



Universitat de Girona

# DIAGNÒSTIC I INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA EN ALUMNES AMB PROBLEMES D'AGRESSIVITAT A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA: UNA PROPOSTA PER A LA MILLORA DE L'ATENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA

**Sílvia MAYORAL RODRÍGUEZ**

**ISBN: 84-688-6951-1**

**Dipòsit legal: GI-470-2004**

<http://hdl.handle.net/10803/7968>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Silvia Mayoral Rodríguez

DIAGNÒSTIC I INTERVENCIÓ  
PSICOPEDAGÒGIC EN ALUMNES  
D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA AMB PROBLEMES  
D'AGRESSIVITAT: UNA PROPOSTA PER A LA  
MILLORA DE L'ATENCIÓ  
PSICOPEDAGÒGICA.

Tesi Doctoral dirigida per la  
Dra. Carme Timoneda Gallart

Departament de Pedagogia  
de la Universitat de Girona.

Any 2002.

*“Hi havia una vegada una papallona que provava d'enlairar-se,... ¡ pum!, queia. Llavors tornava a provar-ho ¡ ...pum!, tornava a caure.*

*Fins que al final, quan ja quasi no li quedaven forces, se'n va sortir. Es sentia tan ¡ tan feliç,... a l'endemà es va morir”.*

*A tu Carme.*

*Gràcies per estar al meu costat al llarg d'aquest viatge i ajudar-me a veure el camí quan jo no el podia veure.*

*Gràcies per contribuir a que la meua vida i la de molts altres tingui més dies de sol.*

*Carme, mil vegades gràcies per totes i cadascuna de les oportunitats que m'has donat, per ajudar-me a creure que podia arribar fins aquí i perquè ara miro al meu voltant i tot em sembla més bonic,...*

## AGRAÏMENTS

Gràcies Carme per les teves indicacions que tant m'han ajudat a l'hora de dur a terme aquesta tesis.

Agraeixo a en Jordi Feu el suport que en tot moment m'ha mostrat durant els dos anys que porto com a professora associada a la Universitat de Girona. També vull donar les gràcies a en Carles Trèmols per ajudar-me tantes i tantes vegades a resoldre els meus dubtes, per sempre tenir un moment per donar-te un cop de mà.

Un milió de gràcies Jordi, per ajudar-me en un moment que tant ho necessitava, per entendre'm i fer-me costat. Gràcies per contribuir a que els moments difícils fossin més agradables. Em sento afortunada de poder compartir amb tu la meva vida.

També et vull donar les gràcies a la Judith, en Toti i la Gisela, per estar al meu costat i creure en mi.

Agraeixo també en Frederic, a en Jordi Hernández, l'Óscar, la Carme Gutiérrez, en Ferran, la Paqui, la Margarita i la resta de membres que formen la UNPP, el seu suport en tot moment. Treballar al vostre costat és una sort.

Agraeixo també als meus pares, Jordi i Antònia i, als meus germans, Jordi i Laura, el fet de tenir-los aprop i que

De cap manera em voldria oblidar de donar les gràcies a en David G., en Víctor, en David M., l'Oliver, en Pau, la Sara, la Yolanda, en Manel i en Josep, per haver compartir amb mi un bocí de la seva vida. També agraeixo a tots els professors de l'institut de Sant Vicenç que m'hagin fet costat al llarg d'aquesta recerca.

Per últim també agraeixo als bons amics amb els que sempre pots contar i dels que sents el seu suport en tot moment.

Les persones són poc raonables, inseqüents i egoistes,  
ESTIMA-LES DE TOTES FORMES.  
Si fas el bé, t'acusaran de tenir obscurs motius egoistes,  
FES EL BÉ DE TOTES FORMES.  
Si tens èxit i et guanyes amics falsos i enemics veritaders,  
LLUITA DE TOTES FORMES.  
El bé que facis avui serà oblidat demà,  
FES EL BÉ DE TOTES FORMES.  
La sinceritat i la franquesa et fan vulnerable,  
SIGUES SINCER I FRANC DE TOTES FORMES.  
El que has trigat anys en construir pot ser destruït en una nit,  
CONSTRUEIX DE TOTES FORMES.  
Algú que necessita ajuda de veritat pot atacar-te si l'ajudes,  
AJUDA'L DE TOTES FORMES.  
Dóna al món el millor que tens i et colpejaran,  
tot i això,  
DÓNA AL MÓN EL MILLOR QUE TENS DE TOTES FORMES.

Mare Teresa de Calcuta.

Les persones són poc raonables, inseqüents i egoistes;  
ESTIMA-LES, DE TOTA MANERA.  
Si fas el bé, t'acusaran de tenir obscurs motius egoistes;  
FES EL BÉ, DE TOTA MANERA.  
Si tens èxit i et guanyes amics falsos i enemics veritaders,  
LLUITA, DE TOTA MANERA.  
El bé que fas avui serà oblidat demà;  
FES EL BÉ, DE TOTA MANERA.  
La sinceritat i la franquesa et fan vulnerable;  
SIGUES SINCER I FRANC, DE TOTA MANERA.  
El que has trigat anys a construir pot ser destruït en una nit;  
CONSTRUEIX, DE TOTA MANERA.  
Algú que necessita ajuda de veritat pot atacar-te, si l'ajudes;  
AJUDA'L, DE TOTA MANERA.  
Dóna al món el millor que tens i et colpejaran;  
tot i això,  
DÓNA AL MÓN EL MILLOR QUE TENS, DE TOTA MANERA.

Mare Teresa de Calcuta



<u>0. JUSTIFICACIÓ</u> .....	1
<u>1. MARC TEÒRIC</u> .....	7
<u>1. 1 DIFERENTS CONCEPCIONS SOBRE L'AGRESSIVITAT</u> .....	9
1. 1. 1 DEFINICIÓ DEL TERME AGRESSIVITAT .....	9
1. 1. 2 DEFINICIÓ DE TERMES RELACIONATS AMB L'AGRESSIVITAT .....	12
1. 1. 3 MANIFESTACIONS DE L'AGRESSIVITAT .....	14
1. 1. 4 TEORIES I CONCEPCIONS SOBRE L'AGRESSIVITAT .....	15
1. 1. 5 SÍNTESI SOBRE LA DEFINICIÓ I TEORIES DE L'AGRESSIVITAT .....	17
<u>1. 2 DIFERENTS VESSANTS TEÒRIQUES PER EXPLICAR ELS COMPORTEMENTS HUMANS</u> .....	19
1. 2. 1 MODEL TRADICIONAL .....	19
1. 2. 1. 1 Objectius .....	20
1. 2. 1. 2 Procés .....	20
1. 2. 1. 3 Enfocament actual .....	21
1. 2. 1. 4 Com explica el comportament agressiu? .....	21
1. 2. 2 TEORIA PSICODINÀMICA: ASPECTES BÀSICS DE LA TEORIA PSICOANALÍTICA DE FREUD .....	21
1. 2. 2. 1 Estructura .....	22
1. 2. 2. 2 Procés .....	24
1. 2. 2. 3 Patologia .....	26
1. 2. 2. 4 Canvi .....	26
1. 2. 2. 5 Com explica el comportament agressiu? .....	27
1. 2. 2. 5. 1 Teoria Catàrtica de l'Agressió .....	27
1. 2. 3 TEORIA COGNOSCITIVA: ELS CONSTRUCTES PERSONALS DE G.A. KELLY .....	29
1. 2. 3. 1 Estructura .....	29
1. 2. 3. 2 Procés .....	30
1. 2. 3. 3 Patologia .....	31
1. 2. 3. 4 Canvi .....	31
1. 2. 3. 5 Com explica el comportament agressiu? .....	32
1. 2. 4 ENFOCAMENT ANALÍTIC-FACTORIAL: TEORIA DELS TRES DE R.B. CATTELL .....	32
1. 2. 4. 1 Estructura .....	33
1. 2. 4. 2 Procés .....	34
1. 2. 4. 3 Patologia .....	35
1. 2. 4. 4 Canvi .....	36
1. 2. 4. 5 Com explica el comportament agressiu? .....	37
1. 2. 4. 5. 1 Teoria Bioquímica o Genètica .....	37
1. 2. 5 MODEL CONDUCTISTA .....	38
1. 2. 5. 1 Aspectes bàsics de les teories conductistes .....	40
1. 2. 5. 2 Estructura .....	41
1. 2. 5. 3 Procés .....	41

1. 2. 5. 4 Patologia .....	42
1. 2. 5. 5 Canvi .....	42
1. 2. 5. 6 Com explica el comportament agressiu? .....	43
a) Teoria clàssica del Dolor .....	43
b) Teoria de la Frustració .....	44
1. 2. 5. A Model Conductista-Mediacional .....	47
1. 2. 5. B Model Conductual .....	49
1. 2. 5. B. 1 Model d'Aprenentatge Social .....	49
a) Un apropament entre allò social i allò cognitiu .....	51
b) Com explica el comportament agressiu? .....	53
b.1) Teoria de l'aprenentatge social .....	53
b.2) Teories Sociològiques de l'Agressivitat .....	56
1. 2. 5. B. 2 Model Conductista-Cognitiu .....	58
a) Aspectes bàsics de les recents aportacions de les teories cognitives .....	58
b) Com explica el comportament agressiu? .....	60
1. 2. 6 ASPECTES BÀSICS DE LA TEORIA FENOMENOLÒGICA: CARL ROGERS (HUMANISTA) .....	60
1. 2. 6. 1 Estructura .....	60
1. 2. 6. 2 Procés .....	61
1. 2. 6. 3 Patologia .....	62
1. 2. 6. 4 Canvi .....	63
1. 2. 6. 5 Com explica el comportament agressiu? .....	64
1. 2. 7 TEORIA GENERAL DE SISTEMES .....	64
1. 2. 7. 1 Com explica el comportament agressiu? .....	65
1. 2. 8 MODEL ETOLÒGIC .....	66
1. 2. 8. 1 Concepte .....	66
1. 2. 8. 2 Etapes .....	67
1. 2. 8. 3 Com explica el comportament agressiu? .....	67
1. 2. 9 MODEL DE DIAGNÒSTIC-INTERVENCIÓ HUMANISTA-ESTRATÈGIC ....	67
1. 2. 9. 1 Organització de la Unitat de Neuropsicopedagogia .....	69
1. 2. 9. 2 Fonamentació teòrica del Model Humanista-Estratègic .....	71
1. 2. 9. 3 Diferents conceptes i teories en què es fonamenta el model .....	74
1. 2. 9. 3. 1 Concepció humanista .....	75
1. 2. 9. 3. 2 Model sistèmic .....	75
1. 2. 9. 3. 3 Model estratègic .....	76
1. 2. 9. 3. 4 La comunicació com a eix del model .....	78
1. 2. 9. 4 Conceptes bàsics .....	80
1. 2. 9. 4. 1 Concepte de persona .....	80
1. 2. 9. 4. 2 Concepte de cognició .....	81
1. 2. 9. 4. 3 Concepte d'emoció .....	82
1. 2. 9. 4. 5 Concepte de conducta .....	82
1. 2. 9. 5 La Teoria PASS de la Intel·ligència .....	83
1. 2. 9. 5. 1 Lúria i la teoria PASS de la informació .....	85
1. 2. 9. 5. 2 Processos cognitius, PASS .....	87
1. 2. 9. 5. 3 El DN-CAS com a eina de diagnòstic .....	90
1. 2. 9. 6 Teoria del processament de les emocions. Teoria dels comportaments emascaradors .....	90
1. 2. 9. 6. 1 Característiques de la conducta emascaradora .....	93
1. 2. 9. 6. 2 La comunicació corporal o gestual és el llenguatge emocional .....	94

1. 2. 9. 6. 3 El diagnòstic orientat al canvi .....	96
1. 2. 9. 6. 4 Conceptes psicopedagògics de la personalitat .....	99
1. 2. 9. 6. 5 La COMUNICACIÓ INDIRECTA com a eina d'intervenció .....	101
1. 2. 9. 7 Aspectes essencials del procediment .....	115
1. 2. 9. 7. 1 La comunicació dialogada d'arguments .....	115
1. 2. 9. 7. 2 La presa de decisió com a experiència satisfactòria: el "quid" de la qüestió .....	116
1. 2. 9. 7. 3 La identitat personal és seguretat davant el perill .....	116
1. 2. 9. 7. 4 El sentiment de culpa és el més gran perill sentit .....	117
1. 2. 9. 8 Anàlisi de les conductes de defensa .....	118
1. 2. 9. 8. 1 Conductes agressives, desobedients, antisocials .....	119
1. 2. 9. 8. 2 Altres conductes defensives .....	124
1. 2. 9. 8. 3 Com explica el comportament agressiu? .....	126
1. 2. 10 QUADRE COMPARATIU DELS CONCEPTES D'AGRESSIVITAT DES DE LES DIFERENTS VESSANTS TEÒRIQUES .....	127
<u>1. 3 ESTUDIS REALITZATS ANTERIORMENT SOBRE L'AGRESSIVITAT ESCOLAR</u> .....	130
1. 3. 1 ESTUDI SOBRE LES ARRELS DE LA VIOLÈNCIA (BAUMEISTER, 2001) .....	131
1. 3. 2 TESI: "VIOLÈNCIA, DISCIPLINA I CONVIVÈNCIA ESCOLAR. ANÀLISI CRÍTICA DES DE LA PERSPECTIVA DEL PROFESSORAT I DELS EQUIPS DIRECTIUS" (ANTON ÀLVAREZ, 2001) .....	133
1. 3. 3 TESI: "EL FENOMEN BULLYING EN LES ESCOLES DE SEVILLA" (MORA MERCHAN, 2000) .....	134
1. 3. 4 TESI: "ADOLESCÈNCIA I AGRESSIVITAT" (MUÑOZ VIVAS, 2000) .....	135
1. 3. 5 TESI: "AGRESSIÓ EN JOVES I ADOLESCENTS: AVALUACIÓ, TIPOLOGIA I MODELS EXPLICATIU (ANDREU RODRÍGUEZ, 2000) .....	137
1. 3. 6 TESI: "LA VIOLÈNCIA SIMBÒLICA, INSTRUMENTAL I DIRECTA EN EL SISTEMA EDUCATIU I EN ELS CENTRES ESCOLARS. PROPOSTES D'INVESTIGACIÓ-ACCIÓ" (LODEIRO CENDAN, 2000) .....	138
1. 3. 7 ESTUDI SOBRE AGRESSIVITAT I VIOLÈNCIA. EL PROBLEMA DE LA VICTIMITZACIÓ ENTRE ESCOLARS (ORTEGA, MORA-MERCHÁN, 1997) .....	139
1. 3. 8 EL PROJECTE SEVILLA ANTI-VIOLÈNCIA ESCOLAR. UN MODEL D'INTERVENCIÓ PREVENTIVA CONTRA ELS MALTRACTAMENTS ENTRE IGUALS (ORTEGA, 1997) .....	141
1. 3. 9 ESTUDI PER A LA SEGURETAT A L'ESCOLA (MOOIJ, 1997) .....	144
1. 3. 10 ESTUDI SOBRE LA VIOLÈNCIA ESCOLAR A ALEMANYA (FUNK, 1997) .....	147

1. 3. 11 ESTUDI SOBRE LA VIOLÈNCIA A L'ESCOLA FRANCESA: ANÀLISI DE LA SITUACIÓ (DEBARBIEUX, 1997) .....	150
1. 3. 12 ESTUDI SOBRE LA INTIMIDACIÓ I LA VIOLÈNCIA A LES ESCOLES SUEQUES (CAMPART, LINDSTRÖM, 1997) .....	151
1. 3. 13 ESTUDI SOBRE LA PREVENCIÓ DE LA VIOLÈNCIA A L'ESCOLA: UNA LÍNIA D'INTERVENCIÓ (TRIANES, MUÑOZ, 1997) .....	155
1. 3. 14 TESI: "AVALUACIÓ DELS COMPONENTS DEL PATRÓ DE CONDUCTA TIPUS A EN LA MANIFESTACIÓ DE CONDUCTES 'AHI' (AGRESSIVITAT-HOSTILITAT-IRA)" (ÁLVAREZ AGUDO, 1997) .....	161
1. 3. 15 UNA ESCOLA PER A NENS INDISCIPLINATS (GOLEMAN, 1995) .....	161
1. 3. 16 TESI: "L'AGRESSIVITAT SOCIAL ENTRE ESCOLARS: LA DINÀMICA BULLYNG" (CEREZO RAMÍREZ, 1990) .....	167
1. 3. 17 TESI: "PSICOLOGIA SOCIAL DE L'AGRESSIÓ: ANÀLISI TEÒRICA I EXPERIMENTAL" (MUÑOZ JUSTICIA, 1987) .....	167
1. 3. 18 QUADRE COMPARATIU DELS ESTUDIS FETS SOBRE AGRESSIVITAT I ELS RESULTATS OBTINGUTS .....	168
<u>1. 4 ACCIONS REALITZADES ACTUALMENT PER RESOLDRE ELS PROBLEMES DE COMPORTAMENT A L'ESO</u> .....	173
1. 4. 1 TRACTAMENT DE L'AGRESSIVITAT A L'ESO .....	173
1. 4. 1. 1 Organització del Sistema Educatiu i de l'ESO a Catalunya .....	174
1. 4. 1. 1. 1 Sistema Educatiu. Legislació, finalitats i organització .....	174
1. 4. 1. 1. 2 Educació Secundària Obligatòria .....	177
1. 4. 1. 2 El Decret de Drets i Deures, la VAC i la VEE .....	181
1. 4. 1. 2. 1 El decret de drets i deures i RRI .....	181
1. 4. 1. 2. 2 Unitats d'adaptació curricular (VAC) .....	187
1. 4. 1. 2. 3 Unitats d'Escolarització Externes (VEE) .....	190
1. 4. 1. 3 L'agressivitat a l'ESO .....	191
1. 4. 1. 3. 1 L'agressivitat està augmentant als nostres centres educatius? .....	191
1. 4. 1. 3. 2 Estat actual de l'agressivitat a l'ESO .....	193
1. 4. 1. 3. 3 Funcionen els mecanismes que hi ha per tractar l'agressivitat des del Sistema Educatiu? .....	197
1. 4. 1. 4 Atenció a la diversitat: 50 IDEES PER A L'ACCIÓ .....	201
1. 4. 1. 4. 1 Què és l'atenció a la diversitat? .....	201
1. 4. 1. 4. 2 50 idees per atendre la diversitat .....	202

1. 4. 1. 5 Consell Escolar de Catalunya .....	227
1. 4. 1. 5. 1 La situació a Catalunya .....	227
1. 4. 1. 5. 2 Recomanacions efectuades .....	229
1. 4. 1. 5. 3 Actuacions desenvolupades .....	231
1. 4. 1. 5. 4 Propostes i suggeriments de millora de la convivència en els centres escolars .....	235
1. 4. 1. 5. 5 Experiències relatives a la convivència en els centres escolars .....	239
<b>1. 4. 2 HABILITATS SOCIALS .....</b>	<b>241</b>
1. 4. 2. 1 Habilitats socials: fonaments conceptuals .....	241
1. 4. 2. 2 Fracàs en la manifestació de conductes socialment competents .....	242
1. 4. 2. 3 Models explicatius de les habilitats socials .....	243
1. 4. 2. 4 Per a què serveixen les habilitats socials? .....	245
1. 4. 2. 5 Necessitat de descriure la conducta socialment competent .....	247
1. 4. 2. 6 Classificació de les habilitats socials .....	247
1. 4. 2. 7 Exemples d'habilitats socials .....	249
<b>1. 4. 3 LA MEDIACIÓ ESCOLAR .....</b>	<b>255</b>
1. 4. 3. 1 Experiències en mediació .....	255
1. 4. 3. 1. 1 La mediació com a metodologia de resolució de conflictes a l'IES Miquel Tarradell, de Barcelona .....	255
1. 4. 3. 1. 2 Un programa de mediació a l'IES Lliçà, de Lliçà d'Amunt .....	259
1. 4. 3. 2 Filosofia de la mediació .....	264
1. 4. 3. 3 La Mediació Escolar .....	265
1. 4. 3. 3. 1 Conflicte .....	267
1. 4. 3. 3. 2 Qui són els mediadors? .....	268
1. 4. 3. 3. 3 Principis bàsics del procés de mediació .....	268
1. 4. 3. 3. 4 Quines són les eines de què disposa el mediador? .....	269
1. 4. 3. 3. 5 El mediador com a organitzador del procés .....	269
1. 4. 3. 3. 6 Recursos comunicacionals del mediador .....	272
1. 4. 3. 3. 7 Recursos processals .....	273
1. 4. 3. 3. 8 Recursos conceptuals .....	273
1. 4. 3. 3. 9 Diferents àrees d'aplicació de la mediació .....	274
1. 4. 3. 3. 10 Com sorgeix la mediació en les escoles? .....	275
1. 4. 3. 3. 11 Algunes recomanacions per a la mediació entre parells .....	277
1. 4. 3. 3. 12 Per què els estudiants com a mediadors? .....	278
1. 4. 3. 3. 13 Models d'implementació .....	279
1. 4. 3. 3. 14 Com reaccionen habitualment davant el conflicte? .....	279
<b>1. 4. 4 LA GESTIÓ DE L'AULA A L'ESO .....</b>	<b>280</b>
1. 4. 4. 1 Què entenen per 'gestió d'aula'? .....	281
1. 4. 4. 2 Quina metodologia utilitzen per dur a terme aquest estudi? .....	282
1. 4. 4. 3 Aspectes que es poden tenir en compte per tal de millorar la gestió de l'aula .....	282
1. 4. 4. 3. 1 La programació prèvia .....	282
1. 4. 4. 3. 2 Formació de les primeres impressions .....	283
1. 4. 4. 3. 3 L'establiment de normes de convivència i funcionament de l'aula .....	283
1. 4. 4. 3. 4 Les relacions interpersonals .....	284

1. 4. 4. 3. 5 L'ús del temps .....	284
1. 4. 4. 3. 6 L'ús de l'espai .....	284
1. 4. 4. 3. 7 Control i vigilància .....	285
1. 4. 4. 3. 8 Afrontament de comportaments distorsionadors de l'alumnat .....	285
1. 4. 4. 4 Un tema a tenir en compte: les normes d'aula .....	286
1. 4. 5 HOSPITAL DE DIA .....	287
1. 4. 5. 1 Origen del Servei .....	288
1. 4. 5. 2 Què és l'Hospital de Dia? .....	289
1. 4. 5. 2. 1 Objectiu principal del servei .....	289
1. 4. 5. 2. 2 Proposta d'intervenció psicopedagògica davant el fenomen de la violència .....	290
1. 4. 5. 2. 3 Línies d'actuació des de la UNPP .....	291
1. 4. 5. 2. 4 Valoració .....	294
1. 4. 6 SÍNTESI SOBRE QUÈ S'ESTÀ FENT ACTUALMENT PER RESOLDRE ELS PROBLEMES DE COMPORTAMENT A L'ESO .....	294
1. 4. 6. 1 SOBRE el tractament de l'agressivitat a l'ESO .....	295
1. 4. 6. 2 SOBRE les Habilitats Socials .....	296
1. 4. 6. 3 SOBRE la Mediació Escolar .....	297
1. 4. 6. 4 SOBRE la Gestió de l'Aula .....	299
1. 4. 6. 5 SOBRE l'Hospital de Dia .....	301
<b><u>2. OBJECTIUS</u></b> .....	303
<b><u>2.1 OBJECTIUS ESPECÍFICS</u></b> .....	305
<b><u>3. METODOLOGIA</u></b> .....	307
<b><u>3.1 TIPUS DE METODOLOGIA</u></b> .....	308
3. 1. 1 LA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA .....	309
3. 1. 1. 1. Antecedents de la perspectiva participativa .....	309
3. 1. 1. 2 Aportacions de la Perspectiva Participativa .....	312
3. 1. 1. 3 L'Educació popular .....	315
3. 1. 1. 4 La Investigació-Acció Participativa .....	316
3. 1. 1. 4. 1 La inspiració de Fals Borda .....	317
3. 1. 1. 4. 2 Les xarxes socials com a base de la Investigació Acció Participativa (Tomàs Villasante) .....	319
<b><u>3.2 DIAGNÒSTIC-INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA BASAT EN EL MODEL DE DIAGNÒSTIC-INTERVENCIÓ HUMANISTA-ESTRATÈGIC EN ELS ALUMNES DE L'IES SANT VICENÇ</u></b> .....	321
3. 2. 1 FASES EN EL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ ACCIÓ PARTICIPATIVA .....	322
3. 2. 1. 1 Familiarització (Investigació, negociació, demanda) .....	322
3. 2. 1. 2 Detecció de necessitats .....	323
3. 2. 1. 3 Definir la problemàtica i delimitar el camp d'estudi .....	323
3. 2. 1. 4 Elaboració del diagnòstic .....	324
3. 2. 1. 4. 1 Recollida de dades .....	325

3. 2. 1. 5 Organització de l'acció .....	326
3. 2. 1. 5. 1 Procediment metodològic .....	326
3. 2. 1. 5. 2 Mostra .....	327
<b><u>3. 3. VALORACIÓ SOBRE L'ATENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA ALS</u></b>	
<b><u>ALUMNES DE SECUNDÀRIA</u></b> .....	328
3. 3. 1 MÈTODE .....	328
3. 3. 2 MOSTRA .....	329
3. 3. 3 ELECCIÓ I CONFECCIÓ DE LES TÈCNiques DE RECOLLIDA DE DADES ..	329
3. 3. 3. 1 Sobre l'agressivitat .....	330
3. 3. 3. 2 Sobre el tractament de l'agressivitat al centre .....	330
3. 3. 3. 3 Sobre la perspectiva de canvi .....	331
3. 3. 4 VALIDACIÓ DELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES .....	333
3. 3. 5 RECOLLIDA DE DADES .....	333
<b><u>4. RESULTATS</u></b> .....	335
<b><u>4. 1 RESULTATS DE L'ESTUDI DE CASOS</u></b> .....	337
4. 1. 1 TRANSCRIPCIÓ DE CASOS .....	339
4. 1. 1. 1 Cas Dani .....	339
4. 1. 1. 2 Cas Lluís .....	418
4. 1. 1. 3 Cas Pol .....	460
4. 1. 1. 4 Cas Jordi .....	509
4. 1. 1. 5 Cas Óscar .....	552
4. 1. 1. 6 Cas Sandra .....	586
4. 1. 1. 7 Cas Olga .....	598
4. 1. 1. 8 Cas Josep .....	605
4. 1. 1. 9 Cas Manel .....	611
4. 1. 1. 10 Resum de l'estudi de casos .....	617
4. 1. 2 RESULTATS DE L'HOSPITAL DE DIA .....	622
4. 1. 3 CRITERI D'AVALUACIÓ DELS RESULTATS .....	631
<b><u>4. 2 RESULTATS DE LES ENTREVISTES REALITZADES A PROFESSIONALS DEL</u></b>	
<b><u>MÓN DE L'EDUCACIÓ SOBRE L'ATENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA A L'ESO</u></b> .....	655
<b><u>5. DISCUSSIÓ</u></b> .....	695
<b><u>5. 1 DISCUSSIÓ DE L'ESTUDI DE CASOS</u></b> .....	697
5. 1. 1 INTRODUCCIÓ .....	697
5. 1. 2 LA CONDUCTA AGRESSIVA .....	698

5. 1. 2. 1 Mesures per afrontar els comportaments agressius en els alumnes .....	702
5. 1. 2. 2 Anàlisi dels comportaments agressius en els alumnes .....	705
a) Descripció dels comportaments que es consideraven problemàtics dels alumnes de l'estudi de casos .....	708
b) Exemples de comportaments emmascaradors en aquests alumnes .....	710
5. 1. 3 DIAGNÒSTIC I/O INTERVENCIÓ? .....	720
5. 1. 3. 1 Cal intervenir .....	722
5. 1. 4 L'ORIGEN DE LES CONDUCTES DEFENSIVES: LES CREENCES D'IDENTITAT .....	724
5. 1. 4. 1 Les creences personals: cadascú veu el món amb els seus ulls .....	732
5. 1. 4. 2 Les creences, el nucli fonamental de la nostra personalitat .....	734
5. 1. 5 INTERVENCIÓ A NIVELL EMOCIONAL .....	737
5. 1. 5. 1 Importància de les relacions .....	737
5. 1. 5. 2 La relació d'ajuda .....	740
5. 1. 5. 3 La importància de la comunicació indirecta i el llenguatge corporal .....	741
5. 1. 5. 3. 1 La importància del llenguatge .....	743
5. 1. 5. 4 La presa de decisions .....	747
5. 1. 5. 5 El sentiment de culpa .....	751
5. 1. 5. 5. 1 Tots portem a dins el sentiment de culpa .....	752
5. 1. 5. 6 El procés de fer conscient l'inconscient .....	753
5. 1. 5. 7 El paper de l'aprenentatge .....	754
5. 1. 5. 8 Alguns Recursos de Comunicació emprats a l'Hospital de Dia .....	756
5. 1. 6 ANÀLISI DELS CANVIS EN ELS ALUMNES DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ .....	759
5. 1. 6. 1 El servei de l'Hospital de Dia .....	761
5. 1. 6. 2 Avaluació dels mateixos alumnes i dels professors de l'hospital de dia .....	764
5. 1. 7 EL PAPER DELS PROFESSORS EN LA RESOLUCIÓ DE CONFLICTES .....	765
5. 1. 7. 1 La relació dels professors amb els alumnes .....	766
5. 1. 7. 2 Les creences dels professors .....	769
5. 1. 7. 3 El diagnòstic dels alumnes .....	778
5. 1. 7. 4 Les interpretacions dels professors .....	783
5. 1. 7. 5 La presa de decisions en els alumnes .....	788
5. 1. 8 EL PAPER DELS PARES DELS ALUMNES ETIQUETATS D'AGRESSIUS .....	789
5. 1. 8. 1 Les persones poden canviar el seu comportament .....	790
5. 1. 8. 2 Intervenció en els pares .....	791
5. 1. 9 EL PAPER DEL PSICOPEDAGOG .....	795
5. 1. 10 DIFERÈNCIES ENTRE EL NOSTRE ESTUDI I ALTRES REALITZATS ANTERIORMENT: EL MODEL DE DIAGNÒSTIC- INTERVENCIÓ HUMANISTA-ESTRATÈGIC I ELS ALTRES MODELS .....	797
5. 1. 10. 1 Estudis que cerquen els factors determinants de l'agressivitat .....	797
5. 1. 10. 2 Estudis que es basen en l'aplicació de mesures punitives per afrontar l'agressió .....	799
5. 1. 10. 3 Les habilitats socials i la gestió de l'aula en la intervenció i prevenció de problemes d'agressivitat .....	800



5. 1. 10. 4 Estudis sobre les variables que apareixen relacionades amb els problemes d'agressivitat en els alumnes .....	805
5. 1. 10. 5 On es troba l'origen de l'agressivitat? .....	809
5. 1. 10. 6 L'explicació de l'agressivitat des de diferents teories .....	810
5. 1. 10. 7 Visió de futur .....	813
<b><u>5. 2 DISCUSSIÓ DELS RESULTATS DE LES ENTREVISTES A PROFESSIONALS DEL MÓN DE L'EDUCACIÓ SOBRE L'ATENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA</u></b> .....	815
5. 2. 1 SOBRE L'AGRESSIVITAT .....	815
5. 2. 1. 1 Sobre el problema de l'agressivitat a l'ESO durant aquests últims anys .....	815
5. 2. 1. 2 Sobre quines són les raons de l'agressivitat .....	816
5. 2. 1. 3 Sobre si el sexe té relació o no amb el fenomen de l'agressivitat .....	817
5. 2. 1. 4 Sobre quina percepció tenen els professionals sobre el comportament de l'agressivitat .....	817
5. 2. 2 SOBRE EL TRACTAMENT DE L'AGRESSIVITAT A L'ESO .....	817
5. 2. 2. 1 Sobre el Règim de disciplinàries .....	817
5. 2. 2. 2 Sobre si les VAC són exclusivament per a alumnes amb problemes o amb necessitats educatives especials, o si acaben sent per a un grup d'alumnes que "molesten" a les aules ordinàries .....	818
5. 2. 2. 3 Sobre si les VEE donen solució al problema de l'agressivitat .....	819
5. 2. 2. 4 Sobre la funció dels entrevistats i el seu contacte amb alumnes agressius .....	820
5. 2. 2. 5 Sobre els recursos de què disposa el professorat per dur a terme una bona intervenció .....	821
5. 2. 3 SOBRE LA PERSPECTIVA DE CANVI .....	822
5. 2. 3. 1 Sobre les creences que hem de canviar, i en quins àmbits .....	822
<b><u>6. PROPOSTA DE MILLORA DE L'ATENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA ALS ALUMNES</u></b> .....	825
<b><u>6. 1 EL PAPER DEL PSICOPEDAGOG AL CENTRE</u></b> .....	830
6. 1. 1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA .....	830
6. 1. 2 PROPOSTA DEL PAPER QUE HA DE DESENVOLUPAR EL PSICOPEDAGOG EN EL CENTRE: LÍNIA A SEGUIR .....	832
6. 1. 2. 1 La formació del psicopedagog .....	833
6. 1. 2. 2 La importància de la formació del psicopedagog .....	833
6. 1. 2. 2. 1 Alguns aspectes importants de la formació del psicopedagog o psicopedagoga .....	835
6. 1. 3 INCONVENIENTS .....	837
<b><u>6. 2 LA FIGURA DEL MEDIADOR ESCOLAR</u></b> .....	839
6. 2. 1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA .....	839
6. 2. 1. 1 La mediació escolar .....	841
6. 2. 1. 2 En quins casos parlem de mediació .....	843

6. 2. 1. 3 Per què és necessària la figura del mediador? .....	843
6. 2. 2 PROPOSTA DE MEDIACIÓ ESCOLAR: LÍNIA A SEGUIR .....	846
6. 2. 2. 1 Qui hauria de ser el mediador escolar? .....	849
<u>6. 3 EQUIP D'ASSESSORAMENT EXTERN AL CENTRE</u> .....	851
6. 3. 1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA .....	851
6. 3. 2 PROPOSTA DE L'ASSESSORAMENT EXTERN AL CENTRE ESCOLAR: LÍNIA A SEGUIR .....	853
6. 3. 2. 1 Avantatges de l'assessorament d'un servei extern .....	855
6. 3. 2. 2 En quins casos seria necessari aquest assessorament d'un servei extern al centre? .....	856
<u>6. 4 FORMACIÓ DE PROFESSORS</u> .....	857
6. 4. 1 DIFICULTATS ACTUALS EN LA FORMACIÓ DE PROFESSORS: FONAMENTS DE LA PROPOSTA .....	857
6. 4. 1. 1 La importància del professor .....	860
6. 4. 2 PROPOSTA EN LA FORMACIÓ DE PROFESSORS: LÍNIA A SEGUIR .....	861
6. 4. 2. 1 Aspectes essencials en la relació entre professors i alumnes .....	863
a) La congruència del professor .....	863
b) La necessitat de l'empatia .....	864
b) La presa de decisions en els alumnes .....	865
<u>6. 5 RECURSOS PSICOPEDAGÒGICS PER ALS PROFESSORS PER A LA RESOLUCIÓ DE CONFLICTES DINS DE L'IES</u> .....	867
6. 5. 1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA .....	868
6. 5. 2 PROPOSTA DE RECURSOS PSICOPEDAGÒGICS .....	869
6. 5. 2. 1 Recursos psicopedagògics de comunicació indirecta .....	873
6. 5. 2. 1. 1 Les etiquetes .....	874
6. 5. 2. 1. 2 Alumnes que no treballen a classe .....	878
6. 5. 2. 1. 3 "No ho faré més..." .....	881
6. 5. 2. 1. 4 Actituds provocadores .....	884
6. 5. 2. 1. 5 Situacions conflictives que es repeteixen .....	885
6. 5. 2. 1. 6 Les creences dels professors .....	887
6. 5. 2. 1. 7 Els alumnes que van bé .....	889
6. 5. 2. 1. 8 Els pactes .....	892
6. 5. 2. 1. 9 Les mentides .....	895
6. 5. 2. 1. 10 Els càstigs .....	898
<u>6. 6 FORMACIÓ DE PARES</u> .....	900
6. 6. 1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA .....	900
6. 6. 1. 1 Comprendre els fills .....	902

6. 6. 2 PROPOSTA DE CURS DE FORMACIÓ DE PARES: LÍNIA A SEGUIR .....	903
6. 6. 2. 1 Finalitats de la formació de pares .....	903
6. 6. 2. 2 Temporalitat .....	904
6. 6. 2. 3 El professional .....	904
6. 6. 2. 4 Punts importants de la intervenció en la formació de pares .....	905
6. 6. 2. 5 Inconvenients .....	906
<u>6. 7 ESPAI ALTERNATIU A L'AULA</u> .....	907
6. 7. 1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA .....	907
6. 7. 1. 1 Espais alternatius per als alumnes actualment .....	908
6. 7. 2 PROPOSTA D'UN ESPAI ALTERNATIU A L'AULA: LÍNIA A SEGUIR .....	910
6. 7. 2. 1 Unitat .....	910
6. 7. 2. 1. 1 Finalitats d'aquesta Unitat .....	911
6. 7. 2. 1. 2 Els professionals de la Unitat .....	912
6. 7. 2. 1. 3 Encarregats de l'Assistència .....	913
6. 7. 2. 1. 4 Com serà el treball amb els alumnes? .....	914
a) Pel que fa a la disciplina del centre .....	914
b) La tasca pedagògica de la Unitat .....	915
c) Assistència als alumnes de la Unitat .....	916
6. 7. 2. 1. 5 Quins alumnes assistirien a aquesta Unitat? .....	916
6. 7. 2. 1. 6 Durant quan de temps assistirien a aquesta Unitat? .....	917
<u>6. 8 PREVENCIÓ DE L'AGRESSIVITAT AMB ELS ALUMNES</u> .....	919
6. 8. 1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA .....	919
6. 8. 2 PROPOSTA DE PREVENCIÓ AMB ELS ALUMNES DE L'AGRESSIVITAT DINS DEL CENTRE EDUCATIU: LÍNIA A SEGUIR .....	921
6. 8. 2. 1. Els recursos de comunicació indirecta .....	923
6. 8. 2. 2 Metodologia de les sessions .....	923
6. 8. 2. 3 Temàtica de les sessions .....	924
6. 8. 2. 4 Estructura de les sessions .....	926
6. 8. 2. 5 Exemple d'una sessió amb un grup-classe d'ESO .....	927
6. 8. 2. 6 Aspectes a tenir en compte .....	933
<u>6.9 PER CONCLOURE</u> .....	935
<u>7. CONCLUSIONS</u> .....	937
<u>8. BIBLIOGRAFIA</u> .....	941
<u>9. ANNEXOS</u> .....	957

DOCUMENT ANNEX Núm.1: Organització del Sistema Educatiu Espanyol

DOCUMENT ANNEX Núm. 2: Capacitats de l'ESO

DOCUMENT ANNEX Núm. 3: Distribució de crèdits per a cada cicle.

DOCUMENT ANNEX Núm. 4: Decret de drets i deures 266/1997

DOCUMENT ANNEX Núm. 5: Decret 221/2000

DOCUMENT ANNEX Núm. 6: Sobre els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica

DOCUMENT ANNEX Núm. 7: Dibuix explicatiu de la metàfora dels camins  
DOCUMENT ANNEX Núm. 8: Informe d'un conflicte (en substitució de les disciplinàries)  
DOCUMENT ANNEX Núm. 9: Informe de l'EAP  
DOCUMENT ANNEX Núm. 10: Entrevistes realitzades amb el director, la coordinadora pedagògica i l'equip de professors de l'IES Sant Vicenç  
DOCUMENT ANNEX Núm. 11: Enquesta als alumnes per a la valoració de la intervenció (amb el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic)  
DOCUMENT ANNEX Núm. 12: Enquesta als professionals de l'Hospital de Dia sobre els alumnes Dani i Jordi  
DOCUMENT ANNEX Núm. 13: Entrevista a cinc professionals del món de l'educació sobre l'atenció psicopedagògica als alumnes de secundària

## O. JUSTIFICACIÓ

*“No arriben els que més corren,  
sinó els que saben on van”*

*M. Aquiló*

Fa uns cinc anys que sóc llicenciada en Psicologia. Un cop acabada la carrera, vaig passar una època en què vivia la incertesa de no saber cap on aniria dirigit el meu futur professional. Per atzar, tot i que prefereixo pensar que va ser cosa del destí, vaig anar a parar a la Unitat de Neuropsicopedagogia de l'Hospital Universitari Dr. Josep Trueta de Girona.

Els primers mesos van ser difícils, perquè, en establir contacte amb la pràctica diària, vaig advertir que la meva formació acadèmica no era suficient per afrontar aquest repte. Malgrat això, sentia que quelcom dins meu esdevenia diferent: era la certesa d'haver trobat una manera de treballar en la qual jo creia. Em refereixo al Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic. A partir d'aquest model, ajudava a fer que els nois i noies amb problemes trobessin els seus propis recursos per resoldre el seu malestar. Els ajudava perquè se sentissin més bé; en definitiva, perquè aprenguessin a VIURE. Alhora, un mateix també va madurant i creixent com a persona.

Durant aquest període de cinc anys, he tingut l'oportunitat d'atendre molts nois i noies que venien derivats a consultes externes amb la demanda de problemes de comportament. Quan compartia moments amb aquests joves, descobria que la descripció de les conductes agressives que protagonitzaven al centre poc tenien a veure amb la persona que era al meu davant.

La quantitat de demandes ateses d'alumnes que mostren comportaments agressius a l'escola fa palès que actualment el problema de la violència en els centres educatius suscita molta polèmica. Podem trobar que en l'última dècada s'han dut a terme molts estudis per tal d'esbrinar els tipus de comportament agressiu que es donen a l'escola, la quantitat d'agressions que hi tenen lloc i les causes de l'agressivitat. De tota manera, malgrat aquesta sèrie d'estudis, el problema de la violència en els centres d'Educació Secundària Obligatòria sembla no eradicar-se, i constantment podem llegir titulars a la premsa d'aquest estil: *"Els problemes escolars van en augment"*... Aquesta realitat em va portar a pensar que devia estar passant alguna cosa perquè els comportaments agressius dins els centres educatius anessin creixent.

L'augment d'aquests comportaments disruptius protagonitzats per alguns alumnes en els centres d'Educació Secundària Obligatòria penso que pot estar relacionat amb el fet que aquesta mena de conductes són reforçades per les mateixes mesures adoptades per encarar aquesta problemàtica.

En aquesta línia, i pel fet d'entendre els comportaments d'aquests alumnes des d'una perspectiva diferent d'aquella a la qual estan avesats la majoria dels professionals de l'educació, em va motivar la idea d'endinsar-me en aquest camp mitjançant una tesi doctoral amb la qual pretenc aportar una nova interpretació dels comportaments agressius i noves vies per resoldre aquesta problemàtica.

La meva tesi doctoral partirà d'observar quina és la realitat d'un institut concret i de realitzar una intervenció a nivell emocional en els joves que estiguin etiquetats de conflictius al seu centre escolar. A partir d'aquesta experiència, aportaré una proposta amb l'objectiu de millorar l'atenció psicopedagògica que reben aquests estudiants. L'objectiu general, per tant, és aportar noves vies d'intervenció, i alhora millorar la qualitat de vida d'aquests nois i noies, que en definitiva és l'objectiu principal i últim de qualsevol psicopedagog.

Així doncs, al llarg d'aquestes pàgines provaré d'aportar una mica de llum a una realitat envoltada de foscor, i respondre a aquesta pregunta: "Què fa que un noi o noia es comporti d'una manera agressiva o violenta?"

Molts models i teories aporten definicions del terme 'agressivitat' per tal d'explicar l'origen dels comportaments violents, però jo no crec que encaixin amb la realitat.

La resposta l'he trobat en el model proposat pels autors Timoneda i Pérez (1997, 1999 i 2000), en el qual basaré la meua tesi. Aquests autors entenen els comportaments segons la teoria del processament cerebral de les emocions, que dóna suport a la teoria dels comportaments emmascaradors. Aquesta teoria diu que quan processem informació, en el transcurs d'una experiència que estem vivint, si la sensació processada és de dolor psíquic, per un mecanisme inconscient automàtic es desencadenarà una resposta de defensa en forma de conducta emmascaradora. Un cop aquesta es posa en acció és detectada per la consciència com a tal conducta, però en el seu origen és inconscient. Aquest origen és el malestar emocional. Així doncs, els comportaments violents o agressius en els alumnes són entesos com a conductes emmascaradores, originades pel malestar psíquic.

En el **primer capítol** exposaré la Base teòrica del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, de la qual parteixo per explicar els comportaments agressius en els alumnes. També explicaré la concepció que adopten altres models respecte de l'agressivitat humana; i finalment exposaré els objectius.

En el **segon capítol** descriuré la metodologia emprada en la recerca per tal d'assolir els objectius plantejats.

El **capítol tercer** correspon a la presentació dels resultats. A la primera part presentaré els resultats obtinguts en l'estudi de casos, i a la segona els resultats de la valoració que fan diferents professionals del món de l'educació



de l'atenció que es dóna en l'Educació Secundària Obligatòria als nois i noies que presenten problemes d'agressivitat.

En el **capítol quart** duré a terme la discussió centrada en els resultats obtinguts i en la comparació amb els resultats de les investigacions exposades en el primer capítol. També hi aportaré una proposta de millora per a l'atenció i la prevenció de l'agressivitat dins els centres educatius.

En el **capítol cinquè** presentaré les conclusions de la nostra recerca.



## 1. MARC TEÒRIC

*“El millor profeta del futur és el passat”*

*Lord Byron*

Abans d'entrar pròpiament en la qüestió que ens ocupa, cal remarcar quina és l'estructura d'aquest apartat, el qual està determinat pels objectius d'estudi traçats.

El marc teòric es divideix en 3 apartats :

**1. *Diferents concepcions sobre l'agressivitat.*** En aquest apartat parlarem de les diverses percepcions que hi ha entorn del concepte d'agressivitat i quina ha estat la seva evolució al llarg del temps.

**2. *Diferents models teòrics que expliquen els comportaments humans.*** En aquesta part volem fer referència als principals models que al llarg dels anys han volgut donar una explicació al comportament agressiu. Farem especial menció del Model de Diagnòstic–Intervenció Humanista–Estratègic, que és el que fonamenta el nostre treball.

**2.1** Estudis fets prèviament sobre l'agressivitat escolar.

**3. *Tractament de l'agressivitat actualment.*** Parlarem dels diferents recursos dels quals es disposa per atendre els problemes d'agressivitat en els centres escolars.

3.1 Tractament que es dona als nens agressius des de l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya a partir de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu.

3.2 Habilitats Socials.

3.3 Mediador Escolar.

3.4 Gestió de l'Aula.

3.5 Hospital de Dia.

## 1. 1 DIFERENTS CONCEPCIONS SOBRE L'AGRESSIVITAT

### 1. 1. 1 DEFINICIÓ DEL TERME 'AGRESSIVITAT'

Primer de tot, és important definir i concretar el terme 'agressivitat', ja que segons quina connotació es doni pot tenir una interpretació o una altra. És a dir, el que s'entén per agressió està sensiblement influït pel codi de valors i pels apriorismes ideològics propis de cada subjecte o de cada col·lectiu humà. Cal dir que la majoria dels autors defineixen el terme 'agressió' com si aquest fos sinònim d'agressivitat'. Així doncs, les definicions que veurem delimitades en aquest apartat seran entorn del terme 'agressió'. A més, definirem altres termes que a la vida real podríem utilitzar com a sinònims d'agressió' -com per exemple 'violència'-, i que en aquest treball també els hem considerat sinònims.

El mot 'agressió' apareix en les llengües romàniques a partir del segle XIV, mentre que el terme 'agressivitat' és d'un ús molt recent. La investigació etimològica ensenya que la paraula 'agredir' ve del llatí *ad gradí*, que significa: "anar cap a, anar en contra; emprendre, interpel·lar". El sentit etimològic, però, no és suficient per definir aquest terme. Cal tenir en compte, a més, les expressions lingüístiques corrents i les experiències viscudes en relació amb les quals el terme té connexió actualment.

Són moltes les definicions que s'han realitzat del terme 'agressivitat' i que Zillmann (1979) ha estudiat detingudament. Potser, la principal dicotomia

establerta sobre les classes d'agressió, proposades per Buss i Feshbach, consisteix a distingir l'agressió-enfadament (hostil) de l'agressió instrumental.

- l'agressió-enfadament s'inicia per qualsevol estímul que provoca enfadament a la persona, com per exemple l'insult, l'atac, etc. La resposta davant d'aquesta enrabiada és l'agressió, que suposa sempre un intent de fer patir la víctima.
- l'agressió instrumental s'inicia per un reforçador desitjat que és posseït per la víctima. En aquest tipus d'agressió no té per què haver-hi enfadada, ja que l'agressor actua a sang freda, mogut pel desig d'aconseguir el reforç.

Cal dir que les dificultats per a establir una certa definició de l'agressió deriven, en bona part, del fet que no existeix un -diguem-ho així- fenomen singular que puguem denominar "conducta agressiva", sinó que aquesta apareix sota formes i expressions diferents que poden variar ostensiblement segons les circumstàncies. Resulta improbable, fins i tot, que puguem referir-nos a una conducta agressiva "autònoma", és a dir, no associada a altres activitats relacionades amb uns determinats objectius biològics o socioculturals.

A més, la diversitat de situacions en què es pot produir un enfrontament, els atributs biològics o tecnològics dels qui els protagonitzen, la simetria de forces entre els contendents, els aprenentatges involucrats en la producció de les respostes agressives, etc., són alguns dels factors que expliquen l'àmplia gamma de conductes que es poden donar dins el comportament agressiu. Hi ha autors que aborden la problemàtica que planteja la conducta agressiva sense precisar el significat que atorguen al terme 'agressió'. Heller ho expressa de la manera següent: "...segons el meu criteri, l'agressivitat -com a concepte general- és indefinible, ja que una 'agressivitat en general' senzillament no existeix" (Heller, 1980:18).

D'altres autors sí que intenten aclarir el sentit que la paraula 'agressió' té per a ells:

AUTOR	DEFINICIÓ D'AGRESSIÓ'
ASENSIO	"Qualsevol acció que tingui per objecte mantenir o augmentar l'eficàcia biològica inclusiva del qui l'efectua a costa de la d'aquell (o d'aquells) sobre el qual (o els quals) recau la dita acció" (1989)
BANDURA	"Una conducta perjudicial i destructiva socialment és definida com a agressiva" (1973)
BARASH	"Mètode per a competir" (1981)
BATEGAY	"Comportament d'atac, acció d'atacar" (1981)
BAUMEISTER	"Reacció originada quan una persona sent amenaçada la seva autoestima", considerant que "les persones amb alta autoestima són més propenses a reaccionar de manera agressiva"
BERKOWITZ	"Qualsevol forma de conducta que pretén ferir físicament o psicològicament algú; aquesta conducta provoca disgust i rebuig, i per tant és censurable" (1993)
BUSS	"Una resposta consistent a proporcionar un estímul nociu cap a un altre organisme" (1961)
DOLLARD, MILLER	"Un acte la finalitat del qual és lesionar un organisme" (1939)
EIBL-EIBESFELDT	"Conductes que desemboquen en la distribució espacial dels membres d'una espècie o en el domini dels uns sobre els altres" (1987)
HEYMER	"Acte físic o acció d'amenaça d'un individu vers un altre que li redueix la llibertat i la potencialitat genètica" (1982)
LABORIT	"Quantitat d'energia cinètica capaç d'accelerar la tendència a l'entropia d'un sistema, o, dit d'una altra manera, de destruir-ne més o menys completament l'estructura" (1979)
LAGACHE, D.	"Un acte, la finalitat del qual és la destrucció total o parcial, literal o figurada, d'un objecte" (1960)
LAPLANCHE PONTALIS	"Tendència o conjunt de tendències que s'actualitzen en conductes reals o fantasmagòriques, dirigides a fer mal a un altre, a destruir-lo, a contrariar-lo, a humiliar-lo..." ( <i>Diccionario de psicoanálisis</i> )
LORENZ	"Instint que porta l'home, i l'animal, a combatre contra els individus de la seva mateixa espècie" (1985)
H.SELG	"Resideix en el fet de generar estímuls perjudicials damunt d'un organisme o d'un substitut" (1968)
VALZELLI	"Component de la conducta normal que, amb diferents formes vinculades a l'estímul i orientades a un objectiu, s'allibera per a satisfer necessitats vitals i per a eliminar o superar qualsevol amenaça contra la integritat física i/o psicològica, i que està orientada a promoure la conservació pròpia i de l'espècie d'un organisme viu, i mai, excepte en el cas de l'activitat depredadora, per a produir la destrucció de l'oponent" (1983)
WILSON	"Conjunt de comportaments que funcionen a la manera de tècniques competitives" (1980)

Si fem una reflexió sobre les definicions exposades, podem veure que algunes giren entorn del fet que l'agressió es dona quan l'home es mostra un ésser superior a un altre físicament. Aquest fet implica un sentiment de competició, d'egoisme i de superioritat (com per exemple en la definició de Lorenz, Wilson,...); una altra connotació que donen al mot 'agressió' és el comportament que té la finalitat de destruir quelcom, o de fer mal, de manera conscient (com per exemple en Lagache, H. Selg,...); també es dona l'agressió com un mecanisme de defensa per tal de superar qualsevol amenaça contra la integritat física i/o psicològica de la persona (per exemple Vazzeli). I l'agressió com a resposta a una amenaça envers l'autoestima de l'agressor (Baumeister).

Per tant, tenim que l'agressió és una conducta que té com a resultat destruir quelcom, o fer mal de forma física o psicològica, però hi trobem una controvèrsia: el perquè d'aquesta conducta. Com hem vist anteriorment, alguns autors defensen que aquesta conducta es dona de forma intencionada i amb la finalitat de destruir, ja sigui per demostrar la superioritat de la persona sobre una altra o pel sol fet de destruir. En canvi, d'altres defensen que aquesta conducta es dona com a mecanisme de defensa de la persona en sentir-se agredida per quelcom.

### 1.1.2 DEFINICIÓ DE TERMES RELACIONATS AMB L'AGRESSIVITAT

És molt important tenir en compte altres termes que són utilitzats a la vida quotidiana o per diferents autors com a sinònims d'agressivitat'. A continuació drem a terme una petita precisió, de forma ràpida, d'algunes nocions que estan relacionades amb l'agressivitat però que no són simplement sinònims:

- L'*odi* és un afecte que té la intencionalitat de perjudicar l'altre o destruir-lo. Paul Robert el defineix així: 1r. "Sentiment violent que implica voler el mal per a algú i que s'alegra del mal de l'altre"; 2n. "Aversió profunda cap a alguna cosa". L'odi implica una disposició agressiva, però el contrari no és evident. Un individu pot mostrar-se agressiu davant d'un altre sense que per



això hagi d'experimentar odi cap a ell; és a dir, desitjar, a fi de comptes, la seva desgràcia o la seva desaparició. Aquest terme no s'hauria d'utilitzar només pels casos en què hi ha intenció d'aniquilar o, almenys, desig de perjudicar.

- La *crueltat* és una agressió perpetrada de forma conscient i organitzada amb vista a fer patir.
- El *sadisme* és un comportament de naturalesa libidinosa que pren la forma d'agressió. Es podrien distingir diverses formes simètriques en els tipus de masoquisme definits per Freud (1924): *Sadisme moral* (satisfacció d'esclavitzar o de dominar l'altre, la qual es redueix, en allò essencial, a un gaudir narcisista); *Sadisme masculí* (lligat a la necessitat biològica de la intrusió masculina. És un mitjà de saciar el desig sexual o, com diu també Freud, "objectiu sexual preliminar"); *Sadisme erogen* (plaer essencialment libidinós, lligat a l'exercici de la força muscular i a la percepció del dolor en l'altre).
- La *còlera* és un sentiment violent i sobtat de descontentament, acompanyat de modificacions corporals manifestes. Quan la còlera s'amplifica i es mostra com una espècie de tempestat afectiva, se la col·loca més aviat entre les emocions que entre els sentiments. La persona afectada tendeix a perdre el seu poder de reflexió, i resol la seva tensió simplificant, de manera brutal, les dificultats a les quals es veu afrontada.
- El *domini* (o *conquesta*): actitud fonamental de l'existència humana. L'home és un ésser a la conquesta del seu entorn, intenta dominar la naturalesa. La majoria dels éssers humans aspiren no només al domini dels esdeveniments, sinó també a una captació narcisista dels seus semblants. Tot i això, la conquesta no implica necessàriament un moviment abastador o combatiu.
- L'*expansivitat*: El dinamisme vital, la tendència a moure's, a explorar, a manipular i a ocupar l'espai, no tenen per què confondre's amb la disposició agressiva. Encara que s'observa, sovint, que l'expansivitat -en el nen, per exemple- xoca amb una sèrie d'obstacles dels quals pot resultar una certa irritació, i en conseqüència agressivitat. Cal dir que la vitalitat d'una persona pot aparèixer, als ulls dels seus companys, com una actitud agressiva, però

aquesta interpretació no resultarà legítima fins haver examinat el sentit personal de la conducta que l'hi ha inspirat.

- La *destrucció* no és, *ipso facto*, una agressió. El nen que destrueix el castell de sorra que acaba de construir no és necessàriament agressiu (ni dolent ni masoquista). El fet de destruir la seva obra pot, simplement, expressar la seva alegria.
- La *violència*, definida pel diccionari com a “força imperiosa o il·legítima”, tampoc és sinònim d'agressivitat, encara quan l'ús de les dues nocions no està definitivament establert. Una agressió és sempre una violència, però no tota forma de violència implica una voluntat d'agredir. Per exemple, un educador que imposa certes regles de conducta al nen exerceix una certa violència sobre ell, però no pot dir-se que sigui un home agressiu. Es pot parlar d'agressió o de violència agressiva únicament quan el mestre s'afirma en perjudici del nen.

### 1. 1. 3 MANIFESTACIONS DE L'AGRESSIVITAT

“Les conductes agressives adopten diferents formes, per començar: baralles, fer mal, pegar amb la mà, clavar puntades de peu, tirar quelcom, etc..., i fins i tot agredir verbalment”  
Cerezo Ramírez, F (1997: 43).

La generalització de l'agressivitat és molt àmplia; s'associa a d'altres conductes antisocials independentment de l'edat, del sexe i de l'ambient, de manera que les persones que són molt agressives tendeixen a ser antisocials en diversos aspectes. Així doncs, és freqüent trobar conductes com l'alcoholisme, el robatori, la violència sistemàtica, etc. associades a l'agressió. I a diversos llocs: a casa, a l'escola, al carrer, etc.

Podem dir que l'agressivitat té dues formes d'expressió: una és verbal i l'altra física. Quan parlem d'una agressió verbal, ens estem referint a una forma d'agressió en què la persona insulta, crida... Quan parlem d'una agressió física, ho fem d'una forma d'agressió en la qual la persona utilitza la seva força per fer mal, o destruir (ventar un cop de puny, o destruir un objecte,...).

Per tant, considerarem agressió tant una forma d'expressió verbal com una de física.

### 1.1.4 TEORIES I CONCEPCIONS SOBRE L'AGRESSIVITAT

En l'apartat que segueix, hi trobarem una breu descripció de les diferents perspectives teòriques sobre l'agressivitat que s'han elaborat al llarg de la història, segons P. Karl Mackal (1983).

En els últims trenta anys, el tema de l'agressivitat humana ha estat tractat de manera cada cop més intensa. Podríem dir que l'agressió i la violència són un tema, per desgracia, d'actualitat. El fet que vivim en un món ple d'agressivitat és innegable. Per això diferents professionals, com psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs, neuròlegs..., busquen teories que expliquin la conducta agressiva i cerquen procediments que resultin eficaços per controlar aquesta conducta.

La preocupació dels psicòlegs per aquests problemes data de finals del segle XIX, quan W. James els va abordar. A començament del segle XX, en 1908, McKougall denominava l'agressivitat com un instint, i poc després Freud la considerava un motiu biològic. Però, com assenyala Singer (1971), el tema (amb alguna excepció) va quedar en mans d'escriptors, criminalistes i psiquiatres durant les primeres dècades del segle passat, fins que de nou es va posar d'actualitat, especialment pel gran èmfasi amb què el van afrontar de forma empírica els psicòlegs de Yale (Dollard, Doob, Miller, Mowrer i Sears, 1939).

Les teories que s'han formulat per explicar i tractar de donar una solució a aquest problema poden dividir-se en dues grans categories:

1. **Teories actives.** Aquelles que atribueixen als impulsos interns l'origen de l'agressivitat, la qual seria, per tant, innata; l'individu ja la porta en el moment

del naixement, i és consubstancial amb l'espècie humana. Els seus defensors són força pessimistes a l'hora de mirar de donar una solució al problema de la guerra, l'agressió i la violència. Aquestes teories instintivistes són defensades per alguns sectors de l'etologia comparada i de la psicoanàlisi freudiana, que coincideixen a atribuir a l'instint la responsabilitat de l'aparició de les manifestacions agressives. En aquest grup, hi trobem dos corrents principals: les teories psicoanalítiques i les teories etològiques.

**2. Teories reactives.** Aquelles que posen l'origen de l'agressió en el medi ambient que envolta l'individu, i que perceben l'agressió com una reacció d'emergència d'aquest davant els successos ambientals, o bé com el resultat dels seus aprenentatges. Aquí s'inclouen les diverses interpretacions psicològiques o socioculturals d'agressió que presenten la característica comuna de pretendre explicar-ne la gènesi per mitjà de les diferents actuacions del medi humà. També en aquest grup hi trobem dos corrents principals: les teories de l'impuls i les de l'aprenentatge social.

Cal remarcar que ni els qui pressuposen que l'agressió és un fenomen bàsicament reactiu ni els qui la consideren el resultat d'una motivació específica no dubten de la importància que tenen els processos d'aprenentatge en el desenvolupament i en les formes d'expressió de la conducta agressiva. Diu Josep Ma. Asensio:

"La diferència essencial a considerar entre l'un i l'altre grup de teories ve referida substancialment al fet de pretendre o no per a l'home l'existència d'uns impulsos agressius innats. Aquesta divergència d'opinió respecte al caràcter motivacional de la conducta no reflecteix, en el fons, res més que l'existència d'unes concepcions de la naturalesa humana radicalment oposades entre els partidaris de les posicions medioambientals i els de les instintivistes" (Asensio, 1989:12).

Mackal proposa classificar les diverses teories sobre l'agressió segons l'element que consideren determinant per a la seva formulació. En aquest sentit, es poden englobar en sis grans apartats: el comportament agressiu formulat des de la Teoria del Dolor basada en el condicionament clàssic, que

sosté que davant un estímul advers responem amb agressivitat; la Teoria de la Frustració-agressió, que explica la conducta agressiva com a resposta davant un estat de privació; la perspectiva sociològica, que estudia el fenomen de l'agressió com una forma de conducta col·lectiva; la Teoria Catàrtica, que considera l'agressivitat com una forma de desfogament de la tensió negativa acumulada; la Teoria Etològica o de desenvolupament instintiu, basada en la idea que estils agressius de conducta de subespècies específiques són heretats per l'home com a membres d'una escala filogenètica; i finalment, la Teoria Bioquímica de l'agressió, que sosté que aquesta es produeix per una sèrie de processos bioquímics que tenen lloc en l'interior de l'organisme. També farem un petit incís en la teoria de l'aprenentatge social exposada per Isabel Serrano Pintado (1998).

Per tal que el text sigui més entenedor, explicarem aquestes teories més endavant, en els apartats que corresponen al Model teòric en què se sustenta cadascuna.

### 1. 1. 5 SÍNTESI SOBRE LA DEFINICIÓ I TEORIES DE L'AGRESSIVITAT

- Algunes **definicions** giren entorn del supòsit que l'agressió es dona quan l'home es mostra com un ésser físicament superior a un altre, cosa que implica un sentiment de competició, egoisme i superioritat; una altra connotació que donen al mot 'agressió' és la de "comportament que té la finalitat de destruir quelcom, o fer mal, de manera conscient"; també es veu l'agressió com un mecanisme de defensa de la persona per tal de superar qualsevol amenaça contra la seva integritat física i/o psicològica. Per tant, tenim que l'*agressió* és una conducta que té com a resultat destruir quelcom, o fer mal de forma física o psicològica; però en aquest punt hi ha controvèrsia, respecte a quina és la raó per la qual es dona aquesta conducta. Com hem vist més amunt, alguns autors defensen que aquesta conducta es dona de forma intencionada i amb la finalitat de destruir, ja sigui per demostrar el subjecte la seva superioritat sobre un altre, o pel sol

fet de destruir. En canvi, d'altres defensen que aquesta conducta es produeix com a mecanisme de defensa de la persona en sentir-se agredida per alguna cosa.

- L'agressivitat **es manifesta** tant de forma verbal com de forma física.
- Podem distingir entre dos tipus de teories. Les del primer grup, que s'anomenen actives, entenen l'agressivitat com els impulsos interns del subjecte. Les altres, anomenades reactives, consideren que l'agressió neix com a reacció d'emergència envers la societat davant els successos ambientals.

## 1. 2. DIFERENTS VESSANTS TEÒRIQUES PER EXPLICAR ELS COMPORTAMENTS HUMANS

En aquest apartat mencionarem els principals **models teòrics** que han desenvolupat una explicació dels comportaments humans, i concretament de la conducta agressiva.

Primerament, abans d'endinsar-nos en l'anàlisi de les diferents perspectives, ens agradaria aclarir que, des d'aquestes perspectives, no es parla de processament emocional, sinó, bàsicament, de personalitat. És per això que les diferents línies de treball presentades són, normalment, incloses dins l'àrea de diagnòstic: la personalitat. Així, des de cada model parlarem de com hi és entesa la personalitat, i al mateix temps el desenvolupament i l'aprenentatge. Aquests elements ens ajudaran a l'hora d'entendre la concepció de l'agressivitat que elaboren els diferents models.

### 1. 2. 1 MODEL TRADICIONAL

Diversos autors, com Buisán i Marín (1986), Fernández Ballesteros (1983), Granados (1992), Silva (1982), han agrupat, mitjançant la denominació de Model Tradicional de Diagnòstic, una sèrie de models que comparteixen antecedents i hipòtesis comunes: "el model de l'atribut", el "clínic" i el "dinàmic".

Es tracta d'un model que es fonamenta en la psicologia diferencial i recolza en les teories dels trets i dels factors.

Els autors damunt esmentats coincidien en acceptar els següents conceptes:

- La conducta del subjecte s'explica en major o menor mesura per uns trets interns de la seva pròpia i peculiar personalitat.

- Aquestes característiques de personalitat es manifesten en conductes.
- Estabilitat de la conducta en el transcurs del temps.

Resumint, la conducta del subjecte obeeix manifestacions de variables intrapsíquiques (trets), independents de la biologia del propi subjecte. La conducta operativitza els trets personals interns.

Interpreten la conducta com un signe: la conducta externa constitueix un reflex de les variables subjacents (Goldfried i Kent, 1972) que no poden ser apreses, però que determinen el comportament de l'individu.

Sobre la base de l'existència dels trets i factors intrapsíquics, es defensa que la conducta del subjecte és estable a través del temps i de les situacions.

En el camp educatiu han cobrat importància sobretot dos dels tres models inclosos en el Model Tradicional: el model "de l'atribut" i el "clínic" o "mèdic" (Buisán i Marín, 1986).

### 1. 2. 1. 1 Objectius

L'objectiu principal del model tradicional de diagnòstic consisteix a descriure els trets del subjecte, seleccionar-lo o classificar-lo, per arribar a predir la seva conducta. Aquesta predicció es duu a terme basant-se en les manifestacions dels trets intrapsíquics presents i mitjançant tècniques correlacionals.

### 1. 2. 1. 2 Procés

Les tècniques utilitzades consisteixen en proves ja establertes, els criteris de validesa de les quals sol ser empíric i de constructe (Pawlick, 1980), i la seva fiabilitat ha suscitat diverses crítiques.



Per esmentar alguns dels instruments utilitzats, anomenarem els tests psicomètrics, les tècniques projectives, els autoinformes, les entrevistes i els registres psicofisiològics (Buisán i Marín, 1986; Granados, 1992).

### 1. 2. 1. 3 Enfocament actual

Atès que, tot i els inconvenients que planteja, el model és el que més s'utilitza en el camp educatiu, Buisán i Marín (1986) proposen algunes variacions perquè l'alternativa no es concedeixi exclusivament al model conductual. De fet, les variacions que proposen estan basades en un paper més actiu del subjecte i en la introducció de la valoració qualitativa, així com de tècniques d'observació per part de l'examinador.

### 1. 2. 1. 4 Com explica el comportament agressiu?

El comportament agressiu seria un reflex de variables subjacents que determinen el comportament de l'individu. Així doncs, si la conducta del subjecte depèn de l'existència de trets i factors intrapsíquics, serà estable a través del temps i de les situacions.

## 1. 2. 2 TEORIA PSICODINÀMICA: ASPECTES BÀSICS DE LA TEORIA PSICOANALÍTICA DE FREUD

La Teoria Psicoanalítica de Freud (1856-1939) ha tingut i té una gran importància per a la nostra cultura, i com a model de teoria psicodinàmica de la personalitat. De fet, la paraula *psicoanàlisi* al·ludeix a tres coses diferents: una teoria de la personalitat, un mètode terapèutic i una tècnica d'investigació. Els conceptes psicoanalítics bàsics són: *determinisme psicològic*, *inconscient*, *la*

*conducta orientada cap a una finalitat i expressió d'un joc de forces (dinàmica), i la conducta com a producte de successos passats en la història de l'individu.*

La psicoanàlisi estudia el comportament com un tot, la personalitat íntegra del subjecte (no estudia actes o funcions aïllades), encara que es faci d'una manera analítica i mentalista, buscant la interpretació dels fenòmens psíquics actuals en la història de l'individu, especialment en la infància. L'objecte d'estudi de la psicoanàlisi és la personalitat, però aquesta s'explica a partir de les capes històriques de la nostra ment: conscient, subconscient, inconscient. Pretén explicar què passa en la capa conscient amb allò que ha quedat en la capa inconscient del subjecte des que era petit. Fa com els geòlegs, que expliquen les capes de la superfície terrestre per la història de l'evolució de la terra.

Aquesta teoria té dos aspectes importants:

- a) concepció de **l'evolució individual** a través d'etapes, les quals es concreten en els processos biològics de l'individu;
- b) **enfocament genètic**: insisteix en la importància que tenen els primers successos de la vida d'una persona per a la conducta ulterior.

### 1. 2. 2. 1 Estructura

Freud considerava que l'aparell psíquic està dividit en tres instàncies, l'Ell, el Jo i el Súper jo, cadascuna de les quals compleix una funció particular en la vida anímica, però no tenen una localització biològica i material concreta. Conjuntament conformen la personalitat.

Distingeix entre la representació energètica i la representació topogràfica (Freud, 1915). Dins la representació energètica es troba:

- **L'Ell:** constitueix la ment en el moment del naixement i es compon del que és innat, que són els instints. Es regeix pel principi de plaer, evitant el dolor, i per això exigeix, al marge de tota qüestió moral, una satisfacció immediata de la tensió ocasionada per les necessitats sorgides dels instints.
- **El Súper jo:** es desenvolupa durant la infància, amb la internalització de les recompenses i càstigs que rep el nen per part dels pares i dels seus educadors, que li transmeten tant les seves concepcions morals com les de la societat en què viuen, en el procés denominat *identificació*, a través del qual el nen adopta els comportaments del pare o de la mare. La internalització de totes les experiències es produeix de forma gradual, fins arribar a un punt en què l'autocontrol substitueix el control ambiental o paternal directe, i doncs el Súper jo es troba completament desenvolupat. A partir d'aquest moment, el Súper jo està compost per dos elements: la consciència i l'ego ideal. La primera està formada per aquelles experiències que van rebre càstig de forma consistent, i és la causa que el nen se senti culpable i "fracassat" si pensa o fa allò que va ser motiu de càstig. D'altra banda, l'ego ideal es compon de les experiències internalitzades premiades consistentment, de manera que si el nen fa aquestes coses o pensa fer-les se sentirà satisfet i orgullós. Amb la consciència i l'ego ideal, el Súper jo busca constantment la perfecció (que no és realista), de manera que qualsevol experiència que violi els valors internalitzats no serà tolerada.
- **El Jo:** és un camp de batalla on es resolen les lluites entre l'Ell i el Súper jo. Ha de satisfer de forma efectiva els desitjos de l'Ell que no violin els valors del Súper jo. Regit pel *principi de realitat*, busca l'autoconservació. Això ho fa de dues maneres: l'una, dirigida cap al món exterior, consisteix en la detecció dels estímuls, l'acumulació de la memòria i la selecció de les experiències sobre aquells, i l'aprenentatge en la modificació del medi exterior; l'altre, que es realitza cap a l'interior, decideix si s'han de satisfer o no les exigències de l'Ell en funció dels dictats del Súper jo, i determina, en aquest últim cas, si s'ajornen fins a trobar oportunitats i circumstàncies més favorables en el món exterior, o si es suprimeixen totalment.

Aquestes tres instàncies engloben, a nivell topogràfic, els processos psíquics: el conscient, el preconscious i l'inconscient (model estructural, Freud, 1923).

El **conscient** està assimilat en la teoria freudiana, i el llenguatge comú el vincula amb les percepcions que els nostres òrgans reben del món exterior i amb les sensacions dels nostres òrgans sensorials. Es localitza a la capa cortical del Jo. Tota la resta és inconscient, i una mínima part d'aquest queda com a **preconscient**, compost per alguns processos que, tot i estant en l'inconscient, poden accedir amb facilitat a la consciència, encara que en un estat molt breu. El preconscient engloba tots els processos intel·lectuals i es localitza també en el Jo.

L'**inconscient** està format per tots aquells processos i continguts psíquics que no tenen fàcil accés a la consciència, sinó que s'han d'inferir, endevinar i traduir-los a l'expressió conscient utilitzant les tècniques psicoanalítiques. Es localitza principalment en l'Ell, encara que la frontera amb el Jo no està clarament definida, atès que aquest va sorgint de les relacions de l'Ell amb el món exterior.

La psicoanàlisi té com a objectiu prioritari estudiar l'inconscient, i d'aquí que Freud la denominés "psicologia profunda". L'inconscient és un procés psíquic del qual molt poc se sap; la seva existència s'infereix pels efectes que té en el funcionament psicològic dels éssers humans. Per tant, la personalitat, en la teoria psicoanalítica freudiana, és principalment inconscient, i només una mínima part és clarament observable, el Jo.

### 1. 2. 2. 2 Procés

En la Teoria dels instints i de la motivació, Freud distingeix dos tipus d'estímuls que generen impulsos-necessitats que s'han de satisfer: els externs-ambientals o estímuls, i els instints.

Els estímuls tenen un origen extern, i són un impuls momentani que es pot evitar i se satisfà mitjançant una sola acció motora concreta cap al món extern.

Per la seva banda, l'instint té un origen intern, biològic, i és una força constant que no es pot evitar i obliga a realitzar una sèrie d'activitats complicades i interdependents que produeixen canvis en el món extern que permeten satisfer la font interna estimulante.

Així doncs, la teoria de Freud és hedonista: la cerca del plaer, el qual s'experimenta quan totes les necessitats biològiques estan satisfetes. Quan no hi estan, s'experimenta malestar, dolor.

Freud distingeix dos instints bàsics: l'instint de vida, o Eros, i l'instint de mort, o Thanatos.

**Instint de vida o Eros (libido).** Està associat a la preservació o conservació de l'espècie, i tendeix a neutralitzar les tendències agressives de Thanatos.

**Instint de mort o Thanatos.** D'aquest instint deriven la crueltat, el suïcidi, l'assassinat i l'agressió (considerada la més important, doncs, és la necessitat d'autodestrucció dirigida cap als objectes i cap a un mateix).

En el procés de satisfer un instint pot sorgir *l'ansietat*, que té la funció principal d'informar l'individu que l'amenaça un perill; és a dir, funciona com a mecanisme de defensa.

Freud va proposar sis mecanismes utilitzats per tots els éssers humans: repressió, desplaçament, identificació -projecció, formació reactiva, racionalització i regressió. Tots tenen en comú el fet de ser irracionals, inconscients (l'individu no és conscient que els està utilitzant), i que falsifiquen o distorsionen la realitat.

### 1. 2. 2. 3 Patologia

Desenvolupament psicopatològic	→	Manera com l'individu intenta gratificar els seus instints i evitar el dolor.
Nucli de tota la patologia	→	Conflictes que giren entorn del <b>Complex d'Èdip</b> (Freud, 1905)

### 1. 2. 2. 4 Canvi

Canvi regressiu	→	Resposta defensiva <b>davant el trauma.</b>
Canvi progressiu	→	Psicoteràpia: psicoanàlisi ┌───────────┴───────────┐ │ Hipnosi catàrtica └───────────┬───────────┘ │ Lliure associació

En el cas d'haver-hi psicopatologia, el psicoanalista ha de descobrir els mecanismes de defensa utilitzats pel pacient, així com els continguts d'aquests mecanismes. Per això ha de vèncer la resistència del pacient de portar a la consciència l'inconscient, utilitzant les tècniques analítiques (interpretació dels somnis, associació lliure i anàlisi de les parapraxies). Mitjançant aquestes tècniques, es pretén posar de manifest l'esdeveniment traumàtic i exterioritzar les reaccions afectives que el van acompanyar. Aquesta exteriorització afectiva serà el factor que portarà a l'eliminació dels símptomes.

### 1. 2. 2. 5 Com explica el comportament agressiu?

Es considera el comportament agressiu com un mecanisme de defensa, concretament el mecanisme de defensa anomenat 'de desplaçament'. En aquest cas, es desplaça l'impuls de l'agressivitat cap a objectes o persones menys amenaçants. Es parla d'agressió desplaçada'.

Freud (1920) considera més profund que l'instint eròtic, que regna en la tenebrosa vida inconscient de l'ésser humà, l'instint de mort, **l'instint agressiu**. Aquest impuls s'explica mitjançant una conjunció d'amor i odi vers un mateix i vers l'altre. Tot això suposa que l'individu porta a dins seu energia suficient per destruir el seu semblant i per destruir-se a si mateix, quan s'apodera de la seva racionalitat aquest mortífer instint en forma de desamor i violència.

#### 1. 2. 2. 5. 1 Teoria Catàrtica de l'Agressió

"...a un líquid tancat en un recipient se li afegeix algun element nou, augmenta la pressió sobre les seves parets i apareix la necessitat imprescindible de la seva evacuació; per això existeixen canals de desguàs o catarsis..." F. Cerezo (1997: 39).

El concepte de 'catarsi' ha sorgit de la teoria psicoanalítica, prenent com a base el model hidràulic de la personalitat, que estableix l'analogia entre la necessitat de descàrrega de la tensió de la persona i la descàrrega de la pressió d'un líquid.

Aquesta teoria postula que l'agressió es produeix com a resultat de l'instint de mort, i en aquest sentit l'agressivitat és una manera de dirigir l'instint cap a fora, cap als altres, en comptes de dirigir-lo contra un mateix. Utilitza un model hidràulic per explicar la personalitat, que es basa en l'analogia d'un líquid sotmès a pressió dins d'un recipient: si s'hi afegeix un nou element, augmenta la pressió que exerceix el líquid sobre les parets del recipient, i aquest tendirà a sortir cap a l'exterior per uns canals que existeixen a tal efecte, de manera que

es produeixi la disminució de la pressió, almenys durant un temps. L'expressió de l'agressió s'anomena catarsi, i la disminució de la tendència a agredir com a conseqüència de l'expressió de l'agressió, efecte catàrtic. Per Freud, l'agressió és un motiu biològic fonamental. Jacques Van Rillaer, en el capítol de la Pulsió d'agressió, diu el següent:

"Ni la fisiologia, ni l'etiologia, ni la psicologia han pogut demostrar, en el cas de l'agressivitat, l'existència d'una necessitat interna que prové d'un procés somàtic. L'home neix amb la capacitat de comportar-se agressivament, i igualment amb un gran nombre d'altres possibilitats (llegir llibres, domesticar rates blanques, patinar sobre rodes...). Disposa d'uns dinàmismes que preconditionen o influencien, en certa mesura, la conducta agressiva; però la vertadera agressió, en l'home, apareix sempre com a resposta a una situació conflictiva o frustradora. L'agressivitat no és de cap manera una substància l'excés de la qual hagi de ser eliminat per l'organisme..." (Jacques Van Rillaer, 1978: 148-149).

En el pla de la personalitat, la catarsi suposa una expressió sobtada d'afecte anteriorment reprimat, l'alliberament del qual es fa necessari per mantenir l'estat de relaxació adequat; així, resulta ser una solució única al problema de l'agressivitat humana. Si es produeix la catarsi, la persona "se sentirà millor" i menys agressiva; contràriament, si el mecanisme d'alliberació catàrtica està bloquejat, el subjecte es posarà més agressiu.

En els éssers humans sembla que es produeixen dos tipus d'alliberació emotiva: la catarsi verbalitzada i la fatiga. El primer tipus neix de la teoria clàssica de la catarsi, tal com va ser enunciada per Freud (en els éssers humans es produeix una alliberació emotiva: la catarsi verbalitzada; per Freud i la seva escola, la verbalització redueix l'ansietat); el segon, dels recents treballs de psicologia de l'esport.



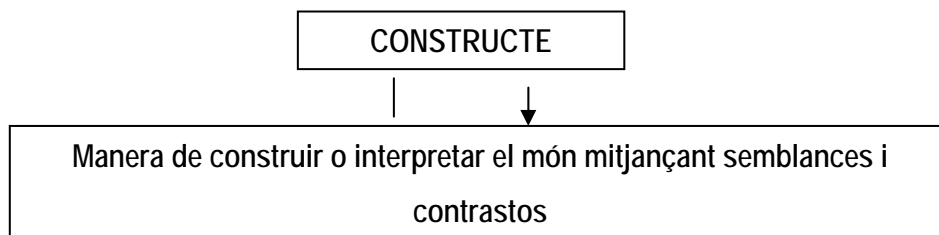
## 1. 2. 3 TEORIA COGNOSCITIVA: ELS CONSTRUCTES PERSONALS DE G.A. KELLY

La psicologia cognitiva estableix que la ment funciona mitjançant processos, que són innats i no construïts, que transformen una representació en una altra mitjançant l'aplicació d'una regla (un algoritme), i per tant intenta expressar-se en models racionals. Aquests models consideren els éssers humans com a processadors de la informació que codifiquen, emmagatzemen i recuperen informació amb la finalitat de donar sentit i coherència al món en què viuen (un món complex, canviant i ple d'informació).

El seu pressupòsit principal és que la persona és un científic.

### 1. 2. 3. 1 Estructura

Es dona una organització jeràrquica dels constructes -superiors i subordinats-, on es creu que la personalitat d'un individu és el seu sistema de constructes.



### Dicotòmics:

- Un element diferent als dos anteriors.
- Dos elements percebuts com a similars.

**Tipus:**

- Nuclears / Perifèrics.
- Permeables / Impermeables.
- Firms / Elàstics.

**1. 2. 3. 2 Procés**

Es dona una separació de les teories tradicionals de la motivació. No construeix la conducta en termes de motivació, impulsos ni necessitats, sinó que l'home és un ésser bàsicament actiu que no necessita que alguna cosa el posi en moviment (Kelly, 1955).

Alguns estudis cognitius es van ocupar d'analitzar les formes amb què les persones conceptualitzaven l'ambient i el paper que desenvolupen aquestes cognicions en la compressió de les seves conductes. L'important no eren els successos en si mateixos, sinó com els interpretaven els individus.

Els processos de categorització de les situacions donen lloc als guions que especifiquen les conductes i l'ordre o seqüència de les conductes a realitzar (Pervin, 1993). Quan els individus es troben en situacions molt estructurades (guions molt definits), la conducta consisteix en el desenvolupament d'una sèrie de papers regulats per normes o sancions que seguiran a formes de comportar-se adequades o inapropiades. En el cas que l'individu no posseeixi l'habilitat (cognitiva o conativa) adequada per executar les conductes requerides (o els papers exigits per la situació), haurà d'afrontar una sèrie de dificultats.

Els guions es construeixen en funció de l'experiència passada i tenen repercussions en el futur del subjecte. I sembla que el més rellevant d'aquestes "unitats interpersonals" (guions aplicats a situacions interpersonals) és la reacció afectiva als successos del passat que, freqüentment, van suposar una relació social frustrant o una escena interpersonal fonamental.

El processament de la informació defensa que els éssers humans “construeixen” les situacions en les quals es troben però, a la vegada, també han d’elaborar imatges i models funcionals sobre com funcionem nosaltres mateixos, i no només les interaccions entre situacions i successos. Així doncs, els processos psicològics d’una persona són canalitzats per la seva manera d’anticipar els esdeveniments. La persona, en realitzar una conducta, escull aquella alternativa del constructe dicotòmic que millor li serveixi per anticipar les més grans extensió i definició possibles del seu sistema: *el cicle C-A-C (Circumspecció - Apropiació - Control)*. Així entenen els següents conceptes:

- *ansietat* : reconeixement del fet que els esdeveniments amb què un s’enfronta estan fora del rang de conveniència del propi sistema de constructes.
- *Por*: la persona percep que un nou constructe està a punt d’entrar en el seu sistema de constructes.
- *Amenaça*: consciència d’un canvi global imminent en l’estructura nuclear d’una persona.

### 1. 2. 3. 3 Patologia

La patologia és considerada com un mal funcionament pel que fa a l’aplicació del sistema de constructes als esdeveniments. Una persona desadaptada és aquella que s’aferra a les seves pròpies prediccions i no canvia de teoria, malgrat les evidències que la contradueixen.

### 1. 2. 3. 4 Canvi

El canvi terapèutic és el procés en el qual s’estableixen nous i millors sistemes de constructes. La persona ha d’aprendre a ser millor científic.

Es duu a terme una teràpia de rol fixa. És a dir, cal que es donin tres condicions favorables per a l'elaboració de nous constructes:

- Atmosfera d'experimentació: hipòtesi i experimentació.
- Provisió de nous elements.
- Posar a disposició del subjecte dades validants.

### 1. 2. 3. 5 Com explica el comportament agressiu?

Després del que acabem d'observar, podem constatar que una persona es comporta de manera agressiva quan s'aferra a les seves pròpies prediccions i no canvia de pensament tot i que la realitat li estigui dient que el que succeeix és diferent del que ell creu.

### 1. 2. 4 ENFOCAMENT ANALÍTIC-FACTORIAL: TEORIA DELS TRETOS DE R.B. CATTELL

Cattell (1959) considera l'ésser humà com un sistema energètic que funciona d'acord amb els principis del reforç i de la reducció de la tensió. La teoria és similar a la de Freud, en concebre la motivació en termes d'una energia que pot ser transformada abans que es descarregui. El mètode estadístic utilitzat en la investigació multivariada és l'anàlisi factorial: pressuposa una relació funcional entre aquelles conductes que covarien simultàniament. Cattell defineix que la investigació multivariada i l'anàlisi factorial li proporcionen els instruments per definir els elements estructurals bàsics de la personalitat.

La teoria de R.B.Cattell és dimensional, cosa que implica que les unitats d'anàlisi i les relacions entre aquestes unitats han de ser quantitatives, i no pas qualitatives. Les unitats bàsiques de l'estructura personal són els trets.

La idea de *tret* correspon a un conjunt de respostes de diferent tipus que es presenten juntes (un patró de covariació de respostes). Atès que aquesta

covariació de respostes s'obté empíricament a partir d'un procediment denominat "anàlisi factorial", un tret, per a Cattell, equival a un factor o dimensió.

### 1. 2. 4. 1 Estructura

Els **Trets** representen tendències reactives generals i expressen característiques de conducta relativament estables.

N'hi ha de dos tipus:

- **SUPERFICIALS:** expressen conductes que no covarien ni tenen arrel causal comuna.
- **PROFUNDS:** expressen conductes que varien conjuntament, i constitueixen una dimensió de personalitat unitària i independent. Es descobreixen mitjançant anàlisi factorial.

Hi ha tres fonts de dades:

- **DADES-V:** procedents de la vida
- **DADES-C:** obtingudes per qüestionaris (introspecció)
- **DADES-TO:** procedents dels tests objectius.

El punt de sortida de l'obra de Cattell es basa en la denominada "hipòtesi lingüística", que suposa que "l'única font efectiva de la totalitat dels trets de la personalitat es troba en el llenguatge". Es parteix de la idea que tots els aspectes rellevants del funcionament personal es troben recollides en el llenguatge, cosa que porta a dues conseqüències clares:

- a) si no existeix un nom per a una cosa, aquesta cosa no existeix.
- b) els fenòmens psicològics que posseeixen més importància es troben recollits amb més abundància d'expressions en el llenguatge.

A partir d'un estudi d'Allport i Odbert (1961) sobre els termes rellevants en personalitat (en anglès), Cattell va investigar partint de les Dades-V (procedents de la vida), amb les quals va construir una esfera de la personalitat, a partir de les verbalitzacions elusives, en les diferents característiques de la conducta, i gràcies a l'anàlisi factorial de les avaluacions. Va arribar a la postulació de 15 trets - fonts (profunds) o factors. Orientat per aquests resultats, Cattell va elaborar l'*Inventari dels 16 factors de la personalitat*, el qual presenta dotze trets que coincideixen amb les Dades-V i quatre més que són nous i semblen exclusius dels qüestionaris. Utilitzant aquests resultats com a guia per a la construcció dels tests objectius, Cattell va trobar en les Dades-TO 21 trets fonamentals.

### 1. 2. 4. 2 Procés

Cattell distingeix entre 'habilitat', 'temperament' i 'trets dinàmics'; aquesta distinció és paral·lela a la tradicional existent entre 'cognició' (pensament), 'afecte' (emoció) i 'conació' (motivació). Els trets dinàmics tenen relació amb les qüestions del perquè i del com de la conducta.

Consideren que l'actitud expressa la força de l'interès per seguir un curs d'acció particular. Distingeixen entre 'components de la motivació' i 'motivació humana' (quantes motivacions existeixen).

Creuen que els components motivacionals són:

- Ell conscient: *jo vull, desitjo...*
- Expressió del jo: *interès madur i contacte amb la realitat.*
- Self-ideal: *jo hauria d'estar interessat...*
- Expressions de necessitats fisiològiques.
- Complexos reprimits.

I els components de la motivació humana són:

- Ergios: *factors que reflecteixen forces dels impulsos biològics innats.*
- Sentiments: *factors que reflecteixen pautes de conducta determinades per l'ambient familiar i l'escola.*

La relació entre aquests és que les actituds serveixen per a satisfer els sentiments, els quals alhora serveixen per a satisfer els ergios bàsics i les necessitats biològiques.

### Equació D'ESPECIFICACIÓ

*La personalitat és allò que serveix per predir el que farà una persona; l'equació d'especificació serveix per expressar els factors de la personalitat, tal com intervenen en les situacions específiques.*

## 1. 2. 4. 3 Patologia

L'etiologia psicopatològica és considerada en termes d'una dotació constitucional hereditària que predisposa l'individu al conflicte, i d'una història ambiental amb un trauma personal. És el model del conflicte: primer es dona una estimulació, i després el bloqueig de l'impuls. L'individu intenta trencar aquesta barrera, però fracassa en el seu intent i és forçat a renunciar a aquest objectiu. Aquest fet li aporta un estat de conflicte i ansietat.

La principal característica d'aquest enfocament és el seu esforç per definir experimentalment els factors de la població general, i després definir les diferents síndromes patològiques en funció de les seves configuracions.

## 1. 2. 4. 4 Canvi

La personalitat roman constant en el temps i a través de les situacions més del que habitualment se suposa. Això és particularment vàlid pels trets bàsics de la personalitat, mentre que no ho és tant per les actituds i els interessos.

El canvi es produeix a tres bandes:

- *Maduració: desplegament gradual d'un organisme biològic.*

Ja des de l'edat de preescolar es poden aïllar factors temperamentals com els següents: passivitat femenina davant l'agressivitat masculina; afiliació afectiva davant de rebuig d'afecte o inseguretat afectiva; confiança optimista davant del pessimisme; són tranquils davant de l'inquiet,... Són factors que poden trobar-se pràcticament en la seva totalitat en el cas de la personalitat adulta.

- *Fluctuacions: conductes reversibles el nivell de les quals canvia més ràpidament que les conductes associades a trets.*

En la mesura que Cattell suposa que es dona una pluralitat d'influències en l'aparició d'una conducta i que existeix, per tant, una plurideterminació i una pluralitat de variables que han de ser preses en consideració a l'hora d'oferir una imatge pròxima i realista del funcionament personal, es proposa que l'estudi del canvi segueixi la lògica del càlcul vectorial (la determinació d'un vector exigeix almenys dues expressions numèriques, donades en un ordre prefixat per la seva determinació en un pla i, en el cas que s'assumeixi l'existència de plans diferents, tants parells de números com plans existeixin). Això és el que porta Cattell a proposar el model VIDA, acrònim de *Vector-id-analysis*.

- *Aprentatge: comporta canvis en la totalitat dels trets o de les configuracions de trets.*

Es distingeixen dues fonts principals a l'hora d'explicar el canvi comportamental (Cattell, 1977): els processos d'adquisició i la "volució". En el primer cas es tracta de canvis relacionats amb l'experiència; en el segon, de canvis independents d'ella.



Cattell parla d'aprenentatge integral'. Una integració de conducta pot definir-se com una cosa que succeeix entre diferents aprenentatges de mitjans -fins que, per inhibició i compromís, es troba una nova resposta que proporciona la màxima satisfacció possible a la col·lecció de necessitats diferents i en conflicte. Aquest 'aprenentatge de confluència' (com també se'n pot dir) és molt important (Cattell, 1985). De fet, aquest tipus d'aprenentatge l'ha generalitzat als sentiments i a tot el món motivacional i l'ha denominat en alguna ocasió "aprenentatge de la vida"; i té, com a fi, valorar el pes diferent que puguin tenir en cada situació els elements motivacionals a fi que en resulti una conducta coherent, i no pas "parts" incoherents i no integrades de la conducta.

### 1. 2. 4. 5 Com explica el comportament agressiu?

Des de la Teoria dels Trets, l'etiologia psicopatològica és considerada en termes d'una dotació constitucional hereditària que predisposa l'individu al conflicte i d'una història ambiental amb un trauma personal. Així doncs, el comportament agressiu en els alumnes s'explicaria per una sèrie de característiques innates en la persona, que la condicionen a actuar d'aquesta manera.

#### 1. 2. 4. 5. 1 Teoria Bioquímica o Genètica

"La principal pregunta que ens fem és com relacionar el que sembla una necessitat purament fenomenològica amb algun mecanisme fisiològic distintiu. Hem de postular senzillament l'existència d'hormones d'agressió juntament amb les hormones sexuals, més concretament de gens específics de l'agressivitat" (P. Karl Mackal, 1983: 197).

Aquesta teoria intenta demostrar que el comportament agressiu es desencadena com a conseqüència d'una sèrie de processos bioquímics que es donen a l'interior de l'organisme, i que hi desenvolupen un paper decisiu les

hormones. Mackal proposa l'existència d'hormones agressives, de la mateixa manera que existeixen hormones sexuals.

S'ha demostrat que la noradrenalina és un agent causal de l'agressió i de l'esquizofrènia simple, així com l'adrenalina i la manca de noradrenalina ho són de la depressió endògena. Recolzant-se en els experiments que han evidenciat que hi ha substàncies que són capaces d'induir a estats mentals agressius, com també a estats mentals d'afiliació comuns, es pot inferir que ha d'existir una mediació bioquímica que els sustenti.

### 1. 2. 5 MODEL CONDUCTISTA

#### **MODEL CONDUCTISTA RADICAL = MODEL SITUACIONISTA**

El model conductista neix com una alternativa al model tradicional, basant-se en l'anàlisi experimental de la conducta.

Autors com Kanfer i Saslow (1965) i Mischel (1968) van criticar els pressupòsits mètrics utilitzats pel model tradicional, defensant un nou procés d'anàlisi de la conducta que respectés els principis sustentats per la teoria de l'aprenentatge (Forns et al., 1991).

Parteix de la presumpció teòrica que les conductes observables són una conseqüència de les condicions ambientals i situacionals. La diferència amb el pressupost teòric del model tradicional és radical: les conductes observades no són conseqüència d'un atribut intrapsíquic, sinó ambiental (Mischel, 1968; Skinner et al., 1954). La conducta és interpretada com l'actuació de la persona en una situació determinada, i no pas com la seva manera de ser. La conducta és una resposta del subjecte a les variables ambientals; així, si es modifiquen aquestes variables, la conducta patirà un canvi. Per tant, es pretén analitzar amb objectivitat, operativitat i quantitativament les relacions que s'estableixen entre estímul i resposta.

De tota manera, la teoria conductista ha vist com els seus postulats bàsics anaven transformant-se al llarg del temps. Així, d'una *concepció radical* de la conducta es va passar a la inclusió de *variables mediacionals*, i finalment s'han acceptat variables de tipus *cognitiu*.

En el model conductista radical, la unitat d'anàlisi és la *conducta manifestada* i produïda per les diferents *situacions*.

Les bases metodològiques acceptades són l'observació i l'experimentació. L'objectiu de l'observació és la identificació dels estímuls que eliciten o mantenen una conducta. Per això s'han elaborat múltiples tècniques de recollida de la informació. L'experimentació té per objectiu la verificació dels efectes que produeix la manipulació de variables situacionals en la conducta del subjecte. El disseny típic d'aquest model és l'intrasubjecte (N = 1) (Buisan Marín, 1986).

En resum, el model conductista-radical rebutja els mètodes correlacionals i assumeix el mètode experimental mitjançant l'objectivació de qualsevol realitat empírica.

El model conductista-radical, mitjançant el diagnòstic G, persegueix la *predicció* i el *control* de la conducta. És des d'aquesta concepció que sorgeix el concepte de 'modificació de conducta', 'teràpia conductista', etc.

Pel que fa als camps en els quals s'ha aplicat el model, cal destacar l'*educatiu* i el *clínic*. Segons Forns et al. (1991), cal ressaltar tres aportacions importants en el camp educatiu: la primera d'elles fa referència a l'anàlisi dels requisits conductistes per establir un aprenentatge; la segona aportació és la introducció de la tècnica de l'Aprenentatge Programat; la tercera aportació fa referència al disseny de tècniques d'adquisició i modificació d'hàbits de conducta, aplicades majoritàriament en l'educació especial.

En l'àmbit clínic ha tingut repercussions importants. Cal destacar l'aplicació del model en alteracions conductuals com disfuncions sexuals, fòbies, hàbits de dependències, etc.

### 1. 2. 5. 1 Aspectes bàsics de les teories conductistes

El creador del moviment conductista, Watson, volia situar la psicologia entre les altres ciències “naturals”, i per això les unitats d’anàlisi havien de ser palpables: per part de l’ambient, els estímuls (definitos bàsicament per qualitats físiques), i per part de l’organisme, les respostes (definides com a moviments musculars i glandulars). El procés bàsic d’aprenentatge, que uneix les unes amb les altres, és el condicionament clàssic o pavlovià, i l’expressió clau és l’hàbit, definit com una concatenació d’enllaços funcionals entre estímuls i respostes.

Watson, a *Behaviorism* (1924), explica que la personalitat és la suma de les activitats que poden ser descobertes mitjançant l’observació real de la conducta al llarg d’un interval temporal suficientment llarg perquè pugui oferir informació fiable. En altres paraules, la personalitat no és sinó el producte final del nostre sistema d’hàbits. El nostre propòsit en estudiar la personalitat és la realització i projecció d’una secció transversal del sistema d’activitat.

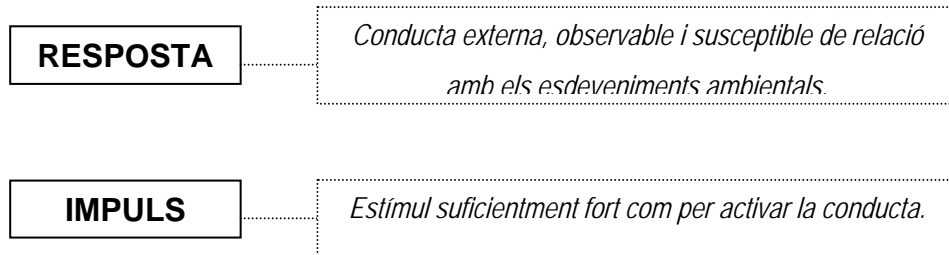
Watson defensa que la taxa de canvi al començament de la vida és molt gran, però que aquesta capacitat va disminuint, i al voltant dels trenta anys d’edat els canvis es tornen més lents, a causa de l’estabilització personal en un ambient que tendeix a mantenir-se constant per espais de temps molt llargs. L’any 1928, el mateix Watson va escriure: “Jo solia sentir-me molt esperançat per recondicar fins i tot les personalitats dels adults... Però els humans són tan ganduls amb si mateixos, que és més fàcil que la zebra canviï les seves ratlles que un adult canviï la seva personalitat” (Watson, 1924: 138).

Aquest enfocament conductista de la personalitat tendeix a insistir en l’especificitat situacional de la conducta i a minimitzar la importància de les àmplies predisposicions de resposta, en comparació amb la dels estímuls de medi extern.

Un pressupòsit fonamental és que quasi la totalitat de la conducta és producte de l’aprenentatge. La consistència en el comportament és resultat no pas de

trets intrapsíquics, sinó de la similitud de les condicions ambientals que ho produeixen.

### 1. 2. 5. 2 Estructura



### 1. 2. 5. 3 Procés

Es dona des de tres punts de vista:

- Condicionament clàssic: ja que es considera que un estímul, anteriorment neutre, comença i acaba per elicitar una resposta determinada.
- Condicionament instrumental: ja que s'entén que les respostes apreses són mitjans o instruments amb vista a aconseguir una situació agradable (recompensa); els estímuls interns inductors de respostes capaces de procurar recompenses a l'organisme són molt importants (Hull, 1943).
- Condicionament operant: Skinner distingeix entre respostes elicitades per estímuls coneguts i respostes que no poden associar-se a cap estímul: conductes operants. La causa inicial de la conducta, segons Skinner, és el mateix organisme. Il·lustrem-ho amb el següent paràgraf:

"... El gos camina, corre i juga; l'ocell vola; el mico salta d'un arbre a un altre; el nen baluceja. En tots aquests exemples, la conducta es produeix sense un estímul específic que l'elicit... En la naturalesa biològica de l'organisme està el fet d'emetre conductes operants..." (Reynolds, 1968:8).

La conducta pot ser condicionada i modelada per reforçadors positius i reforçadors negatius. Aprenentatge per evitació. Importància del càstig.

#### 1. 2. 5. 4 Patologia

La conducta específica anomenada *anormal* és *apresa, sostinguda i alterada* de la mateixa manera que la conducta *normal*. És a dir, la conducta anormal és definida com a fracàs o incapacitat de donar una resposta adient. Així doncs, els individus no es posen malalts, sinó que deixen de respondre adequadament als estímuls; o bé no han après la resposta adient, o bé n'han après una altra que és contrària a l'adaptació. Si es canvien les respostes o les relacions existents entre aquestes i els estímuls, s'haurà eliminat la patologia.

El que realment es necessita és un diagnòstic de les respostes inadequades i de les condicions específiques sota les quals succeeixen.

#### 1. 2. 5. 5 Canvi

Com argumenta Krasner (1965), allò que uneix els autors conductistes respecte del procés de canvi és el següent:

- Definició operativa dels conceptes i la manipulació experimental de les variables.
- Importància dels estímuls ambientals en la determinació i manteniment de les conductes; sobre ells s'ha d'actuar per canviar el comportament.
- Rebuig del model mèdic d'un individu malalt i èmfasi del model psicològic d'un organisme que ha après conductes indesitjables.
- Es concentren en la resposta específica que s'ha de canviar mitjançant procediments directes.

## 1. 2. 5. 6 Com explica el comportament agressiu?

### a) Teoria clàssica del Dolor

"La por al dolor està clàssicament condicionat; això condueix freqüentment a una conducta en extrem agressiva. La finalitat és fer mínim el dolor experimental, actuant cap a l'atacant de manera més agressiva" (P. Mackal, 1983:40).

La por al dolor està clàssicament condicionat, com va demostrar Pavlov (1963). Podem comprovar fàcilment com tendim a acceptar quelcom que ens aporti plaer i a rebutjar allò que no ho fa. Les teories que consideren l'agressivitat com una resposta a estímuls adversos sostenen que el dolor és sempre suficient en ell mateix per activar l'agressió dels subjectes (Hull, 1943; Pavlov). Aquest supòsit posa en relació directa la intensitat de l'estímul amb la intensitat de la resposta, de manera que com més intensament dolorosos siguin els senyals associats a un atac, més agressiva i més colèrica pot arribar a ser la resposta.

El desenvolupament d'un procés agressiu generat pel dolor pot resumir-se així: partint de la premissa que l'ésser humà procura patir el mínim dolor, davant de situacions adverses, actua davant l'atacant de forma agressiva, és a dir, agredeix quan se sent amenaçat, anticipant-se a qualsevol possibilitat de dolor. Si en aquesta lluita no obté èxit, pot patir un contraatac, i en aquest cas tots dos experimentaran dolor i la lluita serà cada cop més violenta.

Existeixen substrats biològics que abonen la teoria de l'agressió com a reacció davant el dolor. Per un costat, el cervell és capaç de ser excitat o inhibit en virtut dels centres de plaer o de dolor, respectivament, trobant-se en relació homeostàtica. El mecanisme complet sol ser anomenat 'síndrome d'evitació del dolor' (Seyle, 1956). Existeixen també reflexos psicògens que poden correlacionar-se amb plaer i dolor; així, per exemple, l'instint sexual és molt plaent i, per contra, la por és molt dolorosa.

Actualment es pensa que també existeixen centres de dolor i de plaer en el segment del cervell mitjà, així com a l'hipotàlam. En aquesta línia hi ha estudis

de Delgado sobre diferències per sexes en la tolerància al dolor. D'acord amb les seves conclusions, és molt possible que en l'espècie humana els centres del plaer estiguin més desenvolupats en les dones que en els homes, cosa que suposaria que el llindar de tolerància al dolor en la dona és més gran que en l'home i, consegüentment, aquesta menor tolerància al dolor en els homes facilita la manifestació de reaccions agressives. Segons aquest enfocament, podem establir que "els homes són més agressius que les dones", i en conseqüència, les dones seran "menys agressives que els homes".

## b) Teoria de la Frustració

"Berkowitz suggereix que la frustració produeix reaccions emocionals que faciliten l'agressió" (Serrano, 1998:33).

Els estudis clàssics de la Universitat de Yale (Dollard, Miller i col·laboradors, 1938) assenyalen com una de les conseqüències més importants de la frustració la conducta agressiva. Afirment que qualsevol acció agressiva pot ser atribuïda en última instància a una frustració prèvia. Això ve a ser explicat perquè un estat de frustració en l'individu sol tenir com a efecte l'aparició d'un procés de còlera que, quan arriba a un grau determinat, pot produir algun tipus d'agressió: directa o verbal.

Podem parlar de frustració des de dues òptiques diferents i alhora complementàries: en primer lloc, tradicionalment és entesa com una barrera externa que impedeix a l'individu trobar la fita desitjada, i la conseqüència immediata és l'agressió; aquest significat és adoptat per la Universitat de Yale. Una perspectiva més actual entén la frustració com una reacció emocional interna que sorgeix davant la contrarietat, de manera que no només és necessària una barrera, quelcom extern que impedeixi rebre la recompensa o no deixi obtenir el resultat esperat, per activar conductes agressives, sinó que és necessària la intervenció d'elements cognitius; és a dir, que el subjecte interpreti la situació com a amenaçant. En aquest sentit, l'aprenentatge i l'experiència actuen com a moderadores de la reacció davant la frustració, així



que no sempre actuarem amb agressivitat davant la privació de la fita desitjada, sinó que només serà així quan la contrarietat s'interpreti com un atac personal. L'estat emocional generat és com una xarxa de sentiments concrets, de respostes expressives-motores, pensaments i records, tots tan organitzats que l'activació de qualsevol component tendeix a estendre's, activant altres parts amb les quals està vinculat (Berkowitz, 1996), i genera així una mobilització general de tot l'organisme. Des d'aquesta òptica, l'agressió és una forma de resposta que produeix l'individu per reduir la instigació frustrant, i tendeix a destruir o perjudicar l'organisme que el provoca o un succedani d'aquest.

A partir dels treballs pioners de l'equip de Yale, són múltiples els treballs experimentals realitzats sobre frustració-agressivitat, entre els quals podem citar els següents:

Miller (1941) planteja la hipòtesi de la frustració-agressió i exposa que qualsevol "bloqueig de fita" -utilitzant la seva pròpia terminologia- és frustrant, encara que no inclogui senyals d'atac. D'acord amb Buss, aquest tipus de frustració fa que un subjecte s'enfadi sense que arribi a posar-se directament agressiu; per tal que es produeixi una agressió directa és necessari que es donin senyals d'atac relacionats amb alguna forma d'estimulació dolorosa. A més, aquestes reaccions no són iguals en tots els subjectes, sinó que són diferents segons el sexe: en general, els homes són més agressius que les dones. També ha demostrat que la tolerància al dolor varia amb les normes del grup. Estudis posteriors sobre aquest tema reforcen la tesi segons la qual sense una estimulació dolorosa la frustració influeix poc en l'aparició d'un comportament agressiu.

Bandura i Ross (1963), en un treball realitzat sobre la imitació de models agressius, van comprovar la repercussió que les pel·lícules violentes provocaven en els joves de 8-12 anys. Entre les seves conclusions, destaca que la frustració del subjecte jove posa en joc no només reaccions apreses observant la conducta agressiva de la pel·lícula, sinó també respostes apreses amb anterioritat i d'un tipus similar a les presentades en el film. Per tant, la visió de la pel·lícula afegeix un efecte extra a l'agressió innata, juntament amb les

respostes agressives apreses. En l'estudi esmentat, els nois van ser més propensos que les noies a comportar-se de la manera prevista, cosa que suggeriria l'existència d'una agressivitat innata com a condició prèvia per a l'agressió apresada, i que aquesta és superior en els nois que en les noies.

Berkowitz i Rawling (1963) van prendre una perspectiva més àmplia de la violència provocada a través de pel·lícules. Van comprovar que una pel·lícula pot ser considerada com a agent frustrant en la mesura que el subjecte s'identifiqui amb la figura del turmentat heroi, d'acord amb el seu propi nivell d'enuig. Aquests mateixos autors van demostrar l'existència de certa connexió entre la frustració i l'ansietat. Segons Berkowitz, el nivell de resistència d'una persona ansiosa a enfollir és molt menor que el d'una persona que no pateixi ansietat. Una altra consideració és l'efecte negatiu que desencadena la frustració (Berkowitz, 1993): la frustració fa que ens sentim malament, i aleshores som desagradables, cosa que dóna origen a l'agressivitat emocional. La persona que pateix pot comportar-se amb molta més duresa, fins i tot amb persones innocents, en part pel desig de fer mal.

Algunes situacions o objectes reals poden servir de senyal que provoqui conductes agressives; les armes són un clar exemple d'objecte amb significat agressiu, com han demostrat nombrosos estudis, però també els pensaments o associacions amb vivències desagradables poden tenir aquest efecte; així, el fet de recordar un fet desagradable pot activar reaccions agressives, encara que la causa real no estigui present (Zillmann, extret de Cerezo, 1997). Els pensaments poden mantenir viva l'hostilitat o, contràriament, restringir-la. Quan prestem atenció als nostres comportaments som més propensos a actuar de forma socialment aprovada; de manera que, com més gran és l'autoconsciència, més ho és l'autocontrol. Un altre aspecte important que facilita l'expressió de l'agressivitat és la falta de control social, l'anonimat o la desindividualització, ja que aleshores l'individu no es percep com a responsable de les seves pròpies accions, sinó com a part integrant d'un col·lectiu.

L'associació amb els successos agressius desenvolupa un paper important en la selecció del blanc adequat per rebre l'atac, que generalment es dirigeix cap a

aquell que és percebut com la font del desplaer; però hi ha ocasions en què aquest no es pot atrapar, i aleshores apareix el desplaçament o l'afany a buscar un blanc substitutori sobre el qual descarregar l'agressivitat continguda. Hi ha una cita popular que la podríem posar d'exemple: "Sempre hi ha nens que paguen els plats trencats". Si seguim Berkowitz, trobem que en la instigació de l'agressió es donen diversos factors: una certa predisposició personal sumada a l'activació d'un afecte negatiu a través d'objectes o successos amb significat negatiu, o bé d'objectes associats amb altres fons d'afecte negatiu, o associats amb gratificacions per agressió, mediatitzats per la valoració o atribució sobre la causa del succés desagradable.

### 1. 2. 5. A Model Conductista Mediacional

El model conductista radical, tal com hem indicat més amunt, va anar donant pas a variacions en els seus plantejaments. Una d'elles consisteix en la protagonitzada per autors com Hull, Tolman i Guthrie, els quals han concedit atenció als *elements relacionals o mediadors* entre l'estímul ambiental i la resposta del subjecte. Des d'aquest enfocament, les variables situacionals continuen tenint importància en la conducta del subjecte, però aquesta queda mediatitzada per l'efecte d'una sèrie de factors intermedis que han de ser analitzats per explicar-la.

Hull (1943) és qui va introduir el terme *variable intervinent*; segons ell, la conducta no està només vinculada a uns estímuls ambientals concrets, sinó que la mateixa resposta pot ser interioritzada constituint una *cadena associativa* que determinaria la resposta actual. Per tant, aquest autor va acceptar que és possible *internalitzar* cadenes d'estímuls, i així, una part del comportament de la persona seria independent de les variables situacionals.

Tolman va acceptar el terme de 'variable intervinent' definit per Hull, però li va atorgar, a més dels aspectes relacionals, altres com motivació, joc, experiències estètiques i necessitats biològiques. La variable "*propòsit*" va ser descrita per

aquest autor com la variable intervinent més rellevant. Així mateix, va defensar l'existència de "mapes cognitius", definits com a representacions mentals que expliquen les habilitats espacials tant dels animals com de les persones (Tolman, 1951).

En aquesta concepció del conductisme mediacional destaquen, així mateix, diversos autors de rellevància. Ens referim a Wolpe, Eysenck, Bandura i Rotter. En general, encara que des de diferents camps, comparteixen l'objectiu comú d'explicar el comportament basant-se en variables intermèdies susceptibles de ser sotmeses a modificació mitjançant les tècniques adequades. Per Wolpe (1981) i Eysenck (1959), la principal variable intervinent és l'*ansietat*; per Bandura (1962, 1965, 1971), és el *valor social de l'aprenentatge per imitació*; i per Rotter (1966), l'*expectativa de control*.

En resum, la posició mediacional es diferencia del conductisme radical pel fet que no prescindeix dels aspectes mentals, perquè d'ells depèn la percepció que tenim del món. En aquest sentit, Wolpe (1981:185) afirma: "És impossible prescindir d'esdeveniments mentals en la conducta humana". S'ha de tenir present que Skinner, en les publicacions més recents (1971, 1975, 1977), rebutja la utilitat dels processos cognitius reduint-los a l'estatus d'"inferència".

El mètode bàsic utilitzat pels investigadors adscrits a aquest model continua sent l'experimental. L'ampliació de les variables a analitzar, els aspectes cognitius i emocionals, comporta alhora l'ús de tècniques noves, com els "autoinformes verbals", que comporten l'elaboració de nombrosos qüestionaris. També, en el camp clínic, pren importància la introducció de la tècnica de "dessensibilizació sistemàtica" i les de "relaxació"; en el camp educatiu, es potencien les tècniques de modelatge i d'imitació.

## 1. 2. 5. B Model Conductual

### 1. 2. 5. B. 1 Model Aprenentatge Social

Aquest model, descrit per diferents autors (Bandura, 1969; Bandura i Walters, 1974; Kanfer i Saslow, 1965; Buisán Marín, 1986; Martínez González, 1993; Mischel, 1973; Staats, 1975, 1980, 1981), intenta suplir la simplicitat del model anterior introduint característiques organísmiques no directament observables, considerant-les variables intermèdies o mediacionals (Martin, 1987). És a dir, un comportament determinat és el resultat de la interacció del subjecte amb l'ambient. Aquest plantejament, en acceptar la variable organísmica, accepta l'existència de conductes no directament observables que poden desencadenar respostes observables i que permetin explicitar aprenentatges més complexos (Buisan Marin, 1986).

Es basa en la teoria oferta pel model conductual cognitiu, pel de l'aprenentatge social i pel de la Psicologia Soviètica de Moscou (Razran, 1971; Luria, 1980). Aquest model accentua la **interacció dialèctica que s'estableix entre la conducta, l'organisme i l'ambient** (McReynolds, 1979; Staats, 1980), i considera rellevant també la història personal del comportament. Per tant, les variables objecte d'estudi són: **l'ambient (espacial i temporal), l'organisme i la conducta**.

D'acord amb Forns et al. (1991), les principals conceptualitzacions que assumeix el model interaccional són:

- La conducta és entesa com un procés dinàmic d'interaccions multidireccionals.
- El subjecte té un rol actiu: és agent de les seves accions.
- Es dóna importància als factors cognitius, considerant-los bàsics en la determinació de la conducta.
- Un factor determinant de la conducta el constitueix la percepció que té de la situació el subjecte.

Dintre d'aquest enfocament interaccionista en el qual evoluciona el model conductual, sorgeixen els autors que donen importància a la influència dels processos de pensament sobre la conducta. El canvi conceptual que es produeix suposa, d'una banda, que les variables mediacionals que havien començat a ser tingudes en compte cobren una major substantivitat per si mateixes, i de l'altra, que les variables situacionals s'estenen tant a les reals com a les percebudes pel subjecte. Seguint Mayor i Labrador (1984), les principals aportacions d'aquest enfocament cognitiu-conductual es resumeix en tres punts:

1. Importància dels processos cognitius en les conductes i en la creació de patrons afectius.
2. Es pressuposa un cert isomorfisme entre els procediments funcionals que activen els processos cognitius i els establerts en el laboratori per la teoria de l'aprenentatge humà. Per tant, s'accepta el model experimental.
3. El diagnòstic i la teràpia se centren en els processos cognitius desadaptats, en facilitar activitats d'aprenentatge que possibilitin la modificació de les cognicions i els patrons de conducta a elles vinculats.

Un punt important d'aquest model és la introducció de la variable de '*regulació*', que expressa l'autocontrol que pot generar el mateix subjecte. L'individu és capaç de controlar la seva pròpia conducta no només mitjançant la manipulació de premis i càstigs, sinó mitjançant l'efecte de la seva pròpia reflexió.

Arribats a aquest punt, és important assenyalar que, dins del que denominem model conductual-cognitiu, s'hi engloben nombrosos autors que tanmateix difereixen en els seus plantejaments. Meichenbaum (1971) va afirmar que "les diferències eren tan notables com les similituds". S'hi accepten discrepàncies tant en els pressupòsits teòrics com en els aspectes de l'experiència cognitiva (creences, atribucions, expectatives...), com en els dissenys i les estratègies d'intervenció.

Tot i això, d'entre els autors més notables destacarem: **Beck** (1976), creador de la Teràpia Cognitiva, el qual es va centrar a analitzar els *patrons de pensament* que poden donar lloc a conductes poc integrades. **Ellis** (1962), que es va dedicar

sobretot a identificar els *pensaments irracionals* que mantenen la conducta desajustada i a reestructurar els pensaments d'aquest tipus reemplaçant-los per principis lògics, mitjançant la Teràpia Racional Emotiva. I finalment **Meichenbaum** (1976), que va desenvolupar la tècnica de les *autoinstruccions* mitjançant el *modelatge cognitiu*.

L'anàlisi de les variables mencionades té objectius de tipus descriptiu, predictiu i explicatiu.

En el camp educatiu, es pot aplicar amb cert èxit en allò referent a l'autocontrol i la regulació de conductes (Buisán i Marín, 1986; Sobrado, 1990), i en el camp interactiu familiar (Hess, 1981; Amato, 1987; Martínez-González, 1991).

Encara que no hi ha una metodologia de treball determinada, atesa la complexitat dels objectius que aquest model persegueix, Fernández Ballesteros (1983) proposa la utilització del mètode hipotètic-deductiu en la seva modalitat correlacional i experimental per al seu model conductual-cognitiu-social.

Altres autors, com Blumer (1982), proposen mètodes de caràcter qualitatiu i interpretatiu.

En el camp educatiu, s'han desenvolupat dues tendències a tenir en compte per la seva importància per al Diagnòstic Pedagògic: la **Interacció entre Iguals** i la **Percepció del Clima de Classe**.

### a) Un apropament entre allò social i allò cognitiu

Bandura proposa un model de determinisme recíproc, en el qual ocupa un lloc destacat el concepte d'interacció. Per Bandura, els tres focus d'anàlisi - subjecte, conducta i ambient (situació)- poden ser causa dels fenòmens psicològics. Així, és veritat que l'ambient pot provocar una acció del subjecte, però també ho és que el subjecte pot decidir i causar una conducta en funció

de l'elaboració i l'articulació de la informació que posseeix. Finalment, la conducta pot ser causa de canvis en el subjecte. Alhora, les creences que una persona tingui sobre la malaltia (variables del subjecte) poden determinar la conducta que realitzi (buscar ajuda professional qualificada o no) i l'ambient (prendre la decisió d'intervenir modificant la xarxa de salut o no, en el cas que això sigui possible).

Bandura ofereix una conceptualització alternativa del 'si mateix'. Per a ell és un sistema complex de cognicions que proporcionen mecanismes de referència i un conjunt de subfuncions encaminades a la percepció, valoració i regulació de la conducta. Aquest 'si mateix' és assimilable al procés i fenomen de l'autocontrol, sense prendre en consideració les verbalitzacions, cognicions, creences i valoracions generades pel mateix individu. Aquestes influències del sistema autoregulator no són automàtiques, sinó deliberades.

A partir del concepte de l'autoeficàcia, Bandura estableix unes fonts de coneixement per a aquesta autoeficàcia personal dels subjectes:

➤ Rendiment i èxits d'actuació

L'èxit augmenta l'eficàcia personal, mentre que el fracàs la debilita. Els procediments més usuals del foment dels èxits s'aconsegueixen mitjançant el model participatiu (l'observador contempla com un model realitza una acció o una sèrie d'accions encaminades a aconseguir un producte final, que seria eficaç en la mesura que l'observador incrementa la seva eficàcia personal a través de l'observació de com es fan les coses).

➤ Experiència vicària

Bandura diu que l'experiència vicària i l'experiència directa no tenen el mateix valor. Encara que les experiències vicàries no solen tenir tanta força com les experiències directes, són capaces de produir canvis significatius i perdurables en l'autoeficàcia mitjançant el seu efecte sobre el rendiment. La gent convençuda vicàriament de la seva ineficàcia tendeix a comportar-se realment de forma ineficaç, conformant d'aquesta manera la seva incapacitat percebuda mitjançant proves comportamentals.



➤ Persuasió verbal

S'utilitza per induir en el subjecte la creença que posseeix la capacitat suficient per aconseguir el fi fixat.

➤ Activació emocional

Amb l'activació emocional o modificació dels estats emocionals, en aquest cas utilitzant diferents tècniques de canvi, es pretén atribuir sentiments o pensaments diferents dels que es tenen.

## b) Com explica el comportament agressiu?

Un estudi dut a terme per Bandura, en el qual un grup de nens contemplaven models que actuaven de forma agressiva amb ninots de goma (contemplació directa o mediada, és a dir, veient els models actuar directament de manera agressiva o mitjançant vídeos), portava al desencadenament de conductes agressives en els observadors. I existia una relació lineal entre les conductes agressives dels models i el temps de realització d'aquestes conductes i les conductes agressives dels observadors. L'agressió era en uns casos apresada, i en altres elicitada pels models. L'eficàcia dels models gravats i la dels models reals era molt similar, després dels cinc anys de l'estudi. Fins i tot en adolescents van arribar a ser més poderosos els models gravats, i aquesta imitació era més considerable com més "justificada" es trobava l'agressió (quan l'agressió era per "reduir" o "castigar" conductes dutes a terme per "delinqüents"). D'aquí es deriva que n'hi ha prou trobant una "justificació" perquè la conducta agressiva es doni sense restricció. Les "justificacions" no necessàriament han de ser "racionals" o seguir la lògica majoritària social; n'hi ha prou que siguin convincents per a l'observador.

### b.1) Teoria de l'aprenentatge social

La teoria de l'aprenentatge social afirma que les conductes agressives es poden aprendre per imitació o observació de la conducta de models agressius.

Emfatitza aspectes com l'aprenentatge observacional, el reforçament de l'agressió i la generalització de l'agressió.

Les teories de l'agressió, basades en l'impuls, defensen que la frustració activa un impuls que només pot reduir-se a través d'un comportament agressiu; la perspectiva de l'aprenentatge social considera la frustració com una condició facilitadora -no pas necessària- de l'agressió. És a dir, la frustració produeix un estat general d'activació emocional que pot conduir a una varietat de respostes, segons els tipus de reaccions davant la frustració que s'hagin après prèviament i segons les conseqüències reforçants típicament associades a diferents tipus d'acció.

S'ha utilitzat el terme "frustració" per referir-se a múltiples situacions, com l'obstrucció, l'omissió o la demora de reforçament, la retirada de recompenses i l'administració d'estímuls punitius. Doncs bé, una gran quantitat d'investigacions han demostrat que aquesta varietat de situacions produeix resultats força diferents, i fins i tot una mateixa situació no sempre té el mateix efecte conductual. La forma en què els individus responen a les situacions considerades frustrants està principalment determinada pels comportaments que han après per afrontar aquestes situacions. És a dir, la frustració funciona com un activador que potencia qualssevol que siguin les respostes predominants del repertori conductual de l'individu. Són diversos els estudis que abonen aquesta afirmació. Per exemple Davitz, en 1952: en primer lloc, va observar interaccions espontànies en diferents nens, i posteriorment va alabar i estimular en uns nens les conductes agressives i competitives, mentre que a uns altres els recompensava la conducta constructiva i cooperativa; finalment, va sotmetre tots els nens a sessions de frustració i va observar les seves reaccions espontànies: els que havien estat entrenats per comportar-se agressivament van mostrar un increment de l'agressivitat, mentre que els que havien rebut entrenament amb conductes de cooperació es van comportar més constructivament, com a resposta a la frustració.

Aquesta teoria parteix de la idea que, si bé tots els factors biològics influeixen en la conducta agressiva, els nens no neixen amb l'habilitat per dur a terme

comportaments com atacar físicament una altra persona, o escridassar-la, o qualsevol altre tipus de manifestació de la conducta agressiva. Per tant, si no neixen amb aquesta habilitat, han d'aprendre-la, ja sigui directament o vicàriament. Per explicar aquest procés d'aprenentatge del comportament agressiu utilitzen aquestes variables:

- **Modelatge:** La imitació té un paper fonamental en l'adquisició i manteniment de les conductes agressives en els infants. Segons la teoria de l'aprenentatge social, l'exposició a models agressius ha de conduir a comportaments agressius per part dels nens. Aquesta opinió està basada en diversos estudis que mostren com es produeixen augments de l'agressió després de l'exposició a models agressius, encara que l'individu pugui no patir frustracions. Congruentment amb aquesta teoria, els nens de classes inferiors protagonitzen més agressions físiques manifestes que els nens de classe mitjana, pel fet que probablement el model de les classes inferiors és típicament més agressiu directament i manifestament. McCord, McCord i Zola (1959) van observar que els nens amb models paternals desviats tenien més probabilitats de dedicar-se a activitats antisocials. Resumint, tant els estudis de laboratori com els de camp reforcen la idea que la imitació desenvolupa un paper important en la gènesi i el manteniment de les conductes agressives.
- **Reforçament.** El reforçament desenvolupa també un paper molt important en l'expressió de l'agressió. Si un nen descobreix que pot posar-se al primer lloc de la fila, utilitzant un comportament agressiu, o que li agrada ferir els sentiments dels altres, és molt probable que segueixi utilitzant els seus mètodes agressius, si no el controlen altres persones.
- **Els factors situacionals** també poden controlar l'expressió dels actes agressius. La conducta agressiva varia l'ambient social, els objectius i el paper desenvolupat per l'agressor en potència.
- **Els factors cognoscitius** desenvolupen també un paper important en l'adquisició i el manteniment de la conducta agressiva. Aquests factors cognoscitius poden ajudar el nen a autoregular-se. Per exemple, pot anticipar les conseqüències d'alternatives a l'agressió davant la situació problemàtica, o pot reinterpretar la conducta o les intencions dels altres, o

pot ser conscient del que es reforça en altres ambients, o pot aprendre a observar, recordar i assajar mentalment la manera amb la qual altres persones s'enfronten a les situacions difícils.

És així com els determinants de la situació, les condicions de reforç, es mantenen i les influències cognoscitives interactuen per determinar la conducta agressiva.

## b.2) Teories Sociològiques de l'Agressivitat

"L'agressió és fàcil d'aprendre i, comparativament, les variacions d'estil són mínimes"  
(Mackal, 1983:80).

La unitat d'anàlisi en aquestes teories és el grup social, i no pas l'individu. Durkheim (1938), inspirador de la teoria social, sosté que la causa que determina un fet social s'ha de buscar entre els fets socials que el precedeixen, i no entre els estats de consciència individual. L'home civilitzat és l'únic capaç de dur a terme una agressió organitzada; d'aquí la gran importància que rep la perspectiva sociològica de l'agressió.

Alguns sociòlegs, psicòlegs socials i antropòlegs americans han enfocat el tema de la sociologia de l'agressió des de diversos punts de vista; per això han sorgit diverses escoles. En trobem una, d'escola, sobre els desastres naturals, que estudia la conducta col·lectiva i investiga els efectes que produeixen en el grup les situacions de desastre. Els seus treballs han contribuït al coneixement actual del funcionament d'un grup social, com ara una multitud, que per consolar l'amenaça de l'estrès extrem arrossega amb força els seus membres individuals. Entre els seus postulats destaquem el que diu que, com més consensuat està un grup en l'adversitat, menys probable és que els seus membres sentin els efectes del desastre, i que com més alt és el nivell de comunicació entre els membres d'un grup de risc, més capaços seran aquests de resoldre les seves dificultats comunes (Blumer); de manera que, si el grup

segueix unit, és capaç de considerar una dificultat com un repte comú, i aquesta actitud repercuteix en un augment de la seva cohesió.

D'altra banda, l'estil d'agressió grupal no pot predir-se prenent com a base la forma en què cadascú ha estat educat, sinó que el grup té un referent comportamental o subjecte col·lectiu, l'anomenat "altre generalitzat", que respectem més que a nosaltres mateixos, i cap al qual es dirigeixen les nostres accions, com si no poguéssim fer res individualment, com si aquest "altre" fos l'únic a través del qual poguéssim obtenir gratificació social. La conducta agressiva únicament buscarà el benestar del grup, independentment del sacrifici que representi per a un o per a alguns dels seus membres.

Arribats a aquest punt, cal distingir dos aspectes de l'agressivitat social: la que es genera quan els objectius que es persegueixen són quelcom material i altament individualista, i la que es planteja a nivell de grup organitzat. Així doncs, per un costat existeix la competència de l'individu davant els altres membres del grup, i per l'altre el conflicte o agressió socialitzada. Deutsch (1949), que ha realitzat nombrosos treballs sobre la conducta competitiva, afirma que com més homogeni sigui un grup, menys probable serà que hi hagi competència entre els seus membres i, contràriament, com més heterogeni sigui, més probable serà també que hi sorgeixi la competència. Un grup competitiu s'exposa a la possibilitat que augmenti entre els seus membres l'hostilitat latent i que es promogui una conducta que faci cada cop més fràgil la cohesió del grup.

Per tant, la cooperació i la competència són les dues cares de la conducta grupal; així, la cooperació és un element important de la conducta "social", i la competència ho és de la conducta "antisocial". Podem afirmar que quan es donen els nivells de competència entre els membres d'un grup, per als subjectes que competeixen és més important mantenir a ratlla els altres que controlar-se a ells mateixos. Els altres intentaran controlar-se en comptes de donar-se ànims per continuar endavant, causant així una situació hostil, i arribant fins i tot a manifestar el desig no només de derrotar l'altra persona, sinó de sobrepassar-la. La competència accentua el reforçament diferencial dels

individus que formen el grup. La gent aïllada en aquests grups no té altra alternativa que rendir-se.

### 1. 2. 5. B. 2 Model Conductista-Cognitiu

La psicologia cognitiva es constitueix en una perspectiva teòrica, important en els últims temps per al diagnòstic i en la qual agruparem quatre grans models que comparteixen l'objectiu comú d'atorgar a *variables cognitives* un paper primordial en la determinació de la conducta humana. L'objectiu comú de tots ells és l'anàlisi dels processos cognitius interns que permeten al subjecte el processament de la informació que, alhora, li possibilita l'adaptació al medi i constitueix un factor primordial de la seva estabilitat conductual.

Les repercussions que aquest enfocament té per al diagnòstic es deriven d'una renovació conceptual i processal que té les següents característiques, segons Forns et al. (1991):

1. La preocupació pels *processos cognitius*, més que pels productes resultants.
2. Estudi de les *estratègies* utilitzades pel subjecte per resoldre els problemes.
3. Anàlisi de les *correlacions* entre *variables fisiològiques* i *operacions cognitives*, derivant en l'estudi de les diferències individuals.
4. L'estudi del concepte d'*estil cognitiu* com a resultat de la relació entre processos cognitius i diferències individuals. Es fa referència a la manera peculiar i pròpia de cada individu d'organitzar i interpretar la realitat.

#### a) Aspectes bàsics de les recents aportacions de les teories cognitives

- El postulat general que resumeix les aportacions de les teories cognitives a l'àrea del diagnòstic referent a la personalitat, que pot expressar-se de la següent manera: la incidència dels factors motivacionals no només facilita el rendiment en les tasques d'emmagatzemament i processament adequats de

la informació, sinó que pot donar lloc a una manera diferent de dur a terme aquestes operacions.

- Des de la perspectiva del desenvolupament cognitiu, l'autoconcepte emergeix d'una interacció complexa entre les capacitats de l'individu, l'ambient social en el qual les autoavaluacions tenen lloc i el desenvolupament cognitiu, que governa el tipus i l'envergadura de la informació que les persones poden incorporar a la seva pròpia autodefinició en algun punt del desenvolupament (Oñate, 1989).
- El concepte de "jo ideal": representa la internalització d'allò que els pares (i altres) consideren ser bo, els objectius pels quals el fill ha d'esforçar-se (Hargreaves, 1977). Si el Jo ideal desapareix, o si és molt més alt que el Jo efectiu, és provable que s'experimentin problemes d'adaptació.
- El concepte "d'autoestima": satisfacció personal de l'individu amb si mateix, l'eficàcia del seu propi funcionament i una avaluativa actitud d'aprovació que se sent vers un mateix (Oñate, 1989). Segons Montané Capdevila (1983), l'autoestima neix de la valoració rebuda dels altres, és a dir, l'autovaloració depèn de la valoració percebuda dels altres subjectes.
- Teoria de la motivació de l'assoliment d'Atkinson, que parla dels determinants principals de l'orientació de la conducta vers l'assoliment. Aquests són tres: el motiu de l'assoliment, les expectatives d'èxit i el grau d'incentiu que suposa aconseguir l'èxit en un moment donat. També Alonso Tapia ha dut a terme interessants treballs sobre la motivació, criticant els postulats d'Atkinson. En general, les atribucions o explicacions que el subjecte es dóna a si mateix dels seus èxits i fracassos o de la conducta dels altres desenvolupen un paper central (Alonso Tapia, 1992). Aquest mateix autor proposa un programa per incrementar la motivació dels estudiants adolescents.
- El concepte de "competència social". La competència social és un tema estudiat per diversos autors i important a l'hora d'estudiar la capacitat d'adaptació. Des de la primèria dels anys trenta, s'ha anat acumulant consistentment l'evidència d'unes pobres relacions entre iguals en la infància, que són predictores de psicopatologies i desajustaments en l'adolescència i en l'edat madura (Cowen, Pederson, Barrigian, Izzo i Trost, 1973; M. Roff; Parker i Asher, 1987).

## b) Com explica el comportament agressiu?

Des de les perspectives cognitives, es considera que el concepte de 'Jo ideal' representa la internalització del que els pares o d'altres persones consideren ser bo, i aquests són objectius pels quals el fill ha d'esforçar-se. Si desapareix el Jo ideal, o bé si és molt més alt que el Jo efectiu, és probable que s'experimentin problemes d'adaptació. Podem dir que, en el cas que aquest Jo ideal no sigui possible, els nens poden tenir dificultats per adaptar-se.

## 1. 2. 6 ASPECTES BÀSICS DE LA TEORIA FENOMENOLÒGICA: CARL ROGERS (HUMANISTA)

La teoria de la personalitat de Carl Rogers és producte de la seva teoria de la psicoteràpia, però ha tingut repercussions en diferents àmbits aplicats, entre ells el camp educatiu. Aquesta teoria s'interessa per la persona concreta, i no tant per les lleis aplicables a tothom. El que veritablement els interessa és ajudar la persona a madurar partint de la seva pròpia i concreta realitat, i no pas partint d'unes lleis generals.

### 1. 2. 6. 1 Estructura

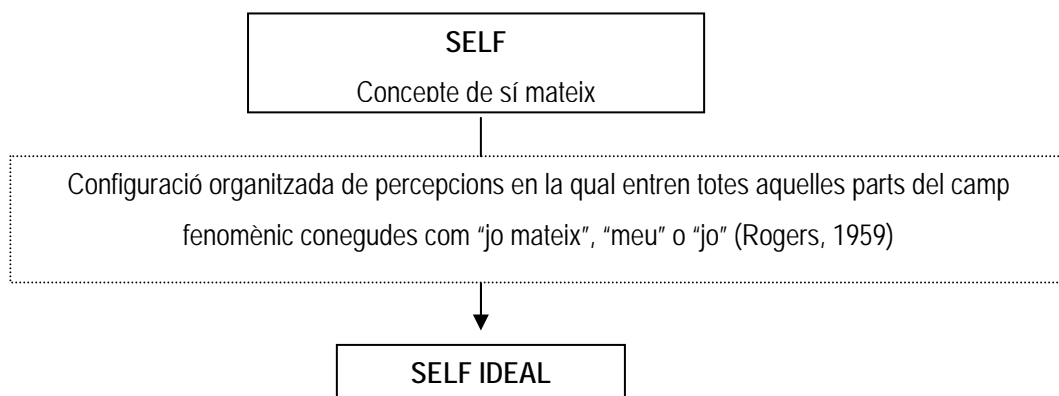
Considera l'organisme com la suma total de la persona, tant dels aspectes físics com psicològics. L'organisme alberga tant el camp dels fenòmens com el 'si mateix'. El camp dels fenòmens inclou tot allò que és viscut per l'organisme, ja sigui conscient o inconscient. El 'si mateix', o autoconcepte, és una part de l'organisme, una porció diferenciada del camp dels fenòmens, diferenciada de manera gradual a través de l'experiència i que arriba a ser mantinguda i millorada de manera separada. Així, Rogers (1959) defineix el 'si mateix' com una *Gestalt* conceptual consistent i organitzada, composta per les percepcions de les característiques del 'jo' o 'meu' i la percepció de les relacions del 'jo' o



‘meu’ amb els altres i amb diversos aspectes de la vida, junt amb els valors lligats a aquestes percepcions.

El si mateix serveix per simbolitzar l'experiència conscient que existeix en el cos de l'individu. Per a Rogers, 'simbolització' és sinònim de 'consciència', de manera que una experiència que ha estat simbolitzada en la consciència és aquella que ha estat percebuda conscientment. Aquest si mateix sempre és accessible a la consciència, encara que no necessàriament se'n sigui conscient, d'ell, en un moment donat.

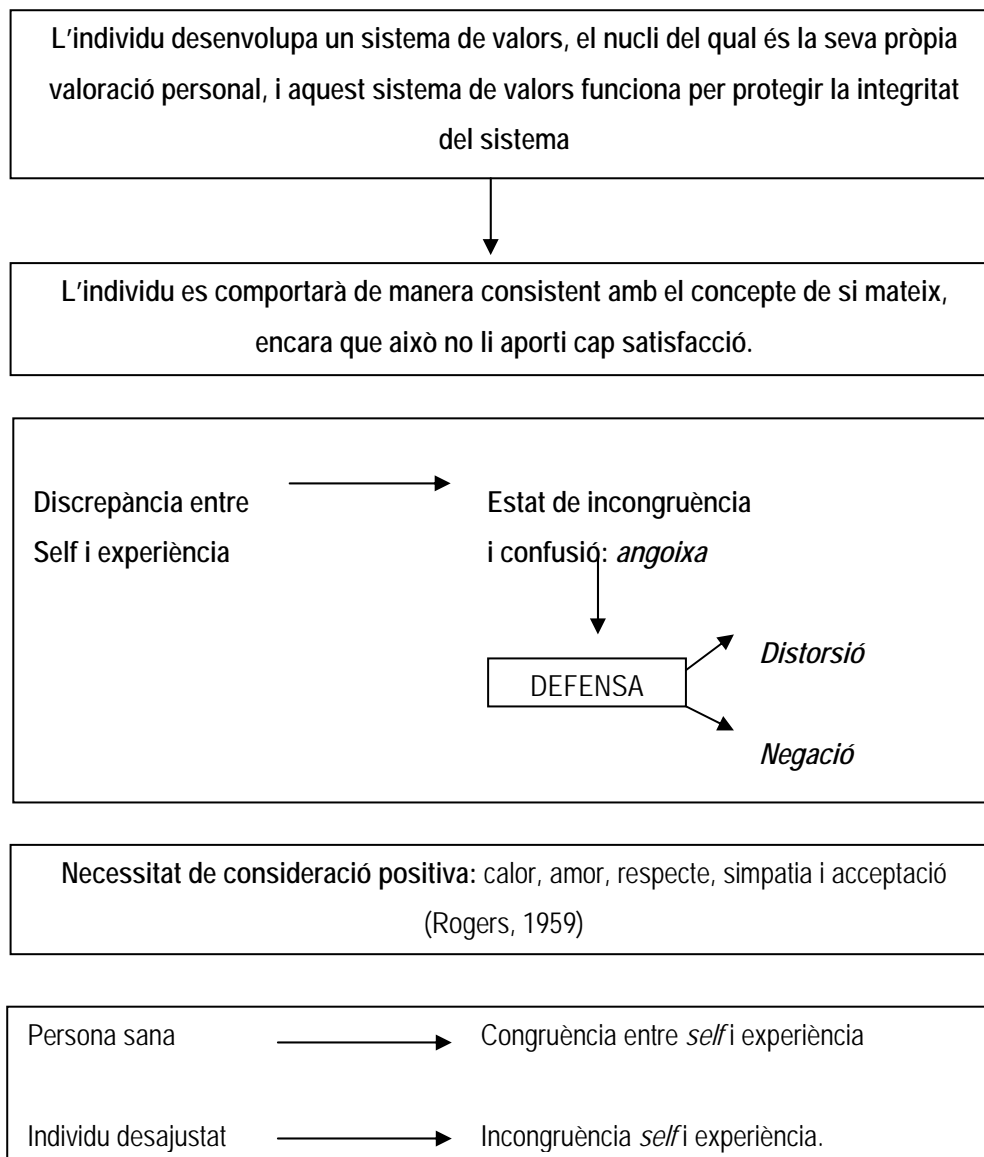
D'altra banda, a més de la nostra percepció de com som (el 'si mateix real'), posseïm també nocions sobre el que ens agradaria ser. Aquest últim component del si mateix s'anomena 'si mateix ideal'. El si mateix ideal representa la imatge de la classe de persona que ens agradaria ser.



### 1. 2. 6. 2 Procés

En aquest cas hi ha pocs conceptes estructurals. Rogers considera l'home en continu moviment cap endavant, i posa de relleu l'autoactualització: no existeix motivació en el sentit de molts impulsos, sinó només una tendència bàsica a l'actualització (Rogers, 1966), entesa com una tendència innata de l'organisme a desenvolupar totes les capacitats que serveixen per mantenir o millorar l'organisme i el si mateix, com una part d'aquest organisme. És a dir, una tendència innata al creixement personal, el qual ens porta des d'una estructura

molt simple fins a una complexa diferenciació i integració. Hi ha un èmfasi en la *autoconsistència* i la *congruència* entre el *self* i l'*experiència*:



### 1. 2. 6. 3 Patologia

Rogers parla de la bona vida no com un destí, sinó com una direcció: la persona que és psicològicament lliure es mou en la direcció de convertir-se en una persona que funciona més plenament. Proposa cinc característiques de personalitat que caracteritzen aquelles persones que funcionen plenament:

- Obertura a l'experiència. Representa l'altre extrem de la conducta de defensa. Els individus que estan oberts a l'experiència són capaços d'escoltar-se a si mateixos, d'experimentar sense amenaça el que succeeix dintre seu.
- Viure l'existència. Representa la qualitat global de viure plenament tots i cadascun dels moments de l'existència d'un. Per això les persones que viuen una vida bona són flexibles, adaptables, tolerants i espontànies. Descobrixen l'estructura de les seves experiències en el procés de viure-les.
- Confiança organísmica. Les persones que funcionen plenament, quan han d'escollir el curs de l'acció a prendre, en una situació concreta, presten atenció a les seves experiències organísmiques internes com a única font vàlida d'informació a l'hora de decidir el que es farà o no es farà.
- Llibertat experiencial. Lligada a l'anterior, aquesta característica de la vida bona implica que l'individu és lliure i responsable per viure la vida de la manera que esculli. La llibertat subjectiva és un sentiment de la pròpia voluntat, en el sentit que hom és capaç de donar forma al propi món.
- Creativitat. Per a Rogers, la persona que està compromesa amb una vida bona és el tipus de persona de la qual sorgeixen productes creatius (idees, projectes, accions) i de la qual sorgeix el viure creatiu. Són persones que estan en la societat, però sense ser-ne esclaus.

#### 1. 2. 6. 4 Canvi

Importància del *procés de canvi terapèutic: teràpia centrada en el client*, amb un predomini de fe en la capacitat de la persona, èmfasi en la importància de la relació terapèutica i convicció que la teràpia centrada en el client constitueix un procés previsible.

Traspasant les barreres de la psicologia, Rogers ha elaborat un punt de vista i un enfocament del "counseling" que han creat una profunda influència entre els professors i les persones dedicades al camp educatiu.

### 1. 2. 6. 5 Com explica el comportament agressiu?

Carl Rogers explica el comportament agressiu en els joves -que ell també denomina “nens que odien”- com una conseqüència del fet de ser éssers profundament deformats per una infància sense amor i d’haver estat sotmesos a una educació rígida o autoritària o a un laxisme indiferent (Rogers, 1987).

### 1. 2. 7 TEORIA GENERAL DE SISTEMES

La Teoria General de Sistemes (General System Theory) va ser concebuda per Ludwig von Bertalanffy el 1968, i ha tingut una gran repercussió. El model conceptual sistèmic ha dut a terme innovacions radicals en molts camps aplicats: l’Ecologia, la Sociologia, la Biologia, la Genètica, l’Economia i també l’Educació. Segons Hernández,

“...la Teoria General de Sistemes és un nou principi axial (Bell) que la ciència aporta a l’home per relacionar-lo amb l’univers, que, a través d’ella, adquireix una nova configuració. Així entesa, la TGS ha de ser considerada com una forma de pensar, una manera de mirar el món, una metodologia o una eina de la investigació científica la finalitat de la qual és, en essència, aconseguir una unitat en la diversitat” (Hernández, 1989:15).

Fins ara no s’ha pogut definir unitàriament el concepte de ‘sistema’. De tota manera, les arrels gregues apunten a dos aspectes que caracteritzen els sistemes i plantegen els problemes teòrics. Des del punt de vista etimològic, ‘sistema’ és una creació complexa -composta- i separable d’una altra. Així doncs, qui investiga sistemes n’ha de definir també els elements, les relacions i els límits. D’acord amb això, Ludwig von Bertalanffy va partir de la següent definició: “Els sistemes són creacions que consten d’elements entrelaçats” (Ludewig, 1996:107). En aquest sentit s’ha d’entendre, abans que res, cada ‘creació’ com un sistema. D’altra banda, si s’hi incorpora l’observador, aquesta definició s’aplica a totes les unitats que el mateix observador capta com a complexes.

Les maneres d'interaccionar i les propietats dels objectes estan inseparablement unides entre si. Per això té poc sentit observar que els objectes posseeixen propietats "en si", amb independència de les seves interaccions actuals en un medi. Aquestes procedeixen més aviat de la interacció, i varien amb les maneres d'interacció. Emergeixen noves propietats (qualitats) -tant en els components com en el sistema- mitjançant el procés de sistematització o 'relacionament'. Els objectes només es converteixen en components de sistemes quan ja han format noves maneres interactives i propietats, i per tant quan ja s'han renovat.

Per a Luhmann, els components d'un sistema no existeixen amb anterioritat a la formació d'aquest. Una definició adequada hauria d'abastar 'sistema', 'element' i 'relació' com a unitats que es condicionen mútuament. Tenint en compte, a més, que sistema, element i relació es formen mitjançant distincions, també aquestes han de delimitar-se mitjançant alguna cosa. Per això Luhmann estableix les diferències 'sistema/entorn' i 'element/relació'. Ambdues es conceben com a unitats, per la qual cosa cada membre -sigui 'sistema' o 'element'- inclou sempre l'altre ('entorn' o 'relació'). Conseqüentment, els sistemes es constitueixen per la unitat de la diferència.

Un observador que troba aquestes distincions diferencia entre dues unitats (per exemple, entre 'sistema' i 'entorn') en establir una unitat ('sistema/entorn'). Cada diferenciació d'un sistema defineix sempre el seu entorn específic: 'sistema' i 'entorn' només existeixen en mútua relació. El mateix podem dir de l'element' i la 'relació': els elements no existeixen sense relació, com tampoc aquestes ni aquells.

### 1. 2. 7. 1 Com explica el comportament agressiu?

El comportament agressiu s'entén com un "rol". D'acord amb això, els models descriuen com a sistemes uns "programes" generalitzats dels membres.

Des d'aquesta teoria, es considera que els problemes de comportament són un fenomen d'interacció i no es poden atribuir a una sola causa, sinó a una lògica circular. És a dir, els nois i noies amb problemes de comportament encaixen estructuralment en les possibilitats del seu entorn, i així configuren específicament la seva ansietat.

Per tant, adjudicar unilateralment la culpa al noi o noia, als progenitors o als mestres no tan sols és una deficiència, sinó que disminueix també les oportunitats d'afrontar adequadament el fenomen.

El món dels adults alimenta unes expectatives que moltes vegades els nois i noies amb problemes de comportament no poden assolir. Això produeix un problema, es crea un cercle viciós: els progenitors, la majoria de les vegades impotents i desconcertats, busquen explicacions, i sovint interpreten el comportament pertorbador com una falta d'educació, maldat, rebel·lia..., i reaccionen d'acord amb això; els nois i noies, per la seva banda, se senten atacats i accentuen la seva conducta xocant. El cercle es tanca quan el comportament agressiu no "encaixa" tampoc institucionalment: aquests joves se senten injustament tractats, i van augmentant el seu comportament agressiu fins a fer-lo quasi destructiu. Si no es trenca aquest cercle viciós d'ansietat i rebuig, aquests nois i noies es trobaran en la posició de marginats socials.

Des d'aquesta teoria, la posició d'ajuda estaria en la comunicació, ja que es considera que aquí és on hi ha l'origen del problema.

## 1. 2. 8 MODEL ETOLÒGIC

### 1. 2. 8. 1 Concepte

El model etològic defensa que en el desenvolupament hi intervenen molt directament els **hàbits adquirits**, no només per la persona sinó sobretot **per l'espècie**. Aquest model té més pes a partir de la dècada dels anys 70, i n'és el

màxim responsable R. A. Hinde, el qual l'any 1983 va publicar *Ethology and Child Development*. (Antecessors: K. Lorenz, 1965, J. Bowlby, 1969).

### 1. 2. 8. 2 Etapes

Des d'aquest model no s'han definit etapes o estadis del desenvolupament. Admeten que el desenvolupament és un procés, i parlen de les causes immediates d'aquest desenvolupament argumentant que tota conducta no depèn només d'un estímul determinat, sinó que és el resultat de molts i diversos factors, d'entre els quals destaquen els **ritmes biològics**. El resultat d'estudis duts a terme els hi aporta l'evidència que hi ha tota una sèrie de constants patrons de conducta que no poden ser explicats únicament per situacions ambientals repetides, sinó que **probablement provenen filogenèticament de l'espècie humana**. Tanmateix, cal destacar que els autors presentats eviten un excessiu biologisme quan es refereixen al desenvolupament; defensen que una determinada conducta no apareix si no es donen les condicions ambientals adequades.

### 1. 2. 8. 3 Com explica el comportament agressiu?

#### Etologia de l'agressió

"L'agressió és funció de la profunditat d'un instint donat i d'un cofactor. El cofactor, per tant, determina si l'ànima estimarà o odiarà, equilibrant les seves tendències agressives amb les seves tendències afectives..." (Mackal, 1983:137)

Podem situar sota aquest nom totes aquelles teories que consideren l'agressió com una reacció impulsiva i innata, a nivell inconscient, quasi fisiològic. Aquestes teories suggereixen que l'agressió és espontània, i que no hi ha cap plaer associat a ella. Aquesta postura està avalada especialment pels etòlegs i també per les teories psicoanalítiques.

Bovet (1923), en el seu llibre *The Fighting Instinc*, va exposar el desenvolupament de l'instint de lluita en l'home, i va afirmar que, des dels 9 fins als 12 anys, aquest segueix essent latent, encara que també es faci present. Però és entre els 14 i els 19 anys que aquest instint arrossega literalment el noi. També va mantenir la hipòtesi que els nois són molt més agressius que les noies. Per tant, es podria concloure que aquesta activitat basal està característicament present en tots nosaltres, particularment en els homes, i que es troba complicada per una aliança amb totes les altres forces de l'individu.

Freud manté que, essencialment, hi ha dues classes diferents d'instints: l'instint sexual i l'instint agressiu, la finalitat del qual és la destrucció. Parla d'agressió activa', que fa referència al nostre desig de ferir o de dominar un objecte, i contraposadament de 'passivitat', que al·ludeix al desig de ser dominat, ferit o destruït. Sembla que, en l'estat actual de desenvolupament de les hipòtesis psicoanalítiques, no es pot donar una resposta a la pregunta relativa als fins específics de l'impuls agressiu; ara bé, sí que és possible distingir diferents graus de descàrrega agressiva o tensió agressiva.

Lorenz (1974), en el seu estudi titulat *Sobre l'agressió: el pretès mal*, interpreta les pautes de conducta dels animals en la seva seqüència causal natural sense introduir-hi cap factor experimental o variables independents. Conclou que existeix una estructura orgànica espontània cap a l'agressió. El seu llibre conté moltes observacions sobre la conducta animal i dedica un capítol als instints en l'home, sobretot els que fan referència a l'agressió. Lorenz afirma que els factors instintius són implícits en tota conducta humana agressiva. L'instint modela tota la síndrome agressiva d'un mascle qualsevol, i no únicament unes quantes conductes residuals, de manera que la conducta agressiva neix a l'interior de l'individu. Segons aquest autor, l'agressivitat en l'home és un impuls biològicament adaptat, desenvolupat per evolució, que serveix per a la supervivència de l'individu i de l'espècie.



## 1. 2. 9 MODEL DE DIAGNÒSTIC-INTERVENCIÓ HUMANISTA-ESTRATÈGIC

En el nostre estudi, per entendre els problemes d'agressivitat dins del centre escolar i buscar una manera de solucionar aquests conflictes, partirem del **Model de Diagnòstic-intervenció Humanista-Estratègic**. Aquest model aporta una explicació dels comportaments humans, i també de les raons per les quals els nois i noies es comporten de manera agressiva, *passota*, passiva, provocadora, distant,...

Ens mostra una manera de fer que no es basa en l'aplicació d'unes tècniques, sinó en la relació que s'estableix entre terapeuta i noi/noia, relació basada en l'empatia i en la qual el terapeuta ajuda a madurar, a créixer..., en definitiva: a VIURE.

Aquest model va ser creat per Carme Timoneda i Frederic Pérez (1993), que el defineixen de la següent manera:

"... una trilogia on hem documentat la maduració d'un model propi de diagnòstic-intervenció que coneixem com a Model Humanista-Estratègic. És, com diem, un model propi, desenvolupat a la Unitat de Neuropsicopedagogia i iniciat al 1993, amb col·laboració multidisciplinària de psicopedagogs, psicòlegs, metges i tècnics, utilitzant com a marc legal un conveni entre el Departament de Pedagogia, l'Hospital Trueta i la Politècnica en l'àmbit de la Universitat de Girona (...). És un model de diagnòstic-intervenció per ser aplicat a tot tipus de conductes o comportaments" (Timoneda, Pérez, 2000:3).

Aquest model parteix del fet que el problema de les conductes o comportaments pot estar en els processos cognitius o en la manera com aquella persona se sent. Per tant, pot ésser a nivell cognitiu o a nivell emocional. A nivell cognitiu, es basa en la **Teoria PASS de la intel·ligència**, i a nivell emocional, en la Teoria del Processament de les Emocions: **la Teoria dels Comportaments Emmascaradors**.

La *teoria PASS* va ser concebuda a partir dels coneixements de Luria (Luria, 1973,1980). Des d'aquesta teoria, s'entén la intel·ligència com un processament cerebral de la informació, que pot entrar per via visual, auditiva o cinestèsica i sortir per via verbal o no verbal. La intel·ligència, des de la Teoria PASS, és un perfil cognitiu en termes de **Planificació**, **Atenció**, **Simultani** i **Seqüencial** (d'aquí l'acrònim PASS). Aquesta teoria demostra la inexactitud del CI i permet, mitjançant intervenció, millorar el perfil cognitiu, convertint la intel·ligència en quelcom dinàmic i modificable. Aquesta concepció s'està començant a plasmar en la literatura científica mèdica de recent publicació (Hofman KJ i cols., 1994, i Palmer FB & Capute, 1994). Timoneda, C. i Pérez-Álvarez, F. hi han contribuït des de l'any 1994 (1995, 1996, 1997, 1998, 1999).

D'altra banda, *la teoria dels comportaments emmascaradors* entén que les conductes que realitzem estan determinades pel que sentim, i no pas pel que pensem. Aquest sentir depèn de les vivències emocionals que des del naixement les persones haguem viscut. Aquestes vivències o experiències sempre van acompanyades d'una emoció, i aquesta emoció es pot reduir a sentir-se bé o sentir-se malament. Depenent del que sentim, configurarem el nostre autoconcepte, autoestima i autovaloració.

Les vivències emocionals doloroses successives són factors causals precipitants de conductes de defensa, protectores, que són analgèsiques i són originades per l'inconscient emocional amb la finalitat de provocar atenció, que inconscientment és interpretada com a estima, afecte. Quan això succeeix, el nostre conscient es posa en marxa per trobar raons lògiques que expliquin aquest comportament (generalment es justifiquen amb creences apreses, que són molt eficaces perquè aquests comportaments resultin lògics). Així, d'aquesta manera s'emascara la raó de fons i esdevé una conducta disfressada (emascarada) davant d'un mateix i dels altres.

Per tant, si partim del fet que l'origen d'aquestes conductes de defensa és en l'inconscient i que per tant des del món de la lògica, del conscient, no podem arribar-hi, al seu origen, la intervenció consistirà a trobar la manera d'aconseguir-ho. En el Model Humanista-Estratègic, es fa a través de les

tècniques de comunicació indirecta, que, mitjançant un seguit de recursos, ens permeten arribar a l'inconscient amb l'objectiu de no provocar que el nostre conscient comenci a trobar raons que justifiquin les conductes emmascaradores de defensa.

En essència, el model planteja una nova forma d'entendre la comunicació interpersonal, amb una atenció especial al llenguatge corporal, que és el llenguatge de l'inconscient, el llenguatge de les emocions: com que no el podem controlar, és més fiable, i és, per tant, un indicador molt valuós de com se sent la persona que tenim al davant.

### 1. 2. 9. 1 Organització de la Unitat de Neuropsicopedagogia

Ja hem comentat que aquest model de diagnòstic-intervenció proposat per Carme Timoneda i Frederic Pérez es duu a terme per la Unitat de Neuropsicopedagogia (UNPP) de l'Hospital Universitari Dr. Josep Trueta, de Girona. Aquesta Unitat s'ubica dins el Servei de Pediatria, i en són coordinadors el Dr. Frederic Pérez (neuropediatra) i la Dra. Carme Timoneda (psicòloga). La resta dels membres de la Unitat són psicòlegs i pedagogs que exerceixen pròpiament com a professionals, duent a terme la intervenció de casos.

A part de l'equip pròpiament dit, la resta de persones que formen la UNPP són alumnes que cursen el Màster de Diagnòstic i intervenció neuropsicopedagògica i alumnes dels estudis de Pedagogia i Psicopedagogia que estan fent el pràcticum a la UNPP.

**Dins d'aquesta Unitat, podem trobar-hi tres eixos principals:**

- **Formació:** La Formació té lloc en el que seria la **Sessió clínica**, on es discuteixen els casos que s'atenen des de la Unitat i s'investiga sobre la

pràctica diària. Assisteixen a aquestes sessions l'Equip de la UNPP, els alumnes de Màster i els alumnes de pràcticum. Per tant, trobem que totes les persones que formen la UNPP, des dels que fa més temps que hi són fins als que fa poc que hi han entrat, conflueixen en aquesta sessió. El fet de partir de diferents nivells no és un problema; més aviat al contrari, és una manera que tothom aprengui a partir de la pràctica, i per tant que sigui enriquidor per a tots.

- **Recerca:** Línies de recerca on s'inscriuen treballs de Pràcticum, Tesines i Tesis que duen a terme els membres de la UNPP.
- **Assistència:** Es concretaria en el que serien les consultes externes, on s'atenen tots els nens i nenes de les comarques gironines que tinguin algun problema i que necessitin aquest servei.

També des del 2000 es duu a terme un servei que s'anomena *Racó psicopedagògic*, dins del qual trobem el programa d'acollida dels nens hospitalitzats i el projecte d'hospital de dia:

## **RACÓ PSICOPEDAGÒGIC:**

- **Acollida dels nens hospitalitzats**

És un projecte molt innovador, que neix pel fet que els nens que hi ha l'hospital Dr. Josep Trueta hi fan una estada d'una durada màxima de 5 dies, de mitjana. Per tant, l'aula hospitalària deixa de tenir el sentit que tenia en el seu inici (una alternativa a l'escola per als alumnes de llarga hospitalització). Per això es busca una alternativa a aquesta aula, que doni resposta a l'actual necessitat. Aquesta alternativa va consistir a fer un programa d'acollida dels nens hospitalitzats, amb l'objectiu principal de desangoixar-los i informar-los, a ells i les seves famílies, basant-se en el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic.

Aquest programa actualment està donant molt bons resultats, ja que ofereix suport als nens i nenes hospitalitzats en un moment en què en necessiten, ja que tots sabem que l'estada en un hospital no resulta gaire agradable.

Aquest servei el duen a terme de 9 a 11 del matí els estudiants de Pedagogia i Psicopedagogia que estan fent les pràctiques a la UNPP i els alumnes de Màster.

- **Hospital de dia**

Aquest és un projecte molt nou, que es va començar a dur a terme l'any 2000 a l'Hospital. Va néixer arran de la necessitat que, en alguns casos, s'haguessin de trencar determinades relacions que s'establien entre la família del nen/a i l'escola, i que no permetien que la intervenció psicopedagògica fos eficaç. La finalitat de l'Hospital de Dia és produir canvis en l'entorn del nen/a que l'ajudin a canviar més de pressa. Així doncs, l'Hospital de Dia és un servei de pedagogia hospitalària que atén nens/es que per la seva problemàtica necessiten temporalment una descontextualització del seu àmbit educatiu. Per això se'ls atén a l'hospital cada dia: això permet que rebin una atenció individualitzada, i alhora també suport emocional i cognitiu, com a part del procés de diagnòstic-intervenció del cas.

Aquest servei s'ofereix quan:

- Hi ha comportaments per part de l'escola que bloquegen el procés de desenvolupament emocional i cognitiu de la persona.
- Els comportaments de la família i l'escola es reforcen, retroalimentant-se.

Aquest projecte consisteix en la substitució de l'escola pel que fa a continguts, però allò realment important és que els nens/es visquin experiències d'èxit i se sentin bé. El duen a terme mestres, pedagogs, psicòlegs, psicopedagogs i neuropediatres de la UNPP.

Els casos que s'han atès fins ara han evolucionat de forma molt positiva.

## 1. 2. 9. 2 Fonamentació teòrica del Model Humanista-Estratègic

La fonamentació teòrica del Model Humanista-Estratègic la podem trobar de forma extensa en el primer llibre publicat per Timoneda i Pérez (1997). Aquest model s'anomena "de **Diagnòstic-Intervenció**" perquè el diagnòstic va molt lligat amb la intervenció, i a mesura que et vas creant unes hipòtesis diagnòstiques, vas intervenint.

"La nostra intenció orienta el tipus de diagnòstic. Tractem de comprendre, d'explicar, d'intervenir, de comprovar... Per nosaltres allò primordial està en la intervenció, l'ajuda. Tant el diagnòstic inicial com els successius diagnòstics avaluen i orienten l'ajuda pedagògica" (Timoneda i Pérez, 1997:78).

El diagnòstic s'entén com una lectura interpretativa de la situació presentada (la qual està impregnada de prejudicis, creences, teories, valors...) i de la realització d'una hipòtesi sobre el que està passant. Aquesta lectura (aquest diagnòstic) es converteix en un procés d'intervenció educativa, que es concreta en el fet que el psicopedagog arriba a fer la lectura dels elements rellevants de la realitat de cada persona. És a dir, intenta entendre amb congruència i autenticitat quina és la seva vivència sobre la seva realitat i, partint d'aquí, proposa una intervenció per al canvi, potenciant els recursos de la persona (ja que es parteix de la idea que les persones són un pou de recursos, que potser encara no han sabut trobar). Per tant, la nostra tasca consisteix a aconseguir que les persones sàpiguen trobar els seus propis recursos, perquè puguin afrontar qualsevol situació.

Cal dir, doncs, que el diagnòstic esdevé la base sobre la qual es poden dissenyar estratègies d'ajuda, la realització de les quals portarà a nous diagnòstics i noves estratègies. És, per tant, un procés en espiral (com l'espiral d'Elliot), un diagnòstic dinàmic, ja que està sotmès en tot moment al canvi, perquè se'n fa una avaluació constant, durant tot el procés, per poder reorientar, així, el camí que dirigeixi el professional cap al canvi.

## 1. 2. 9. 3 Diferents conceptes i teories que fonamenten el model

### 1. 2. 9. 3. 1 Concepció humanista

"... emfatitzarem el concepte centrat en la persona. En el diagnòstic (...), se centra el nen com a agent de la seva pròpia educació, com a constructor del seu propi projecte de vida (García Hoz, 1994). L'alumne no és contemplat com l'objecte pacient del diagnòstic, sinó com l'agent constructor del seu projecte educatiu i, en definitiva, com l'agent regulador d'aquest" (Timoneda i Pérez, 1997:81).

L'enfocament d'aquest model pren la persona com el centre del diagnòstic, i això comporta al mateix temps un enfocament holístic, si es tenen en compte tots els aspectes que configuren la persona, evitant tota fragmentació. Per això, acceptem que el fet de ser persona implica tenir en compte que cada persona, alhora que és una i única, està integrada per diferents àrees interrelacionades: la de la personalitat (afectivitat, emotivitat, sentiments..., substrat emocional dels aprenentatges), la processual cognitiva (que configuren l'actuar intel·ligent davant els problemes vitals i que són el substrat cognitiu dels aprenentatges), la dels aprenentatges (referint-se a l'estil d'aprenentatge i com va integrant els aprenentatges, que a la vegada possibiliten els posteriors, i així anar avançant en el projecte vital; el substrat dels aprenentatges previs integrats), i la de la maduració-desenvolupament (substrat biològic i interacció ambiental).

Com hem remarcat més amunt, el model adopta la visió humanista de la persona, entenent aquesta com a agent constructor del seu propi projecte de vida i com a agent regulador d'ell mateix. És a dir, entenem la persona com a ésser únic i complex, que és conscient de les seves pròpies vivències, que construeix el seu projecte vital i que es responsabilitza dels seus propis actes.

Partint d'aquesta idea de persona, Carl Rogers (1994) formula la següent hipòtesi general, que defineix molt bé la intenció que hauria de tenir el professional en la seva relació d'ajuda: "Si puc crear un cert tipus de relació, l'altra persona descobrirà en ella mateixa la seva capacitat d'utilitzar-la per a la

seva pròpia maduració, i d'aquesta manera es produirà el canvi i el desenvolupament individual".

Carl Rogers formula les condicions que ha de tenir la relació entre el professional i l'altra persona. Són aquestes:

- La primera condició és que cal que el professional sigui *autèntic*, perquè com més autèntic es pot ser en la relació, més útil resultarà aquesta. Però cal definir què entén per *ser autèntic*: primer de tot, tenir presents els propis sentiments i no oferir una façana externa; a més, tenir voluntat de ser i d'expressar, a través de les paraules i la conducta, els sentiments que es tenen. Només expressant-nos tal com som aconseguirem que l'altra persona busqui amb èxit la seva autenticitat.
- La segona condició és la d'*acceptar l'altre*, ja que com més s'accepti l'altre, més útil li serà la relació que el professional està creant. I una cosa molt important: no jutjar la persona que es té al davant. Això implica una relació amb una sensible empatia per cadascun dels sentiments i expressions que viu en aquell moment la persona que volem ajudar; una relació on el client se senti lliure de tota avaluació moral o diagnòstica. Carl Rogers considera que aquesta acceptació de cada un dels aspectes de l'altra persona dóna calidesa i seguretat a la relació que hi mantenim; això és fonamental, ja que la seguretat d'agradar a l'altre i ser valorat com a persona sembla constituir un element de gran importància en la relació d'ajuda.

Per tant, es tracta de ser autèntic, acceptar incondicionalment, mostrar *empatia* cap als sentiments de l'altre, i per tant no jutjar-lo. D'aquesta manera, segons Rogers, es podrà crear una relació d'ajuda útil envers l'altre.

### 1. 2. 9. 3. 2 Teoria General de Sistemes

"Seria un greu error intentar descontextualitzar l'alumne per al seu diagnòstic individual, ja que el problema o motiu del diagnòstic mai no serà independent dels àmbits en els quals es mou el nen. A més, la comprensió del nen, en totes les seves facetes (personal, familiar,



escolar,...), és imprescindible per realitzar un diagnòstic que sigui adient i també per a la seva posterior orientació (Minuchin, 1974) " (Timoneda i Pérez, 1997:79).

El model de diagnòstic pren com a fonament teòric la concepció sistèmica de la TGS (Teoria General de Sistemes), la qual va ser realitzada per Ludwing Von Bertalanffy (1968). També hi trobem la teoria aplicada al món de la psicologia per autors com Watzlawick, Bearin Bavelas i Jakson (1981).

La TGS ha portat innovacions radicals en molts camps. Segons Hernández,

"...la Teoria General de Sistemes és una nova perspectiva (Bertalanffy), un nou paradigma (Kuhn), un nou principi axial (Bell) que la ciència dóna a l'home per relacionar-lo amb l'univers, que, a través d'ella, adquireix un nova configuració. Així entesa, la TGS s'ha de considerar com una forma de pensar, una manera de mirar el món, una metodologia o una eina de la investigació científica la finalitat de la qual és, en essència, arribar a una unitat en la diversitat" (Castillejo i Colom, 1987:15).

La TGS és capaç de donar raó no només als aspectes cognitius de la persona, sinó que també als seus valors, a la seva espiritualitat, a la seva consciència... Entendre el diagnòstic des d'un punt de vista sistèmic és entendre'l des d'una òptica radicalment humana, en tant que suposa concebre'l no només com un fet humà, sinó com un procés, com una acció encaminada a aconseguir els seus objectius, ja que diagnosticuem amb l'objectiu d'ajudar, d'orientar, per aconseguir l'adaptació personal, entesa com la realització d'una persona conscient de la seva situació personal i del seu context vital.

Si partim de la persona, per fer una lectura de la seva realitat és important tenir en compte els contextos que hi influeixen i les relacions que estableix en cada un d'aquests contextos. Per tant, es dóna una circularitat d'aquests, amb la persona com a eix central. Aquesta circularitat permet dur a terme una retroalimentació constant a través del *feed-back*, que és important per anar reformulant les relacions, la comprensió,... que es fa de cadascun dels contextos on es mou la persona. Aleshores, s'està parlant de focalitzar

l'atenció en els condicionaments ambientals i en les relacions interpersonals en relació amb les intrapersonals.

### 1. 2. 9. 3. 3 Model estratègic

“L'estrateg busca un objectiu. Per aconseguir-lo, comprèn el que està passant, ho llegeix. Algunes lectures ajuden, d'altres no. Altres lectures són errònies i ens orienten malament. D'altres, molt sòlides, no donen d'informació per a l'estratègia d'ajuda” (Casadevall i Timoneda, 1995:327).

S'anomena model estratègic perquè sempre busca l'estratègia més idònia per a solucionar el problema. El diagnòstic-intervenció està sempre encaminat a l'assoliment d'uns objectius; a ajudar i orientar l'altre perquè aconseguixi l'adaptació personal, és a dir, l'assoliment conscient d'una situació personal i del seu context vital.

És molt important tenir en compte que el professional no és que tingui la recepta més adient per ajudar i orientar l'altre, sinó que investiga dins l'interior i les vivències de l'altre per tal de trobar l'estratègia més adient. Tots nosaltres tenim estratègies per poder solucionar els nostres problemes, el que passa és que a vegades no les sabem veure. La feina del professional és ajudar-nos a veure on està la nostra pròpia solució.

### 1. 2. 9. 3. 4 La comunicació com a eix del model

Els tres àmbits de la comunicació els podem emmarcar en: sintàctic, semàntic i pragmàtic. Quan parlem de la comunicació, ens referim a l'àmbit de la pragmàtica, és a dir, l'efecte que té la comunicació sobre la conducta humana.

Watzlawick (1981) explicava que tota conducta, i no només la parla, és comunicació, i que tota comunicació, inclosos els indicis comunicacionals de contextos impersonals, afecta la conducta.

En aquesta línia, des del Model Humanista-Estratègic, s'entén que la relació d'ajuda no es pot donar sense comunicació, sense intercanvi d'informació. La comunicació interpersonal esdevé el mitjà de relació, i per tant el mitjà a través del qual s'ajudarà la persona a realitzar un canvi personal (comunicació intrapersonal).

En la comunicació interpersonal es produeix una comunicació lingüística, que és la forma d'expressió del neocòrtex cerebral més evolucionada, però també una comunicació gestual, que és pròpia de les estructures cerebrals menys evolucionades, però que continua existint avui en dia en els humans, perquè l'evolució no ha aconseguit, fins ara, una forma millor de garantir els mecanismes de defensa.

Cal dir que la comunicació lingüística és fruit d'un acte conscient, però que la comunicació gestual, quan és conseqüència d'una vivència emocional dolorosa, la realitzem sense adornar-nos-en, de forma automàtica o inconscient; i l'important és que és coherent amb l'estat emocional. A més, la comunicació gestual pot ser captada de forma inconscient; això vol dir que podem estar rebent informació mitjançant el llenguatge gestual que transmeti sentiments dolorosos sense que ens n'adonem conscientment. Ara bé, si rebem aquest tipus d'informació desfavorable, el nostre cervell respondrà posant en acció una resposta de defensa, que serà una conducta de protecció. Si la nostra identitat és "suficient", la resposta serà "raonable" o "proporcionada", però si la nostra identitat és "insuficient", aleshores posarem en acció conductes de protecció emmascaradores.

Cal comentar que la base de la intervenció és el domini d'aquesta comunicació, ja que les persones, com hem dit, no ens comuniquem només de forma oral (amb la paraula), sinó que hi ha un altre tipus de comunicació més important que esdevé llenguatge de les nostres emocions (llenguatge gestual), i aquesta és la que hem de llegir per tal de poder saber el que realment està passant a dins de l'altra persona.

## 1. 2. 9. 4 Conceptes bàsics

### 1. 2. 9. 4. 1 Concepte de persona

El concepte de *la persona com a eix centrat en el model*, és a dir, el diagnòstic, se centra en l'infant o adolescent, entenent-lo com a agent de la seva pròpia educació, com a constructor del seu propi projecte de vida.

Com hem esmentat anteriorment, des del model que s'està presentant es concep la persona com un ésser únic i complex que és conscient de les seves pròpies vivències, que construeix el seu projecte vital i que es responsabilitza de les conseqüències dels seus actes. No es defineix la persona per les seves conductes, sinó per la seva personalitat, per la seva concepció única, individual i particular de la realitat i la seva posició enfront d'ella. Per facilitar la comprensió de la persona, diferenciarem quatre grans sistemes o àmbits, en el benentès que cadascun d'ells està en relació amb els altres (que ja hem esmentat: àmbit de desenvolupament, dels processos cognitius, d'aprenentatge i de la personalitat).

El concepte de personalitat es vincula amb un model de canvi personal que té relació amb l'aprenentatge i la comunicació, conjuntament amb les idees de context, relacions, nivells d'aprenentatge i posició perceptiva. L'aprenentatge i els canvis poden esdevenir-se en diferents nivells (de menys a més interioritat) (Timoneda i Pérez, 1997):

- **Entorn:** allò que ens envolta, com reaccionem i les persones amb qui entrem en contacte. Un canvi a nivell exterior no comporta necessàriament un canvi en els nivells interiors.
- **Comportament:** actuacions específiques que es duen a terme per part de la persona.
- **Capacitat:** conjunt de comportament, habilitats generals i estratègies que utilitzem en la vida.
- **Creences:** aquelles diverses idees que la persona té per vertaderes i que

utilitza com a base de la seva acció diària. Aquestes són el nucli fonamental de la personalitat de cadascú (ja que exerceixen una gran influència en la conducta de la persona, i motiven i modelen les seves actuacions). Aquestes creences canvien i es desenvolupen a partir de les experiències, vivències i expectatives respecte al món i als altres. Aquelles que són positives i realistes produeixen competència i aptitud, i aquelles que són negatives produeixen el contrari. A part d'ésser com uns mapes de les experiències passades, també són plans i estratègies de futur, ja que les creences poden haver influït en el passat i poden influir en l'esdevenidor. En definitiva, són els principis rectors de la persona, és a dir, els seus mapes interns, que s'utilitzen perquè el món tingui sentit (Timoneda i Pérez, 2000).

- **Identitat:** és el sentit bàsic d'un mateix, és a dir, els seus valors principals i la seva missió a la vida.
- **Nivell espiritual:** ens trobem a un nivell més profund, on la persona considera i revisa les grans qüestions metafísiques. Guia i modela les vides. Qualsevol canvi en aquest repercuteix en tots els altres.

Per a realitzar una lectura diagnòstica de la persona, cal tenir en compte un marc que englobi els següents elements: els nivells, el temps i la posició perceptiva de cada persona. Aquest marc l'anomenem 'camp unificat'. Els problemes, que són els símptomes motius del diagnòstic, sorgiran quan manqui un equilibri en la persona. El camp unificat ens permet identificar quins elements han adquirit massa importància i quins estan absents o són dèbils.

#### 1. 2. 9. 4. 2 Concepte de cognició

El model entén la cognició segons el concepte de teoria PASS de la intel·ligència. És una concepció recent de la forma d'aprendre, de la intel·ligència, en definitiva. El més rellevant d'aquesta teoria és que demostra la inexactitud del Quocient Intel·lectual com a mesura de la capacitat intel·lectual. Amb això, les proves psicomètriques tradicionals queden a un altre nivell. La

novetat és que la intel·ligència no és considerada quelcom estàtic reduïble a un quocient, a un nombre.

Segons aquesta teoria, la intel·ligència és un concepte dinàmic de l'acte intel·lectual. Es pot intervenir per millorar un processament deficient, i també per millorar el rendiment, fent que cadascú utilitzi els seus processaments més eficaços.

#### 1. 2. 9. 4. 3 Concepte d'emoció

Qualsevol acte humà implica un acte cognitiu, però, indiscutiblement, també un acte emocional. El convenciment que quelcom cognitiu i quelcom emocional van de la mà de forma inseparable, com l'ombra acompanya el cos, la teoria del processament cerebral de les emocions explica els comportaments dels éssers humans establint que les emocions són processades mentalment de manera que, en cas de produir-se emocions negatives, les quals són doloroses, aleshores es posen en acció conductes, inconscients en el seu origen, de protecció o defensa davant el dolor psíquic.

#### 1. 2. 9. 4. 5 Concepte de conducta

S'entén per conducta qualsevol acte humà en tant que sigui expressió de la personalitat. Són innombrables les concepcions que han estat elaborades al llarg de la història per explicar els comportaments o conductes, tant pel que fa a la part cognitiva com a la part emocional. La conducta és l'expressió de la personalitat.

La conducta pot ser verbal o no verbal o, dit amb uns altres termes, corporal o gestual. La verbal és el llenguatge, i té un component gestual, és a dir, la manera de parlar, el to de la veu, els gestos acompanyants, etc... La

comunicació interpersonal es basa en conductes o comportaments; és a dir, és la personalitat posada en acció.

### 1. 2. 9. 5 La Teoria PASS de la Intel·ligència

Tot i que el treball no està centrat a estudiar els processos cognitius dels nois i noies amb problemes d'agressivitat a l'institut, a continuació comentarem breument la teoria PASS de la intel·ligència.

El model d'integració de la informació (PASS, de Das i col., 1994) entén la cognició com a procés cerebral de la informació que accedeix al sistema nerviós central per les diverses vies d'accés possibles, a saber: visual, auditiva, tàctil, etc. Aquest processament cerebral s'entén segons la denominada Teoria PASS de la Intel·ligència.

Aquesta teoria és una concepció recentment plantejada de la forma d'aprendre i de la intel·ligència, en definitiva. El més rellevant d'aquesta teoria és que demostra la inexactitud del QI com a mesura de la capacitat intel·ligent, amb què queden en evidència les proves psicomètriques tradicionals. Das defineix la intel·ligència com "la capacitat d'utilitzar la informació de la manera més adequada per aconseguir un objectiu determinat" (Das, 1983, 1984). Així doncs, la intel·ligència no és considerada com quelcom estàtic (reduïble a un quocient), sinó com a quelcom dinàmic.

La teoria PASS de la intel·ligència postula que els humans, quan aprenem, ho fem segons quatre operacions mentals, com programes d'ordinador, que, encara que interactuen contínuament, poden ser independitzats i valorats per separat. Per això s'ha elaborat una bateria, el DN: CAS ('Das & Naglieri: Cognitive Assessment System', 1997), en procés de validació en la població espanyola; i la bateria K-ABC ('Kaufman Assessment Battery for Children', 1982), ja validada en la població espanyola; aquesta última només ens permet valorar dos processaments: el simultani i el seqüencial.

El model d'integració de la informació PASS (de Das i col., 1994) entén la lectura diagnòstica i la interpretació dels processos cognitius com la lectura de quatre processos: *planning*, processament simultani, atenció i processament seqüencial.

És important saber el tipus de processament de l'educand, com intenta resoldre els problemes, per després, a partir de l'acció terapèutica, poder intervenir per millorar un processament deficient o per substituir un processament deficient per un processament eficient, en la resolució d'una mateixa tasca. És a dir, l'acció terapèutica consisteix en un aprenentatge mitjançant pràctiques de l'ús dels processaments o programes més adequats per a cada situació, per a un individu concret dotat d'un perfil propi.

D'aquesta teoria se n'han fet demostracions utilitzant proves cognitives, però també utilitzant proves neurològiques que confirmen que, amb la metodologia PASS, millora el rendiment intel·lectual.

A continuació veurem un resum dels **fonaments neuro-anatòmico-fisiològics** de la teoria PASS (Timoneda i Pérez, 2000:64).

- Existeix un mecanisme neurològic que dona suport a les memòries.
- Existeixen diferents mecanismes, això és, diferents memòries.
- Els mecanismes de memòria -és a dir, les memòries- són quelcom diferent dels mecanismes de processament cerebral d'informació PASS.
- Les memòries treballen amb tots els processaments, en tant que cada processament és independent dels altres.
- La funció neurològica 'memòria' és també diferent de la funció neurològica 'aprenentatge', perquè l'aprenentatge és processament cerebral PASS.
- Existeix una memorització conscient i una memorització inconscient.
- Existeix un aprenentatge conscient i un aprenentatge inconscient.
- Existeix un processament PASS conscient i un altre d'inconscient.
- El processament PASS conscient és suportat per un mecanisme neurològic tipus circuit amb centres neurològics preferents, a manera de nodes de xarxa, constituïts per còrtex prefrontal lateral per la planificació, còrtex



frontal i subcòrtex per l'atenció, còrtex frontal i temporal pel seqüencial, i còrtex occipital i parietal -cervell posterior- pel simultani.

- Els circuits neurològics que donen suport a la memorització inconscient amb l'aprenentatge inconscient són diferents i són subcorticals.

### 1. 2. 9. 5. 1 Lúria i la teoria PASS de la informació

Les investigacions dutes a terme per Lúria sobre els aspectes funcionals de les estructures del cervell han servit de base per al model PASS, que les ha utilitzat per definir els components fonamentals de la competència intel·lectual humana.

Lúria (1970) va descriure els processos cognitius humans dins un marc de referència format per tres unitats funcionals. La funció de la primera unitat és la regulació de l'excitació cortical i de l'atenció; la segona unitat codifica la informació utilitzant processos simultanis i successius; i la tercera unitat és l'encarregada de la planificació, l'autosupervisió i l'estructuració de les activitats cognitives.

La primera unitat funcional del cervell, el sistema d'excitació-atenció, es troba principalment en el tronc encefàlic, en el diencèfal i a les regions intermèdies del còrtex (Lúria, 1973 a). Aquesta unitat proporciona al cervell el nivell adequat d'excitació o to cortical, i una atenció directiva i selectiva.

La primera unitat funcional no és un sistema autònom, sinó que funciona en cooperació amb els sistemes superiors del còrtex cerebral i està regulat per ells; aquests sistemes reben i processen la informació del món exterior i determinen l'activitat dinàmica d'una persona. En altres paraules, podríem dir que aquesta unitat té una relació constant amb el còrtex: influeix en el to del còrtex i ella mateixa rep la influència dels efectes reguladors del còrtex. Per la teoria PASS, això significa que l'excitació-atenció i la planificació estan necessàriament correlacionades, ja que la primera sol estar sota el control

conscient de la planificació. En resum, podríem dir que els nostres plans, la nostra planificació, determina l'assignació dels nostres limitats recursos d'atenció.

La segona unitat funcional és la responsable de la codificació i emmagatzemament de la informació que arriba de l'entorn exterior (i a vegades de l'interior) a través dels receptors sensorials. Es troba en les regions laterals del neocòrtex, en la superfície convexa dels hemisferis, de les quals ocupa les regions posteriors, incloent-hi les regions visual (occipital), auditiva (temporal) i sensorial general (parietal). Lúria va descriure dues formes bàsiques d'activitat integradora del còrtex cerebral que funcionen en aquesta unitat: el processament simultani i el processament seqüencial.

El processament simultani s'associa amb les àrees occipitals del cervell, i la seva funció principal és la de relacionar qualsevol aspecte amb els altres en un moment determinat.

El processament seqüencial s'associa amb les àrees frontals-temporals del cervell, i té la funció d'integrar estímuls en un ordre seqüencial concret, de tal manera que el primer es relacioni amb el segon, el segon amb el tercer, i així successivament.

La tercera unitat funcional del cervell se situa en les àrees prefrontals dels lòbuls frontals (Lúria, 1980). Els processos de planificació tenen la funció de la programació, la regulació i la verificació de la conducta, i són responsables de conductes com ara plantejar-se preguntes, resoldre problemes i l'autosupervisió. Les altres responsabilitats de la tercera unitat funcional inclouen la regulació de l'activitat voluntària i el control conscient dels impulsos i de les diverses capacitats lingüístiques, com la conversació espontània. La tercera unitat funcional s'encarrega dels aspectes més complexos de la conducta humana, incloent-hi la personalitat i la consciència.

### 1. 2. 9. 5. 2 Processos cognitius, PASS

Un cop hem vist els fonaments de la teoria, és molt important fixar-nos en els processos cognitius pròpiament dits, els quals són quatre maneres d'operar mentalment. Aquests processos són valorats i identificats mitjançant la prova del DN: CAS. Tenen el seu origen en els coneixements divulgats per Lúria des del 1966, segons els quals el pensament humà, la intel·ligència, funciona o treballa de manera que es poden diferenciar tres unitats funcionals. Una és la responsable de l'atenció, activitat necessària i indispensable per a l'adquisició de coneixements, sigui a nivell de percepció (identificació perceptual) o bé a nivell de comprensió (identificació conceptual). La segona, que se serveix de la sensació, la conscienciació, el raonament, la memòria, aconsegueix la identificació perceptual o/i conceptual (comprensió, significació conceptual); això és, aconsegueix la codificació i descodificació de la informació. Aquesta unitat és la del processament de la informació o codificació-descodificació. La tercera és la que, servint-se de totes les activitats psíquiques, incloent-hi la volició, permet actuar, executar una acció, físicament i mentalment. És la més complexa; és la unitat de la planificació.

- Hi reconeixem dos tipus d'**atenció**: l'atenció sostinguda (atenció mantinguda sobre un focus d'informació durant un espai de temps ininterromput) i l'atenció selectiva (quan centrem l'atenció en allò que ens interessa i ignorem la resta). L'atenció és una activitat psíquica necessària per a la conscienciació dels coneixements. Els automatismes no són conscients, i per tant no requereixen esforç d'atenció. La capacitat d'atenció està lligada a la capacitat d'intel·ligència. És important recordar l'estreta relació entre el món emocional i el dels impulsos i el món de l'atenció. L'atenció selectiva pot explorar-se en el procés d'incorporació (*input*) i codificació de la informació, o bé en el moment de sortida o resposta (*output*). Tots els procediments o proves per valorar l'atenció selectiva contempen la selecció, la resistència a la distracció i la capacitat de canvi d'estratègia. L'atenció selectiva és la que ens permet distingir millor; és un millor discriminador que ens permet establir diferències entre individus.

- **Memòria versus processament.** Distingim dos tipus de processament de la informació: simultani i seqüencial. Cal establir alguns conceptes sobre la memòria com a activitat psíquica imprescindible per a l'adquisició de coneixements. Des del punt de vista pensant, funcionem de manera que, en incorporar un nou coneixement, necessitem una memòria que ens assisteixi en l'elaboració d'aquest: la memòria a curt termini, memòria primària i memòria de treball, o memòria immediata, que és com la memòria RAM dels ordinadors, i que manté un coneixement a curt termini; i d'altra banda, la memòria a llarg termini o memòria remota, quelcom com el disc dur de l'ordinador, que emmagatzema els records dotats de significat, perceptual o comprensiu. El conjunt de records constitueix la base del coneixement adquirit, que s'utilitza constantment de referència per a l'adquisició de nous coneixements. Un altre aspecte a abordar, per la seva importància, és l'automatisme com a recurs mental operacional per estalviar memòria de treball a curt termini, en transformar la seqüència en una simultaneïtat, que passa a gastar un espai, només. És a dir, la memòria a curt termini té una capacitat de fins a set unitats de record a la vegada, al mateix temps; una unitat simultània conté més informació que una unitat seqüencial. Recordem que l'acte automàtic és inconscient, cosa que significa que és atenció independent, és a dir, que no requereix l'esforç de l'atenció.
- **Processament simultani:** aquest adquireix coneixement conscient de la informació com un tot integrat, cosa que equival a dir vist o recordat en l'espai; i equival, també, a ser percebut amb totes les seves interrelacions. L'acte del processament simultani requereix la utilització de la memòria a llarg termini, la qual li permet establir les relacions de les parts del tot conegut. Constitueix un tot, és a dir, és holístic, i com a tal és equiparable a la unitat (un codi = una unitat ); i com a tal, ocupa només un espai en la memòria de treball a curt termini, i això suposa molta informació en poc espai. Recordem que la memorització a curt termini és limitada a un màxim de set unitats simultàniament en el temps.
- **Processament seqüencial:** aquest adquireix coneixement conscient de la informació com una relació lineal seqüencial, temporal (abans i després). El coneixement seqüencial no requereix la utilització de la memòria a llarg termini; cada element de la seqüència ocupa un espai, i per tant gasta molta

memòria a curt termini. S'ha d'advertir, sens dubte, que ni el simultani ni el seqüencial són equiparables a 'memòria a llarg termini' ni a 'memòria a curt termini'.

Cal comentar que tant el processament simultani com el seqüencial són complementaris. Un exemple de la utilització dels dos processos en la mateixa activitat mental el tenim en el llenguatge. En l'aprenentatge de la sintaxi d'una frase, hi intervé el seqüencial per a la comprensió, pel fet que es requereix apreciar l'ordre o relació lineal de les paraules; per a la comprensió del significat de la frase es requereix el simultani, en tant que implica comprendre el concepte, cosa que implica un tot integral, multirelacional. En moltes de les activitats de la vida -per no dir totes- hi treballen els dos processaments.

El processament cerebral de la informació es pot dir que és una capacitat en el sentit de dotació: es té més o menys dotació o capacitat per a un o altre processament, i per tant s'és més competent en un o altre processament. El més important no és que aquesta capacitat o dotació o competència sigui canviable per millorar, de manera espontània o induïda (intervenció). El fet de ser millor en el processament, d'obtenir més rendiment, implica utilitzar el millor processament que un posseeixi en el moment adequat, i això implica alhora l'elaboració d'estratègies adequades, que és competència de la planificació. La capacitat (facilitat d'ús) i l'habilitat estratègica que un té determinen una preferència, tendència o estil en l'ús dels tipus de processament.

- **Planificació:** és la funció executiva de l'acte psíquic, amb expressió física (conducta) o/i mental. És la funció pensant per excel·lència, l'elaboradora de judicis o raonaments. La planificació suposa una deliberació en l'ordre d'escollir -seleccionar mitjançant un procés de valoració- la conducta o l'acció més apropiades per al fi proposat. La planificació s'expressa en l'acte, concretament en l'estratègia. La Planificació proporciona a l'individu els mitjans per utilitzar eficientment el processament simultani i seqüencial en les tasques que estan en el focus de l'atenció.

La intel·ligència funciona com un tot, integralment, de manera que la informació arriba en forma de sensacions (vista, oïda, tacte), i és processada, codificada,

en forma temporal-seriada o espacial-simultània, cosa que implica un significat, una comprensió. Amb això s'elabora el concepte, i a partir d'aquí tenim la matèria per elaborar un raonament, que en última instància és una planificació de l'acció a dur a terme. Tot això succeeix de forma interactiva.

Es considera que cada persona té un patró o perfil característic, segons la seva manera única i particular d'utilitzar els processaments.

### 1. 2. 9. 5. 3 El DN-CAS com a eina de diagnòstic

El DN-CAS (Das & Naglieri, 1997) és una bateria d'orientació que té com a objectiu avaluar el processament cognitiu en nens i nenes de 5 a 17 anys. Un cop obtinguts i interpretats els resultats, tenim el que serà el punt de partida d'una posterior intervenció. (Actualment es disposa de la versió catalana realitzada per Timoneda i Pérez, i de treballs de validació d'aquesta versió experimental a partir de buscar el factorial).

### 1. 2. 9. 6 Teoria del Processament de les Emocions. Teoria dels Comportaments Emmascaradors

Pel que fa al terreny emocional, entenem els comportaments segons la teoria del processament cerebral de les emocions que dona suport a la teoria dels comportaments emmascaradors. La teoria diu que existeix un processament cognitiu i, inseparablement, un processament emocional.

Quan duem a terme una conducta o comportament, estem posant en acció un fenomen o activitat neurològica que és "sentir-se bé" o "sentir-se malament". Aquest "sentir-se" és equivalent a una sensibilitat somàtica o visceral, en el sentit que és un processament cerebral d'informació "sensitiva" o "sensible". Aquest és un processament cerebral diferent del processament cognitiu.

En termes de circuits neurològics, això significa que la informació prové de l'exterior o de l'interior (memòria), que s'està processant cognitivament, en el sentit de 'comprensió de conceptes', i que pateix un procés o activitat que fa que "sentim emocionalment", i aquest procés és suportat per mecanismes o circuits neurològics, com qualsevol altra activitat neurològica.

Actualment coneixem el processament emocional pel que fa al processament de la sensació de perill o de por i, això és el més important, per la concepció. Coneixem que aquest processament pot explicar les conductes o comportaments emmascaradors com un mecanisme de defensa.

La teoria dels comportaments emmascaradors diu que sempre que vivim una experiència processem informació; si aquesta informació és processada com a dolor psíquic, aleshores, per un mecanisme inconscient automàtic, es desencadenarà una resposta de defensa en forma de conducta emmascaradora. Un cop aquesta conducta es posa en acció, perquè aparegui com a lògica la consciència hi aplica raons per explicar-la i justificar-la, utilitzant creences o conviccions apreses. En cas contrari, la conducta resultaria sorprenent i la perplexitat faria que aquesta no tingués sentit, i el mecanisme de defensa no funcionaria.

La sensació de dolor psíquic que provoca una experiència insatisfactòria és més forta com més gran és la inseguretats personal, això és, com més dolent és l'autoconcepte, l'autoestima o la identitat. La suma integral d'experiències viscudes dona com a resultat la identitat. Les experiències satisfactòries donen seguretats; les experiències insatisfactòries proporcionen dolor, i per tant inseguretats. Les conductes emmascaradores solen tenir un desencadenant o precipitant, que és una experiència dolorosa. Però es requereix com a condició necessària una identitat personal "dolçada com a conseqüència de la suma d'experiències doloroses acumulades", cosa que és igual a inseguretats. Aquesta inseguretats genera por. La conducta emmascaradora és una conducta analgèsica: fa que ens sentim millor, proporcionant-nos seguretats o confiança.

Aquesta teoria diu que l'emoció, això és, el fet de "sentir-se bé o malament", és processat a nivell neurològic, de manera que la informació en forma d'experiència externa (vista, oïda, tacte, etc.) o interna (memòria) accedeix al sistema nerviós central i atrapa els centres subcorticals, per després ésser derivada a centres superiors corticals, però arriba abans al paleocòrtex temporal que al neocòrtex. Si el paleocòrtex detecta dolor psíquic, aleshores es entra en acció una resposta ràpida de protecció o defensa davant el perill, perquè aquestes estructures cerebrals no saben discriminar entre el dolor físic i el dolor psíquic. Per tant, estem parlant de conductes reflexes davant el dolor emocional, cosa que no deixa de ser el mateix que una "resposta motora de retirada, per exemple, d'una extremitat davant un dolor físic, com ara una cremada". No hi ha raons per pensar que el sistema nerviós no pugui funcionar en els actes neuropsíquics com en els actes neurosomàtics -ambdós són neurològics-, sinó més aviat tot al contrari. El programa en acció és una conducta o comportament la finalitat o objectiu del qual és proporcionar "analgèsia" psíquica. L'analgèsia es dona perquè la conducta proporciona atenció, i això equival a afecte, estima. Per això es parla de 'guany' o 'benefici secundari', i s'explica que aquestes conductes no solen donar-se quan el pacient o la pacient es troben sols.

Aquesta resposta és desencadenada inconscientment i és una conducta emmascaradora, perquè és una disfressa, perquè les raons argumentades no són reals. El que passa és que, quan es dona aquesta conducta, és detectada per la consciència suportada pel neocòrtex i, perquè no resulti sorprenent, per inexplicable, té lloc un procés segons el qual la conducta s'ajusta a actes explicables pel neocòrtex conscient, utilitzant creences apreses a partir de vivències experiencials. Com a conseqüència, la consciència hauria d'entendre la motivació o les motivacions, però l'evolució de l'espècie humana no ha aconseguit, fins ara, que aquest processament emocional de gènesi inconscient s'acompanyi d'un processament cognitiu conscient paral·lel. Com a conseqüència d'això, el processament cognitiu conscient que es produeix no és el que correspon a la realitat del que està passant, però ha de semblar real, lògic, perquè tot el programa funcioni. És a dir, el comportament o conducta s'ajusta a unes explicacions lògiques que el converteixen en una eficaç



disfressa, i d'aquesta manera es produeix, involuntàriament, un engany per a un mateix i per als altres.

#### 1. 2. 9. 6. 1 Característiques de la conducta emmascaradora

Una conducta emmascaradora és analgèsica. Això fa que el protagonista se senti millor.

Com hem dit anteriorment, aquestes conductes poden reduir-se a tres tipus elementals, que corresponen als tres tipus de conducta com a resposta davant el perill; a saber: conducta de fugida, conducta de lluita i conducta d'immobilitat o camuflatge.

És molt important parlar del *sentiment de culpa*. Aquest sentiment és el més poderós a l'hora de desencadenar tot tipus de conductes emmascaradores de defensa, i per això és una constant en el procediment de diagnòstic-intervenció abordar qualsevol sentiment de culpa que es detecti i, per descomptat, vigilar de manera molt acurada per no comunicar el més mínim sentiment de culpa.

Entenem que el comportament emmascarador com a conducta analgèsica existeix com a reacció a un sentiment negatiu dolorós que l'inconscient intenta ignorar. Aquests comportaments estan sustentats per unes creences, que són les que hem anat aprenent des de la infància i que, des del punt de vista del conscient, estan sustentades racionalment.

El "jo no sóc estimat" és el codi de comprensió de l'inconscient que dispara la resposta en forma de conducta emmascaradora, per complir amb la missió de protegir els sentiments negatius i dolorosos i per garantir el benestar emocional. Els sentiments negatius són interpretats per l'inconscient com un perill, sense distinció entre perill físic i perill psíquic.

Un indicador o pista que revela una conducta emmascaradora és la constatació de desproporció incongruent entre el comportament verbal o/i no verbal i les motivacions o raons argumentades, ja que aquestes últimes responen a creences directes, la missió de les quals és distreure, despistar per encobrir, per emmascarar. També ho és la desproporció incongruent entre allò verbal i allò gestual, perquè el llenguatge gestual dóna resposta a l'inconscient emocional i, en canvi, el llenguatge verbal, en cas d'emascarament, dóna una resposta conseqüent amb les creences directes utilitzades per encobrir.

La intervenció que realitzem des d'aquest model està orientada al canvi de creença, està dirigida a fer una crítica de les creences que sostenen el comportament emmascarador, en el sentit d'induir a una reflexió pròpia dels estats madurs, per arribar al canvi conceptual del terme entorn d'aquelles creences que comporten un malestar emocional per a la persona, i donant-li l'opció d'escollir l'altra realitat. La manera de fer-ho és: primer, demanant-li el significat del que ens està dient i/o transmetent, i per tant una interpretació del seu missatge, per tal de facilitar-nos-en la interpretació; i segon, un cop conegut el significat de la seva realitat, se'l fa dubtar de la creença transmesa, donant un nou significat a aquesta creença.

#### 1. 2. 9. 6. 2 La comunicació corporal o gestual és el llenguatge emocional

El llenguatge corporal és la comunicació per excel·lència. Es pot dir que el llenguatge inconscient és un llenguatge analògic, simbòlic, a diferència del llenguatge verbal literal, que és un llenguatge digital, conforme a les lleis de la gramàtica, la sintaxi i la semàntica.

Existeix el llenguatge gestual de la veu. La veu planteja moltes possibilitats, tant des del punt de vista de l'emissor com del del receptor, en l'acte de la comunicació. Ara bé, el llenguatge és també comunicació gestual, en tot el que no és lingüística pura, fonètica, morfologia, sintaxi, semàntica, ortografia; és a dir: la forma d'expressar-se, el to de veu, els gestos, les pauses, la velocitat.

La comunicació gestual verbal i no verbal és el llenguatge de les emocions, i es dona de forma inconscient en el seu origen. És a dir, sense adonar-nos-en, a cada moment estem expressant el nostre estat emocional amb el “llenguatge” corporal.

Cal comentar que saber interpretar aquesta comunicació corporal és bàsic per al diagnòstic de l'estat emocional, i aquest estat, molt important, determina l'acció o no de conductes involuntàriament emmascaradores o enganyoses.

En el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, la congruència entre allò que es diu (llenguatge verbal, literal, digital) i la manera com es diu (llenguatge gestual, analògic) és fonamental, perquè la incongruència, la incoherència, en aquest sentit, determina que el nostre llenguatge transmet significats contradictoris, no creïbles, que comprometen la comprensió, la intel·ligibilitat. Un exemple que Timoneda i Pérez ens donen sobre això: si diem ‘Jo no sóc autoritari’ “amb veu amenaçant i donant un cop sobre la taula” (Timoneda i Pérez, 2000:126), realment estem dient amb el llenguatge verbal el contrari del que diem amb el llenguatge gestual.

És molt important saber apreciar la congruència entre quelcom verbal i quelcom gestual, perquè allò gestual, en ser inconscient i no controlat durant la comunicació, és veraç, en el sentit que és coherent amb l'estat emocional del nostre interlocutor. El llenguatge corporal està contínuament comunicant en ambdues direccions o sentits, entre dos o més interlocutors, amb la particularitat que emet missatges de forma inconscient que són captats de forma inconscient.

El llenguatge corporal és ric en formes d'expressió. Existeix el llenguatge dels ulls, amb patrons característics. Aquest llenguatge és interessant i útil per conèixer un moviment conjugat ocular característic, amb adopció d'una posició característica, indicadora del tipus de processament de la informació: visual, auditiu o cinestètic. A més, també ens pot dir, per exemple, que si una persona evita la mirada, significa que s'està resistint a allò que escolta. Aquest patró de

resistència o defensa o no-col·laboració s'expressa en llenguatge inconscient, i és una conducta emmascaradora.

També estossegar per aclarir-se la raspa o tenir tos són una resposta inconscient que sol denotar incomoditat, desgrat o resistència. Altres expressions corporals que poden denotar resistència són: el cap abaixat, un moviment nerviós de les cames, no parar quiet a la cadira,...

Finalment, cal comentar que la desactivació d'aquests comportaments emmascaradors requereix un diagnòstic-intervenció basat en la comunicació indirecta, que té la propietat d'esquivar els mecanismes de defensa o resistència. És llavors que podem establir un diàleg comunicador sense que els raonaments siguin deformats per l'estat emocional o afectiu.

Aquest diàleg està orientat a fer un canvi de creences, perquè tenim com a principi que les conductes o comportaments són conseqüència de les nostres conviccions o creences. Moltes de les vivències que provoquen patiment o dolor són conseqüència de creences o convenciments susceptibles de ser canviats.

### 1. 2. 9. 6. 3 El diagnòstic orientat al canvi

De tot el que hem dit es pot deduir que el diagnòstic-intervenció emocional, dins del Model Humanista- Estratègic, té com a finalitat última canviar les creences, ja que es considera que són l'origen del problema. Així doncs, el que es vol és diagnosticar i intervenir sobre el problema de fons, i no pas sobre les conductes, que serien només els símptomes del problema.

Des d'aquest model es considera que el canvi de les conductes serà efectiu si porta implícit un canvi de creences, ja que, si no és així, es considerarà que la intervenció ha anat dirigida al símptoma, i no a l'origen del problema. Si s'actua

en els símptomes, la intervenció pot resultar pal·liativa, però a la llarga és probable que es desencadeni un nou símptoma.

Així doncs, la persona no es defineix mai pels seus comportaments, sinó per la seva personalitat, és a dir, per la seva peculiar i particular manera de concebre la realitat i de posicionar-se davant d'ella (Timoneda i Pérez, 1998).

El concepte de personalitat està vinculat amb un model de canvi personal que té relació amb l'aprenentatge i la comunicació, conjuntament amb les idees del context, les relacions, els nivells d'aprenentatge i la posició perceptiva (com hem exposat anteriorment).

Des del Model Humanista-Estratègic es creu que el canvi és sempre des de dins a fora, sense anul·lar el context o l'entorn de la persona, al contrari. Les persones vivim i interactuem en un entorn que creiem; així doncs, sovint es fa difícil saber si és l'entorn el que alimenta la creença o si és la creença la que determina l'entorn. Sovint, entorn i persona formen part d'un cercle viciós o bucle retroalimentador.

L'aprenentatge i els canvis poden donar-se en diferents estrats. Aquests estrats, de menys a més interioritat, són els següents:

- **L'entorn:** és l'estrat més exterior de la persona, i fa referència al context que ens envolta, a la manera com ens relacionem amb les altres persones.
- **Comportament:** és qualsevol actuació específica i observable amb què les persones ens relacionem i ens comuniquem amb l'entorn.
- **Creences:** són aquelles idees i conviccions que creiem que són vertaderes; les utilitzem com a base de la nostra acció diària. Les creences són el nucli fonamental de la personalitat de cadascú, ja que exerceixen una gran influència en les conductes i comportaments de les persones. Les creences, doncs, motiven i modelen les actuacions de les persones, i es desenvolupen, evolucionen i canvien a partir de les experiències i vivències personals i de les expectatives respecte al món i als altres. Les creences són, doncs, el principi rector de la persona, els mapes interns amb els quals

donem significat al món (Timoneda i Pérez, 2000). Podem diferenciar entre tres tipus de creences. De menys a més interioritat, són les següents: *Creences de capacitat* (fan referència a allò que les persones ens creiem capaces de fer; estan formulades amb frases d'aquest estil: "jo sé...", "jo sóc capaç de..."); *creences d'identitat* (configuren el sentit bàsic d'un mateix, és a dir, els valors principals i la missió d'un a la vida; la formulació d'aquestes creences passen per la locució "jo sóc..."); i *creences d'espiritualitat* (és un estat més profund, on la persona considera i revisa les grans qüestions metafísiques).

Com s'ha esmentat anteriorment, els aprenentatges i canvis es poden donar en qualsevol d'aquests estrats. Els canvis tenen un "efecte dominó", però només des de l'interior cap a l'exterior. És a dir, un canvi en les creences d'identitat pot comportar canvis a nivell de creences de capacitat i en la manera d'interaccionar i entendre l'entorn, mentre que els canvis en l'entorn no produiran, per ells mateixos, cap canvi de comportament ni de creences.

El principi rector del Model Humanista-Estratègic és: les conductes o comportaments són conseqüència de les conviccions o creences pròpies de la persona. Moltes de les vivències que provoquen dolor i patiment són conseqüència de creences o conviccions susceptibles de ser canviades (Timoneda i Pérez, 1999).

La relació d'ajuda que estableix el professional amb l'educand i que té com a objectiu el canvi personal (canvi de creences) passa per una fase de diagnòstic en la qual el professional analitza i interpreta la realitat (formulació d'hipòtesis en forma de creences personals), i per una fase d'intervenció en què, a través de la comunicació indirecta, es promou el canvi personal.

Aquestes dues fases, fàcilment diferenciades a nivell teòric, a la pràctica es relacionen des del procediment, emprat en el Model de forma circular.

#### 1. 2. 9. 6. 4 Conceptes psicopedagògics de la personalitat

La personalitat és única per a cada individu. Aquest model concep la persona com un tot, amb els seus coneixements i instints. D'altra banda, davant la impossibilitat de l'estudi com un tot, parlarem de diferents processos psíquics.

La 'senso-percepció' (sensació i percepció) és l'activitat psíquica més elemental, mitjançant la qual incorporem tota mena d'informació al nostre cervell, i per tant és el principi de tota activitat psíquica. Aquesta conjunció ens diu que la percepció exigeix un conjunt de sensacions procedents de diferents sentits.

El món de les emocions, segons aquest model, és el catalitzador de l'activitat psíquica. Cada funció psíquica comporta un sentiment, un estat emocional, que es produeix en dos nivells: sentir-se bé o sentir-se malament.

El binomi sentiment-raó és bàsic per entendre tota personalitat humana. És inqüestionable la repercussió de les emocions en l'activitat psíquica. Tota vivència té un component intel·lectual (raó) i un d'afectiu (emoció). La vivència intel·lectual porta sempre amb ella una valoració que es reflecteix en allò que la situació viscuda per l'individu representi per a ell. Podem aprendre a sumar, a escriure, llegir, etc, i segur que ens sentirem bé o malament sumant, escrivint o llegint. Les vivències amb càrrega emocional negativa són eliminades del camp de la consciència, que actua com a censura, sense perdre per això la seva realitat psíquica d'element influent en el comportament. Amb aquest procedir s'evita el patiment o la pena que la conscienciació de les susdites experiències comporta. Això explica la resistència amb tota classe de barreres que es pot donar en un moment donat.

La persona funciona de manera que, a mesura que s'adquireixen vivències o experiències, els plans més profunds i primitius de la personalitat, que són inconscients, entren en acció perquè els estrats superiors, que es troben en el conscient, vagin quedant lliures per poder realitzar noves adquisicions, i així

s'enriqueixen les nostres possibilitats d'acció. És a dir, es realitza un principi d'economia de l'esforç de la funció psíquica, ja que apareixen automatismes adquirits o rutines. Des del punt de vista del diagnòstic i la intervenció, això és el que té un interès pràctic.

És important tenir present que el món de la infància es troba immers en una personalitat immadura sotmesa a una forta vibració emocional, amb freqüents reaccions emotives incontrolables. Aquestes tenen una finalitat d'autoconservació i corresponen a unes conductes instintives, innates, no apreses, que són reflexes i estan predeterminades. Conèixer-ne algunes, pròpies del psiquisme immadur, ens permetrà interpretar de forma adequada en el procés de diagnòstic-intervenció.

El pensament té com a contingut la idea, el concepte, el judici o raonament, i és entès com a intel·lecte, enteniment o raó.

És important ser conscient, en la interlocució diagnòstica, que el raonament de cadascú es conforma d'acord amb "la seva lògica", no necessàriament d'acord amb la correcta o amb la nostra, però sí sempre la que li dicta la seva creença, la creença del subjecte pensant. Això significa que, des de la pràctica del diagnòstic i la intervenció, hem d'interpretar sempre, i situant-nos sempre en la lògica del nostre interlocutor o interlocutora, per poder fer una lectura adequada i així arribar a comprendre la seva realitat.

El pensament lògic té uns principis bàsics que ens permeten identificar un raonament com a lògic. El pensament segueix aquests principis: principi de no-contradicció, principi d'identitat i principi de causalitat.

L'acte voluntari és anomenat, en aquest model, com el "*sine qua non*". La llibertat comporta un sentiment subjectiu de llibertat, ens dóna capacitat de decidir, que equival a maduresa. El sentiment de llibertat per a decidir és anterior, en el desenvolupament infantil, al decidir racional. El nen és capaç d'experimentar vivències, però no li és possible prendre una decisió conscient cognoscitiva i reflexiva davant d'elles. No tot fenomen psíquic conscient és



racional; es té consciència d'un sentiment, però no es pot explicar racionalment. En el procés 'diagnòstic i intervenció' s'ha d'aconseguir que aquest sentiment s'assoleixi i es mantingui en tot el procés. És en aquest sentit que es diu que l'acte voluntari és el "*sine qua non*". L'acte voluntari és finalista, perquè té tendència a anar cap a un final preestablert i a néixer d'una motivació i d'uns mòbils afectius emocionals. Els motius són les raons intel·lectuals, i els mòbils les raons afectives.

### 1. 2. 9. 6. 5 La COMUNICACIÓ INDIRECTA com a eina d'intervenció

Si partim de la base que el món de les emocions s'entén per la comunicació gestual, ens adonem que no tota comunicació és útil per a establir una relació d'ajuda entre el professional i la persona que la demana o, dit d'una altra manera, que no tota comunicació promou de la mateixa manera el canvi personal.

Des de l'òptica conceptual del processament de les emocions del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic (Timoneda i Pérez, 1997, 1998, 2000), sabem que això es deu a un mecanisme de defensa que anomenem resistència.

Podem definir així la comunicació indirecta:

"...la que ens permetrà transmetre un coneixement racional sense que sigui interferit pels mecanismes de defensa. S'entén per comunicació indirecta aquella comunicació, sigui verbal o gestual, que no comunica, no transmet, generant efectes emocionals dolorosos, amb què s'aconsegueix que no es posin en acció conductes emmascaradores que tenen com a conseqüència la impossibilitat d'establir un diàleg raonat basat en raons o arguments reals i no emmascaradors. En aquest sentit, podem afirmar que la comunicació indirecta és més directa, perquè permet un diàleg sense deformació dels arguments" (Timoneda i Pérez, 2000:129).

Els recursos o tècniques que es descriuen a continuació sota el nom genèric de 'recursos de la comunicació indirecta' tenen un doble característic: un efecte sobre quelcom efectiu, sobre la part emocional, perquè comunica sense imposició i obligació o, dit així, amb sensació de llibertat per decidir; i un altre efecte sobre quelcom estrictament cognitiu, és a dir, sobre la comprensió, convicció o creença, perquè comunicant amb la sensació de llibertat sense censura s'eviten els mecanismes de defensa d'autoengany emmascarador, cosa que realment permet una operació mental neutra, no deformada; en altres paraules, una actuació lògica real.

Entenem els recursos tècnics aplicables al procediment -que explicarem breument a continuació- com a procediments que impliquen un comportament per part del professional, expressat en forma de llenguatge verbal o/i corporal. Per cada un d'aquests recursos explicarem la seva forma, manera o mecanisme d'acció.

### ➤ La metàfora

"El terme 'metàfora', d'ascendència greco-llatina, significa, literalment, 'transport' i es defineix com una figura retòrica que consisteix a identificar un terme real amb un altre d'imaginari amb el qual manté una relació de semblança (...). Aquesta definició terminològica té la seva importància pel que direm a propòsit de la metàfora. L'anècdota, l'exemple, la història, el conte, l'acudit, la cita, el refrany, etc... comparteixen les propietats que són pròpies de la metàfora com a recurs tècnic de diagnòstic-intervenció" (Timoneda i Pérez, 1998:63).

S'entén per metàfora qualsevol recurs (un conte, una historieta, una anècdota, un refrany...) que tingui la funció de fer arribar un coneixement per mitjà de la comparació, amb l'objectiu de no activar els mecanismes de defensa o de resistència de la persona, i així poder transmetre el coneixement sense condicionants i aconseguir que la persona pugui decidir lliurement.

Milton H. Erickson (1901-1980) fou un dels primers investigadors que van treballar i desenvolupar diferents tècniques basades en la metàfora i que són conegudes en el camp de la hipnoteràpia com a 'hipnosi ericksoniana'.

Les metàfores segueixen sempre una estructura semblant i sempre comuniquen, com a mínim, a dos nivells: un de conscient, que és el focus d'atenció de l'oient, i un d'inconscient.

J. Zeig (1980) enumera alguns dels valors que té la utilització de metàfores en el diagnòstic-intervenció psicopedagògic. Aquests valors són els següents: transmet una sensació de no perill, una sensació de llibertat, capta l'interès de la persona, potencia la llibertat de significació del missatge i l'extracció de conclusions pròpies, evita la resistència al canvi, crea confusió -i per tant un efecte hipnotitzant- i facilita el record.

Aquesta manera de fer es repeteix en totes les metàfores. Així doncs, ens trobem que és una història amb la qual l'oient s'identifica, la qual transmet implícitament -és a dir, en el nivell de comunicació inconscient- un coneixement que l'ajudarà a fer un canvi de creences, a fer un canvi personal.

Cal comentar que part de l'èxit o fracàs de la metàfora estarà determinat pel grau d'identificació que s'aconsegueixi entre el personatge de la història i l'oient. Com més s'identifiqui l'oient amb el personatge de la historieta, més gran podrà ser el canvi personal.

Quan s'utilitza una metàfora a l'hora d'intervenir, no sempre s'utilitza amb el mateix grau; és a dir, podem distingir tres tipus de metàfores, que corresponen al nivell d'implicació personal de l'oient i de l'emissor i segons la relació d'empatia entre ambdós; és a dir, segons l'impacte emocional i afectiu. De menys a més intensitat emocional, trobem els següents tipus de metàfores:

**Metàfores de primer grau o tipus I:** són aquelles metàfores en les quals no s'implica directament ni l'emissor ni el receptor, ni el professional ni el pacient.

**Metàfora de segon grau o tipus II:** quan es necessita la implicació personal del professional; és a dir, una historieta on el protagonista sigui el mateix

professional. Per exemple, podríem començar-la amb fórmules com les següents: “Mira, l’altre dia saps què em va passar? Doncs, jo era a casa i...”, “T’explicaré una cosa que em va passar quan era més petita, i de vegades...”.

**Metàfora de tercer grau o tipus III:** requereixen un nivell d’empatia molt elevat, ja que es pretén no només que l’oient s’identifiqui amb l’emissor, sinó que també doni al professional una solució. Aquí es produeix una inversió de rols, aconseguint un grau màxim d’empatia. Són metàfores del tipus 2, però en aquest cas el professional planteja, en temps verbal present, un problema que està patint ell, en aquell moment, i demana a l’infant o a l’adolescent que l’ajudi a buscar una solució, és a dir, que li digui què faria ell en el seu lloc.

### ➤ **Acompassament**

“El llenguatge del professional, tant el verbal com el gestual, han d’ésser congruents, i a més han d’ésser acompassadors. Amb el recurs tècnic de l’acompassament, aconseguim molt probablement millors cotes d’empatia” (Timoneda i Pérez, 1998:57).

L’acompassament és una actuació analògica, simbòlica. El símbol o analogia, constituït pel fet de l’acompassament, comunica un sentiment d’igualtat, d’identificació de sentiments. Té efecte perquè la persona acompassada entén, comprèn, interpreta l’acompassament com una lectura de “tu ets com jo”, sobre la base d’un fenomen primitiu d’imitació o comparació imitativa que capta el seu inconscient. Això és compenetració, identificació.

L’acompassament és un llenguatge emocional. Pot ser acompassament gestual o corporal, el qual pot reforçar-se amb un acompassament verbal o verbalització-acompassament. L’acompassament és aplicable tant quan actuem com a emissors de comunicació com quan actuem com a receptors de la comunicació.

Cal dir que el mateix acompassament gestual i verbal és aplicable quan actuem com a receptors de comunicació.

Cal argumentar que, en el cas d'un acompassament verbal, retroalimentador, reforçant -com per exemple dir: "Està bé", "Molt bé", "És clar,..."-, en comportaments o actuacions expressats pel nostre interlocutor/a, tal procediment actua tenint un efecte d'intervenció, per un fenomen mental de comprensió o identificació del tipus: "Ho estic fent bé", "Jo sé...", "Jo sóc capaç de..."; és a dir: el terreny de l'autoconcepte, l'autovaloració i l'autoestima. Però, fonamentalment, quan s'acompassa verbalment, amb expressions verbals, s'estan acompassant sentiments, afectes... Perquè sigui eficaç, és molt important que el nostre llenguatge corporal sigui congruent amb el verbal. Cal remarcar que l'èxit de l'acompassament radica en la congruència entre el llenguatge verbal i el no verbal. El pacient se sentirà acompassat més pel que comuniquem amb el llenguatge gestual que no pas pel que comuniquem verbalment.

Finalment, cal esmentar que hi ha un tipus d'acompassament que pot utilitzar-se combinat amb altres recursos, amb els seus efectes corresponents; concretament, aquests recursos són: la conducció, la interrupció de patró i la confusió.

### ➤ **Amnèsia post-trance o interrupció de patró**

"Confusió per aconseguir un estat de consciència latent o limitada, o focalitzada, o hipnòtica, termes que utilitzarem com a sinònims" (Timoneda i Pérez, 1998:77).

La interrupció del patró és una tècnica que consisteix a trencar, canviant radicalment el focus d'atenció, el processament mental que té l'interlocutor en aquell moment, tot creant un efecte de confusió o amnèsia i dificultant, així, la comprensió raonada, conscient, de la metàfora o historieta acabada d'explicar. És important tenir present que, per mantenir l'efecte d'estat de consciència latent o 'estat hipnòtic', cal que la interrupció de patró vagi seguida, sense solució de continuïtat, d'unes noves actuacions o procediments.

És un recurs que resulta imprescindible per a garantir l'efecte de la metàfora que el precedeix. Si es donés temps a l'interlocutor a raonar la metàfora, aquesta deixaria de ser indirecta, inconscient, i desencadenaria resistència.

Amb l'amnèsia post-trance assegurem que el significat profund de la metàfora (processat inconscientment) no sigui alterat per les creences emmascaradores o de resistència (processat conscientment). Per tant, no podem donar temps al nostre interlocutor/a perquè reaccioni conscientment i es preguntí: "Que estrany!, vols dir?...".

De vegades es pot utilitzar com a interrupció de patró una segona metàfora, fins i tot amb un missatge inconscient semblant o igual que l'anterior, però amb diferent missatge distractor o focalitzador de l'atenció.

L'efecte de la hipnosi post-trance sembla paradoxal: facilita la comprensió del missatge que s'envia quan s'interromp el discurs raonat i permet que quedi dipositat a la memòria sense interferències d'altres coneixements que tingui el receptor del missatge.

### ➤ **La sobrecàrrega o saturació dels canals d'accés d'informació**

La *sobrecàrrega* és un procediment que facilita un estat de consciència alterada. L'objectiu d'aquest recurs és alterar la consciència a través d'una sobrecàrrega o saturació de la capacitat conscient de la informació. La saturació del processament cognitiu conscient de la informació es pot realitzar de dues maneres diferents. La primera, sobrecarregant l'entrada d'informació, és a dir, fent entrar de manera conscient el màxim d'informació possible pel màxim nombre de canals d'entrada: auditiu, visual i cinestèsic; l'arribada conscient de tanta informació (pels diferents canals d'entrada) satura la capacitat de l'atenció, crea confusió i fa que tota nova informació no pugui ser processada conscientment.

Milton H. Erickson (1901-1980) utilitzava dos procediments de sobrecàrrega d'informació: la seqüència sensorial externa 3 VAC<sup>1</sup>, 2VAC, 1VAC, o la seqüència sensorial interna.

---

<sup>1</sup> V de canal d'accés a la informació visual, A del canal auditiva i C del canal Cinestèsic.

La **seqüència sensorial externa** consisteix, un cop el pacient resta assegut còmodament, a sobrecarregar l'entrada d'informació de la manera següent: primer, utilitzant el canal sensorial visual, fixant la vista atentament en quelcom que es pugui contemplar, i seguidament verbalitzant l'experiència amb tres afirmacions del tipus "Veus..." o "Estàs veient..."; a continuació s'utilitza el canal auditiu, fent prestar atenció al que s'escolta i verbalitzant l'experiència amb tres afirmacions del tipus "Escoltes..." o "Estàs escoltant ..."; tot seguit es fa servir el canal cinestèsic, fixant l'atenció en el que sent i verbalitzant l'experiència amb tres afirmacions del tipus "Sents/notes..." o "Estàs sentint/notant...". El procediment continua d'igual manera, però amb només dues verbalitzacions per canal, i posteriorment amb una sola verbalització per canal.

El procediment de sobrecàrrega d'informació de seqüència sensorial interna consisteix a imaginar-se visualment a un mateix, contemplant-se a si mateix; tot seguit s'ha d'imaginar cinestèsicament, sentint i notant la pròpia temperatura del cos, la pressió del terra als peus, als glutis..., el moviment de la caixa toràcica, dels dits de la mà, dels dits del peu, etc; i finalment s'ha d'imaginar auditivament, sentint-se el soroll de la respiració, el batec del cor, el soroll dels intestins, de les articulacions, etc...

La segona possibilitat de saturació de l'atenció s'aconsegueix sobrecarregant la capacitat de memòria immediata (processament seqüencial), a través de la successió encadenada d'idees no relacionades; trencant la continuïtat del discurs, obliguem l'interlocutor a focalitzar l'atenció en una nova idea, sense deixar de focalitzar l'atenció en les idees anteriors, fins a sobrecarregar la capacitat de memòria "seqüencial"; quan aquesta està sobrecarregada, tota nova entrada d'informació, tota nova idea, és processada inconscientment.

En ambdós casos s'aconsegueix un estat de consciència alterat i, per tant, permet una comunicació indirecta, una comunicació inconscient.

### ➤ **L'acte exemplificador o simbòlic**

És un recurs d'ensenyament mitjançant l'experimentació, d'aprendre el missatge a través d'una vivència personal.

Un exemple d'acte exemplificador podria ser el del cas de la nena que diu, convençuda: "No sóc capaç de fer res per mi mateixa". Aquí, amb l'objectiu de canviar aquesta creença, el psicopedagog li demanaria que el truqués per a concertar la propera entrevista. En el moment que la nena truqués, experimentaria el fet de realitzar una cosa per ella mateixa, sense l'ajuda de ningú més.

El que difereix l'aprenentatge que proporciona l'acte exemplificador de l'aprenentatge que s'adquireix per un canal concret d'entrada d'informació (visual o auditiu) és, justament, el nombre de canals o vies d'accés a la informació. Mitjançant l'experimentació, la vivència, es posen en marxa totes les vies d'accés a la informació, fins i tot la cinestèsica, que proporciona una vivència de temps i d'espai real.

L'acte exemplificador, com a recurs de la comunicació indirecta, focalitza l'atenció en l'exemple concret, i així limita les possibles interferències del discurs racional, la resistència. D'aquesta manera s'obté la generalització de l'aprenentatge a d'altres situacions.

### ➤ **Doble compromís i compromís atrapador**

El compromís actua generant un sentiment negatiu, si no hi ha congruència entre el nostre llenguatge verbal, allò que diem, i el nostre llenguatge gestual, allò que fem.

La incongruència és una negociació implícita de l'ésser mateix; és una dissociació de l'ésser; és ser i no ser, a la vegada. Quan tenim la sensació d'incongruència tenim, simultàniament, la sensació d'obrar incorrectament.

Aquest 'incorrectament' és interpretat, de manera inconscient, com 'no obrar bé moralment o èticament'. El compromís genera atrapament, i l'atrapament actua



perquè genera un sentiment de compromís. És per això que el compromís és atrapador, i que l'atrapament és comprometedor.

Aquest recurs és consistent en tant que, coneguda una creença, es provoca una situació d'atrapament que comporta no poder-la eludir, la creença, per la situació de compromís creada. Aprofitem la creença per crear una situació d'atrapament inevitable que ens permetrà aconseguir un resultat. La creença crea un compromís: "La meva creença em diu això, la meva conducta ha de dir el mateix".

### ➤ **La prescripció del símptoma**

És un altre recurs que actua alliberant el pacient de responsabilitat, de sentiment de culpa, perquè, a partir del moment de la prescripció, el subjecte afectat no és responsable, no és causant, no és culpable del símptoma; però a més, en el cas exposat, aconseguim un altre efecte, que és l'evitació de les reprimendes.

Aquest recurs consisteix a anticipar una conducta o símptoma (psicosomatisme), de manera que es faci conscient el que fins aquell moment s'ha desencadenat de manera inconscient i automàtica.

Podem veure, doncs, que la prescripció del símptoma és un recurs que provoca un doble efecte. D'una banda, allibera de responsabilitat la persona que pateix un símptoma; és a dir, disminueix l'angoixa que comporta tot sentiment de culpa i que sempre acompanya l'individu que pateix el símptoma; a partir del moment en què es fa la prescripció, el subjecte no se sent responsable del símptoma, no se'n sent culpable. D'altra banda, la prescripció del símptoma desactiva la raó de ser de la conducta emmascaradora, que és cridar l'atenció de manera inconscient.

### ➤ **Polaritat o resposta de polaritat**

Pot servir com a recurs lingüístic quan s'utilitzen instruccions en forma d'oracions negatives: "Si no vols, no miris", "Si no vols, no m'ho diguis o no em contestis...". Amb freqüència, aquest tipus d'instrucció obtindrà -de forma verbalitzada o no verbalitzada- la resposta inversa, que és la desitjada per part nostra. Es tracta de donar instruccions en sentit oposat o contrari a la resposta que en realitat n'esperem obtenir. Aquí, l'efecte indesitjable de la instrucció directa queda contrarestat per l'efecte beneficiós.

El sentiment de llibertat, de no perill, que és transmès a partir de la pregunta, és processat inconscientment per l'interlocutor, i crea una sensació d'atrapament que fa que la persona se senti amb l'obligació de respondre o d'obeir la instrucció.

Així doncs, ens trobem amb un recurs que resulta paradoxal, ja que a través de la sensació de llibertat de decisió, fa que et vegis en l'obligació de respondre, de realitzar la instrucció.

### ➤ **Formulació hipotètica**

Un recurs verbal molt important és la formulació hipotètica o de possibilitat. Es tracta de formular qualsevol pregunta o instrucció de manera que l'interlocutor experimenti una sensació de llibertat de decisió, sense imposició. Alhora, la formulació hipotètica del discurs ajuda a mantenir l'estat de consciència alterat durant l'entrevista.

Per exemple, és molt diferent preguntar o afirmar: "El seu fill pensa que el seu pare creu que no serveix per fer res", que dir, en formulació hipotètica: "Creiem, i potser ens equivoquem, que potser el seu fill podria pensar que el seu pare creu que no serveix per fer res". Malgrat que allò que es qüestiona és el mateix, en la formulació hipotètica l'interlocutor té sensació de llibertat, ja que en qualsevol moment pot negar l'afirmació, fet però que normalment no succeeix.

### ➤ **Rememorització per ancoratge**

L'ancoratge és un recurs que es pot utilitzar al llarg del procediment i que indueix a un estat de consciència alterat a través del record d'un estat de consciència alterat viscut en el passat. Tal com Timoneda i Pérez (1998) remarquen, "l'ancoratge és un fenomen d'associació".

És a dir, consisteix a fer arribar l'interlocutor a un estat de consciència alterat tot fent-li recordar, per mitjà de l'associació, una situació passada ancorada. Exemplifiquem-ho amb una formulació com ara aquesta: "A veure, com ha anat la setmana?, has tingut molts llamps?". En sentir la pregunta, a l'interlocutor la paraula 'llamp' li faria recordar l'estat de consciència alterat passat que va viure en el moment que se li explicava la metàfora del parallamps. En aquest cas, doncs, la paraula 'llamp' seria l'àncora.

### ➤ **Subratllat analògic**

Aquest recurs fa referència a la tècnica que té com a funció donar més importància a una paraula o paraules a través del llenguatge no verbal o analògic. El subratllat analògic és una manera de remarcar alguna paraula o informació d'especial importància durant la comunicació verbal. Aquest subratllat es pot realitzar a través d'una entonació concreta (apujant el to de veu, dient una determinada paraula més a poc a poc...), utilitzant un silenci, etc...

El recurs de subratllat analògic és especialment útil, durant el procediment, per tal d'ancorar a la memòria una paraula o part de la comunicació.

A l'hora de recordar l'estat de consciència alterat en el qual té lloc l'àncora, només caldrà pronunciar la paraula o part del discurs de la mateixa manera en què s'ha ancorat; és a dir, amb el mateix to, ritme i/o cadència.

## ➤ **Hipnosi Ericksoniana**

La hipnosi, o 'trance ericksonià', és una tècnica de suggestió en la qual primer s'ha d'arribar a un estat de consciència alterat perquè després, ja amb l'individu en estat de trance, es puguin donar instruccions més directes.

A diferència de l'estat de consciència que provoquen les metàfores, amb la hipnosi ericksoniana el pacient, en tenir l'atenció focalitzada, respon com un autòmat, deixant al marge qualsevol informació que no estigui en el seu focus d'atenció.

Erickson començava el procés d'hipnosi suggerint la denominada 'postura d'hipnosi ericksoniana': el pacient estava assegut, de manera còmoda i relaxada, amb l'esquena recta, peus i cames juntes, les mans sobre les cuixes, i preferentment amb els ulls tancats.

Per aconseguir un estat de consciència dissociat, utilitzava dos procediments de sobrecàrrega d'informació: la seqüència sensorial externa 3 VAC, 2 VAC, 1 VAC; i la seqüència sensorial interna.

Un cop aconseguit l'estat de consciència dissociat, es procedia a la comunicació del missatge que interessés.

És important saber que la hipnosi ericksoniana, a diferència de la idea d'hipnosi freudiana, difícilment es farà de manera continuada i ininterrompuda durant un espai llarg de temps. El més habitual és que s'alternin períodes de consciència i períodes d'inconsciència. Això implica, per part del professional, saber esperar i actuar en el moment oportú, en el moment més adequat.

Dins del procediment de diagnòstic-intervenció psicopedagògic, la hipnosi ericksoniana s'utilitza en estats d'emascament molt elaborats i que ofereixen molta resistència, per tal de desmuntar comportaments (síntomes) que suposen molt de malestar o perill físic per a la persona que els pateix.

Amb la hipnosi sobrecarreguem els canals sensorials, desviem el focus d'atenció fora del símptoma i garantim l'èxit, després de realitzar una prescripció.

### ➤ **Il·lusió d'opció o falsa opció d'alternatives**

Aquest recurs consisteix a oferir opcions o alternatives qualssevol que pressuposin el mateix resultat o un resultat semblant desitjat per l'entrevistador.

Un exemple de falsa opció d'alternatives podria ser el següent: “Què prefereixes, quedar dimecres o quedar divendres?”. L'interlocutor viu la sensació de decidir lliurement, malgrat que el resultat sigui sempre el mateix: quedar.

En aquest recurs, la pregunta en si resulta ser una il·lusió d'opcions, on l'interlocutor té la sensació d'estar triant lliurement entre dues o més opcions quan en realitat aquestes tenen el resultat desitjat per qui les formula.

La falsa opció d'alternatives transmet, doncs, a l'interlocutor la sensació de llibertat i de no imposició.

### ➤ **Verbalització dels sentiments**

La verbalització dels sentiments és un recurs que consisteix a expressar, mitjançant el llenguatge verbal, els sentiments que el psicopedagog dedueix que experimenta l'interlocutor.

Aquest recurs té un efecte de conscienciació auditiva que repeteix, per mitjà d'una altra via, la vivència viscuda per via visual o cinestèsica, i per tant facilita la comprensió conscient.

Per exemple, una mare arriba tota atabalada i no para de moure's ni de parlar, molt de pressa, i tot parlant de la relació amb els seus fills, explica que el que li passa és que no té temps per estar amb ells tant com voldria. Aquí, el professional podria dir: “És que de vegades

tenim tantes coses a fer, que sembla que portem un coet que ens empeny... i clar, ens sentim angoixats i perduts... i no veiem com para el coet”.

La verbalització d'una experiència que només ha entrat per via visual o cinestèsica fa que la comprensió sigui de més qualitat, ja que el procés d'integració mental de l'experiència sovint és diferent si entra per una via auditiva (processament seqüencial) que si ho fa per una via visual (processament simultani o holístic).

### ➤ **Despertar la curiositat o l'interès**

Despertar la curiositat o l'interès és un recurs bàsic per aconseguir un estat de consciència alterat, ja que la curiositat que sent l'interlocutor actua focalitzant l'atenció. A més a més, l'interès que es desperta en el pacient actua afavorint la comprensió del que es pretén comunicar, tot focalitzant l'atenció sobre el missatge que es comunica.

Un exemple de formulació d'aquest recurs podria ser el següent: “I saps què va passar?...” Es podria utilitzar, per exemple, quan s'està explicant una metàfora, per tal de mantenir l'interès.

### ➤ **La confusió mental**

La confusió mental també és un recurs que actua com a catalitzador del 'trance'; la confusió actua dificultant el discurs raonat que porta a la comprensió del que s'ha explicat, i per tant, focalitzant l'atenció només en allò que s'està explicant. Altre cop ens trobem amb un recurs paradoxal, per tal com dificultant, confonent el discurs racional, es facilita la comprensió del missatge o saber que interessa al professional de transmetre, sense que pugui ser interferit conscientment per creences emmascaradores (sense resistència, doncs).

### ➤ Reenquadrar

El recurs de reenquadrar consisteix a canviar el marc o el context de comunicació d'un terme, un saber, un coneixement, una creença o una vivència, de manera que es produeixi una redefinició d'aquest concepte, creença o vivència; és a dir, donant una alternativa al significat inicial, de manera que faciliti un canvi de creences personal.

Un exemple de reenquadrament d'una experiència podria ser el següent: "En Bernat, en un estat de consciència alterat, explica un malson en el qual apareix un monstre que li vol fer mal. En aquest moment el professional pot fer-li observar que a la cintura hi porta una espasa màgica 'espantamonstres', i fer-li viure l'experiència que pot espantar o matar el monstre".

En aquest cas concret, la nova experiència, simbòlica com el somni, pot facilitar el canvi de la creença que feia que el noi patís aquells malsons.

### ➤ Combinació de recursos

La combinació de recursos, com poden ser la confusió, la curiositat, la verbalització, la metàfora, etc, simultàniament actua de manera amplificadora; és a dir, que l'efecte global de la combinació és qualitativament més gran que la suma individual de cadascun dels efectes combinats.

## 1. 2. 9. 7 Aspectes essencials del procediment

### 1. 2. 9. 7. 1 La comunicació dialogada d'arguments

El procediment de diagnòstic-intervenció és una labor docent orientada a la configuració d'una nova identitat personal basada en noves creences i valors. La identitat és autorealització. És en aquest sentit que el procediment és un ensenyar a viure i, a la vegada, és un procediment humanista, encara que

sense renunciar a la ciència ni a la tecnologia, sinó tot al contrari. El procediment exigeix, del personal que el practica, almenys tres qualitats, que es poden resumir en: humanitat, honestat i humilitat, perquè aquestes tres qualitats només són possibles en un estat de 'mínim emmascarament suficient'.

### 1. 2. 9. 7. 2 La presa de decisió com a experiència satisfactòria: el quid de la qüestió.

La presa de decisió és fonamental per a la configuració de la identitat personal; és bàsica, en el procediment, i per això utilitzem alguns dels recursos anteriorment esmentats.

La presa de decisió és un exercici de la voluntat després d'una(es) conclusió(ons). Es tracta, doncs, d'un exercici que determina l'experimentació o vivència de la presa de decisions amb l'efecte constructor d'identitat personal, d'autorealització personal, com ser autònom, capaç i útil, és a dir, amb habilitats i actituds.

La presa de decisions és aplicable a qualsevol edat, i és així com, a qualsevol edat, s'experimenta la vivència del "Jo", del "Jo sóc", del "Jo sóc capaç",... La presa de decisions és un acte la pràctica del qual no exigeix "decisiones transcendents", però és la condició suficient i necessària per desenvolupar una identitat personal mínima suficient, és a dir, un autoconcepte, una autovaloració i una autoestima, autoconfiança i autoseguretat.

### 1. 2. 9. 7. 3 La identitat personal és seguretat davant el perill

La identitat es configura a través de la vida, essent la vulnerabilitat pròpia de l'època de la infància, per la limitació de la seva capacitat d'enjudiciament o deliberació crítica. Es pot definir amb termes com autoconcepte, autovaloració, autoestima, autoconfiança o autoseguretat.



La identitat personal constitueix una condició necessària, encara que no suficient, per explicar els comportaments emmascaradors. Quan es posen en acció conductes emmascaradores exigeix, generalment, l'existència de factors precipitants o desencadenadors, és a dir, experiències doloroses que constitueixen una condició no suficient.

Per tant, el professional haurà d'ajudar a construir una identitat personal més segura, a partir del canvi de creences.

#### 1. 2. 9. 7. 4 El sentiment de culpa és el pitjor perill sentit

El sentiment emocional -més sovint inconscient que conscient- que més pes té en aquest factor emocional és el sentiment de culpa, és a dir, el sentiment d'haver obrat incorrectament, i de ser, doncs, mereixedors d'un càstig per haver infringit una llei moral (Timoneda i Pérez, 2000).

El sentiment de culpa està molt relacionat amb el sentiment d'obligació, i aquesta relació consisteix en el fet que darrera de cada obligació, o necessitat sentida com a obligació, existeix una amenaça de sentiment de culpa si no es realitza aquesta obligació, quan es dona la circumstància que l'obligació no és conseqüència d'una "autoobligació", entesa com l'exercici d'un acte de voluntat; és a dir: "Jo he de fer... perquè vull fer..., perquè he decidit fer...". En realitat, el que passa és que tota obligació queda convertida automàticament en un dret, que, com a tal, no és imposat.

Per tant, un altre principi del procediment de diagnòstic-intervenció és l'experimentació que les conductes són conseqüència d'un "vull fer", i no pas la conseqüència d'un "he de fer", o simplement conseqüència d'un "m'agrada fer". I finalment, cal tenir clar "qui decideix què en cada moment o situació", o "què és responsabilitat de qui".

### 1. 2. 9. 8 Anàlisi de les conductes de defensa

Observem en la literatura que, per explicar moltes de les conductes de defensa, s'argumenten *critèris d'adaptació, de motivació i d'habitació*. Per exemple, es parla de conducta desadaptada amb un caràcter quasi de diagnòstic "rigorós", quan hem d'admetre que es tracta de la descripció d'una conducta.

El contrast amb la nostra manera de fer sorgeix quan s'analitzen les raons argumentades per explicar l'adaptació, la motivació i l'habitació.

Totes aquestes conductes poden ser explicades atenent a la Teoria del Processament Emocional, que explica les conductes emmascaradores. Veiem que es parla d'adaptació emocional fent referència a la "tolerància a la frustració", "capacitat de canalitzar l'agressivitat i l'ansietat", "tenir esperit d'esforç", i "desenvolupar disciplina per la vida" (Timoneda, Pérez, 2000). Cadascun d'aquests enunciats és la descripció d'una conducta o comportament. Evidentment, qui és capaç de desenvolupar aquestes conductes està més adaptat per "sortir endavant" o "tenir èxit" o "aconseguir resultats". Ara bé, al nostre entendre la qüestió fonamental -i que freqüentment s'obvia o s'ignora- és si aquestes conductes proporcionen benestar emocional realment o, més exactament, si proporcionen el màxim benestar emocional possible. La resposta és que no proporcionen una adaptació emocional autèntica si tals conductes són emmascaradores. I freqüentment ho són. És a dir, són conductes que, com a conseqüència d'una identitat personal insegura, són posades en acció per sentir-se millor. Proporcionen un cert benestar, perquè són conductes analgèsiques, però no proporcionen el màxim benestar possible.

També es parla de **temperament**. Els comportaments indicadors del temperament tenen una limitació important, perquè l'atenció/distracció és un comportament que no és conseqüència exclusiva del temperament; així mateix, el grau o nivell d'activitat i la conducta adaptada o no. En cadascun d'aquests casos ens podríem preguntar: Per què un nen o nena es distrau, no para o

adopta un patró de conducta desadaptada? En essència, podem interpretar totes aquestes conductes, segons el nostre procediment, com a fruit de creences/aprenentatges que, aplicats a un mateix, configuren la identitat personal. Una identitat segura significa conducta adaptada, i una identitat insegura significa conducta desadaptada. I això és aplicable al noi o noia i als progenitors.

L'hàbit, d'altra banda, "és una conducta automatitzada", suportada pels mecanismes neurològics de la memòria inconscient. La nostra idea és que l'origen de conductes de silenci i l'origen de la falta de motivació són el mateix. Aquest origen és, com ja hem explicat, el mecanisme neurològic suportat pel nostre sistema nerviós central, que fa que els humans responguem davant de determinades situacions doloroses amb la posada en acció de conductes emmascaradores de defensa. En la nostra concepció, la motivació equival al coneixement de si mateix, a saber què és vol. La motivació té la mateixa definició que l'energia -és a dir, "és allò que fa que es produeixi una acció"-, i l'energia motivadora es troba en la identitat personal.

També es parla de la conducta no col·laboradora, o conducta de negació o fugida, com d'una forma de conducta emmascaradora. Si aquest és el cas, no té cap sentit intentar "fer entendre"..., perquè el problema no és cognitiu o intel·lectual, sinó emocional, i és la identitat emocional la raó de tal conducta.

### 1. 2. 9. 8. 1 Conductes agressives, desobedients, antisocials

Primer de tot, volem parlar de les conductes agressives, ja que és el tema que ens ocupa i que és la base d'aquest estudi. Tanmateix, considerem que està molt lligat a la conducta desobedient i antisocial.

Aquest apartat, igual que l'anterior, està basat en l'anàlisi de la conducta desobedient i antisocial que han dut a terme Timoneda i Pérez (2000).

Podríem dir que l'agressivitat és una manifestació de conducta antisocial, la qual s'escapa de les normes socials de conducta.

L'obediència és un concepte, creença i valor molt lligat al concepte, creença i valor de 'maduració suficient per prendre decisions'. És a dir, el concepte d'obediència s'entén, generalment, com un "jo decideixo per tu", cosa que comporta immediatament el plantejament de la qüestió **"Qui té dret a decidir per un altre?"**; és a dir: com s'ha d'entendre la 'decisió per substitució'.

La disciplina (del llatí "Disciplina", "discere" = 'ensenyança', 'educació', 'aprendre'), d'altra banda, ha vingut a ser el conjunt de normes (del llatí "Norma" = 'regla') o regles per comportar-se conforme al dret, això és, correctament, com ve a expressar el terme "regla". Això comporta una altra qüestió: **"Què és el correcte en cada cas o en cada ocasió?"...**

Quan es duu a terme, la disciplina exigeix obediència, i aquesta, a la vegada, l'establiment de límits, d'acord amb aquella sentència que diu: *"El meu dret acaba on comença el dret del pròxim"*. Tot límit és un deure, en tant que es tracta del dret de l'altre. Els límits són una qüestió de drets i deures; de justícia, en definitiva.

Es pot llegir o escoltar sovint que aprendre limitacions proporciona seguretat, i que per tant establir limitacions disciplinàries és una pràctica necessària per a la configuració de la identitat personal. Aquesta afirmació deriva de la constatació del que succeeix, comparant quins individus són educats aprenent limitacions, fins i tot "disciplinàriament", a base d'imposar l'obediència, i quins no són educats en aquesta línia. És a dir, s'afirma que l'establiment de límits, en tot cas, sempre és millor que el contrari.

Pensem que aquesta asseveració és certa, però també pensem que si interpretem aquest fet conductual observat segons la nostra concepció, aleshores veiem que resulta innecessària la imposició disciplinària de límits. Amb això volem dir que partim del fet que l'establiment de límits funciona, que contribueix a la construcció d'identitat segura, perquè qui sap els límits decideix

seguir les normes (entenent cognitivament aquesta experiència com un “jo sóc algú” i, alhora, sentint-la de forma satisfactòria, tot i que, paradoxalment, la instrucció rebuda en un moment determinat no sigui agradable). És a dir, és dóna un fenomen mental de vivència del tipus “Confien en mi”, “Significo alguna cosa”, “Jo valc”... No creiem, en absolut, que el fet d'establir límits proporcioni seguretat com a resultat d'un aprenentatge intel·lectual de l'estil de “A tal situació s'ha de fer això, perquè si no, passarà tal o tal altra conseqüència negativa, perillosa, en definitiva”. El que volem dir és que, quan s'ha d'imposar l'obediència d'un coneixement o saber que té el caràcter de límit, molt probablement s'està duent a terme una conducta emmascaradora. I quan a tal imposició es respon amb desobediència, de forma agressiva, molt probablement s'està posant en acció, també, una conducta emmascaradora. Entendre les coses d'aquesta manera ens permet plantejar l'educació amb altres estratègies, conforme als principis del processament cerebral de les emocions.

La qüestió clau, per excel·lència, és la resposta a la pregunta “*Qui decideix què fer a cada moment?*” ajustant-se al principi de justícia, és a dir: “Qui decideix fer a cada moment allò just o correcte”. Vist des del model, el fet de prendre decisions és un acte experiencial o vivencial que contribueix, de manera successiva i acumulativa, a la configuració d'una identitat segura (vegeu l'apartat sobre la presa de decisions).

Resulta evident que l'ésser humà passa per un període de la seva vida, fins arribar a la maduresa, que no està capacitat per prendre segons quines decisions, i aleshores és aplicable el “jo decideixo per tu”. Ara bé: ¿qui decideix aquest ‘decideixo jo’?; com convé que sigui aquest procés de decisió?

Al llarg de la història ha estat molt estesa la consideració que nens i adolescents no havien de tenir la potestat de prendre decisions de cap mena ni condició. El concepte d'“ús de raó” com a capacitat de judici i discerniment pel que fa, fonamentalment, als principis d'ètica i moral va contribuir a la generalització de la creença que “abans de l'edat d'ús de raó” la persona no té autonomia per decidir.

“Per a un autor de l'entitat de Piaget, ‘el nen és amoral, per ser moral o respectar les autoritats a partir dels 7-8 anys’. D'altra banda, Rosseau va arribar a afirmar que no hi ha perversitat original en el cor humà; és a dir, que l'ésser humà és bo per naturalesa” (Timoneda i Pérez, 2000:316).

Aquest és el plantejament respecte a *la primera pregunta: “Qui té dret a decidir per un altre?”*. El que succeeix a la pràctica és que l'adult decideix que el nen o nena són petits, i per tant decideix per ells sense contemplacions. Està convençut que això és de la seva competència, i creu que no ha d'explicar res al nen o nena, fill o filla, o educand. Aleshores s'estableix el que s'ha de fer: la norma. Conseqüentment, l'adult –pare o mare, o mestre, o autoritat judicial o policial, o cap d'oficina, o cap de taller...- creu que d'establir la norma o aplicar una norma ja existent ho ha fet qui ho havia de fer. I, a la vegada, entén i creu que els altres l'han d'obeir, i que si no compleixen cal aplicar-los el **càstig disciplinari** corresponent. El principi que sustenta l'aplicació del càstig com a forma d'educar disciplinàriament és el principi conductista, segons el qual “s'aprèn a base de premiar la bona conducta i castigar la mala conducta”; és a dir, el mateix principi amb què hom es regeix per domesticar els animals inferiors. Per tant, no creiem en l'educació basada en el principi conductista d'ensenyar una conducta a base del reforç, amb l'entrega d'un premi o l'omissió d'un càstig. Aquest principi fa que la raó o el perquè, la motivació, en definitiva, d'una conducta sigui un valor “de tan poc valor” com el premi o el càstig. Hi ha qui sustenta o justifica la pràctica del càstig, fins i tot el físic, basant-se en el fenomen de l'estima o ‘afecte paradòxic’ posterior al càstig físic. És a dir, es basen en el fet comprovat que nens i nenes que han sigut objecte d'un maltractament físic per part dels seus pares manifesten verbalment i amb la seva conducta corporal afecte cap als seus progenitors. Així doncs, tenim un exemple de com una conducta verbal o/i gestual pot ser interpretada erròniament, si es desconeix el fonament neurològic del processament de la por en forma de conductes emmascaradores. Un nen o nena petits objecte de maltractament físic han desenvolupat una identitat insegura, cosa que significa viure amb una sensació inconscient de perill i de por.

Nosaltres entenem i creiem que la conducta d'agressivitat és una conducta emmascaradora, com a conseqüència d'experiències doloroses continuades que han configurat una identitat personal insegura i que van constituint-se en causes desencadenants d'aquests comportaments. L'aplicació de la disciplina només aconsegueix reforçar el comportament emmascarador, això és, la desobediència o conducta antisocial, conductes inadaptades,... Cal afirmar, doncs, que l'obediència, la disciplina i els límits no requereixen imposició quan no hi ha emmascarament, és a dir, quan no es dona una identitat insegura (Timoneda i Pérez, 2000).

Respecte a la *segona pregunta*, **Què és el correcte en cada cas o ocasió?...**, cal recordar que el fet "que jo prengui la decisió per tu" no vol dir, en absolut, "que jo t'ignori". L'experiència viscuda d'ésser ignorat o ignorada, de paraula o/i fets o gestos, és captada cognitivament, és entesa o compresa, com "jo no sóc ningú" i, emocionalment, sentida dolorosament. L'efecte educatiu és negatiu per a la personalitat, en més gran proporció com més gran és la immaduresa. Es tendeix a creure, erròniament, que dedicar un temps a explicar la decisió presa és absurd, perquè, expliquis el que expliquis de la decisió, aquesta ja està presa; però res més lluny de la realitat, perquè el que compta no és l'explicació racional, sinó el sentiment emocional satisfactori que viu qui escolta l'explicació, pel fet de ser tingut en compte. I, no ens enganyem, les relacions humanes, les seves conductes, estan determinades per l'emoció, i no pas per la raó.

Per tant, convé emfatitzar l'efecte de dedicar temps al context de les relacions interpersonals. L'acte de dedicar temps funciona amb quelcom qualitatiu, més que amb quelcom quantitatiu. Això significa que l'"estar amb" implica que, entre els que hi són, es produeix una comunicació verbal o/i gestual. Aquest 'estar junts/es' resulta efectiu per a la personalitat si es comunica, cognitivament, un "jo sóc algú", però, sobretot, es comunica afectivament un "em sento bé".

Cal comentar i considerar el procés **d'establiment de les normes**. Es parteix de la base que les normes semblen ser necessàries en determinats contextos, per fer possible una vida en què es respectin els drets de cadascú. Un bon

recurs per elaborar normes és el pacte o negociació de les normes, sempre que sigui possible (i ho és quasi en totes les ocasions). El fenomen de la negociació funciona terapèuticament, perquè a nivell cognitiu comunica com un “jo sóc algú”, i a nivell emocional comunica satisfactòriament. Això és el que s’anomena un ‘efecte identitat’, que en definitiva és el que es pretén contínuament durant el procediment. La negociació significa consensuar des d’ambdues parts; és a dir, “Jo vull i tu vols” o “Jo decideixo i tu decideixes”. La negociació abasta també les “sancions” o compensacions, si es procedeix de manera que aquestes siguin viscudes, experimentades, com a no imposades.

El que es planteja és un canvi substancial d’allò que aprenem des de la infància respecte a com es comporten i es condueixen els éssers humans, perquè només així podrem arribar un dia a entendre’ns de forma més eficaç. No estem dient que en determinades situacions extremes d’agressivitat, com a remei immediat –fins a una intervenció posterior-, i com a mal menor, pugui ésser necessari per garantir la protecció dels altres allò que s’entén com una actuació “disciplinària” coercitiva. Fins i tot llavors, la forma de posar en pràctica aquesta actuació té la seva importància. I una cosa evident és que qui practiqui aquestes mesures quedarà “inhabilitat” per a una intervenció terapèutica posterior. És a dir, segons el model, el professional que ha de practicar la intervenció no pot posar en pràctica les mesures anteriorment esmentades.

El tractament d’aquestes situacions exigeix, fonamentalment, trencar amb el que està reforçant aquella conducta. Per això, pot ser necessari canviar d’entorn i, més important encara, canviar la identitat insegura per una identitat més segura.

#### 1. 2. 9. 8. 2 Altres conductes defensives

Altres conductes, com les conductes depressives, els psicوماتismes, etc, tot i que aparentment semblen molt diferents, també s’expliquen pels mateixos mecanismes que acabem de descriure. Encara que des d’altres concepcions se



les consideri problemes diferents, des del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic són enteses com unes altres maneres d'exterioritzar un "jo no em sento estimat", "jo no valc",... Per exemple, es diu que la conducta ansiosa/depressiva pot ser un procés psicopatològic de tipus reactiu, és a dir, com un mecanisme de defensa o d'adaptació. Per exemple, "una conducta de sobreprotecció d'uns pares envers un fill afectat de càncer" es diu que és una conducta adaptativa com a reacció.

Després es diu que la conseqüència problemàtica, l'efecte negatiu d'aquesta conducta, és que "dificulta l'autonomia i afavoreix la dependència dels pares i proporciona inseguretat, cosa que és desfavorable per al desenvolupament de la seva personalitat".

Des de la nostra perspectiva, pensem que la nostra preocupació fonamental és interpretar "com entén el nen aquesta conducta de sobreprotecció". Nosaltres entenem que la sobreprotecció és una conducta emmascaradora, que genera com a efecte més negatiu en el nen o nena un sentiment de "jo no sóc capaç".

Després, allò crucial és abordar aquesta conducta de sobreprotecció, però amb recursos de comunicació indirecta, ja que, essent com és una resposta de defensa, si ho provéssim d'argumentar trobaríem resistència.

D'altra banda, els mals de cap, els mals de panxa, deixar de caminar, l'anorèxia o la bulímia, etc, són també conductes emmascaradores. Per tant, són conductes que tenen l'efecte d'analgèsic, són pal·liatives. En definitiva, podríem dir que es crida l'atenció de la gent de l'entorn, mitjançant aquestes conductes.

En el cas de la conducta anorèxica, és etiquetada des d'altres models com una alteració psiquiàtrica. En la nostra concepció es tracta, com ja hem dit, d'una conducta emmascaradora de negació. Pretendre que l'anorèxica reconegui que està malalta, en resposta a les nostres explicacions racionals, per molt brillants i evidents que siguin, a la llum de la raó conscient, és pretendre un diàleg de sords. L'anorèxica reclama afecte, valoració, utilitzant una disfressa involuntària que és la conducta anorèxica..., i nosaltres li responem amb explicacions sobre

la disfressa! És a dir, li demanem que reconegui conscientment la disfressa que porta, quan la seva consciència desconeix tal disfressa, perquè el mecanisme que l'ha produït ha sigut totalment inconscient. La consciència no pot saber d'una cosa que mai no ha passat per ella.

### 1. 2. 9. 8. 3 Com explica el comportament agressiu?

Si sintetitzem el que acabem de veure fins ara, podem afirmar que l'agressivitat és una conducta que s'emmarca dins una conducta de desobediència i antisocial (Timoneda i Pérez, 2000).

En l'anàlisi d'aquestes conductes,

"en la nomenclatura paidopsiquiàtrica s'entén com a trastorn de conducta un comportament antisocial, és a dir, que trenca amb les normes socials de conducta, a saber: robatoris, agressió -física o no-, brutalitat, "fer campana", marxar de casa,... Des del nostre punt de vista, una vegada més, totes aquestes conductes no són sinó diferents formes d'expressió, amb diferent gravetat o repercussió, d'un mateix fenomen" (Timoneda i Pérez, 2000:314).

És important remarcar que l'agressió és una forma d'expressió, i que l'anomenem conducta emmascaradora de la persona. I què hi entenem, per 'conducta emmascaradora'?:

"...conductes de defensa davant del dolor físic o/i emocional i d'origen inconscient, que tenen la finalitat última de cridar l'atenció..."(Timoneda i Pérez, 2000:105); "... les conductes emmascaradores poden reduir-se a tres tipus elementals, que corresponen als tres tipus de conducta com a resposta davant del perill, a saber: conducta de fugida, conducta de lluita i conducta d'immobilitat o camuflatge. (...) Són conductes emmascaradores: la conducta de dependència, la sobreprotecció (...) passiva, egoista, obsessiva, suïcida, victimista, (...) irritable, desafiant, antisocial, agressiva, conflictiva" (Timoneda i Pérez, 2000:115).

Per tant, podem definir **l'agressivitat** com **"una conducta de defensa que té la persona quan sent dolor físic o emocional, quan sent perill. Aquesta resposta és automàtica i inconscient, i té com a resultat ferir una altra**

persona o a ella mateixa (ja sigui físicament o emocionalment), o l'entorn".

Aquesta definició serà la concepció de referent, en aquesta recerca.

## 1. 2. 10 QUADRE COMPARATIU DELS CONCEPTES D'AGRESSIVITAT DES DE LES DIFERENTS VESSANTS TEÒRIQUES

Fins ara hem vist els principals models teòrics que donen una explicació de la conducta agressiva. A continuació mostrem un quadre on sintetitzem les diferents concepcions que es tenen de l'agressivitat des d'aquests models esmentats, i que és l'aspecte més rellevant en el nostre estudi. En la discussió, farem referència a aquestes definicions d'agressivitat.

VESSANTS TEÒRIQUES	CONCEPCIÓ DE L'AGRESSIVITAT
Model Tradicional	El comportament agressiu és un reflex de variables subjacents que determinen el comportament de l'individu. Així doncs, si la conducta del subjecte depèn de l'existència de trets i factors intrapsíquics, serà estable a través del temps i de les situacions.
Teoria Psicoanalítica	<p>Freud considera més profund que l'instint eròtic, que regna en la tenebrosa vida inconscient de l'ésser humà, l'instint de mort, <b>l'instint agressiu</b>. Aquest impuls s'explica mitjançant una conjunció d'amor i odi vers un mateix i vers l'altre. Tot això suposa que l'individu porta dins seu energia suficient per destruir el seu semblant i per destruir-se a si mateix, quan s'apodera de la seva racionalitat aquest mortífer instint en forma de desamor i violència.</p> <p><b>Teoria Catàrtica de l'Agressió</b></p> <p>Aquesta teoria postula que l'agressió es produeix com a resultat de l'instint de mort, i en aquest sentit l'agressivitat és una manera de dirigir l'instint cap a fora, cap als altres, en comptes de dirigir-lo contra un mateix. L'expressió de l'agressió s'anomena catarsi, i la disminució de la tendència a agredir com a conseqüència</p>

	de l'expressió de l'agressió, efecte catàrtic.
<b>Teoria Cognoscitiva</b>	Una persona es comporta de manera agressiva quan s'aferra a les seves pròpies prediccions i no canvia de pensament encara que la realitat li estigui dient que el que succeeix és diferent del que ell creu.
<b>Teoria dels Trets</b>	El comportament agressiu en els alumnes s'explica per una sèrie de característiques innates en la persona, que la condicionen a actuar d'aquesta manera.  <b>Teoria Bioquímica o Genètica</b> El comportament agressiu es desencadena com a conseqüència d'una sèrie de processos bioquímics que es donen a l'interior de l'organisme i en els quals desenvolupen un paper decisiu les hormones.
<b>Model Conductista</b>	<b>Teoria clàssica del Dolor</b> L'agressivitat com a resposta a estímuls adversos; sostenen que el dolor és sempre suficient en ell mateix per activar l'agressió dels subjectes (Hull, 1943; Pavlov). Aquest supòsit posa en relació directa la intensitat de l'estímul amb la intensitat de la resposta, de manera que com més intensament dolorosos siguin els senyals associats a un atac, més agressiva i més colèrica pot arribar a ser la resposta.  <b>Teoria de la Frustració</b> Qualsevol acció agressiva pot ser atribuïda en última instància a una frustració prèvia. Això ve a ser explicat perquè un estat de frustració sol tenir com a efecte en l'individu l'aparició d'un procés de còlera que, quan arriba a un grau determinat, pot produir algun tipus d'agressió: directa o verbal.  <b>Teoria de l'aprenentatge social</b> Les conductes agressives es poden aprendre per imitació o observació de la conducta de models agressius. Emfasitza aspectes com l'aprenentatge observacional, el reforçament de l'agressió i la generalització de l'agressió.  <b>Teories Sociològiques de l'Agressivitat</b> La unitat d'anàlisi en aquestes teories és el grup social, i no l'individu. Durkheim (1938), inspirador de la teoria social, sosté que la causa que determina un fet social s'ha de buscar entre els fets socials que el precedeixen, i no pas entre els estats de consciència individual. L'home civilitzat és l'únic capaç de dur a terme una agressió organitzada; d'aquí la gran importància que rep la perspectiva sociològica de l'agressió. Dos aspectes de l'agressivitat social: la que es genera quan els objectius que es persegueixen són per quelcom material i altament individualista, i la que es planteja a nivell de grup organitzat.
<b>Model d'Aprenentatge Social</b>	
<b>Model Conductista-</b>	Es considera que el concepte de 'Jo ideal' representa la internalització del que els pares o d'altres persones consideren que és bo, i que són objectius pels quals el

Cognitiu	fill ha d'esforçar-se. I si el 'Jo ideal' desapareix o bé és molt més alt que el 'Jo efectiu', és probable que s'experimentin problemes d'adaptació. Podem dir que, en el cas que aquest Jo ideal no sigui possible, els nens poden tenir dificultats per adaptar-se.
Teoria Fenomenològica (Humanista)	El comportament agressiu en els joves (o "nens que odien") és conseqüència del fet de ser éssers profundament deformats per una infància sense amor i que han estat sotmesos a una educació rígida o autoritària o a un laxisme indiferent.
Teoria General de Sistemes	El comportament agressiu s'entén com un 'rol'. D'acord amb això, els models descriuen com a sistemes uns 'programes' generalitzats dels membres. Des d'aquesta teoria, es considera que els problemes de comportament són un fenomen d'interacció, i que no es poden atribuir a una sola causa. És a dir, els nois i noies amb problemes de comportament encaixen estructuralment en les possibilitats del seu entorn, i així configuren específicament la seva ansietat.
Model Etològic	<p><b>Etologia de l'agressió</b></p> <p>Consideren l'agressió com una reacció impulsiva i innata, a nivell inconscient, quasi fisiològic. Aquestes teories suggereixen que l'agressió és espontània, i que no hi ha cap plaer associat a ella.</p>
Model Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic	S'entén l'agressió com un mecanisme de defensa que té la persona quan sent dolor físic o emocional, quan sent perill. Aquesta resposta és automàtica i inconscient, i el seu resultat és ferir una altra persona o a ella mateixa -ja sigui físicament o emocionalment-, l'entorn, etc.

## 1. 3 ESTUDIS REALITZATS ANTERIORMENT SOBRE L'AGRESSIVITAT ESCOLAR

Hi ha diferents estudis realitzats sobre el tema de l'agressivitat a l'escola. Per exemple, tenim professionals com Olweus (1973, 1978, 1979, 1991), Aroray i Thompson (1987); Rolandy Mun (1989); Ahmad i Smith (1990); Smith i Thompson (1991); Vieira, Fernández Quevedo, (1989); Fernández García (1991); Cerezo i Esteban (1992); i Ortega (1994a i 1994b) que han aportat una informació important sobre la problemàtica referida a aspectes com: el nivell de freqüència amb què es produeixen els maltractaments entre escolars; les formes que aquells adquireixen; els perfils psicològics; els perfils de les víctimes i dels intimidadors; les diferències entre nois i noies; i les edats en les quals és més usual que tinguin lloc els maltractaments. Diferents autors parlen sobre aquest tema en to angoixant, pensant que l'agressivitat cada cop es dona amb més freqüència:

*"És molt probable que la conflictivitat juvenil en general, i la de les aules en particular, no només no disminueixi amb el pas del temps, sinó que, si veiem els processos que es donen en altres països similars al nostre, la dinàmica intrínseca dels processos juvenils de canvi i la transformació de la nostra societat, des d'una situació d'homogeneïtat a una societat multiètnica, multiracial i multicultural en tants aspectes, existirà un caldo de cultiu, com a ocasió, causa o simple excusa, perquè es produeixin alteracions en la vida escolar".*  
(Gómez-Rudolf, 2000:67).

A continuació ens centrarem en alguns dels estudis realitzats sobre els problemes de violència escolar que s'han dut a terme en l'última dècada.

### 1. 3. 1 ESTUDI SOBRE LES ARRELS DE LA VIOLÈNCIA (BAUMEISTER, 2001)

Baumeister en el seu article defensa que molts autors diuen que l'arrel de la violència s'associa a una baixa autoestima. Aquesta afirmació no quadra en absolut amb el que se sap dels que perpetren agressions. Els subjectes que tenen una opinió negativa de si mateixos solen passar desapercebuts per la vida, procurant no ficar-se en embolics, sense donar senyals en el sentit que necessitin mostrar-se superiors. Agredir, atacar, és arriscar-se, i els que es veuen a si mateixos com a poca cosa eviten aquests riscos. Quan les persones de baixa autoestima fracassen solen donar-se la culpa a si mateixos, i no als altres.

En canvi, persones com Saddam Hussein, Hitler,... no són considerats persones amb baixa autoestima. Aquests exemples suggereixen que l'autoestima és, en realitat, una important causa d'agressions, però quan aquesta és alta, i no pas quan és baixa.

Així, es formula la hipòtesi en termes de 'egocentrisme amenaçat'. No tots els individus que tenen autoestima alta tendeixen a la violència. L'opinió favorable de si mateixos ha de combinar-se amb una amenaça exterior envers aquesta autoestima.

#### Arrels múltiples de l'agressivitat

Baumeister afirma que una exagerada idea d'un mateix augmenta les probabilitats d'agressió. Per a aquelles accions agressives en què entra en joc l'amor propi del que les perpetra, l'egocentrisme amenaçat és un factor crucial.

En l'estudi dut a terme per valorar l'autoestima, s'ha realitzat una bateria de preguntes, amb la corresponent puntuació, que situa cada subjecte en un lloc de l'escala, des del negatiu al positiu.

### Agressivitat quantificada

Per mesurar l'agressivitat, s'ha aconseguit fer-ne un càlcul aproximat preguntant als subjectes si tendeixen a barallar-se o a reaccionar de manera colèrica. Aquests resultats es comparen després amb els tests d'autoestima. En l'estudi de Michael H. Kernis i el seu grup de la Universitat de Georgia, van distingir un grup d'autoestima estable i un altre d'autoestima inestable. Els que van mostrar més hostilitat van ser els individus amb una autoestima alta i inestable; els individus d'autoestima alta i estable eren els menys hostils, i els de baixa autoestima (estable o inestable) tenien un grau d'hostilitat intermedi.

Els homes també tenen una mitjana d'autoestima més alta que les dones, i són més violents. Molts assassins, violadors i altres criminals es descriuen a si mateixos com a superiors als altres, com a persones d'elit mereixedores d'un tracte preferent. Molts assassinats es cometen en resposta a cops inferits a l'autoestima del criminal, com són els insults o altres humiliacions.

Baumeister també destaca que existeix l'agressió vers un mateix, en els casos en què l'egocentrisme es troba amenaçat, per exemple quan algú ric i d'èxit es suïcida per no afrontar la ruïna: no pot mantenir-se el concepte de superioritat i no se sap acceptar una nova identitat menys atraient.

### Proves de laboratori

Es van passar dues enquestes d'autoestima, per tal que, si els resultats no conclouïen res, poguessin descartar les escales en particular.

Després varen seleccionar uns voluntaris, distribuïts en parelles que es llançaven mútuament ràfegues de forts sorolls, que són molestos i anàlegs a l'agressió física. Cada oponent decidia l'estona que duraven aquestes ràfegues.



### La prova de l'escrit

Seguidament se'ls feia escriure un breu text, on havien d'expressar el que pensaven de l'avortament; després una altra persona avaluava el text de cada participant, tot seguit es tornava a cadascú el seu text amb les anotacions pertinents (bones o dolentes), i cada subjecte començava a competir. La mesura de l'agressivitat era el nivell de soroll amb què cadascun feia sortir "de polleguera" l'altre.

Els resultats obtinguts, segons Baumeister, corroboren la teoria de l'egocentrisme amenaçat, ja que l'agressivitat era més gran en els subjectes amb l'autoestima més alta, que havien rebut una crítica insultant.

Així, aquest article conclou que és pas dolent animar les persones a tenir una bona opinió de si mateixes, però sí que ho és si aquesta es dóna sense que se l'hagin guanyat.

Alabar algú hauria d'anar vinculat al compliment dels deures, i no s'hauria de fer pas de manera gratuïta, com si tot individu tingués dret a ser alabat simplement pel fet de ser qui és!

### 1. 3. 2 TESI: "VIOLÈNCIA, DISCIPLINA I CONVIVÈNCIA ESCOLAR. ANÀLISI CRÍTICA DES DE LA PERSPECTIVA DEL PROFESSORAT I DELS EQUIPS DIRECTIUS" (ANTON ÀLVAREZ, 2001)

La tesi comprèn dues parts diferenciades i a la vegada interrelacionades:

- La primera desenvolupa una anàlisi de l'estatu quo de la conflictivitat escolar en diversos països, i de manera concreta a Espanya, des de la literatura que hi ha sobre el tema, les hemeroteques i altres fonts (Internet). Comprèn els vuit primers capítols, i tracta d'exposar la situació de conflictivitat actual dels centres escolars -amb especial èmfasi en els d'Educació Secundària-.

S'hi exposen programes i iniciatives dutes a terme a Espanya, principalment, i en països del nostre entorn europeu, així com les bases teòriques en què solen recolzar aquestes intervencions.

- A la segona part (capítols IX a XII) s'exposa el treball de camp i d'investigació desenvolupat: l'estudi pilot realitzat per establir el grau de fiabilitat del qüestionari (autoelaborat), que va ser aplicat posteriorment en centres de Secundària de la CECE (Confederació Espanyola de Centres d'Ensenyament).

Aplicació definitiva d'aquest qüestionari a 516 centres de l'entitat mencionada, amb l'anàlisi crítica dels resultats, conclusions i recomanacions als centres.

L'anàlisi estadística es va realitzar mitjançant la prova Xi-Quadrat, pròpia del tipus de dades obtingudes (nominals i ordinals).

Les variables contingudes en els ítems del qüestionari es varen seleccionar amb unes altres quatre: edat, experiència docent, gènere i condició de professor o de directiu. L'objecte era esbrinar la influència d'aquestes últimes en les respostes donades al qüestionari.

### 1. 3. 3 TESI: "EL FENOMEN BULLYING EN LES ESCOLES DE SEVILLA" (MORA -MERCHAN, 2000)

El 'fenomen Bullying', com se'l coneix internacionalment, o 'problema dels maltractaments entre escolars', com és conegut al nostre país, és sens dubte un dels aspectes que més preocupació estan acaparant en els nostres centres escolars. Aquest fenomen d'abús i intimidació d'uns alumnes vers altres afecta de forma severa un percentatge considerable d'escolars (una mica més de l'11%), que per aquesta via entren en una espiral de violència injustificada de la qual difícilment poden sortir pels seus propis mitjans.

Aquesta implicació és consistent en el nombre d'alumnes que n'estan afectats en altres països del nostre entorn. Tot i això, el problema no repercuteix només en els que participen en l'acció com a agressors o víctimes, sinó també en aquells alumnes que es troben presents quan aquests episodis tenen lloc, que coneixen els implicats i que ocasionalment fins i tot actuen per ajudar les víctimes o bé els que les intimiden.

Les dades recollides reforcen la necessitat d'abandonar tradicions prèvies, només centrades en la figura d'agressors i víctimes, i d'assumir models més generals, on tots els alumnes es troben implicats en diferents rols. Al mateix temps, analitzant les dades de la literatura, es comprova com el límit entre uns i altres tipus d'alumnes és més difús i permeable del que es podria pensar.

Igualment, aquest treball d'investigació, realitzat per Mora-Merchá, aporta informació sobre les variables que es converteixen en factors de risc, a l'hora de poder veure's implicats pel fenomen dels maltractaments entre escolars.

### 1. 3. 4 TESI: "ADOLESCÈNCIA I AGRESSIVITAT" (MUÑOZ VIVAS, 2000)

L'objectiu de la present investigació és conèixer els mediadors cognitius que estan sota la conducta agressiva en l'adolescència. La mostra està integrada per adolescents escolaritzats en Educació Secundària Obligatoria i Formació Professional de Col·legis i Instituts d'Ensenyament de la xarxa pública, ubicats a la localitat de Parla (Madrid).

La grandària de la mostra és de 1.495 individus, dels quals 812 són noies (54,3%) i 683 són nois (45,7%), amb edats que oscil·len entre els 11 i els 18 anys, distribuïts en dos grups: 11-14 anys (46,2%) i 15-18 anys (53,8%). Es van plantejar dues situacions, per a la recollida d'informació:

- 1) Avaluació Col·lectiva en les Aules, essent aplicats els instruments de forma escrita en els centres educatius. Va ser realitzada per la investigadora en tots els grups (53), i es va desenvolupar en dues sessions: en la primera es van aplicar una Sociometria i el Ranking de Conducta Social (prova dissenyada especialment per a la investigació).
- 2) Realització d'Entrevistes Individuals als nois i noies que pertanyien als grups extrems (agressius i no agressius), seguint el mètode clínic proposat per Piaget. Els instruments aplicats van ser: Entrevista Biogràfica (dissenyada especialment per a la investigació); dues històries del CEICA (coneixement d'estratègies d'interacció amb els companys, versió per a adolescents); i Entrevista Semiestructurada sobre el Risc de Violència.

Els criteris per formar els grups extrems van ser: pels agressius, obtenir una puntuació en el Ranking de conducta agressiva *versus* conducta prosocial inferior al percentil 25, i destacar en el 50% o més dels atributs negatius en la Sociometria. I pels no agressius, obtenir una puntuació en el Ranking superior al percentil 75 i destacar en el 50% o més dels atributs positius en la Sociometria.

Els resultats obtinguts per Muñoz Vivas reflecteixen que els adolescents agressius, en comparació amb els seus companys no agressius, presenten dèficits cognitius en el processament de la informació social, tant en situacions hipotètiques (tendeixen a buscar menys informació prèvia per definir un problema, perceben en major mesura intencions hostils en els altres, generen estratègies de solució que comporten pitjors conseqüències socials, tenen més problemes per anticipar les conseqüències de les estratègies proposades, i presenten un nivell inferior de pragmatisme en la solució dels seus problemes), com en situacions reals viscudes per ells mateixos (justifiquen en major mesura la utilització de la violència, ofereixen més alternatives violentes per resoldre els seus conflictes, i manifesten més disposició conductual per exercir la violència o per patir-la com a víctimes).

Altres mediadors cognitius-emocionals que diferencien els adolescents agressius dels seus companys no agressius són el Raonament Moral (el

presenten en un estadi menys desenvolupat), l'Orientació ètica (manifesten una menor valoració de la solidaritat) i l'Autoestima (obtenen puntuacions més baixes en l'Escala d'Autoestima).

Respecte a la percepció autobiogràfica, els agressius perceben més dificultats de relació i de comunicació en els tres contextos ecològics on es desenvolupen: família, escola i grup d'iguals.

### 1. 3. 5 TESI: "AGRESSIÓ EN JOVES I ADOLESCENTS: AVALUACIÓ, TIPOLOGIA I MODELS EXPLICATIUS" (ANDREU RODRÍGUEZ, 2000)

La present tesi doctoral se centra en l'estudi de l'agressió en joves i adolescents, d'ambdós sexes i amb un rang d'edat entre els 15 i els 25 anys, que pertanyen en tots els casos a diferents centres educatius de la Comunitat de Madrid.

En primer lloc, es van adaptar psicomètricament diferents tests psicomètrics, d'ampli i reconegut ús internacional, amb el propòsit d'avaluar amb garanties suficients de fiabilitat i validesa el comportament agressiu, així com diferents processos cognitius i emocionals associats a aquest tipus de comportament.

En segon lloc, es van analitzar les diferents maneres d'expressió de l'agressió, examinant la interrelació entre els diferents tipus de comportament agressiu en funció de l'edat i el sexe dels subjectes. Tanmateix, es van estudiar els nivells de comportament agressiu des d'un nivell epidemiològic, detectant aquells subjectes amb elevats índexs d'agressivitat.

Finalment, es van examinar les relacions diferencials existents entre un ampli conjunt de factors biopsicosocials (cognitius, emocionals i contextuals) i el patró característic de cada un dels grups de subjectes tinguts en compte.

A partir dels resultats, Andreu Rodríguez va construir una sèrie de models explicatius de l'agressivitat en els joves i adolescents en els quals posava de manifest la importància que els factors emocionals i cognitius, tals com la ira, l'hostilitat i les creences justificatives, tenen en relació amb la modulació de l'expressió diferencial de l'agressió en funció de l'edat i el sexe dels subjectes.

### 1. 3. 6 TESI: "LA VIOLÈNCIA SIMBÒLICA, INSTRUMENTAL I DIRECTA EN EL SISTEMA EDUCATIU I EN ELS CENTRES ESCOLARS. PROPOSTES D'INVESTIGACIÓ-ACCIÓ" (LODEIRO CENDAN, 2000)

La violència que prolifera en la societat transcendeix, mitjançant la sinergia social i la penetració osmòtica de les estructures, en el sistema educatiu. Lodeiro Cendan defensa que la violència que regna en l'àmbit escolar procedeix de dues fonts: la violència simbòlica i la violència instrumental. La violència simbòlica es transmet jeràrquicament i exerceix la seva força predominant en sentit vertical descendent. D'altra banda, i relacionada d'alguna manera amb la violència simbòlica, emergeix en els últims temps una violència instrumental que, fonamentalment, es plasma per via directa quan s'usa com a mitjà per aconseguir un objectiu.

Els factors que influeixen en la generació de la violència escolar per part dels alumnes són: el modelament familiar, la pressió grupal, l'ambient motivador/desmotivador de l'escola, i els factors personals.

Lodeiro Cendan considera que estem assistint a un increment de la violència escolar i que és necessari promoure els mitjans per a la resolució de tals conflictes. Per això, en aquest treball es presenten diverses propostes d'investigació-acció, entre les quals destaquem: perfeccionar el currículum formatiu dels professors, millorar el clima de l'aula, promoure un clima a l'aula; promoure un clima institucional obert, participatiu i democràtic; entrenar els alumnes en destreses cognitives i en habilitats prosocials; tractar d'influir en el nivell de l'educació familiar; fomentar un ensenyament ric en valors, donant

preeminència als valors morals; buscar un ensenyament més formatiu que instructiu; establir sistemes de normes justes, consensuades, en la mesura del possible, i que s'apliquin amb rigor i sistemàticament.

### 1.3.7 ESTUDI SOBRE AGRESSIVITAT I VIOLÈNCIA. EL PROBLEMA DE LA VICTIMITZACIÓ ENTRE ESCOLARS (ORTEGA, MORA-MERCHÁN, 1997)

Ortega i Mora-Merchán entenen l'agressivitat com un component natural, i la violència com un comportament cruel i socialment destructiu.

Ortega i Mora-Merchán basen el seu estudi en el model ecològic per interpretar el procés socialitzador com a responsable de la construcció d'actituds i comportaments socials, inclosos els violents.

#### Una perspectiva sociocultural i ecològica

El fenomen de la violència transcendeix de la simple conducta individual i es converteix en un procés interpersonal, perquè afecta almenys dos protagonistes: el qui l'exerceix i el qui la pateix. Fins i tot un tercer: el qui la contempla sense poder o voler evitar-la, ja que des de la perspectiva ecològica (Bronfenbrenner, 1979) s'accepta que les experiències concretes, més enllà dels intercanvis individuals, inclouen el context en què l'experiència té lloc, i el clima afectiu i emocional que l'experiència produeixi.

El primer estudi fet a Espanya sobre intimidació i victimització entre companys va ser dut a terme per Fernández i Quevedo (1989). Els autors van dissenyar un qüestionari que van aplicar a 1.200 escolars d'educació general bàsica i secundària en deu escoles públiques i privades de Madrid. Els resultats mostraven que aproximadament el 17 per 100 dels escolars admetien ser intimidadors, i el 17,2 per 100 víctimes, de manera molt freqüent. Les formes d'intimidació més freqüents eren les agressions verbals, seguides de l'agressió

física, el robatori i la destrossa de pertinences personals. Les noies eren menys agressives que els nois.

### Intimidació i victimització entre escolars

Es distingeix la intimidació de la victimització:

- intimidació prolongada: fa que la víctima se senti realment indefensa davant dels seus iguals, sense recursos per evitar els encontres que li provoquen angoixa.
- victimització: sentiment de ser maltractat injustament i impunement de forma prolongada i la sensació d'indefensió que provoca el fet de no saber sortir pels propis mitjans d'aquesta situació.

Per a l'estudi realitzat, es va utilitzar el Qüestionari Olweus (1989). Les dades van ser recollides durant el curs 1991-1992. El total de la mostra era de 859 alumnes, d'edats compreses entre 12 i 16 anys.

Després d'analitzar els resultats, les conclusions a les quals s'arriba mitjançant aquest estudi són les següents:

- Entre un 14 i un 18,3 per 100 dels alumnes participen activament en accions d'intimidació i/o victimització.
- Només el 3 per 100 dels alumnes es perceben com a víctimes i intimidadors.
- Tots els problemes disminueixen amb l'edat dels alumnes.
- Els nois estan més vegades implicats en problemes d'intimidació que les noies.
- La intimidació dels nois és més directa que la de les noies, que no és tan frontal.

Es necessari, doncs, el desenvolupament de programes d'intervenció que tallin el problema i les seves conseqüències en els alumnes.



### 1. 3. 8 EL PROJECTE SEVILLA ANTI-VIOLÈNCIA ESCOLAR. UN MODEL D'INTERVENCIÓ PREVENTIVA CONTRA ELS MALTRACTAMENTS ENTRE IGUALS (ORTEGA, 1997)

#### Programes d'intervenció preventiva contra el maltractament entre escolars

El projecte Sevilla Anti-Violència Escolar (SAVE) parteix d'un treball investigador en el qual s'han explorat els problemes de violència interpersonal entre escolars de vint-i-tres escoles d'Educació Primària i Secundària de Sevilla i la seva àrea metropolitana. I preveu un model d'intervenció educativa en algunes escoles, per millorar les relacions interpersonals i prevenir els problemes de maltractament entre escolars, mitjançant la inclusió de tres programes preventius i un d'atenció directa als escolars que pateixen problemes de maltractament o que en provoquen.

- El programa per la *gestió de la convivència* suposa la definició de la manera com s'organitza la vida a les aules. La descripció i comprensió de la gestió de la vida social i educativa en cada aula permet disposar d'un perfil sobre el que habitualment succeeix i predir el que és possible que succeeixi en termes de relacions d'uns amb altres, no només entre el professor o professora i els seus alumnes, sinó en el microsistema de relacions entre escolars.

Es tracta d'atorgar-li a la gestió de la convivència el paper que li correspon, el que és important tenir en conte per comprendre la vida en l'aula.

- El programa de *treball en grup cooperatiu*: per abordar l'activitat d'ensenyament i aprenentatge. Suposa considerar el procés de comunicació que és l'activitat d'ensenyar en la seva interacció amb la d'aprendre, tasques que es realitzen dins el microsistema dels iguals.

La naturalesa interactiva de caràcter competitiu o cooperatiu es converteix en un instrument al servei de la comprensió de la complexitat del problema, de les males relacions entre escolars i de l'aparició o no de violència escolar.

- El programa per a *l'educació de sentiments i valors* lligats a les relacions interpersonals, en el qual es tracta de treballar directament amb l'anomenat 'coneixement interpersonal' o 'psicològic', d'aprofundir de forma expressa en el coneixement d'un mateix i dels altres en totes les seves dimensions -però especialment com a éssers les emocions i sentiments dels quals afecten la vida de relació social-, de comprendre que podem fer mal si no aprenem a conèixer-los i respectar-los, i també d'aprendre a apreciar els propis sentiments i valors, per evitar ser ferit i lesionat en els drets personals.

### La intervenció directa amb els escolars amb risc de patir problemes de maltractament

Aquesta intervenció es basaria en el model Sheffield (Smith i Stamp, 1991), fonamentat en les possibilitats que s'obren a partir del canvi produït en el sistema educatiu, respecte de la funció orientadora i tutorial.

Els nois i noies que han patit determinades condicions socials prèvies, o que es veuen implicats en problemes d'integració social amb els seus iguals, són candidats a ser considerats escolars que requereixen una atenció especial. I són, per tant, mereixedors de l'atenció orientadora dels professionals de la psicopedagogia dels centres escolars. Així, els professionals orientadors escolars -agents externs en l'escola Primària i membres del propi equip docent en els Instituts d'Educació Secundària- s'han configurat bàsicament com a assessors per a l'optimització de tots els processos que afecten el desenvolupament curricular, però particularment els que es refereixen a la funció tutorial i d'atenció als alumnes amb necessitats especials.

### El desenvolupament del projecte Sevilla Anti-Violència Escolar (SAVE)

El projecte SAVE s'ha concebut per atendre els agressors i les seves víctimes, sense oblidar que arranca d'un projecte d'investigació que està tractant d'aclarir l'enquadrament teòric des del qual poder comprendre la naturalesa del problema del maltractament entre escolars, que s'ha de definir en termes adequats (Ortega, 1997; Mora-Merchán i Ortega, 1997, i Mora-Merchán, 1997).

El model d'intervenció que es proposa actua en el *pla del personal*, considerant el professorat, l'alumnat i les relacions del centre amb les famílies com a sistemes socials que interactuen entre si, i de la relació dels quals s'haurà d'esperar un clima de convivència determinat.

En el pla dels sistemes d'activitat del currículum, es considera que aquests seran els àmbits de convivència on es materialitzaran les relacions interpersonals, i per tant on es pot actuar preventivament, promovent experiències que afavoreixin la millora del clima afectiu, i actituds i valors positius d'uns escolars cap als altres.

Aquest projecte SAVE s'està desenvolupant en deu de les vint-i-tres escoles que prèviament, en la primera fase del projecte, havien estat explorades sobre el maltractament entre escolars. Cada escola ha escollit un, dos, tres o els quatre programes d'intervenció preventiva, i en totes elles l'equip d'Orientadors Escolars de la zona o del centre estan treballant en el projecte.

La filosofia de la qual parteix aquest model suposa que és la pròpia incorporació dels diferents sectors humans de la comunitat -professorat, alumnat i famílies- a tasques concretes contra la violència escolar, la que ha d'anar elevat el nivell de consciència personal sobre la naturalesa del problema i les seves conseqüències.

Es considera que quan es realitzen activitats concretes que incideixen en la millora de la qualitat de la convivència, el problema del maltractament apareix com allò que és: un comportament aberrant que s'ha d'eliminar.

#### Instruments per desenvolupar els programes

Es tracta de maletes d'instruments o eines conceptuals per facilitar el desenvolupament del projecte de forma individualitzada, a cada escola.

- Dins la maleta de *gestió de la convivència*, s'hi inclouen objectius i continguts a desenvolupar que reforcen les relacions socials, eviten els

conflictes i proporcionen eines perquè, quan n'hi hagi, puguin resoldre's de manera democràtica i per la via de la paraula: la discussió i els arguments verbals.

- La maleta on s'ordenen els recursos necessaris per al *treball en grup* exposa la seqüència més raonable per realitzar el treball en grup cooperatiu en qualsevol matèria del currículum. Les claus bàsiques són que cada activitat o tasca escolar, encara que s'origini en un treball individual, disposi d'una part significativa del treball en cooperació, que aquesta col·laboració impliqui negociació del significat sobre el contingut que s'està treballant conjuntament, i que sempre hi hagi una expressió pública del treball col·lectiu, en el qual l'èxit sigui atribuït a la col·laboració de tots els seus membres i al reconeixement de la participació individual en el grup.
- La maleta d'educació en *sentiments i valors* conté instruments per desenvolupar experiències educatives destinades a reflexionar, practicar i assegurar-se que els escolars reconeixen en si mateixos i en els altres emocions, sentiments, actituds i valors morals que tenen a veure amb el tracte que donem i rebem dels altres, mentre convivim amb ells.

### Resultats

Ortega i Mora-Merchán consideren que és molt aviat per avaluar algun dels aspectes del projecte, i que hauran de passar alguns anys d'implantació, abans de valorar-ne els resultats.

### 1.3.9 ESTUDI PER A LA SEGURETAT EN L'ESCOLA (MOOIJ, 1997)

Aquest estudi se centra en la prevenció de la intimidació, la violència i l'abús sexual, tant en l'entorn de l'escola com en un entorn més ampli. La prevenció d'aquestes conductes pot optimitzar-se a través de la promoció de la conducta prosocial o cooperativa. La cooperació es dona quan les relacions entre els individus, grups o sistemes socials estan àmpliament caracteritzades per mitjans o fins complementaris o compartits, i en les quals les parts es comporten com a associats (Deutsch, 1993; Merton, 1968).

Ton Mooij realitza diversos estudis per mesurar la freqüència de la conducta antisocial, en la qual diferencia entre 'conducta d'intimidació', 'abús sexual', 'violència' i 'conductes delictives'.

A partir dels resultats obtinguts, busca la correlació entre les diferents variables i variables de possible influència. Aquestes variables són:

- *Trets innats o bàsics de la personalitat.* Es refereix a les característiques biològiques, emocionals o socials de la persona (vegeu, entre altres, Frijda, 1994; Goleman, 1995). El perfil personal sol tenir un paper important. També són significatives les variables biologicoculturals, com el sexe i els factors emocionals i socials, que tenen un impacte, en un termini relativament llarg, sobre l'individu.
- *Diferents classes de característiques ambientals:*
  - Processos de criança (Doornbos i Stevens, 1987, 1988; Langeland i Dijkstra, 1992). El factor important radica en la relació que s'estableix entre el nen i la mare; i de manera particular la tendència de la mare a posar càstigs cruels a l'infant: condueix el nen a desenvolupar la conducta antisocial.
  - Influències dels amics (Ferwerda, 1992; Van der Oloeg, 1993). Els amics poden forçar el noi o noia a sumar-se a una conducta antisocial.
  - Característiques del barri on hi ha el centre escolar (Collier, 1994). Els barris amb un nivell socioeconòmic baix poden promoure la conducta antisocial en els joves.
  - Processos socials de dinàmica de grup (Cillessen, 1991; Mulder, 1977; Timmermans, 1989). Fets com per exemple voler impressionar els amics poden provocar conductes antisocials.
  - Característiques de l'educació del centre (Doornbos, 1969; De Groot, 1966, Kohnstamm, 1963). Com els trets del currículum, els mètodes docents, els mètodes d'avaluació, l'enfocament pedagògic,... poden portar els alumnes al retrocés (De Graaf i Kunst, 1995).
  - Característiques de la societat en general (Willemse, 1994). Per exemple: la violència en els mitjans, la valoració del poder i de l'èxit,...

- *Trets de personalitat i característiques ambientals*, que inclouen processos d'interacció i els seus efectes. Expliquen les conductes antisocials per una interacció longitudinal entre unes característiques de personalitat, per un costat, i uns trets ambientals a diferents nivells analítics (alumne, aula, centre i barri), per l'altre (vegeu De Groot, 1966; Kohnstamm, 1963; Farrington, 1993; Mooij, 1987, 1994).

Mooij considera que, tant des d'un punt de vista teòric com empíric, aquesta darrera explicació interaccional, longitudinal, es perfila com la més satisfactòria. Per exemple, els alumnes amb certs trets de personalitat que es fan gradualment estranys a la llar, a l'escola o als valors i pautes socials acceptables, i que van desenvolupant de mica en mica conductes antisocials, són víctimes d'una interacció de factors personals i externs en diferents nivells: el de l'alumne, el de l'aula, el de l'escola i el del veïnat. Així, la falta creixent d'afecte envers la llar, l'escola, el veïnat,... i l'aparició d'una creixent conducta antisocial estarien lligades i es reforçarien mútuament.

Al mateix temps, considera que la promoció de la conducta prosocial s'assegura per la integració positiva de cada nen o alumne en els diversos entorns en què creix. En aquest sentit, es poden dur a terme diferents tipus de prevencions: la prevenció primària: acció, acció addicional o canvis que són necessaris per al desenvolupament del nen, en les diverses situacions que promouen la conducta prosocial; la prevenció secundària: corregir o millora l'atenció dels nens en risc; i la prevenció terciària: corregir o millorar el tractament en els que presenten una conducta antisocial o pertorbadora en acció; com, per exemple, treure el màxim partit d'un incident real de violència, informant-ne els alumnes, professors, personal docent de l'escola,... El succés es pot utilitzar com una oportunitat per afirmar que "nosaltres no fem coses semblants ni permetem que passin", i per subratllar que tractem a tothom amb respecte, i per què ho fem.

### 1. 3. 10 ESTUDI SOBRE LA VIOLÈNCIA ESCOLAR A ALEMANYA (FUNK, 1997)

#### Factors estadístics i determinants causals de la violència a les escoles.

##### 1. Personalitat de l'escolar

Els estudis de Nuremberg permeten afirmar que, com més aïllat se sent un escolar, més participa en baralles, més menteix, insulta, realitza actes vandàlics i amenaça amb armes o assetja sexualment altres alumnes. Per contra, com més gran és la religiositat de l'escolar, menys actes violents de tipus verbal, psíquic, vandàlic i amenaçador o sexista comet (Rojek, 1995).

##### 2. Família

La percepció d'una educació com a controladora i estricta va acompanyada de la comissió de més actes violents. Com més suport es percep en els pares i com més forta és la relació social amb ells, menys es menteix i s'insulta, menys actes vandàlics es cometen i menys s'assetja (Funk, 1995c, 1996, Rojek, 1995).

Dopfner i altres (1996) constaten l'absència de diferències entre els nois que pertanyen a famílies completes i els que són de famílies amb un sol progenitor, pel que fa a la seva agressivitat i dissocialitat. En canvi, les noies a càrrec d'un sol progenitor són més agressives i dissocials que les de famílies completes. Els escolars que tenen el pare o la mare, o tots dos, treballant tot el dia fora de casa solen veure's més implicats en baralles i realitzen més actes vandàlics que no pas els escolars que disposen a casa d'altres models laborals (Funk, 1996<sup>a</sup>).

### 3. Grups de coetanis

Els actes vandàlics són duts a terme amb més freqüència per escolars que se senten integrats en colles informals, en el seu temps lliure, que no pas pels que pertanyen a colles formals (Nasa i Weigl, 1995, Fuchs i altres, 1996). Funk (1996b) afirma que es cometen més actes violents en el context de l'escola com més violent es considera el grup dels d'una mateixa edat.

### 4. Escola

L'estudi Escolar de Nuremberg permet establir clares relacions entre l'autoavaluació del rendiment escolar i les mentides i ofenses, baralles i actes vandàlics: els bons estudiants diuen ser menys violents que els mals estudiants. La superior violència dels considerats mals estudiants, dels repetidors, es concreta en actes vandàlics i amenaces amb armes o assetjament sexual.

Al mateix temps, també hi té a veure la relació entre professor i alumne, en el sentit que, com millor veu l'escolar les seves possibilitats de desenvolupament a l'escola, menys actes violents duu a terme (Keiling i Funk, 1995).

### 5. Mitjans de comunicació

Es pot establir una relació entre el consum massiu de pel·lícules d'acció o terror i la violència escolar: com més se'n consumeixen, de pel·lícules d'aquest tipus, més es menteix i s'insulta, més s'entra en baralles, més actes vandàlics es cometen i més s'amenaça o s'assetja sexualment els altres (Kreuzinger i Maschke, 1995; Fuchs i altres, 1996).

## Mesures contra la violència

### ➤ A escala nacional



- Formació continuada de professors, en la qual s'aborda el tema de la violència escolar.
- Assessorament a joves, com a compensació de desequilibris socials, o per a la superació de limitacions individuals (BaySUKWK, 1995).
- A més de les mesures per a la protecció educativa de la infància i la joventut, la protecció juvenil abasta també ofertes per a la formació familiar, i en el cas de joves amb problemes, ofertes de serveis i ajudes a l'educació.

➤ A escala escolar

Es duen a terme les sancions, com és el cas de l'advertència per part del director; i sancions més severes, com el trasllat a una classe paral·lela de la mateixa escola, l'expulsió de l'aula, la remissió a una altra escola del mateix tipus, l'amenaça d'expulsió de l'escola i l'expulsió efectiva de l'escola.

Plantejament preventiu

Hurrelmann diferencia dues dimensions en la intervenció sobre la violència en el context de l'escola: per un costat la personal (preventiva o correctiva), i per l'altre l'objectiva (personal o social).

Les mesures de tipus preventiu-personal que Hurrelman proposa són el suport al rendiment, el foment de les capacitats socials i l'assessorament escolar.

Com a intervencions de tipus preventiu-social, hi ha la millora de l'ambient social a l'escola, la configuració transparent i equitativa de les oportunitats, i l'estructuració de les possibilitats de participació.

Cita com a aspectes correctius personals la modificació de conducta i la teràpia; i com a correctius socials, la (re)construcció d'estructures socials i la necessitat del treball social a l'escola (Hurrelman, 1990).

### 1. 3. 11 ESTUDI SOBRE LA VIOLÈNCIA A L'ESCOLA FRANCESA: ANÀLISI DE LA SITUACIÓ (DEBARBIEUX, 1997)

Als anys 80 (Chesnais, 1981; Dulong, 1984), Jean-Claude Chesnais, autor d'una *Histoire de la violence*, publicada el 1981, demostra, sobre un llarg fragment de temps, que la violència amb delictes greus ha disminuït en les nostres societats europees; fins i tot encara que hagin augmentat les diferents formes de violència, amb delictes d'Estat i tecnològics. Hi ha menys crims de sang, menys violacions, menys agressions amb armes: les nostres societats s'han pacificat.

Pel que fa a l'escola (DeFrance, 1988; Derbarbiteux, 1990; Pain, 1990), hi ha una sèrie d'obres pedagògiques en les quals l'autor denuncia una violència institucional a l'escola, per falta de comunicació, de sentit, de projecte, fins i tot per un funcionament intern del tipus 'escola-quarter'. Aquests treballs, a vegades més ideològics que científics, plantegen per primer cop el problema en profunditat. Se situen en la línia dels treballs del sociòleg Pierre Bourdieu, que intentava demostrar fins a quin punt l'escola exercia una forta violència en les classes socials populars, en no permetre'ls-hi l'accés igualitari a l'educació universal (Bourdieu, 1997). Així, la violència a l'escola s'entenia com a resultat d'una violència a l'escola.

Debardieux afirma que, si bé els delictes de sang s'han reduït en nombre des de fa dos segles, una cosa que no es discuteix -i que assenyalen les estadístiques des de la primeria dels anys seixanta- és que a tot Occident hi ha hagut un augment de les agressions contra persones i béns. Si bé una part de l'increment constatat de la petita delinqüència procedeix d'una major eficàcia dels serveis policials, sembla que en la societat francesa l'increment de la petita delinqüència és una tendència greu (Louis Dirn, 1990).

Debardieux també parla de falta de civisme. Les faltes de civisme engloben una àmplia gamma de fets, que van des de la simple grosseria fins a la petita delinqüència, des de la gamberrada fins al vandalisme.

A l'escola, això es tradueix en una forta crisi d'identitat, tant entre els alumnes com entre els professors, i el terme que lliga en els discursos és el de 'respecte', sense el qual no existeix ni prestigi, ni identitat social sòlida. El que sembla anar sensiblement en augment és aquest sentiment de falta de respecte, vinculat a una hipersensibilitat envers les agressions verbals. Pel que fa a la violència a l'escola, hi tenen un gran pes els determinants socials; i en relació amb els delictes i amb les faltes de civisme, com més centres hi ha que acullen alumnes d'origen social desfavorit, pitjor és el clima escolar que hi ha, i més nombrosos són els delictes.

Així doncs, totes les investigacions convergeixen cap a la mateixa conclusió: com més centres acullen una població desfavorida, més víctimes d'extorsions (Carra-Sicot, 1996; Debarbieux, 1996), més formes diferents de violència delictiva (Ballion, 1996) o més professors agredits hi ha.

D'altra banda, encara que en els centres escolars més afavorits el nombre d'alumnes agredits és inferior, aquests presenten patologies a vegades més greus, i el seu seguiment posttraumàtic és molt més difícil, com si el fet de tractar-se d'una víctima no preparada fos un factor agreujant (Horenstein, 1997).

### 1. 3. 12 ESTUDI SOBRE LA INTIMIDACIÓ I LA VIOLÈNCIA EN LES ESCOLES SUEQUES (CAMPART, LINDSTRÖM, 1997)

#### La significació de la violència escolar

Partint de descripcions qualitatives a Europa, queda clar que la violència escolar és un problema freqüent en molts països. El febrer de 1997, la Presidència holandesa de la Unió Europea i la Comissió Europea van organitzar una conferència internacional a Utrech amb el propòsit de definir la significació de la violència escolar dins de la Unió i trobar mesures per combatre-la. En un ampli resum sobre la intimidació escolar, Farrington (1993)

va comparar investigacions realitzades a diferents ciutats europees. En general, el grau de discriminació semblava més elevat a Dublín i a Escòcia que a Madrid, mentre que a Sheffield i Noruega hi tenia un grau de significació més baix que en els tres llocs esmentats.

### Qui són les víctimes i qui són els autors de la violència escolar?

La investigació sobre intimidació i violència a l'escola recull que les víctimes tendeixen a tenir una baixa autoestima, a ser impopulars entre els seus companys i, consegüentment, a tenir pocs amics (Farrington, 1993). Furlong i al. (1995) conclouen en el seu estudi que els estudiants que han estat discriminats repetidament a l'escola tenen unes xarxes socials de suport molt pobres. D'altra banda, les seves relacions amb els pares semblen més estretes que la mitjana. També s'ha trobat que les víctimes de la violència escolar i de la intimidació tendeixen a tenir resultats escolars lleugerament baixos (Farrington, 1993).

Cal destacar que els estudiants que han estat víctimes de la violència a l'escola, prop d'un 40 per 100, també han pegat a algú. Consegüentment, d'aquells que peguen els altres a l'escola, més d'una tercera part també han estat discriminats. Els nois són més representats com a víctimes i autors de la violència escolar que les noies. Pel que fa a les característiques de la situació familiar dels estudiants, no s'hi han trobat grans diferències. Tot i això, en termes d'interacció familiar, un percentatge substancialment més elevat d'autors de l'agressió indica que aquests no tenen una relació gaire positiva amb els seus pares. Contràriament a investigacions prèvies, les veritables víctimes de la violència no semblen tenir una relació més estreta amb els pares que els estudiants que no estan implicats en violències. Si mirem les variables d'integració a l'escola, els autors de la violència estan clarament menys integrats que els altres grups. En general, el grup de 'només víctimes', comparat amb els estudiants no implicats en la violència, difereix només lleugerament en el fet que practica més sovint l'absentisme, no fa els treballs escolars i es considera que obtenen resultats deficients a l'escola.

Lindström considera que probablement el resultat més fiable sobre víctimes de la violència escolar es refereix a la seva baixa autoestima. Més d'una tercera part del grup de 'només víctimes' s'ha classificat com de baixa autoestima, mentre que aquesta xifra només arriba a un 17 per 100 en el cas dels estudiants no implicats en la violència. També els estudiants que són discriminats i que sovint peguen algú a l'escola manifesten que no estan satisfets amb ells mateixos.

D'altra banda, els veritables autors no són diferents, en termes d'autoestima, dels estudiants que no estan implicats en absolut en la violència.

### Quins factors expliquen les diferències de discriminació entre escoles?

En un ampli resum de l'estudi sobre la violència, Reiss i Roth (1993:155) conclouen que "el percentatge de violència en les escoles de secundària és més alt en els districtes escolars caracteritzats per un nivell de delinqüència més alt i amb més baralles de carrer entre bandes -una mostra que l'escola és el reflex de la comunitat-, i l'evidència que és consistent amb la incorporació de comportaments violents a l'escola, tant pels estudiants com pels intrusos". També s'ha observat que el nivell de violència és més elevat a les escoles on el clima acadèmic és baix; ja que, per exemple, a una proporció més elevada d'estudiants els desagrada l'escola.

Tot i que la violència escolar es produeix en moltes escoles, hi ha un patró clar de major violència en les escoles amb una població d'estudiants desavantatjats, en termes de situació familiar i dels seus antecedents acadèmics.

### Vies d'actuació davant el fenomen de la violència

#### *El "pla d'acció contra la violència" a la Comunitat de Gothenburg*

L'escola actuarà amb tots els mitjans i instruments disponibles per resoldre i prevenir el problema de la violència entre estudiants, i perquè això sigui

possible es buscarà qualsevol legislació que aboni la seva legitimitat. La documentació oficial subratlla els elements que es recomana que siguin incorporats en els plans locals:

- Establir un marc de treball clar per al desenvolupament d'un codi de conducta d'estudiants. No se'ls permet:
  - Exposar els companys a formes verbals, emocionals, físiques, racials o sexuals d'intimidació;
  - Exposar els professors a formes verbals, emocionals, físiques, racials o sexuals d'intimidació;
  - Aparèixer a classe amb possessió de ganivets o altres armes;
  - Fer ús de l'alcohol i d'altres drogues en els establiments de l'escola;
  - Arribar a l'escola sota l'efecte de l'alcohol o d'altres drogues;
  - Vestir uniformes polítics, i més explícitament portar símbols nazis.
  - Establir mesures disciplinàries apropiades i consistents amb la legislació general.
- Crear rutines per a la gestió de situacions de crisi.
- Desenvolupar una més àmplia col·laboració amb la policia.
- Assegurar-se que el personal desenvolupa les habilitats, coneixements i actituds necessaris per contrarestar i prevenir la violència a l'escola.

### La política escolar: desenvolupament i execució

Els elements als quals sembla que es recorre més freqüentment en els programes duts a terme a les escoles sueques són els següents:

- Un estudi de l'opinió dels alumnes sobre el clima social a classe, el bon comportament social i la incidència de la intimidació.
- Designació a l'escola d'una persona de contacte, o d'un grup de treball anti-intimidació.
- Desenvolupament d'habilitats socials i personals de l'estudiant.
- Cursos de capacitació de professors sobre el tema de la violència i la intimidació, almenys una vegada a l'any.

Una de les característiques més comunes de la política escolar és l'establiment d'una rutina per superar les situacions de violència i intimidació. El 89 per 100 de les escoles consultades per l'Estudi Nacional sobre Comunitats i Escoles contra la Intimidació manifesten tenir una rutina d'aquest tipus. El 25 per 100 manifesten utilitzar el Model Farsta, basat en el model Pikas (Pikas, 1990). Aquest procediment es pot resumir en els següents passos:

- Es comunica la sospita d'intimidació a la persona de contacte o a l'equip de treball (professor de classe, personal d'atenció a l'alumnat), i posteriorment al director.
- La persona i/o l'equip a càrrec fa una investigació de la situació entre professors i personal. El grup avalua l'oportunitat de posar-se en contacte amb la policia local i amb els serveis socials del districte.
- Es planifica una reunió amb l'agressor i la víctima. Entre l'episodi i la reunió no han de passar mes de 3-4 dies.
- Tenen lloc xerrades separades amb l'agressor i amb la víctima, en presència del director i l'equip de treball. Se'ls manifesta que en el centre no es tolera la intimidació, i que la seva pràctica pot conduir a mesures disciplinàries serioses. Es posa èmfasi també en les solucions que l'agressor i la víctima han de trobar per resoldre el conflicte.
- En alguns casos es planifiquen reunions curtes individuals amb la resta dels estudiants de la classe.
- Durant dues setmanes s'aplica un control estret sobre l'agressor o agressors, dins i fora de classe.
- Es planifica una reunió posterior amb l'agressor i amb la víctima, en la qual s'estableix quina és la situació en aquell moment.

### 1. 3. 13 ESTUDI SOBRE LA PREVENCIÓ DE LA VIOLÈNCIA A L'ESCOLA: UNA LÍNIA D'INTERVENCIÓ (TRIANES, MUÑOZ, 1997)

#### Els marcs teòrics del programa

### *Les Habilitats de Solució de Problemes Interpersonals*

Muñoz considera que ensenyar pensament de solució de problemes interpersonals és una estratègia necessària per ensenyar comportaments concrets hàbils: negociació, ajuda, cooperació, etc, abans d'ensenyar les habilitats socials clàssiques: assertivitat, negociació i prosocialitat.

Aquest programa treballa sobre competències socials, entenent-les com una àmplia àrea que conté processos i estructures d'habilitats cognitivo-comportamentals, que sustenten unes relacions interpersonals de qualitat, que faciliten el reconeixement de les persones que envolten el nen o la nena, i això crea un impacte en el seu desenvolupament personal a llarg termini.

### *Els treballs sobre el clima de l'aula*

Muñoz considera essencial aconseguir un clima de classe acollidor, on els alumnes se sentin acceptats com a persones i s'impliquin en les activitats acadèmiques. És important la creació d'un clima relacional on es formin amistats, on l'alumne es pugui expressar lliurement, i on s'estimulin els sentiments i la pertinença al grup. A més, la percepció del clima de classe està estretament lligada a l'existència d'habilitats de solució de conflictes en els estudiants, i a la utilització de conductes socials apropiades (Erwin et al., 1995).

Aquest programa està en consonància amb els que treballen per dignificar la tasca del professor i la percepció de l'alumne, considerant necessari aquest clima d'afecte, cura i interès personal a l'aula amb què treballa el programa, ja que els seus objectius i procediments se situen directament en el pla de les relacions interpersonals, que volem millorar, tornant-les més perceptibles i valuoses.

Les qualitats que hauria de presentar un bon clima relacional a l'aula serien aquelles que fan que l'ambient de l'aula proporcioni sentiments de seguretat, competència i ordre, creant expectatives d'èxit en relació amb l'esforç posat en



les tasques acadèmiques. Aquest ambient incrementa la motivació i el rendiment acadèmic.

El clima descrit és necessari per a l'aplicació d'aquest programa, ja que no es pot ensenyar als nens pensament reflexiu de solució de problemes si a classe hi ha baralles, rebutjos, victimitzacions o competitivitat i individualisme, perquè aquestes característiques disfuncionals interfeixen en el treball i el dificulten.

### L'enfocament sociocultural

Un altre marc conceptual del programa és l'enfocament sociocultural, que es pren com a referència per explicar (Trianes, 1996b) el paper del professor com a mediador de la millora curricular que desitgem introduir, com a agent que educa amb la seva paraula i amb la seva conducta modèlica. Se l'ajuda a instrumentalitzar el llenguatge per afavorir en l'alumne la comprensió i la interiorització d'estratègies cognitives, proporcionant-li guies que, com el diàleg pautat de la solució de conflictes interpersonals, ajuda l'alumne a crear una estratègia mental, i fins i tot un nou tipus de pensament.

### La formació de professors

Muñoz també emfatitza la importància que té, perquè aquest programa funcioni, la formació del professorat, que serà sempre voluntària.

Aquesta formació es basa en una part teòrica i una part pràctica. En la part pràctica, s'empren els següents mètodes actius:

- Lectura de textos que provoquin preguntes; es demana als oients que es defensin posicions, o que s'hi formulin qüestions en contra, o que se'n valorin els avantatges i inconvenients, etc...
- Activitats vivencials. Per exemple, provocar una interacció negativa d'algun participant amb el grup, fent-lo parlar davant dels altres, que estan d'acord a contradir-lo (sense que ell ho sàpiga). S'analitza l'impacte de la interacció

interpersonal i la manera com afecta variables com ara atribucions, sentiments d'autoeficàcia...

- Activitats del programa que es realitzen prèviament amb els professors com a participants; per veure les dificultats que plantegen i les idees que sorgeixen, útils per a la realització de l'activitat a la pròpia classe.
- Simulacions de situacions passades, que són aportades per algun participant, en les quals algú fa de professor i els altres d'alumnes. Són útils per a l'anàlisi de dificultats experimentades.
- Discussions en general sobre activitats, tòpics o idees.

### Disseny i estructura del programa

Està dissenyat perquè sigui aplicat al llarg de tres anys acadèmics. Es tracta d'una jerarquia d'objectius a aconseguir a llarg terme, que s'adaptin al ritme de les activitats acadèmiques. Se centra primer (mòdul 1) en la classe, per modificar el clima relacional, ja que no es pot treballar amb èxit la competència interpersonal si no hi ha un clima adequat de convivència a l'aula. Seguidament, en el mòdul 2 es duu a terme un treball més centrat en els alumnes, per ensenyar pensament reflexiu i habilitats d'assertivitat i negociació.

En el mòdul 3, es torna a intervenir sobre l'estructura de la classe, promovent l'aprenentatge cooperatiu com a context per treballar l'ajuda i la cooperació, i per al manteniment de les fites aconseguides.

### Procediments del programa

#### *Les normes de grup*

La creació de normes i procediments per organitzar la convivència a classe, al servei de la millora del clima relacional, és l'objectiu central que es persegueix en el mòdul 1.

Els alumnes fixen les normes, enteses com a estàndards de conducta per regular la convivència, i acorden els procediments que utilitzaran perquè aquestes normes es compleixin.

El professor és la peça clau per a la transformació de la classe en un grup d'individus que van desenvolupant progressivament pensament crític i responsabilitat interpersonal i social.

### L'anàlisi/discussió de conflictes

S'utilitza al llarg de tot el programa en moltes activitats. Aquestes discussions en el grup d'alumnes són un instrument instruccional dissenyat per estimular el pensament, canviar actituds i creences i desenvolupar habilitats interpersonals (Oser, 1986).

### Les representacions

Aquestes representacions tenen connexió amb la tècnica psicològica del *role-playing* i d'altres, com l'ús d'instruccions o l'assaig conductual, basades totes elles en l'aprenentatge social i en el modelatge com a marc conceptual. S'usa com a complement de l'anàlisi reflexiva, perquè el treball no es quedi aquí i permeti practicar la conducta hàbil, si és que l'alumne no la té en el seu repertori o no està acostumat a mostrar-la, pels motius que sigui.

Amb els nens més petits, aquesta representació pot prendre forma d'història o conte. Així els nens es poden distanciar més del problema explicat, i això els permet fer-ne una certa observació o anàlisi, que no els és possible quan estan submergits en el problema.

### L'aprenentatge cooperatiu

S'utilitza en el mòdul 3, un cop implantada l'estructura cooperativa en el treball de les matèries escolars. S'aborda el desenvolupament en grup cooperatiu de les habilitats que sustenten o abonen aquest treball, com ara planificar el treball, aprendre a discutir i negociar en el grup, a cooperar, a mantenir l'esforç i aconseguir els objectius, etc.

En general, els mètodes d'aprenentatge cooperatiu impliquen estructurar l'aula en grups de composició heterogènia: de 4 a 6 alumnes de diferent nivell de rendiment, diferent sexe i diferent procedència social, i que incloguin alumnes de necessitats educatives especials, si n'hi ha, integrats a l'aula (Slavin, 1987, 92).

El treball en grup genera una interdependència positiva, és a dir, fa que els seus membres vegin necessari coordinar els seus esforços amb els dels altres per completar la tasca, i enriqueix i fomenta actituds de col·laboració i respecte mutu.

### Els resultats

Els resultats obtinguts en l'avaluació d'aquests programes s'han dut a terme utilitzant diferents tipus de mesures: *autoinforme, en la percepció dels iguals, en la percepció del professor i en el clima de classe.*

En general, Muñoz conclou que es veu un efecte positiu en les aules on s'aplica el programa, el qual se centra en la percepció del professor i la del grup 'classe', més que en la del mateix alumne. Les mesures d'autoinforme, com s'ha pogut veure en altres treballs, no donen quasi diferències entre els alumnes. Hi ha diverses hipòtesis respecte al perquè d'això. Una es refereix a la desitjabilitat social, que pot ser que faci que les respostes siguin homogènies, i que representarien, així, més que allò que el nen fa, el coneixement que té de la resposta adequada. Una altra hipòtesi es refereix al fet que els nens pensen en altres contextos, no només en l'escolar, quan contesten les preguntes d'autoavaluació social, i això fa difícil que aquesta mesura correlacioni amb d'altres que es refereixen al context escolar.

### 1. 3. 14 TESI: "AVALUACIÓ DELS COMPONENTS DEL PATRÓ DE CONDUCTA TIPUS A EN LA MANIFESTACIÓ DE CONDUCTES 'AHÍ' (AGRESSIVITAT-HOSTILITAT-IRA)" (ÁLVAREZ AGUDO, 1997)

Es realitza una investigació basada en el ritme accelerat, o la pressa, a què ens sotmet la societat, i que incrementa la competitivitat i la conducta agressiva. L'equilibri entre la manca d'incentius i l'excés d'estrès és el repte del qual depèn la qualitat de vida.

Es concedeix una especial importància al denominat Patró de Conducta tipus A, que es caracteritza per la manifestació de certes conductes quan no s'aconsegueixen els objectius plantejats. Aquestes conductes són, generalment, les 'agressives, hostils i d'ira' (la denominada 'síndrome AHI'). Els subjectes entre els 18 i els 35 anys i amb estudis superiors van obtenir en aquesta investigació les puntuacions més elevades com a subjectes tipus A.

Aquests subjectes, tot i això, són els que la societat fomenta de cara a l'èxit exigint per ella mateixa.

### 1. 3. 15 UNA ESCOLA PER A NENS INDISCIPLINATS (GOLEMAN, 1995)

Goleman afirma que les tendències mentals que presenten els nens agressius perduren fins que acaben tenint problemes d'una índole o altra. Una investigació feta amb joves convictes de delictes violents i estudiants d'institut especialment agressius va demostrar que dos grups compartien les mateixes tendències mentals. Són persones que, quan tenen problemes amb algú, el consideren automàticament un adversari i extreuen les seves conclusions precipitades sobre l'hostilitat, sense recollir-ne més informació ni buscar formes pacífiques de dirimir les diferències. Tampoc no acostumen a considerar les possibles conseqüències d'un desenllaç violent (generalment una batalla). Per

a ells, la violència està totalment justificada per creences com "està bé pegar algú que t'enutja", "si evites les batalles, és que ets un covard", o "no és tan greu fotre un mastegot a algú".

Una ajuda a temps podria transformar aquestes actituds i interrompre el camí del nen cap a la delinqüència. Hi ha diversos programes experimentals que han aconseguit que els nens aprenguin a dominar les tendències antisocials abans no acabin desenvolupant problemes més greus. Un d'aquests programes, dissenyat a la Universitat de Duke, va treballar amb un grup de nens agressius de l'escola primària, proclius a l'enuig. Les sessions de preparació van durar quaranta minuts, dues vegades a la setmana durant un període de sis a dotze setmanes. Aquest programa ensenyava als nens que gran part dels senyals que interpretaven com a hostils eren, realment, neutrals o fins i tot amistosos. També havien d'aprendre a adoptar la perspectiva dels altres nens, per provar de comprendre el que pensaven d'ells mateixos quan perdien el control.

El programa també incorporava una preparació directa en el control de l'enuig dels nens mitjançant una mena de psicodrama en el qual representaven escenes que reproduïen situacions que podien fer-los perdre els nervis. Una de les habilitats clau que se'ls ensenyava per controlar l'enuig consistia a parar atenció a les seves sensacions, prenent consciència, per exemple, del rubor i la tensió muscular -que acompanyen l'enuig- i considerar-les com un senyal d'alarma que els indicava quan havien d'aturar-se a considerar el proper pas, en lloc de començar a esbatussar-se a tort i a dret.

Segons John Lochman, psicòleg de la Universitat de Duke que formava part de l'equip que va dissenyar aquest programa, "els que parlen de les situacions en què s'han implicat recentment -per exemple, haver estat empentats al passadís a l'entrada de l'escola- exposen les possibles alternatives de què disposen per encarar la situació, si consideren que ha estat una provocació. Com a exemple, el d'un noi que va dir-me que mirava fixament el noi que l'havia empentat, perquè no ho tornés a fer, i seguia el seu camí; allò el situava en una posició de domini en la qual, alhora que mantenia l'autoestima, no tenia cap necessitat d'iniciar una batussa".

Aquí hem de remarcar un fet important, i és que la major part de nois agressius senten una gran incomoditat per la facilitat amb què perden els nervis, cosa que ajuda a fer que estiguin força disposats a aprendre a controlar una situació com aquesta. És evident que, en els moments crítics, les respostes calculades -com continuar caminant o comptar fins a deu fins que es dilueixi l'impuls de barallar-se- no apareixen d'una manera automàtica. Per això, la representació d'escenes imaginàries -com per exemple un noi pujar a l'autobús on n'hi ha d'altres que es burlen d'ell- els ofereix la possibilitat de practicar respostes alternatives amistoses que els permetin conservar la dignitat i evitar reaccions com pegar, cridar o sortir corrents.

Tres anys després que els nois passessin aquesta preparació, Lochman va fer un estudi comparatiu amb altres nois que presentaven un grau d'agressivitat semblant, però que no s'havien beneficiat de les sessions de control d'enuig, i va descobrir que, durant l'adolescència, els nois que havien fet el programa eren força més disciplinats a classe, tenien sentiments més positius sobre ells mateixos i estaven menys predisposats a beure alcohol i prendre drogues. Resumint, doncs, com més extens havia estat el temps de preparació en el programa, més petit era el grau d'agressivitat que manifestaven en l'adolescència.

#### No més croades: Un camí preventiu comú

En les dues darreres dècades s'han realitzat diverses declaracions contra els embarassos juvenils, contra el fracàs de la lluita contra les drogues i, recentment, contra la violència. Goleman diu que el problema d'aquesta mena de campanyes és que arriben massa tard, quan la situació ha abastat proporcions endèmiques i ha arrelat fermament en la vida dels joves. En aquest sentit, equivaldrien a una hipotètica intervenció en moments de crisi, de resoldre els problemes clínics, enviant ambulàncies a recollir els malalts, en lloc de proporcionar una vacunació que evités de contreure la malaltia. Així doncs, l'important és oferir als nens l'oportunitat de desenvolupar les capacitats que els permetin encarar la vida i augmentar l'habilitat de defugir totes aquestes dissorts.

La insistència d'aquest autor en la importància de les deficiències emocionals i socials no pretén pas menysprear el paper dels altres factors de risc, com per exemple el fet de pertànyer a una família caòtica, fragmentada o violenta, o haver crescut envoltat de delinqüència, pobresa i drogues. En aquest sentit, afirma que a l'edat de cinc anys els nens més pobres se senten angoixats i tristos, i tenen més problemes de conducta i es mostren més destructius que els seus companys més ben situats econòmicament.

La pressió de la pobresa també afecta els mateixos fonaments de la vida familiar, disminueix l'expressió de l'afecte, augmenta la depressió de les mares (que freqüentment estan soles i sense feina) i incrementa la incidència en els càstigs de duresa contrastada, com els crits, els cops i les amenaces físiques.

També cal dir que les habilitats emocionals desenvolupen un pes més decisiu que els factors econòmics i familiars en el moment de determinar si un nen o un adolescent arruïnarà la seva vida per aquestes dificultats o si, contràriament, podrà superar-les. Els estudis a llarg termini elaborats en centenars de nens que han viscut en condicions d'extrema pobresa, en el si de famílies agressives o amb pares que patien seriosos trastorns psicològics, demostren que aquells que són capaços d'encarar les dificultats més adverses gaudeixen de les mateixes capacitats emocionals fonamentals, entre les quals destacaríem la simpatia, la sociabilitat, la confiança en un mateix, l'optimisme per afrontar les adversitats i les frustracions, la capacitat per recuperar-se dels fracassos i la flexibilitat.

En la major part dels casos, aquests nens han d'encarar les dificultats sense disposar d'aquests avantatges. És clar que moltes d'aquestes capacitats són innates, però altres qualitats, com el tarannà, poden transformar-se. Evidentment, un dels nivells d'intervenció ha de ser polític i econòmic, tot mirant d'alleugerir la pobresa i la resta de condicions negatives que originen aquests problemes.



### Una missió de més per a les escoles

Més enllà, però, de la preparació necessària dels mestres, l'alfabetització emocional també augmenta les obligacions de l'escola, pel fet que aquesta esdevé un agent més actiu de la societat que ha de responsabilitzar-se de la funció d'ensenyar als nens els aspectes essencials per viure.

Així doncs, segons Goleman, l'escola ha d'aprofitar les oportunitats, a l'interior i a l'exterior de l'aula, perquè els altres transformin els moments de crisi personal en lliçons de competència emocional, aspecte que funciona millor si les lliçons es complementen a la llar. La major part de programes d'alfabetització emocional inclouen classes especials perquè els pares puguin reforçar el que els fills aprenen a l'escola (i els ajudin eficaçment si volen contribuir al desenvolupament emocional dels fills).

D'aquesta manera, els nens reben missatges coherents sobre la competència emocional en tots els àmbits de la vida. Segons Tim Shriver, director del "Social Competence Program" a les escoles de New Haven, "si els nens comencen una baralla al bar, cridaran un company que actuarà com a mitjancer i portaran a la pràctica la tècnica d'assumir la perspectiva de l'altre que van aprendre a classe. Els preparadors també utilitzaran la mateixa tècnica per encarar els conflictes que sorgeixin en el camp de joc. També fem classes perquè els pares utilitzin aquests mètodes amb els fills a casa".

És a dir, l'hora del pati i la llar esdevenen reforços òptims de l'aprenentatge emocional que té lloc a cada aula, relacionant més íntimament l'escola, la família i la societat en general, i així augmenten les probabilitats que allò que els nens aprenen a les classes d'alfabetització emocional no es confini exclusivament a l'àmbit escolar, sinó que es practiqui, s'intensifiqui i es generalitzi a tots els nivells de la vida quotidiana.

A les escoles que hi ha en zones com New Haven -on es troben les famílies més notablement desestructurades- també s'ofereixen programes que recluten persones de la comunitat perquè puguin atendre aquells alumnes amb una vida

familiar massa problemàtica. A les escoles de New Haven es treballa amb voluntaris adults a fi que actuïn com a preceptors, que facin de companys habituals d'aquells estudiants que tenen moltes possibilitats de naufragar i que formen part d'una família amb pocs adults responsables (si és que n'hi ha algun).

Resumint, Goleman defensa l'aplicació òptima dels programes d'alfabetització emocional: han d'iniciar-se en un període precoç, adaptar-se a l'edat de l'alumne, prosseguir durant tots els anys escolars i unificar els esforços conjunts de l'escola, la llar i la comunitat en general.

Tot i que gran part d'aquests programes es poden integrar perfectament a la vida quotidiana de l'escola, tanmateix esdevenen una veritable revolució en qualsevol currículum i suposen l'aparició de tota mena d'obstacles. Per exemple, molts pares poden creure que es tracta d'un tema massa personal per a una escola, i que és millor que siguin els pares els qui es responsabilitzin d'aquests afers. Els mestres també es poden oposar a dedicar part del dia a qüestions que no semblen relacionades amb temes acadèmics, i pot haver-hi mestres tan incòmodes amb les matèries que han d'ensenyar, que necessitin un aprenentatge especial per fer-ho. Finalment, alguns nens també rebutgen les matèries que no tenen a veure amb les seves ocupacions reals, o que ells identifiquen com a imposicions o invasions de la seva intimitat. També apareix el problema de mantenir una qualitat elevada i d'assegurar-se que la comercialització no promogui la difusió de programes de competència emocional dissenyats matusserament que repeteixin els desastres provocats pels cursos mal concebuts sobre la prevenció de la drogodependència o de l'embaràs d'adolescents.

### 1. 3. 16 TESI: "L'AGRESSIVITAT SOCIAL ENTRE ESCOLARS: LA DINÀMICA BULLYNG" (CEREZO RAMÍREZ, 1990)

Es tracta d'un estudi exploratori per detectar l'agressivitat social entre escolars, per veure amb quina intensitat es manifesta i amb quines variables està especialment vinculada aquesta conducta.

Aquesta investigació es va realitzar sobre una mostra de 317 alumnes d'ambdós sexes, de 6è, 7è i 8è d'EGB, pertanyents a quatre centres escolars, i d'edat compresa entre els 10 i els 16 anys. Es van relacionar les conductes agressives amb les variables personals, escolars, de clima social familiar i de personalitat.

Els resultats obtinguts per Cerezo Ramírez demostren que existeix una correlació altament significativa entre les variables 'edat', 'relacions familiars' i 'trets de personalitat', que defineixen un perfil psicosocial específic i diferent per als agressors o *bullies* i per a les víctimes. Així mateix, revelen la importància de la interacció grupal en l'aparició i el manteniment d'aquestes conductes, i posen de manifest característiques de la dinàmica agressor-víctima generada.

### 1. 3. 17 TESI: "PSICOLOGIA SOCIAL DE L'AGRESSIÓ: ANÀLISI TEÒRICA I EXPERIMENTAL" (MUÑOZ JUSTICIA, 1987)

La primera part d'aquest treball ha estat dedicada a l'exposició d'algunes de les principals teories sobre l'agressivitat, junt amb les crítiques que s'hi plantegen i les dificultats que se'ls presenten.

L'objectiu principal d'aquest estudi ha estat intentar demostrar que és necessari desenvolupar una nova forma de tractament de l'agressivitat humana que s'aparti dels plantejaments objectivistes i individuals més comunament acceptats. D'aquesta forma, s'ha plantejat la tesi que s'han d'abandonar les

definicions comunament acceptades del terme, perquè aquestes n'emfatitzen els aspectes objectius i conductuals, i obliden en canvi els aspectes d'interpretació i construcció de significat que estan presents en la activitat humana.

S'ha realitzat una investigació que permeti identificar quines són les dimensions de judici que la gent utilitza per avaluar les conductes que normalment etiqueten com de tipus agressiu, i s'ha arribat a la conclusió que segons el tipus d'episodi a analitzar seran més determinants unes dimensions o unes altres. Així doncs, episodis diferents seran avaluats basant-se en dimensions diferents, i episodis idèntics poden ser avaluats basant-se en diferents dimensions per diferents persones.

Igualment, s'han realitzat dues investigacions empíriques per comprovar la hipòtesi que l'avaluació d'una determinada conducta com a agressiva o no agressiva no dependrà de les seves característiques externes i observables, sinó del tipus de normes socials que l'avaluador cregui que són rellevants en aquesta situació, i de la ruptura o no d'aquestes.

### 1. 3. 18 QUADRE COMPARATIU DELS ESTUDIS FETS SOBRE L'AGRESSIVITAT I RESULTATS OBTINGUTS

Acabem de veure alguns dels estudis fets fins avui sobre l'agressivitat, per tal d'aconseguir resultats per dur a terme una proposta d'intervenció que comporti la disminució de les conductes agressives. A continuació mostrem un quadre on sintetitzem en què es basen els diferents estudis duts a terme. En la discussió hi farem referència, a aquests estudis.

<b>ESTUDIS SOBRE L'AGRESSIVITAT</b>	<b>ASPECTES ANALITZATS</b>
Estudi sobre les arrels de la violència (Baumeister, 2001).	Una exagerada idea d'un mateix augmenta les probabilitats d'agressió (les persones que perpetren agressions són persones amb l'autoestima alta). Per a aquelles accions agressives en què entra en joc l'amor propi del que les perpetra, l'egocentrisme amenaçat és un factor crucial.
Tesi: "Violència, disciplina i convivència escolar. Anàlisi crítica des de la perspectiva del professorat i dels equips directius" (Anton Álvarez, 2001).	L'estudi pilot va ser realitzat per establir el grau de fiabilitat del qüestionari (autoelaborat) que es va aplicar posteriorment en centres de Secundària de la CECE (Confederació Espanyola de Centres d'Ensenyament). Les variables contingudes en els ítems del qüestionari es van creuar amb unes altres quatre: edat, experiència docent, gènere i condició de professor o directiu, per tal d'esbrinar la influència d'aquestes últimes en les respostes donades al qüestionari.
Tesi: "El fenomen bullying en les escoles de Sevilla" (Mora Merchan, 2000).	Les dades recollides reforcen la necessitat d'abandonar tradicions prèvies, només centrades en la figura d'agressors i víctimes, i assumir models més generals on tots els alumnes es trobin implicats en diferents rols. Aquest treball d'investigació aporta informació sobre les variables que es converteixen en factors de risc a l'hora de poder veure's implicats en el fenomen dels maltractaments entre escolars.
Tesi: "Adolescència i agressivitat" (Muñoz Vivas, 2000).	L'objectiu de la investigació és conèixer els mediadors cognitius que estan sota la conducta agressiva en l'adolescència. Els resultats reflecteixen que els adolescents agressius, en comparació amb els seus companys no agressius, presenten: déficits cognitius en el processament de la informació social, tant en situacions hipotètiques (tendeixen a buscar menys informació prèvia per definir un problema, perceben en més mesura intencions hostils en els altres,...) com en situacions reals viscudes pels mateixos adolescents (justifiquen en major mesura la utilització de la violència, ofereixen més alternatives violentes per resoldre els seus conflictes,...); i diferències en el Raonament Moral (el presenten en un estadi menys desenvolupat), l'Orientació ètica (manifesten una menor valoració de la solidaritat) i l'Autoestima (obtenen puntuacions més baixes en l'Escala d'Autoestima). Respecte a la percepció autobiogràfica, els agressius perceben més dificultats de relació i de comunicació en els tres contextos ecològics on es desenvolupen: família, escola i grup d'iguals.
Tesi: "Agressió en joves i adolescents: Avaluació, tipologia i models explicatius" (Andreu Rodríguez, 2000).	La present tesi doctoral se centra en l'estudi de l'agressió en joves i adolescents, d'ambdós sexes i amb un rang d'edat entre els 15 i els 25 anys, pertanyents en tots els casos a diferents centres educatius de la Comunitat de Madrid. A partir dels resultats, es van construir una sèrie de models explicatius de l'agressivitat en els joves i adolescents en els quals es va posar de manifest la importància que els factors emocionals i cognitius, tals com la ira, la hostilitat i les creences justificatives, tenen en relació amb la modulació de l'expressió diferencial de l'agressió en funció de l'edat i el sexe dels subjectes.

<p><b>Tesi: “La violència simbòlica, instrumental i directa en el sistema educatiu i en els centres escolars. Propostes d’investigació-acció (Lodeiro Cendan, 2000).</b></p>	<p>L'autor d'aquesta tesi considera que estem assistint a un increment de la violència escolar, i que es necessari promoure els mitjans per combatre-la. Per això, en aquest treball es presenten diverses propostes d'investigació-acció, entre les quals destaquem: perfeccionar el currículum formatiu dels professors, millorar el clima de l'aula, promoure un clima a l'aula; promoure un clima institucional obert, participatiu i democràtic; entrenar els alumnes en destreses cognitives i en habilitats prosocials; tractar d'influir en el nivell de l'educació familiar; fomentar un ensenyament ric en valors, tot donant preeminència als valors morals; buscar un ensenyament més formatiu que instructiu; i establir sistemes de normes justes, consensuades, en la mesura del possible, i que s'apliquin amb rigor i sistemàticament.</p>
<p><b>Estudi sobre agressivitat i violència. El problema de la victimització entre escolars (Ortega, Mora-Merchán, 1997).</b></p>	<p>Aquest estudi es basa en el model ecològic per interpretar el procés socialitzador com a responsable de la construcció d'actituds i comportaments socials, inclosos els violents; i per fer-lo es va utilitzar el Qüestionari Olweus (1989). Les dades van ser recollides durant el curs 1991-1992. El total de la mostra era de 859 alumnes, d'edats compreses entre els 12 i els 16 anys.</p> <p>Després d'analitzar els resultats, les conclusions a les quals s'arriba mitjançant aquest estudi són les següents: entre un 14 i un 18,3 per 100 dels alumnes participen activament en accions d'intimidació i/o victimització; només el 3 per 100 dels alumnes es perceben com a víctimes i intimidadors; tots els problemes disminueixen amb l'edat dels alumnes; els nois estan més vegades implicats en problemes d'intimidació que les noies; i la intimidació dels nois és més directa que la de les noies.</p>
<p><b>El projecte Sevilla Anti-Violència escolar. Un model d'intervenció preventiva contra els maltractaments entre iguals (Ortega, 1997).</b></p>	<p>Proposen un projecte d'intervenció preventiva contra el maltractament entre escolars que consta de diferents programes: el programa per a la gestió de la convivència; el programa de treball en grup cooperatiu; el programa per a l'educació de sentiments i valors; i la intervenció directa en els escolars amb risc de patir problemes de maltractament.</p> <p>El model d'intervenció que es proposa actua en el <i>pla del personal</i>, considerant el professorat, l'alumnat i les relacions del centre amb les famílies com a sistemes socials que interactuen entre si, i de la relació dels quals s'haurà d'esperar un clima de convivència determinat. I en el <i>pla dels sistemes d'activitat del currículum</i>, es considera que aquests són els àmbits de convivència on es materialitzen les relacions interpersonals, i on es pot actuar preventivament, promovent experiències que afavoreixin la millora del clima afectiu, i les actituds i els valors positius d'uns escolars cap als altres.</p>
<p><b>Estudi per a la seguretat a l'escola (Mooij, 1997).</b></p>	<p>Mooij considera que els alumnes amb certs trets de personalitat que es fan gradualment estranys a la llar, a l'escola o als valors i pautes socials acceptables, i que van desenvolupant de mica en mica conductes antisocials, són víctimes d'una interacció de factors personals i externs en diferents nivells: el de l'alumne, el de l'aula, el de l'escola i el del veïnat. Així, la falta d'afecte creixent respecte de la llar, de l'escola, del veïnat,... i l'aparició d'una creixent conducta antisocial estarien lligades i es reforçarien mútuament.</p>

<p>Estudi sobre la violència escolar a Alemanya (Funk, 1997).</p>	<p>Els factors estadístics i determinants, causals de la violència a les escoles, són: la personalitat de l'escolar; els grups de coetanis (els actes vandàlics són duts a terme amb més freqüència per escolars que se senten integrats en colles informals, en el seu temps lliure, que pels que pertanyen a colles formals); l'escola, la família i els mitjans de comunicació.</p> <p>Proposa un plantejament preventiu en què diferencia dues dimensions, en la intervenció sobre la violència en el context de l'escola: per un costat la personal (preventiva o correctiva), i per altre l'objectiva (personal o social) (Hurrelman).</p>
<p>Estudi sobre la violència a l'escola francesa: Anàlisi de la situació (Debarbieux, 1997).</p>	<p>Parla d'una falta de civisme que engloba una àmplia gamma de fets, que van des de la simple grosseria fins a la petita delinqüència, des de la gamberrada fins al vandalisme.</p> <p>A l'escola això es tradueix en una forta crisi d'identitat, tant entre els alumnes com entre els professors, i el terme que lliga en els discursos és el de 'respecte', sense el qual no existeix ni prestigi ni identitat social sòlida. El que sembla anar sensiblement en augment és aquest sentiment de falta de respecte, vinculat a una hipersensibilitat envers les agressions verbals. Pel que fa a la violència a l'escola, hi tenen un gran pes els determinants socials, i en relació amb els delictes i les faltes de civisme, com més centres acullen alumnes d'origen social desfavorit, i pitjor és el clima escolar que hi ha, més nombrosos són els delictes.</p>
<p>Estudi sobre la intimidació i la violència a les escoles sueques (Campart, Lindström, 1997).</p>	<p>Afirmen que hi ha un patró clar de major violència a les escoles amb una població d'estudiants desavantatjats, en termes de situació familiar i dels seus antecedents acadèmics.</p> <p>En el seu estudi proposen les vies d'actuació davant el fenomen de la violència: <i>El "pla d'acció contra la violència" a la Comunitat de Gothenburg</i>, que diu que l'escola actuarà amb tots els mitjans i instruments disponibles per resoldre i prevenir el problema de la violència entre estudiants, i perquè això sigui possible es buscarà qualsevol legislació que ho legítimi. La documentació oficial subratlla els elements que es recomana que siguin incorporats en els plans locals: 1) Establir un marc de treball clar per al desenvolupament d'un codi de conducta d'estudiants, en el qual es concreti què és allò que no se'ls permet; 2) Crear rutines per a la gestió de situacions de crisi; 3) Desenvolupar una col·laboració més gran amb la policia; i 4) Assegurar-se que el personal desenvolupa les habilitats, coneixements i actituds necessaris per contrarestar i prevenir la violència a l'escola.</p> <p>Pel que fa a la <i>política escolar</i>, arriben a la conclusió que els elements als quals sembla que es recorre més sovint en els programes duts a terme a les escoles sueques són els següents: 1) Un estudi de l'opinió dels alumnes sobre el clima social a classe, el bon comportament social i la incidència de la intimidació; 2) Designació a l'escola d'una persona de contacte, o d'un grup de treball anti-intimidació; 3) Desenvolupament d'habilitats socials i personals de l'estudiant; i 4) Cursos de capacitació de professors sobre el tema de la violència i la intimidació, almenys una vegada a l'any.</p>
<p>Estudi sobre la prevenció de la violència a l'escola: Una línia d'intervenció (Trianes, Muñoz,</p>	<p>Proposen una línia d'intervenció que té com a <i>marc teòric</i>: les Habilitats de Solució de Problemes Interpersonals, els treballs sobre el clima de l'aula, i l'enfocament sociocultural; a més de la importància de la formació de professors.</p> <p>El <i>programa està dissenyat</i> per ser aplicat al llarg de tres anys acadèmics. Es tracta d'una jerarquia d'objectius a aconseguir a llarg termini, adaptant-se al ritme de les activitats acadèmiques. Se centra primer (mòdul 1) en la classe, per modificar el</p>

1997).	<p>clima relacional. Seguidament, en el mòdul 2 es duu a terme un treball més centrat en els alumnes, per ensenyar pensament reflexiu i habilitats d'assertivitat i negociació. En el mòdul 3, es torna a intervenir sobre l'estructura de la classe, promovent l'aprenentatge cooperatiu.</p> <p><i>Els procediments del programa es basen en el següent: Les normes de grup (els alumnes fixen les normes, enteses com a estàndards de conducta per regular la convivència, i acorden els procediments que utilitzaran perquè aquestes normes es compleixin); l'anàlisi/discussió de conflictes; les representacions (aquestes representacions tenen connexió amb la tècnica psicològica del <i>role-playing</i>, i amb d'altres com l'ús d'instruccions o l'assaig conductual) i l'aprenentatge cooperatiu.</i></p>
Una escola per a nens indisciplinats (Goleman, 1995).	<p>Goleman (1995) defensa l'aplicació òptima dels programes d'alfabetització emocional: han d'iniciar-se en un període precoç, adaptar-se a l'edat de l'alumne, prosseguir durant tots els anys escolars i unificar els esforços conjunts de l'escola, la llar i la comunitat en general.</p>
Tesi: "L'agressivitat social entre escolars: la dinàmica bullying" (Cerezo Ramirez, 1990).	<p>Es tracta d'un estudi exploratori per detectar l'agressivitat social entre escolars, per veure amb quina intensitat es manifesta i amb quines variables està especialment vinculada aquesta conducta. Es van relacionar les conductes agressives amb les variables personals, escolars, de clima social familiar i de personalitat. Els resultats demostren que existeix una correlació altament significativa entre les variables 'edat', 'relacions familiars' i 'trets de personalitat', que defineixen un perfil psicosocial específic i diferent per als agressors o <i>bullies</i> i per a les víctimes. Així mateix, revelen la importància de la interacció grupal en l'aparició i manteniment d'aquestes conductes, i posen de manifest característiques de la dinàmica agressor-víctima generada.</p>
Tesi: "Psicologia social de l'agressió: anàlisi teòrica i experimental" (Muñoz Justicia, 1987).	<p>L'objectiu principal d'aquest estudi ha estat intentar demostrar que cal desenvolupar una nova forma de tractament de l'agressivitat humana que s'aparti dels plantejaments objectivistes i individuals més comunament acceptats. S'ha realitzat una investigació que permeti identificar quines són les dimensions de judici que la gent utilitza per avaluar les conductes que normalment etiqueta com de tipus agressiu, i s'ha arribat a la conclusió que, segons el tipus d'episodi a analitzar, seran més determinants unes dimensions o unes altres.</p> <p>Igualment s'han realitzat dues investigacions empíriques per comprovar la hipòtesi que l'avaluació d'una determinada conducta com a agressiva o no agressiva no dependrà de les seves característiques externes i observables, sinó del tipus de normes socials que l'avaluador cregui que són rellevants en aquesta situació, i de la ruptura o no d'aquestes.</p>



## 1. 4 ACCIONS QUE ES REALITZEN ACTUALMENT PER RESOLDRE ELS PROBLEMES DE COMPORTAMENT A L'ESO

En aquest apartat es pretén fer referència als recursos principals dels quals actualment es disposa per encarar els problemes d'agressivitat dins els centres educatius. La nostra intenció és poder-nos fer una idea general dels serveis amb què poden comptar els professionals del món de l'educació per tal d'afrontar els reptes educatius de l'Educació Secundària Obligatoria (ESO).

A continuació exposarem cinc apartats que sintetitzen els recursos humans i tangibles existents per enfrontar els problemes que són provocats per alumnes etiquetats d'agressius.

### 1. 4. 1 TRACTAMENT DE L'AGRESSIVITAT A L'ESO

Un dels objectius de la tesi és donar resposta als nois i/o noies que es comporten de manera agressiva o provocadora dins l'àmbit de l'institut. Així doncs, hem volgut partir de quines són les respostes que es donen davant d'aquests nois o noies, actualment, a dins o fora del centre.

Per tal de definir el tractament de l'agressivitat dins la pràctica educativa a l'ESO, no ens podem limitar només a l'àmbit propi del centre, ja que en el procés d'ensenyament-aprenentatge hi intervenen diversos factors d'altres àmbits. Segons César Coll (1994:3-29), els àmbits o nivells que intervenen en la configuració de la pràctica educativa són:

- Organització social, econòmica, política i cultural. Per tal d'entendre l'Educació Secundària Obligatoria, veurem en què consisteix, com s'organitza i quina normativa la regula. Així doncs, parlarem de *l'Organització del sistema educatiu i de l'ESO a Catalunya*.

- Àmbit del Sistema Educatiu Formal. Un cop definit l'actual sistema educatiu, i concretament l'ESO, passarem a analitzar quin tractament reben els nens a l'ESO quan presenten conductes agressives. Així doncs, parlarem del *decret de drets i deures dels alumnes*, del *RRI*, de les *UAC* i de les *UEE*.
- Àmbit dels Centres Educatius i de l'Aula. Parlarem de *l'agressivitat a l'Institut*, per tenir referència de l'estat actual d'aquest tema. Ho farem de manera crítica envers els mecanismes que té el Sistema educatiu per intervenir sobre la problemàtica de l'agressivitat, abonant així l'argument segons el qual "l'agressivitat a l'escola va augmentant", i "el tractament que es duu a terme des dels centres educatius no funciona".

## 1. 4. 1. 1 Organització del Sistema Educatiu i de l'ESO a Catalunya

### 1. 4. 1. 1. 1 Sistema Educatiu. Legislació, finalitats i organització

Actualment, el nostre Sistema Educatiu s'organitza i es configura a partir de les següents lleis i normatives principals:

- La Constitució Espanyola sancionada el 1978.
- La LOGSE (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu), que data de l'any 1990.
- La LOPAGCE (Llei d'Organització, Participació, Avaluació i Gestió dels Centres Educatius), aprovada l'any 1997.

El primer objectiu i fonament de l'educació és proporcionar als nens i nenes, als joves d'ambdós sexes, una formació plena que els permeti formar la seva pròpia **identitat**, com també construir una concepció de la realitat que integri alhora el coneixement i la valoració ètica i moral de la mateixa realitat. Aquesta formació plena es dirigeix al desenvolupament de la seva capacitat per exercir, de forma crítica i en una societat axiològicament plural, la llibertat, la tolerància i la solidaritat.

Amb l'educació es transmeten i s'exerciten els valors que fan possible la vida a la societat, respecte a tots els drets i llibertats fonamentals, els alumnes adquireixen l'hàbit de convivència democràtica i de respecte mutu, i es preparen per a la participació responsable en les diferents activitats i instàncies socials.

La Constitució (1978) atribueix a tothom el dret a l'educació. Garanteix les llibertats d'ensenyament, de càtedra i de creació de centres, així com el dret a rebre formació religiosa i moral d'acord amb les pròpies conviccions. La Constitució encomana als poders públics que es promoguin les condicions i remoguin els obstacles perquè el dret a l'educació sigui gaudit en condicions de llibertat i igualtat, estableix el caràcter obligatori i gratuït de l'educació bàsica i redistribueix territorialment l'exercici de les competències d'aquesta matèria. Tots aquests eixos, així com la capacitat de respondre a les aspiracions educatives de la societat, conformen la LOGSE.

La Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu dona forma jurídica a la proposta de Llibre Blanc. Amb la LOGSE es produeix l'ampliació de l'educació bàsica fins als setze anys -edat mínima legal d'incorporació a la feina-, amb condicions d'obligatorietat i gratuïtat; la reordenació del sistema educatiu, establint en el seu règim general les etapes d'educació infantil, educació primària, educació secundària -que comprèn l'educació secundària obligatòria, el batxillerat i la formació professional de grau mitjà-, la formació professional de grau superior i l'educació universitària; una reforma profunda de la formació professional i la millora de la qualitat de l'ensenyament. És una llei que vol donar resposta adequada i ambiciosa a les exigències del present i del futur.

Les **finalitats del Sistema Educatiu**, segons l'article 1 de la LOGSE, són les següents:

- El ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne.
- La formació amb el respecte dels drets i llibertats fonamentals i amb l'exercici de la tolerància i de la llibertat dins els principis democràtics de convivència.

- Adquirir els hàbits intel·lectuals i tècniques de treball necessaris, així com els coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i estilístics.
- Capacitar per a l'exercici d'activitats professionals.
- Formar per al respecte de la pluralitat lingüística i cultural d'Espanya.
- Preparar per participar activament en la vida social i cultural.
- Formar per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.

El sistema educatiu té, com a principi bàsic, l'educació permanent. A tal efecte, prepara els alumnes perquè aprenguin per ells mateixos, i facilita a les persones adultes la seva incorporació als diversos ensenyaments.

**L'activitat educativa** es desenvolupa atenent els següents **principis** (segons l'article 2 de la LOGSE):

- La formació ha de ser personalitzada, i ha de promoure una educació integral en coneixements, destreses i valors morals dels alumnes en tots els àmbits de la vida: personal, familiar, social i professional.
- La participació i col·laboració dels pares o tutors és imprescindible per contribuir a la millor consecució dels objectius educatius.
- La igualtat de drets entre sexes, el rebuig a tota mena de discriminació i el respecte a totes les cultures.
- El desenvolupament de les capacitats creatives i de l'esperit crític.
- Foment dels hàbits de comportament democràtic.
- L'autonomia pedagògica dels centres dins dels límits establerts per les lleis, així com l'activitat investigadora dels professors a partir de la seva pràctica docent.
- L'atenció psicopedagògica i l'orientació educativa i professional.
- Una metodologia activa que asseguri la participació de l'alumnat en els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- L'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge, dels centres docents i dels diversos elements del sistema.
- La relació amb l'entorn social, econòmic i cultural.
- La formació en el respecte i la defensa del medi ambient.

El sistema educatiu s'organitza en nivells, etapes, cicles i graus d'ensenyament, per tal d'assegurar una transició entre ells (vegeu document annex núm. 1, Organització del Sistema Educatiu). Es compon **d'ensenyances de règim general** (educació infantil, primària, secundària –composta per ESO, batxillerat i formació professional de grau mitjà-, formació professional de grau superior i educació universitària), i **ensenyances de règim especial** (ensenyament artístic i d'idiomes). Aquestes ensenyances són adaptades a les característiques dels alumnes amb necessitats especials. Cal dir també que per als que no poden assistir de forma regular a un centre docent es desenvolupa una oferta adequada d'educació a distància perquè puguin ser atesos, i així es garanteix el dret a l'educació,

El Govern és qui fixa, en relació amb els objectius expressats en termes de capacitats, continguts i criteris d'avaluació del currículum, els aspectes bàsics d'aquest que constitueixen els ensenyaments mínims, amb la finalitat de garantir la formació comuna a tots els alumnes i la validesa dels títols corresponents.

L'educació primària i l'educació secundària obligatòria són les que constitueixen l'ensenyament bàsic. Aquest comprendrà deu anys d'escolaritat, dels sis anys d'edat fins als setze. Aquest ensenyament bàsic és obligatori i gratuït.

#### 1. 4. 1. 1. 2 Educació Secundària Obligatòria

L'ESO es defineix, funciona i s'organitza a partir de diferents lleis i decrets, principalment dels següents:

- Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 1.593, de 13 de maig de 1992)

- Decret 75/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'educació secundària (DOGC núm. 2.180, d'11 de març de 1996)
- Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 2.215, de 7 de juny de 1996)
- Decret 199/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació secundària i formació professional de grau superior (DOGC núm. 2.218, de 14 de juny de 1996)

L'educació secundària obligatòria té per **finalitat** possibilitar que tots els alumnes puguin accedir als elements bàsics de la cultura en el marc d'un desenvolupament personal complet. En aquesta etapa, els alumnes han d'adquirir els conceptes, les habilitats, les actituds i els valors que els condueixin a l'autonomia individual, a la construcció de la pròpia personalitat i a un autoconcepte positiu, per tal que siguin capaços d'assumir els seus deures i exercir els seus drets. També en aquesta etapa s'ha de consolidar la formació que permeti als alumnes incorporar-se a la vida activa o accedir a l'educació secundària postobligatòria. Cal comentar que es consideren puntals fonamentals de l'organització de l'etapa la comprensivitat, la flexibilitat i l'opcionalitat, que, conjuntament amb els diversos elements del disseny curricular i amb els professionals implicats en l'acció educativa, fan possible l'adequació del currículum, tant a les diferències individuals, capacitats i necessitats dels alumnes, com a les exigències del món del treball i de la societat actual.

L'**objectiu** és, en síntesi, garantir a tots els nois i noies les mateixes oportunitats de formació, tot respectant-ne la diversitat, i proporcionar-los aquelles habilitats i coneixements que els permetin poder triar entre les diferents sortides que se'ls ofereixen en acabar l'educació secundària obligatòria.

El **currículum** atén la diversitat de necessitats, capacitats i interessos que es produeixen entre els dotze i els setze anys, ja que és un currículum plantejat

amb un model **obert i flexible**. Aquest currículum consta d'uns continguts comuns per a tots els alumnes, i d'uns altres d'optatius, organitzats en crèdits, per tal de flexibilitzar i potenciar l'autonomia dels centres escolars i l'acció tutorial, que facilita l'orientació tant acadèmica com professional als nois i noies. El currículum dóna resposta a les demandes actuals de la societat. Així doncs, s'hi inclouen tots els ensenyaments relacionats amb diferents capacitats cognoscitives, afectives, psicomotrius, d'inserció social i de relació interpersonal. Es considera, en el currículum, l'adequació de l'ensenyament a les exigències del món del treball i s'hi reforcen els aspectes d'orientació dels alumnes i de formació professional de base des de totes les àrees.

El **currículum és adaptat al context i a l'entorn sociocultural** del centre, per tal d'atendre millor les necessitats dels alumnes. Estem parlant del segon i tercer nivell de concreció. En el segon nivell de concreció s'elaboren el PEC i PCC, que han d'ésser prou flexibles per permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i les singularitats de cada alumne, per tal que es pugui dur a terme el compliment dels principis d'integració i individualització propis de l'atenció als alumnes amb n.e.e. El Departament d'Ensenyament és qui pot autoritzar les modificacions del currículum per adequar-lo a les necessitats educatives individuals dels alumnes. Com a tercer nivell de concreció, hi trobem les programacions d'aula, on s'adapta el currículum segons la diversitat dels alumnes i les necessitats individuals de cadascun d'ells. És important remarcar que, per tal que hi hagi coherència en l'elaboració d'aquests, és necessari la coordinació de tot l'equip docent.

L'alumne, quan acabi l'etapa, haurà d'haver consolidat el domini oral i escrit de la llengua catalana, i tenir adquirida la competència suficient en el seu ús social, juntament amb el coneixement d'altres llengües i cultures, en un món on la comunicació i la participació tenen i tindran cada vegada més importància. I també haurà d'haver aprofundit en el coneixement dels signes d'identitat propis de Catalunya, a través de la història, la societat, el patrimoni artístic i científic, les tradicions del país, la participació en les manifestacions socioculturals i

l'obertura de perspectives encaminades a iniciar els joves en la participació democràtica i cívica de les institucions socials.

És important remarcar el paper que té **l'acció tutorial**. L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen a desenvolupar i potenciar capacitats bàsiques dels alumnes, orientar-los per tal d'aconseguir la seva maduració i autonomia, i ajudar-los a prendre decisions amb vista a les opcions posteriors, de continuació d'estudis o d'entrada en el món del treball. Aquesta acció es programa cada any, i l'exerceix tot el conjunt de professors que intervenen en un grup d'alumnes amb la coordinació del tutor.

L'etapa d'educació secundària obligatòria **s'estructura** en dos cicles, de dos cursos acadèmics cada un.

L'educació secundària obligatòria té com a finalitat que l'alumne, quan acabi l'etapa, hagi assolit una sèrie de **capacitats** (vegeu document annex núm. 2. Capacitats de l'ESO). Estan definides per a cada àrea, amb objectius generals, continguts i objectius terminals que determinen el tipus i el grau d'aprenentatge que han d'haver assolit els alumnes en finalitzar l'etapa. Cal dir que és el Departament d'Ensenyament qui estableix els criteris i les orientacions per a l'aplicació del currículum.

La llengua catalana és la **llengua vehicular** dels centres, respectant els drets lingüístics individuals de l'alumne. Les **àrees de coneixement** de l'ensenyament secundari obligatori s'organitzen en: Llengua catalana, Llengua castellana i Literatura; Llengües estrangeres (una llengua estrangera és obligatòria a tota l'etapa, i es pot optar per una segona); Ciències de la naturalesa; Ciències socials; Educació física; Tecnologia; Educació visual i plàstica; Música; Matemàtiques; i Religió (voluntària). Unes són de **caràcter obligatori**, i les altres de **caràcter variable i optatiu** (aquestes s'anomenen 'crèdits variables', i són perquè l'alumne consolidi o amplii les seves capacitats i els coneixements propis, atenent així la diversitat; és important remarcar que és l'alumne qui tria el crèdit que vol cursar cada trimestre). Cal fer esment del **crèdit de síntesi**, que és format per un conjunt d'activitats d'ensenyament i



aprenentatge i amb el qual l'alumne ha de comprovar i demostrar les capacitats adquirides, segons els objectius generals establerts en les diferents àrees curriculars.

Els ensenyaments de cadascuna de les àrees s'organitzen, al llarg de l'etapa, en crèdits. A cada crèdit se li assignen 35 hores lectives (vegeu document annex núm. 3. Distribució horària dels crèdits).

L'**avaluació** dels processos d'aprenentatge és contínua i integradora. Es fa des d'una visió globalitzadora del procés d'aprenentatge. L'avaluació es duu a terme conforme als objectius generals i als objectius terminals. Cal dir que s'estableixen mesures organitzatives i recursos pedagògics per atendre la diversitat d'alumnes i els diferents ritmes d'aprenentatge.<sup>1</sup> La decisió -a càrrec de la junta d'avaluació- que l'alumne romangui un any més a l'etapa es pren a final de cicle, i es pot prendre per segona vegada un cop escoltats l'alumne i els pares.

## 1. 4. 1. 2 El Decret de Drets i Deures, la UAC i la VEE

### 1. 4. 1. 2. 1 El decret de drets i deures i Reglament de Règim Intern (RRI)

En el Sistema Educatiu Formal, concretament a l'Educació Secundària Obligatòria, hi trobem diferents mecanismes establerts per tal de solucionar el problema de l'agressivitat i d'altres problemes referents a comportaments antisocials, a partir del Decret de Drets i Deures dels alumnes, el qual es concreta específicament per a cada centre en el Reglament de Règim Intern (RRI).

Actualment, les normes que hi ha als centres estan determinades per dos decrets:

---

<sup>1</sup> Article 12. Decret 96/1992, de 28 d' Abril, pel qual s'estableix l'ordenació els ensenyaments secundaris. DOGC nº 1593.

- Decret 266/1997, de 17 d'octubre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya (vegeu document annex núm. 4. Decret de Drets i deures 266/1997).
- Decret 221/2000, de 26 de juny, pel qual es modifica el Decret 266/1997, de 17 d'octubre, sobre els drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari (vegeu document annex núm. 5. Decret de drets i deures 221/2000).

El Decret enumera diverses normes, algunes de les quals es refereixen a la convivència que l'alumne ha de complir de forma estricta en el centre educatiu. Aquestes normes són les següents:

- Respectar l'exercici dels drets i llibertats dels membres de la comunitat educativa.
- Complir el deure de l'estudi, per tal de desenvolupar les seves aptituds personals. Concretament, l'alumne ha d'assistir a classe, participar en les activitats acordades en el calendari escolar i respectar els horaris establerts, realitzar les tasques encomanades pels professors, i respectar l'exercici del dret a l'estudi dels seus companys.
- Respectar la llibertat de consciència i les conviccions religioses, morals i ideològiques, com també la dignitat, la integritat i la intimitat de tots els membres de la comunitat educativa.
- No discriminar cap membre de la comunitat educativa per raó de naixement, raça o sexe, o per qualsevol altra circumstància personal o social.
- Respectar el caràcter propi dels centres, quan en tinguin, d'acord amb la legislació vigent.
- Respectar, utilitzar correctament i compartir els béns mobles i les instal·lacions del centre.
- Complir el Reglament de Règim Interior del centre.
- Participar i col·laborar activament amb la resta de membres de la comunitat educativa, per tal d'afavorir el millor exercici de l'ensenyament, de la tutoria i orientació i de la convivència en el centre.
- Propiciar un ambient convivencial i respectar el dret dels altres alumnes a no veure pertorbada l'activitat normal a les aules.

A banda de tota la bateria de normes que exposa, el Decret de Drets i Deures dels alumnes també parla de quines són les **conductes que són contràries a les normes**, i quines són les **conductes greument perjudicials per a la convivència en el centre**, qualificades com a faltes i sancions, amb les mesures correctores que es poden establir perquè això no es repeteixi, segons que sigui una conducta contrària o una falta o sanció. Aquestes conductes s'especifiquen a l'article 31 de la Llei:

Es consideraran **conductes contràries a les normes de convivència** del centre les següents:

- Les faltes injustificades de puntualitat o d'assistència a classe.
- Els actes d'incorrecció o desconsideració envers els altres membres de la comunitat educativa.
- Els actes injustificats que alterin el desenvolupament normal de les activitats del centre.
- Els actes d'indisciplina i les injúries o les ofenses contra membres de la comunitat educativa.
- El deteriorament, causat intencionadament, de les dependències del centre, del material d'aquest o del de la comunitat educativa.
- Qualsevol altra incorrecció que alteri el normal desenvolupament de l'activitat escolar, i que no constitueixi falta.

En el cas que en un centre es doni qualsevol d'aquestes conductes, segons l'article 31 s'estableixen les següents **mesures correctores**:

- Amonestació oral.
- Compareixença immediata davant del cap d'estudis o del director del centre.
- Privació del temps d'esbarjo.
- Amonestació escrita per part del tutor de l'alumne, el cap d'estudis o el director del centre. Si l'alumne és menor d'edat, caldrà que els pares o representants legals tinguin coneixement escrit de l'amonestació.
- Realització de tasques educadores per l'alumne, en horari no lectiu, i/o reparació econòmica dels danys causats al material del centre o bé al

d'altres membres de la comunitat educativa. La realització d'aquestes tasques no es podrà perllongar per un període superior a dues setmanes.

- Suspensió del dret a participar en activitats extraescolars o complementàries del centre per un període màxim d'1 mes.
- Canvi de grup de l'alumne per un període màxim d'una setmana.
- Suspensió del dret d'assistència a determinades classes per un període no superior a cinc dies lectius. Mentre s'imparteixin aquestes classes, l'alumne haurà de romandre al centre efectuant els treballs acadèmics que se li encomanin.

El Decret, a l'article 32, exposa que, abans de l'aplicació de les mesures correctores, s'ha d'haver escoltat l'alumne. Ell mateix o els seus pares poden reclamar, en un termini de 2 dies, contra les mesures correctores davant del director o del consell escolar.

Es consideren **faltes** les següents conductes greument perjudicials per a la convivència del centre:

- Tots els *actes greus d'indisciplina, injúries o ofenses* contra membres de la comunitat educativa.
- *L'agressió física o amenaces* contra altres membres de la comunitat educativa.
- La suplantació de personalitat en actes de la vida docent i la falsificació o sostracció de documents i de material acadèmic.
- El *deteriorament greu, causat intencionadament*, de les dependències del centre, del material d'aquest o dels objectes i les pertinences dels altres membres de la comunitat educativa.
- Els actes injustificats que alterin greument el desenvolupament normal de les activitats del centre.
- *Les actuacions i les incitacions a actuacions perjudicials per a la salut i la integritat personal* dels membres de la comunitat educativa del centre.
- La reiterada i sistemàtica comissió de conductes contràries a les normes de convivència en el centre.

Si ens hi fixem, **la majoria de les faltes greus s'esdevenen quan es produeix alguna de les manifestacions de la conducta agressiva. Per tant, aquesta conducta s'atén des de la comunitat educativa amb un càstig o sanció.** Les sancions es descriuen a l'article 37 i s'imposen per una comissió anomenada Comissió de les Faltes. Les **sancions** poden ser:

- Realització de tasques educadores per l'alumne, en horari no lectiu, i/o reparació econòmica dels danys causats al material del centre o bé al d'altres membres de la comunitat educativa. La realització d'aquestes tasques no es podrà prolongar per un període superior a un mes.
- Suspensió del dret a participar en activitats extraescolars o complementàries del centre durant un període que no podrà ser superior al que resti per a la finalització del corresponent curs acadèmic.
- Canvi de grup o classe per part de l'alumne.
- Suspensió del dret d'assistència al centre o a determinades classes per un període que no podrà ser inferior a sis dies lectius ni superior a quinze dies lectius, sense que això comporti la pèrdua del dret a l'avaluació contínua i sens perjudici de l'obligació de realitzar determinats treballs acadèmics al domicili de l'alumne, en el supòsit de privació del dret d'assistència al centre.
- Inhabilitació per cursar estudis al centre pel temps que resti per a la fi del corresponent curs acadèmic.
- Inhabilitació definitiva per a cursar estudis al centre en el qual es va cometre la falta.

Per tal **d'imposar una sanció**, primer s'ha d'obrir un expedient a l'alumne (hi ha un termini màxim de cinc dies, des del coneixement dels fets, per iniciar-lo). La decisió d'iniciar l'expedient és del director del centre, a iniciativa pròpia o proposada per qualsevol membre de la comunitat educativa (l'equip directiu redacta l'informe, i s'haurà de comunicar al Consell Escolar). L'expedient acadèmic conté: el nom i cognoms de l'alumne, els fets imputats, la data en la qual es van realitzar els fets i el nomenament de l'instructor. Quan s'inicia un expedient, el director pot adoptar les mesures provisionals que consideri convenient abans d'anar al Consell Escolar. L'instructor formula una proposta

de resolució, la qual conté: els fets imputats a l'expedient, les infraccions que aquests puguin constituir, la valoració de la responsabilitat de l'alumne, amb especificació, si s'escau, de les circumstàncies que poden intensificar o disminuir la gravetat de l'actuació de l'alumne; les sancions aplicables, i l'especificació de la competència per resoldre del Consell Escolar (cal comentar que la redacció de la proposta de resolució es practica en el termini de 10 dies, en tràmit de vista i audiència). És competència del Consell Escolar del centre dictar la resolució, la qual ha de contenir: els fets que s'imputen a l'alumne, els fonaments jurídics de la sanció, el contingut de la sanció, l'òrgan davant el qual es pot interposar recurs, i el termini d'interposició (aquesta resolució es dicta en un període màxim d'un mes, a partir de la data d'inici de l'expedient. Es pot reclamar la resolució en un període màxim d'un mes davant el Delegat Territorial corresponent, el qual haurà de dictar una resolució en un termini màxim de 10 dies).

Cal destacar les referències a la **col·laboració judicial i la protecció del dret a l'educació i a l'escolaritat** que es troben en els articles 27.5 i 31, respectivament. En el primer cas, es refereix a comunicar al Ministeri Fiscal qualsevol fet que pugui ser constitutiu de delicte o falta penal (sense que això sigui obstacle per continuar la tramitació de l'expedient fins a la seva resolució i imposició de la sanció, si s'escau). En el segon cas, la col·laboració dels centres docents amb l'Administració educativa per tal de procurar a l'alumne sancionat les vies i els mitjans necessaris per fer efectiu l'exercici del seu dret a l'educació i, en el cas d'ensenyaments obligatoris, del seu dret a l'escolaritat.

Com hem dit anteriorment, tota aquesta normativa es concreta en cada centre, segons el seu context i la seva ideologia de PEC (Projecte Educatiu de Centre). El Reglament de Règim Intern és un document que elabora el Claustre i que integra tota la normativa del centre.

### 1. 4. 1. 2. 2 Unitats d'adaptació curricular (UAC)

S'organitzen en aquells centres en què se superi la situació estàndard d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge, amb més d'un 10-15% d'alumnat que necessiti actuacions individualitzades. S'organitzen en grups reduïts que puguin seguir una adaptació curricular.

Podríem definir la UAC<sup>2</sup> com un recurs més del centre per atendre la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat. Tenen com a característiques les següents: són flexibles en la seva organització, amb la finalitat de permetre que els alumnes hi siguin atesos només el temps i en les àrees que sigui necessari; estan harmonitzades amb la resta de solucions que el centre hagi previst en relació amb l'atenció a la diversitat (flexibilització de grups, treball en grup reduït en alguna àrea, desdoblaments... ), amb la finalitat de permetre la promoció dels alumnes, sempre que es pugui, cap a situacions més ordinàries; permeten, sempre que sigui possible, que els alumnes que hi assisteixen s'incorporin al grup ordinari al qual estan adscrits, per realitzar-hi algunes activitats, com ara la tutoria o alguna àrea; estan a càrrec d'un nombre reduït de professors; la ratio d'alumnes atesos a la UAC ha de ser de 12 a 15 per professor o professora.

Cal comentar que el professorat que du a terme l'atenció educativa als alumnes dins les UAC és nomenat específicament per la UAC, però tot i així, es recomana que a més hi intervinguin d'altres professors del centre, com en qualsevol altra mesura d'atenció a la diversitat. El conjunt de professors que intervenen en l'atenció educativa dels alumnes de la UAC constituïran la Junta d'Avaluació d'aquests alumnes.

Pel que fa a la metodologia que s'utilitza, és essencialment activa i manipulativa, basada en projectes de durada trimestral amb estructura formal de crèdits, i programats de manera que permetin vehicular els aprenentatges bàsics i fonamentals de diverses àrees, prioritàriament les instrumentals, de forma globalitzada. Els aspectes metodològics són clau, en la UAC. En

l'elaboració de la programació i en l'organització de l'aula són importants -i cal posar-hi especial èmfasi- la globalització i la funcionalitat dels aprenentatges, sense perdre la referència dels objectius generals de l'etapa.

Els alumnes susceptibles d'atenció específica des de les unitats d'adaptació curricular (UAC) són els que tenen necessitats educatives especials, i que requereixen estratègies metodològiques i organitzatives prou diferenciades de les de l'aula ordinària; i, d'entre aquest alumnat, aquells que manifesten **trastorns greus de conducta o rebuig escolar**, o els qui, a causa d'una disminució psíquica, requereixen una metodologia essencialment manipulativa. D'acord amb aquestes prioritats, els centres estableixen un procediment per identificar l'alumnat al qual s'adreça aquest recurs i les condicions en què ha de fer-ho. Aquest procediment inclou:

- Un informe que reculli dades aportades per: a) L'últim tutor o tutora, si es tracta d'un alumne que ja és al centre, sobre els aspectes rellevants del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumne, com ara -entre altres informacions referides a nivell i grau d'assoliment en les diferents àrees curriculars- les dificultats en aspectes concrets del seu procés d'aprenentatge, el tipus d'interacció amb els companys i professors, i altres possibles factors que intervinguin en les dificultats de l'alumne, com per exemple absentisme escolar, dificultats conductuals, etc. b) El psicopedagog o mestre de pedagogia terapèutica del centre, valorant, segons la història escolar i el perfil personal de l'alumne, quina pot ser l'oferta curricular més adequada, i per tant la conveniència o no que l'alumne assisteixi a la UAC. c) L'equip d'orientació i assessorament psicopedagògic (EAP) (vegeu document annex núm. 6. Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica), si l'alumne és de nova incorporació al centre, inclourà la informació pertinent del tutor o tutora del centre de procedència de l'alumne.

---

<sup>2</sup> RESOLUCIÓ de 21 de juny de 1999, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'ensenyament secundari de Catalunya per al curs 1999-2000. Núm. 775, any XVII, juny 1999.



- Una fase d'estudi de la informació disponible i presa de decisions sobre l'oferta educativa més adequada per a les necessitats de l'alumne. Aquest estudi el duu a terme una comissió constituïda a aquest efecte i formada pel coordinador pedagògic, el tutor de l'alumne, el psicopedagog o el mestre de pedagogia terapèutica del centre i el professional de l'EAP.
- En cas que es decideixi, per a un determinat alumne, la seva atenció en l'entorn UAC, s'elaborarà un pla personalitzat d'atenció educativa amb el corresponent horari. Sempre que sigui necessari, però preceptivament cada final de trimestre, es revisaran els acords presos en el pla personalitzat de l'alumne a fi d'ajustar-lo, si és necessari, i retornar-lo a situacions de més integració.

Cada any, el centre ha d'elaborar un pla d'actuació i una memòria. Pel que fa al pla d'actuació, s'hi inclouen els següents punts:

- Criteris prioritaris per a seleccionar els alumnes susceptibles d'ésser atesos des de la UAC (alumnes amb trastorns de conducta, alumnes amb greus retards d'aprenentatge, alumnes amb necessitats educatives especials...).
- Característiques dels agrupaments d'alumnes (agrupaments estables que mantenen sempre els mateixos alumnes o agrupaments en què aquests alumnes van canviant).
- Nivells educatius atesos des de la UAC.
- Nombre d'alumnes atesos.
- Tipus d'activitats realitzades (reforç d'àrees instrumentals, projectes de caire globalitzador...).
- Nombre d'hores de crèdits comuns i variables dedicades a aquest recurs.
- Nombre d'hores en què els alumnes reben atenció fora de l'aula ordinària.
- Àrees o crèdits que els alumnes que són atesos a la UAC realitzen a l'aula ordinària.
- Modalitat de tutoria dels alumnes (tutoria al grup ordinari o en el petit grup).
- Professors que hi intervenen.
- Dedicació horària setmanal d'aquests professors a la UAC.

- Criteris d'avaluació dels alumnes de la UAC, tant del programa específic com de l'etapa en general.

Pel que fa a la memòria, hi trobem:

- La descripció de les actuacions específiques en les quals s'han invertit el conjunt d'hores de dotació UAC de què disposa el centre.
- Valoració succinta dels resultats obtinguts.
- Proposta d'actuacions per al curs següent.

Aquests dos documents s'envien al Delegat o Delegada Territorial corresponent, que al seu torn els farà arribar a la Directora General d'Ordenació Educativa. La Inspecció és qui vetlla per a l'adequada organització i utilització d'aquests recursos en els centres de secundària obligatòria.

#### 1. 4. 1. 2. 3 Unitats d'Escolarització Externes (VEE)<sup>3</sup>

Tot i les estratègies d'adaptació curricular, hi ha alumnes que presenten de forma reiterada i contínua **desajustaments conductuals greus**, absentisme injustificat o fort rebuig escolar, de manera que impossibiliten la convivència en el centre. Aquest alumnat pot seguir una part dels ensenyaments corresponents a aquesta etapa en unitats d'escolarització externa, on se li oferiran activitats específiques adaptades a les seves necessitats.

L'escolarització en aquestes Unitats Escolars Externes<sup>4</sup> suposa una escolarització compartida amb el centre docent en què l'alumne estigui matriculat i del qual continuarà depenent als efectes acadèmics i administratius. L'escolarització a les UEE té sempre caràcter temporal i revisable al llarg del curs escolar.

---

<sup>3</sup> Actualment se li dona el nom d'UEC (Unitat d'Escolarització Compartida) degut a que l'alumne assisteix unes hores setmanals al centre educatiu al qual pertany per tal de mantenir el contacte amb aquest.

<sup>4</sup> RESOLUCIÓ de 18 de maig de 2000, que dona instruccions per a l'organització i funcionament dels centres docents d'educació secundària a Catalunya. Núm. 819, any XVIII, maig 2000.

A les UEE es duu a terme una modalitat d'ensenyaments específics per tal de flexibilitzar els currículums i d'adaptar-los a les característiques i als coneixements de l'alumnat. Tenen, preferentment, un caràcter globalitzador i d'aplicació pràctica, tenint en compte la promoció i la concreció de les competències bàsiques que facilitin la inserció social i laboral. Així mateix, es prioritzen les activitats que promouen l'adquisició de les competències necessàries per a la readaptació de l'alumnat al medi escolar ordinari.

Les propostes dels centres d'educació secundària per a l'escolarització compartida d'algun alumne es fan des del mateix centre, acompanyades de l'autorització dels pares i dels informes i propostes de la Inspecció i de l'EAP corresponent, i s'han d'adreçar al Delegat o Delegada Territorial que correspongui, que les estudiarà i resoldrà.

### 1. 4. 1. 3 L'agressivitat a l'ESO

#### 1. 4. 1. 3. 1 L'agressivitat està augmentant en els nostres centres educatius?

Són molts els autors que han indagat sobre el tema de l'agressivitat a l'escola. Durant els últims anys, s'han elaborat arreu d'Europa i dels Estats Units diversos estudis sobre el tema que ens ocupa que constaten que el fenomen de l'agressivitat va en augment.

A la *Revista de Educació* (número 313), hi podem veure un monogràfic en el qual es recullen diverses investigacions fetes als Països Baixos, Anglaterra, EUA, Alemanya, França i Suècia, i que comentarem posteriorment. Constata que fins i tot hi ha països on el problema se'ls ha agreujat tant, que han arribat a prendre decisions extremes; per exemple a França:

"El Ministeri d'Educació francès va decidir interrompre les classes durant dues hores perquè tots els alumnes poguessin discutir amb els seus professors sobre el problema de la violència a l'escola" (Debarbieux, 1997:79).

## A Espanya, concretament, el problema comença a aflorar:

"La nostra societat comença a mostrar símptomes de violència incontrolada. Algunes d'aquestes formes de violència són específiques del nostre context sociocultural. D'altres són comunes amb les que s'experimenten en altres parts del món. Per exemple: les bandes violentes d'ideologia extrema que executen actes criminals per forçar la voluntat de majories silencioses; les bandes del carrer contra ciutadans, les quals creuen defensar el que els és propi i neguen a l'estranger els drets més elementals; **climes d'intimidació i violència en algunes escoles i instituts de secundària, on els estudiants i professors arriben a sentir por i indefensió**; famílies que se senten impotents amb la pèrdua de control sobre la conducta desviada de fills adolescents, deixant de banda els valors i els drets" (Trianes i Muñoz, 1997:121).

"Durant els últims anys s'ha anat plantejant públicament el nou problema en els centres educatius: la violència (...) o l'agressivitat (com preferim parlar-ne), és un problema que ni és nou, ni pot ser individualitzat a uns pocs casos" (Rovira, 1997:7).

## Alhora, veiem que es comença a respirar un clima de preocupació entre els professionals, en els centres educatius:

"Les aules estan plenes i són escenaris de freqüents conflictes. Què passa a les aules?" (Calvo-Rodulfo, 2000:67).

## D'altra banda, es busca l'origen d'aquest augment de l'agressivitat, i hi ha alguns autors que opinen, per exemple, que la Reforma educativa ha sigut un factor desencadenant de l'augment de l'agressivitat:

"Des del començament de l'aplicació de la reforma educativa, aprovada per la LOGSE, s'ha parlat alhora d'un suposat augment de la conflictivitat a les aules dels instituts, el lloc on el canvi reformador és més evident" (Girona, 1999:15).

## També s'han elaborat diverses investigacions sobre el tema, i es constaten diverses situacions d'agressivitat a l'escola. Una d'elles és el maltractament entre iguals:

"A les nostres escoles, aquestes situacions de maltractament entre iguals afecten un nombre significatiu d'escolars d'Educació Primària i Secundària (...), podríem dir que de forma general entre un 5 i un 15 % dels escolars pateixen freqüents episodis de maltractaments pels seus companys; són ells que causen mal psicològic, físic o moral a d'altres, molt freqüentment. Un nombre més elevat d'ells, entre el 30 i el 40 %, afirmen que això els ha succeït a vegades, i que ells mateixos participen en relacions que fan mal a algú altre" (Ortega,1997:145).

La majoria d'aquestes investigacions tenen un objectiu comú, que és fer patent el problema de l'agressivitat a les escoles, i despertar i motivar els professionals per tal que elaborin estratègies i programes preventius perquè el problema que ens atempta no s'agreugi.

"Hem intentat mostrar la importància del problema de la violència i del maltractament entre escolars,... Es tracta de fer pública la gravetat d'aquesta problemàtica i d'estimular els professors i sobretot els tutors i psicopedagogs escolars..." (Ortega, 1994:277).

#### 1. 4. 1. 3. 2 Estat actual de l'agressivitat a l'ESO

En els centres educatius es té la percepció que l'agressivitat és un fenomen que va en augment, com hem dit. Aquesta agressivitat no és, exclusivament, l'agressivitat física entre alumnes o entre alumnes i professors; també es refereix a formes externes d'agressivitat, com són les pintades o els insults.

El que sí es pot dir és que el problema de l'agressivitat és i ha estat sempre un problema relacionat amb els joves (bàsicament masculins); actualment es dona en els centres educatius, mentre que abans era al carrer (Rovira, 1994). Aquest conflicte amb el qual es troben els instituts està immers en un context de reforma educativa que ha portat uns canvis organitzatius, plantejats per la LOGSE (*mancances d'organització, menys relació amb l'alumnat a causa de la fragmentació del temps lectiu en crèdits, separació dels cicles d'ESO i batxillerat, canvis de composició de l'alumnat,...*), que han tingut conseqüències no esperades per part dels docents, i que han provocat angoixa en el col·lectiu

de professors. Alguns d'aquests canvis han fet emergir diferents problemes. Per exemple, els canvis de composició de l'alumnat dels centres han portat la difícil tasca de trobar la manera de tractar un alumnat que, a vegades, no respon a les expectatives que ofería l'alumnat anterior a la reforma; i que en molts casos són adolescents que s'han d'estar a l'institut fins als setze anys, i que no volen estar-hi.

Aquesta agressivitat és una evidència dins els centres educatius, i sembla ser que hi ha més alumnes que s'han sentit agredits dins el centre que al carrer. Els resultats d'una enquesta<sup>5</sup> realitzada a alumnes sobre agressions sofertes per l'alumnat ens mostren que "l'institut és el lloc on més alumnes han sofert agressions, sobretot a l'aula i al pati, tot i que moltes d'elles també es produeixen al carrer" (Ortega, 1994: 276). Ara bé, el fet sorprenent és que el percentatge més gran d'agressions sofertes en un institut les situa dins l'aula, malgrat que el professorat tingui més la percepció que es produeixen al pati, al passadís, entre classe i classe, o a l'entrada de l'institut. I poques vegades fan referència al que succeeix a l'aula.

### LLOC ON ES PRODUEIXEN LES AGRESSIONS

Aula	59.3%*
Carrer	42.3%
Passadís	29.1%
Menjador	5.1 %
Lavabo	4.6 %
Altres llocs (pati)	47.4%

\* Remarquem que els alumnes podien donar més d'una resposta.

---

<sup>5</sup> La taula i les següents d'aquest apartat estan extretes dels resultats d'una enquesta realitzada a l'alumnat dels instituts implicats al *Projecte Ariane, ampliar el horizonte de la masculinidad en la adolescencia*, finançat per la UE, 1996-1998.

El fet que els alumnes responguin que han rebut més agressions dins el centre que al carrer significa, sens dubte, que alguna cosa està passant; que, sense adonar-nos-en, hi ha alguna cosa que està incitant aquestes conductes dins el centre.

Aquestes conductes agressives que es manifesten als instituts són tant verbals com físiques. Cal comentar que el concepte que millor recull les formes d'agressivitat que preocupen en els centres educatius és el terme anglès 'bullying'. El terme 'violència' està molt vinculat al desordre social, i el terme 'agressivitat', 'descontrol', és més utilitzat per referir-se a la incapacitat d'algunes persones per controlar de forma responsable els seus propis actes. És per això que es prefereix utilitzar aquest anglicisme, en l'àmbit educatiu, on se li dóna un contingut que recull totes les formes de maltractaments que es donen en els centres educatius.

La paraula '**bullying**' es pot traduir literalment per "intimidat, tiranitzar, amenaçar". Aplicat al que succeeix en els centres educatius, ha servit a Anglaterra i als països del nord d'Europa per designar el conjunt de maltractaments dels quals solen ser víctimes els alumnes: des del mal físic fins a la relació de poder i d'opressió que s'estableix entre ells; però sobretot, també els aspectes més subtils.

El concepte d'agressivitat als instituts és important reconèixer-lo en totes les seves dimensions. Cal evitar que es relacioni l'agressivitat només amb situacions excepcionals. Owens i MacMullin al 1995 distingien tres formes principals d'agressivitat:

- **Agressivitat física**, que consisteix a donar cops, picar, fer la travanqueta, robar objectes, empènyer o donar estrebades.
- **Agressivitat verbal directa**, que consisteix a cridar, insultar, amenaçar algú per fer-li mal, burlar-se'n, o utilitzar mots despectius per referir-se a algú.
- **Agressivitat indirecta**, que consisteix a excloure algú del grup, fer-se amic o amiga d'una altra persona per venjar-se, ignorar, murmurar, difondre

històries falses perjudicials sobre algú, planejar secretament, molestar algú, explicar secrets, escriure notes desagradables,...

Segons la taula que veurem a continuació (extreta de les enquestes a què hem fet referència anteriorment), es fa patent que les agressions més habituals són de tipus verbal: insults, amenaces, burles, escrits. Aquesta afirmació també és abonada per Rosario Ortega:

"En el nostre estudi, la modalitat d'agressió i intimidació més abundant són l'insult, el rumor i el mot" (Ortega, 1994: 275).

En segon lloc, es dona en l'alumnat un percentatge important d'accions agressives de tipus físic, i també material: a la seva roba, als seus diners...

### TIPUS D'AGRESSIONS MÉS FREQUENTS

Agressió verbal	76.8 %*
Burla	59.9 %
Agressió física	40.1 %
Al material de l'alumne/a	42.3 %
Agressió escrita	22.6 %
Exclusió del grup	20.3 %
Agressió a la roba	13.5 %
Agafar diners	11.9 %

\* Remarquem que els alumnes podien donar més d'una resposta.

Estudis realitzats demostren que l'agressivitat es dona més per part dels nois, i amb més freqüència entre els 14 i els 16 anys d'edat.



"Les agressions són produïdes més freqüentment per individus masculins, i en segon lloc per grup de nois (moltes vegades de nois que cursen nivells superiors respecte als de les víctimes)" (Rovira, 1999:61).

Si tenim en compte els resultats d'aquestes enquestes, en relació amb les agressions sofertes per l'alumnat de dos instituts, ens podem adonar que en general l'agressivitat és un fenomen quotidià, que ens afecta a tots.

### 1. 4. 1. 3. 3 Funcionen els mecanismes que hi ha per tractar l'agressivitat des del Sistema Educatiu?

Si podem constatar que el fenomen de l'agressivitat ha anat en augment durant els últims anys en els nostres centres escolars, això potser significa que els mecanismes o el tractament que s'hi han donat fins ara no són prou efectius. Per tant, haurem de fer-ne una anàlisi:

- Pel que fa al Sistema Educatiu:

Actualment assistim a un procés en què s'està qüestionant el nou sistema educatiu des de diferents fronts. Els mitjans de comunicació fan de caixa de ressonància de manifestacions procedents de sectors polítics, sindicals, professionals i ciutadans, que des de diferents perspectives mostren un marcat accent negatiu en relació amb la reforma educativa. El blanc de les ires és una etapa educativa, l'Educació Secundària Obligatòria (Yus Ramos, 1999), i se centra de manera especial en el seu aspecte més nou i substancial: la comprensió.

Tal com diu Rafael Yus, per implantar l'ESO calen nous escenaris, nous actors i un nou guió i, a més, el petit detall d'uns pressupostos que facin possible la realització d'aquest projecte. *Però que ha passat?* Que s'ha donat un guió però no s'han canviat ni els escenaris, ni els actors, i els pressupostos han estat molt

limitats. Per tant, òbviament, no s'està facilitant en absolut una bona representació del guió.

Les qüestions i debats que trobem referents a aquest tema són sobre diferents aspectes, com *la reforma de les humanitats* (plantejament que parteix d'una resposta política i oportunista als problemes laborals creats en determinats professionals, després de la reestructuració del sistema educatiu), *la disciplina en els centres* (augment de la conflictivitat en els centres), i *la disminució del nivell acadèmic* (és una percepció de l'etapa amb els prejudicis professionals de l'anterior sistema).

Per tant, podem dir que actualment **el sistema educatiu està immers en una Reforma que no s'està implantant de la manera esperada**. Aquest fet **pot influir pel que fa a l'augment de l'agressivitat, ja que no hi ha prou recursos humans ni materials per afrontar el problema. I a més, els professors no estan suficientment preparats per dur a terme tasques psicopedagògiques al centre...**

- **Pel que fa al decret de drets i deures dels alumnes:**

El Decret de Drets i Deures de l'alumnat representa, segons Yus, un revés seriós per a l'educació democràtica en els centres, que s'acaben convertint en veritables correccionals, amb una participació ridícula de l'alumnat en la solució dels conflictes i amb una àmplia llibertat per al professorat de reprimir-los. No es posen en marxa mecanismes preventius, com són els consells d'aula, les comissions de conflictes, la negociació de normes amb l'alumnat, etc, que impulsarien un desenvolupament moral i cívic en el centre.

Es proposa en canvi la creació de Comissions de Convivència, que de fet no són més que Comissions Disciplinàries amb un marcat caràcter punitiu i on destaca l'absència de compromisos per "promoure" una convivència saludable...

Hi ha molts professionals que diuen que el problema de l'agressivitat ve del fet d'obligar a romandre a l'escola joves que no volen (o no poden) estudiar, o que, si s'hi han de quedar (és a dir, s'admet que és una consecució "retirar-los del carrer"), que facin el que vulguin, mentre deixin en pau els que sí que volen estudiar i ser ciutadans ben formats (l'elit de sempre). Per això, es proposen mesures com la disciplina, crear grups homogenis segons capacitat/interessos i altres mesures poc comprensives, que el que fan és que augmentin els problemes.

Segons Calvo Gómez-Rodulf, hi ha aspectes del Decret que s'haurien de canviar, ja que amb ells desapareix l'eficàcia reflexiva, i les mesures que es prenen poden quedar sovint com un càstig per complir, amb la conseqüència d'anar contra l'esperit educatiu que es pretén des del decret. Aquests aspectes són:

- La ineficàcia parcial d'aplicació del Decret per dur a terme un expedient, pels llargs tràmits que això suposa.
- Escàs marge per als Òrgans Directius, que, a més de legitimitat legal, han de tenir autoritat moral. Cal comentar que l'amonestació i la compareixença davant el Cap d'estudis arriben a ser tan habituals, per a alguns alumnes, que acaben acostumant-s'hi; la realització de feines específiques en horari no lectiu normalment sol topa amb dificultats d'aplicació per part del professorat, que es queixa que ja ha d'"aguantar prou a classe"; el canvi de grup per part de l'alumne resulta amb freqüència poc eficaç i difícil, a la pràctica, per la resistència que hi mostren els professors; i privar els alumnes d'assistir a determinades classes o enviar-los a casa durant tres dies tampoc no soluciona el problema.

Segons Francesc Xavier Moreno i Oliver (1999), ens trobem davant d'un model educatiu ordinari que, tant a nivell curricular com d'estratègies, no és capaç de presentar una proposta funcional per cobrir les necessitats bàsiques dels alumnes conflictius. Davant d'aquesta situació, és habitual observar que s'utilitzen mesures alternatives de caire segregador per a aquests alumnes, com per exemple segregacions (càstigs a la sala de guàrdia), expulsions

(mesura correctora pel cas que l'alumne hagi tingut una conducta tipificada de greu o de molt greu), etc.

- Pel que fa a les UAC i VEE:

En els apartats anteriors s'han presentat les UAC i les UEE com a recursos pedagògics, però val a dir que l'aplicació errònia d'aquests recursos pot resultar molt més segregadora i dispedagògica que les mesures contingudes en el Decret de Drets i Deures. Segons Francesc Xavier Moreno, l'ús de les UAC-UEE com a "magatzems" d'alumnes que "molesten" és una temptació, que resultaria ser l'antagonisme més extrem de la finalitat d'aquests recursos. L'autor refereix que la clau principal del bon funcionament d'aquestes unitats és la tasca del respectiu equip docent. I si partim de la idea que la majoria dels mestres que formen part del Claustre d'un IES no estan -per diverses raons: falta de formació, depressió, etc- gaire motivats, que diguem, per dur la tasca docent que els hi pertoca, aquestes unitats no funcionen. La majoria de les preocupacions que tenen els mestres les podríem agrupar així:

- Dificultats i inèrcies professionals. El professor ha de ser multifuncional; molts recursos d'abans ara ja no serveixen,...
- Absència de dinàmiques d'equip educatiu a l'escola. Dificultats per treballar plegats amb els companys,...
- Dificultats per gestionar les dinàmiques de grup. Com crear dinàmiques de participació,...
- Interès i motivació. Tenen la desídia de qui accepta ser un fracassat.
- Tensions i conflictes.

Jaume Funes (1999) es fa aquesta pregunta: *La solució miraculosa dels nostres problemes passa per anar creant recursos especials?* En els centres educatius hi ha una tendència a diagnosticar l'alumnat i a atribuir-li patologies, així doncs, diferenciant diferents tipologies i diferents recursos.

“De manera perillosa, el debat sobre com prestar atenció a les diferents situacions educatives que trobem està derivant cap a la creació i consolidació de recursos especials segregadors, especialment les UAC i les UEE. Sembla com si l'Administració educativa i algunes escoles hagin arribat al pacte d'atendre, més o menys, l'alumnat complicat a canvi de tenir una aula d'educació especial i la possibilitat 'd'expulsar' educativament els que són impossibles d'educar” (Funes, 1999:175).

Comentem, per finalitzar, que hem pogut veure com els mecanismes que hi ha a l'escola per tractar els nens amb agressivitat no són els més adients. Contràriament, aquests mecanismes de vegades esdevenen segregadors i no tenen en compte els alumnes com a persones que són. És per això que volem que aquesta tesi vagi dirigida a trobar recursos alternatius que millorin la intervenció psicopedagògica que es fa actualment a l'ESO, partint de la pràctica.

## 1. 4. 1. 4 Atenció a la diversitat: 50 IDEES PER A L'ACCIÓ

### 1. 4. 1. 4. 1 Què és l'atenció a la diversitat?

L'atenció a la diversitat consisteix en una estratègia general per tal d'aconseguir que la pràctica docent s'ajusti a les diferents necessitats, i en aquest sentit es parla de personalització o individualització de l'ensenyament. L'aplicació d'aquesta estratègia general implica tot el centre, des de les opcions preses en el projecte educatiu i en el projecte curricular, fins a l'actuació concreta d'un professor en una àrea determinada.

L'atenció a la diversitat, per tant, obliga a canvis transcendents en la pràctica pedagògica dels professors, habituats a treballar a partir d'una certa selecció de l'alumnat i en una etapa postobligatòria. No és sorprenent que aquests professors, davant la identificació dels canvis que han d'introduir en la seva pràctica, es preguntin com ho han de fer.

En aquest document es poden trobar indicacions que pretenen ser útils per al desplegament del currículum i les seves adaptacions, per prendre decisions en aspectes organitzatius, per a la identificació dels alumnes que han de ser objecte d'actuacions específiques i, sobretot, per preveure les actuacions necessàries i la utilització adequada dels recursos disponibles en els centres d'educació secundària, amb la finalitat d'atendre la diversitat de necessitats dels alumnes i, de manera singular, les d'aquells que tenen menys recursos per aprendre.

El document pretén ser fidel al seu títol i oferir idees, la realització pràctica de les quals no depèn de condicions futures respecte als recursos -la demografia, la formació o el desenvolupament professional dels professors-, sinó que és factible en les condicions disponibles avui en tots els centres que imparteixen l'ESO.

A continuació presentem el resum del llibret que la Generalitat de Catalunya ha editat, amb 50 idees com a referència per atendre la diversitat.

#### 1. 4. 1. 4. 2 50 idees per atendre la diversitat

### 1. L'atenció a la diversitat

L'atenció a la diversitat és una estratègia o principi global que es caracteritza pel següent:

- Ha de contemplar-se des de tots els nivells de l'acció educativa.
- Compromet el professorat de tot el centre.
- Té a veure amb tots els alumnes, i no sols amb aquells que presenten dificultats, problemes o limitacions personals o socials.
- Es concreta, en darrer terme, en un conjunt de mesures i actuacions progressives que repercutiran sobre les possibilitats d'aprenentatge dels

alumnes i en el desenvolupament de les capacitats establertes en el currículum.

## **2. Diferents necessitats**

És un fet poc discutible que l'alumnat és un col·lectiu heterogeni. També és una evidència que aquesta característica es dona en cadascun dels subcol·lectius que es poden establir (el d'alumnes amb superdotació, el dels que presenten determinats talents excepcionals, el d'alumnes amb dèficits intel·lectuals, el dels que pertanyen a una mateixa ètnia, condició social o cultural, i d'altres). Les diferències que els alumnes presenten entre ells generen, també, necessitats educatives diverses, enteses aquestes necessitats com el conjunt d'ajuts que cal proporcionar-los perquè assoleixin, en el major grau possible, els objectius establerts amb caràcter general.

## **3. Diferents formes de progrés**

L'atenció a les diferències no es pot entendre com una cosa que es pugui fer de forma parcial, dedicant-hi una part de l'horari escolar. S'ha d'entendre com un conjunt d'actuacions (i una disposició) que abasten tota l'actuació del centre. Des d'aquesta perspectiva, atendre la diversitat significa el mateix que personalitzar l'ensenyament, facilitant a l'alumne oportunitats per al seu desenvolupament personal i per al seu progrés acadèmic. El concepte de progrés dels alumnes en l'assoliment dels objectius no pot mesurar-se en termes absoluts, sinó en termes de grau d'apropament. Des d'aquest punt de vista, es pot afirmar que tots els alumnes són capaços de progressar, i que per aconseguir-ho caldrà proporcionar-los un ensenyament ajustat a les seves necessitats educatives.

## **4. Diferents formes de fer**

L'expressió 'atenció a la diversitat' s'interpreta amb diversos significats, en funció del context en què s'utilitza. De vegades significa una metodologia didàctica determinada, un grup d'alumnes amb unes característiques concretes,

una forma d'organitzar el centre, etc. En aquest document s'entén l'atenció a la diversitat com una estratègia o principi general, que reconeix que tots els alumnes tenen necessitats educatives diferents i que propugna la necessitat d'una resposta personalitzada a cadascun dels alumnes en funció d'aquestes diferències.

Això es pot fer de diferents maneres. Algunes concrecions pràctiques d'aquesta estratègia general desenvolupades pels centres d'educació secundària han estat, per exemple:

- a) Avaluar cada alumne tenint en compte els seus esforços i les seves característiques personals.
- b) Posar un fort èmfasi en activitats de tutoria.
- c) Proporcionar a cada alumne les possibilitats d'experimentar que progressa i aprèn, i que els altres valoren el seu esforç i els seus progressos en l'aprenentatge.
- d) Assumir com una de les màximes preocupacions el fet que l'alumnat progressi cap a fites educatives com ara l'autoestima, el respecte, la tolerància, la capacitat per col·laborar amb altres persones i el desenvolupament d'un sentit de responsabilitat social.
- e) Desenvolupar projectes curriculars a cada centre que constitueixin una base comuna per a tot l'alumnat del centre. És a dir, desplegar el currículum general de manera que les activitats escolars proporcionin oportunitats de creixement personal i d'aprenentatge significatiu per a tot l'alumnat.
- f) Fer que els alumnes se sentin segurs a les aules, tot creant un clima que propiciï la participació de tot l'alumnat de la classe (formulant preguntes, aventurant hipòtesis, etc).
- g) Fer que els alumnes tinguin veu en la presa de decisions al centre.
- h) Proporcionar material diversificat que s'ajusti als diferents ritmes d'aprenentatge.



## **5. Comprensivitat**

L'opció per una etapa comprensiva té una conseqüència important: la necessitat d'atenció adequada a l'heterogeneïtat de població escolar. Les diferents necessitats dels alumnes, i també la seva forma diferent de progressar, requereixen diferents formes de fer per part del professorat. És a dir, l'atenció a la diversitat, en definitiva, esdevé una exigència en una etapa comprensiva; el conjunt d'actuacions que anomenem atenció a la diversitat han de permetre que els alumnes puguin assolir objectius comuns mitjançant una gran flexibilitat d'itineraris.

## **6. Comprensivitat i diversitat**

El difícil equilibri entre comprensivitat i diversitat genera dubtes i, de forma legítima, obliga a plantejar-se preguntes com ara:

- Què és el que ha de ser comú per a tots?
- Fins on s'han de tenir en compte les diferències?
- Com es poden desenvolupar els mateixos continguts educatius amb alumnes que tenen capacitats, motivacions, interessos i expectatives diferents?

La resposta a aquestes i d'altres preguntes similars no es pot donar únicament des d'una posició ètica, o de plantejaments psicopedagògics; cal desenvolupar a cada institut una estratègia d'actuació que es concretarà de diferents formes, però que ha de tenir com a finalitat que es produeixi l'equilibri esmentat: assolir objectius comuns per camins diferents.

## **7. Autonomia**

L'aplicació de l'atenció a la diversitat, entesa com a estratègia global del centre d'educació secundària, requereix, entre d'altres coses, un important grau d'autonomia i de treball col·lectiu dels professors. Aquestes condicions també afavoreixen l'eficàcia i la qualitat. L'exercici de l'autonomia dels centres amb

vista a l'atenció a la diversitat ha de concretar-se en dos aspectes fonamentals: el desplegament del currículum i l'organització del centre.

## **8. El desplegament del currículum**

L'estructura del currículum establert, les formulacions dels seus elements i les bases psicopedagògiques que el configuren, permeten fer-ne concrecions diverses als centres. És al professorat a qui correspon prendre decisions respecte a què, quan i com ensenyar i avaluar. L'atenció a la diversitat no és quelcom al marge d'aquest procés.

Aquestes decisions es concreten en els documents següents:

- El projecte educatiu de centre.
- El projecte curricular de centre.
- La programació de les activitats.

## **9. El projecte educatiu**

El projecte educatiu especifica les finalitats i les opcions educatives bàsiques que es pretenen per al conjunt de l'alumnat, tenint en compte la diversitat de condicions personals, necessitats i interessos. Inclou els trets d'identitat del centre, els principis pedagògics i organitzatius i el projecte lingüístic. El projecte educatiu del centre és un dels documents que serveixen de base per a la confecció del projecte curricular.

## **10. El projecte curricular**

El projecte curricular, que completa i desplega el currículum establert, és el punt de referència a l'hora d'establir l'organització del centre i d'elaborar les programacions. El projecte curricular no tan sols precisa el desenvolupament i organització dels continguts de cada àrea (que és el que s'anomena 'segon nivell de concreció'), sinó que també intenta garantir l'actuació coordinada del professorat, una adequada progressió en l'ensenyament i aprenentatge dels

continguts, i la coherència entre les intervencions pedagògiques del professorat i el projecte educatiu. Han d'explicitar-se en el projecte curricular totes aquelles mesures que siguin necessàries per adaptar les opcions educatives a la realitat de l'alumnat del centre i a la personalització de l'ensenyament.

### **11.El projecte curricular: actuacions específiques**

En el projecte curricular s'han de fixar criteris per prendre decisions amb vista a l'atenció dels alumnes que requereixen actuacions específiques en una àrea o més. Aquesta especificitat pot comportar adaptacions respecte als objectius generals, continguts i objectius terminals d'àrea. Les adaptacions del currículum són responsabilitat de tot el professorat i constitueixen, principalment, una tasca d'equip.

### **12.Criteris per a l'adaptació del currículum: amb relació al 'què ensenyar'**

La determinació i concreció del 'què ensenyar' constitueix un element de particular importància en el procés d'adaptació del currículum, des de la perspectiva de la resposta educativa a la diversitat. En aquest sentit, la reflexió sobre què ensenyar i per a què, sobre les capacitats prioritàries a desenvolupar en el marc d'un ensenyament obligatori i amb funcions d'incorporació a la vida adulta en el si del grup social, sobre el sentit de les àrees curriculars en l'intent de promoure aquestes capacitats, sobre els continguts bàsics i fonamentals de l'escolaritat en aquesta perspectiva..., resulta una eina de primer ordre amb vista a l'atenció a la diversitat dels alumnes.

### **13.Criteris per a l'adaptació del currículum: amb relació al 'quan ensenyar'**

Com assenyalen diverses teories de la instrucció, l'organització i la seqüenciació adequades dels continguts d'ensenyament i aprenentatge resulten un element de gran importància per tal d'afavorir-ne l'accés i el domini per part dels alumnes. De la mateixa manera, determinades seqüències i

formes de presentació poden fer més fàcil l'apropiació del contingut per part d'un nombre més ampli d'alumnes, amb característiques i condicions de partida diferents pel que fa al seu aprenentatge.

#### **14. Criteris per a l'adaptació del currículum: amb relació al 'com ensenyar'**

La importància dels aspectes metodològics, i en general de les decisions que tenen a veure amb el 'com ensenyar', per a la resposta a la diversitat dels alumnes es pot entendre amb facilitat, i no sembla demanar una justificació més àmplia. En aquest sentit, els criteris que es proposen es presenten agrupats en quatre apartats diferents, més com a forma d'insistir en aquesta varietat que amb un afany de categorització molt exhaustiva o sistemàtica.

En aquest context, cal tenir en compte els següents criteris d'adaptació del currículum, relatius al 'com ensenyar':

- a) Selecció i disseny d'activitats i tasques.
- b) Formes d'intervenció més immediates per part del professor.
- c) Dinàmica i funcionament del grup.
- d) Organització i estructura del grup i l'ús de l'espai i del temps.

#### **15. Criteris per a l'adaptació del currículum: amb relació al 'què, com i quan avaluar'**

L'avaluació resulta una activitat d'especial importància en el procés de resposta a la diversitat dels alumnes des de la perspectiva d'un ensenyament adaptatiu. Una informació prou completa, detallada i rica serà, en efecte, el punt de partida necessari per realitzar els ajustaments i modificacions que calguin en cada moment. Per aquest mateix motiu, l'avaluació mateixa ha de ser també objecte d'adaptació, de manera que les dades que proporcioni no estiguin incompletes o esbiaixades, i que recullin realment la informació rellevant de tots els alumnes. Aquesta adaptació ha d'afectar tant la informació que es recull com la manera i el moment en què es recull. Igualment, ha d'afectar el grau d'implicació i participació dels alumnes en el procés d'avaluació.

En aquest context, cal tenir en compte els següents criteris d'adaptació del currículum. relatius al 'què, com i quan avaluar':

- a) Què avaluar.
- b) Com i quan avaluar.
- c) Implicació i participació dels alumnes en el procés d'avaluació.

## **16. L'organització del centre: actuacions coordinades**

L'atenció a la diversitat demana, a més del desplegament del currículum i les seves adaptacions, altres decisions de caràcter organitzatiu que facin viables les opcions preses. En plantejar-se l'organització general del centre, s'ha de valorar que hi ha formes de fer-ho que afavoreixen una resposta a la diversitat de l'alumnat, mentre que d'altres fan que aquesta resposta sigui gairebé inviable, perquè no s'ha previst des de l'inici i resulta molt difícil improvisar-la. El mateix desplegament del currículum i l'elaboració, seguiment i avaluació de les adaptacions que es duguin a terme requereixen que els professors disposin de possibilitats de reunir-se i de coordinar i avaluar la seva activitat i la dels alumnes. Aquestes actuacions coordinades poden agrupar-se en quatre apartats: coordinació general, coordinació d'àrea, coordinació de cicle i de curs, i acció tutorial.

## **17. Coordinació general**

Per impulsar i coordinar la seva realització, aplicació i avaluació, és convenient que l'equip directiu designi un grup coordinador que assumeixi la responsabilitat d'elaborar propostes, planificar el procés de debat dels diferents departaments, coordinar els resultats i dur a terme el seguiment i avaluació de l'aplicació del projecte. El grup de coordinació general assumiria les responsabilitats següents en relació amb el projecte curricular:

- Fer propostes a les altres instàncies de coordinació respecte a la prioritització en els objectius generals de l'etapa, els criteris per dissenyar l'acció tutorial, el currículum variable, les adaptacions curriculars, i les pautes globals sobre

l'avaluació de l'alumnat; i proposar criteris comuns per a la promoció de cicle, les pautes metodològiques globals, la distribució dels crèdits comuns i variables, i l'organització de l'espai, el temps i els recursos del centre,

- Establir mecanismes d'elaboració, d'aplicació i d'avaluació del projecte.

### **18. La comissió d'atenció a la diversitat**

Per tal d'assessorar l'equip directiu en la planificació del conjunt d'actuacions i mesures que el centre ha de prendre per atendre la diversitat de necessitats educatives dels alumnes, i per fer-ne el seguiment, és recomanable la creació d'una comissió d'atenció a la diversitat. Aquesta comissió, al llarg del curs, pot assumir la coordinació del conjunt d'activitats singulars que duen a terme els seus membres i la resta de professorat del centre, en relació amb l'atenció a la diversitat, que poden estar incloses en:

- El pla d'acció tutorial.
- Les actuacions dels departaments, especialment d'aquells que imparteixen àrees instrumentals, en relació amb les adaptacions del currículum per a determinats alumnes o grups d'alumnes.
- L'oferta de crèdits variables.
- L'organització de la docència en la part comuna del currículum.
- L'agrupament de l'alumnat.
- L'establiment de les prioritats en l'actuació del professor de psicologia i pedagogia i del mestre de pedagogia terapèutica, d'acord amb les funcions que tenen atribuïdes.

### **19. Coordinació d'àrea**

La coordinació entre el professorat d'una mateixa àrea és imprescindible per garantir una adequada progressió de l'ensenyament i aprenentatge dels continguts al llarg de l'etapa, alhora que facilita la rendibilitat d'esforços per part de cada professor.

## **20. Coordinació de cicle i de curs**

La coordinació dels equips de professors que treballen amb l'alumnat d'un mateix cicle o curs és imprescindible, atesa la necessitat de programar coordinadament l'acció educativa. De fet, una de les principals innovacions organitzatives del nou model educatiu és que ha posat en primer terme la necessitat de potenciar aquesta coordinació horitzontal, ja que afavoreix el treball d'avaluació continuada i el seguiment, per part de tot l'equip de professorat, de la realitat del grup-classe.

## **21. L'acció tutorial**

L'acció tutorial comprèn el conjunt d'activitats d'orientació personal, acadèmica i professional que s'adrecen als alumnes i que els professors del centre programen, d'acord amb les línies d'actuació establertes en el projecte educatiu del centre, mitjançant un Pla d'acció tutorial que aproven el claustre i el consell escolar. Per coordinar l'acció tutorial adreçada als alumnes, el director del centre designa un tutor per a cada grup d'alumnes, a proposta del cap d'estudis, i un cop escoltat el claustre. El professor tutor ha de ser professor d'aquest grup, preferentment impartint-hi els crèdits comuns d'alguna de les àrees.

En el marc del Pla d'acció tutorial, el professor tutor ha de dur a terme tasques amb l'equip de professors, amb els alumnes i amb els pares.

## **22. L'acció tutorial: acollida als alumnes**

Les activitats d'acollida de l'alumnat, en incorporar-se a un centre d'educació secundària, són importants per establir un primer contacte positiu. És important organitzar, prèviament a l'inici de les classes, xerrades adreçades a les famílies de l'alumnat sobre les característiques generals del nou sistema educatiu i sobre com el centre ha decidit i concretat diferents aspectes curriculars i d'organització.

### **23. Agrupament de l'alumnat: diferents possibilitats**

Per a la formació dels grups no hi ha criteris vàlids amb caràcter general. Aquests haurien de ser diferents per a cada centre educatiu, entenent que poden coexistir més d'un criteri, segons la finalitat de l'agrupament, les característiques de les activitats, els criteris d'avaluació, els recursos humans i materials de què es disposa i les possibilitats horàries.

### **24. Agrupament de l'alumnat: previsió de les necessitats organitzatives**

L'organització diversificada d'agrupaments de l'alumnat pot requerir, per exemple, un nombre suficient d'hores de professor, canvis en la distribució de la dedicació horària, un notable esforç en l'elaboració de materials i un ampli desplegament curricular que possibiliti als alumnes itineraris i activitats diferents. Els diferents agrupaments i altres formes d'organitzar la resposta a l'alumnat poden partir d'uns criteris generals que es concretaran de forma diversa en cada centre. Aquestes opcions es traduiran en necessitats organitzatives relacionades tant amb l'agrupament dels alumnes com amb l'elaboració d'horaris i la utilització dels espais.

### **25. Les finalitats de l'ensenyament obligatori**

Les capacitats que els alumnes han de tenir assolides en finalitzar l'ESO estan fixades en els objectius generals de l'etapa. Aquests objectius concreten, fins on és possible, allò que sovint s'anomena la 'cultura comuna' que es vol que tinguin tots els ciutadans en finalitzar l'ensenyament obligatori.

Però les capacitats estan formulades, per definició, d'una forma general, desproveïdes d'indicadors que facin referència directa a continguts, i això deixa un important marge de maniobra als professors a l'hora de decidir quins alumnes són els que han assolit, i en quin grau, aquestes capacitats. En aquest marge de decisió -per tant, en l'autonomia del centre- hi ha en joc una bona part de les possibilitats dels alumnes (i especialment dels alumnes que tenen menys recursos per aprendre) d'obtenir o no l'acreditació de l'etapa.



## **26. Ensenyament obligatori i acreditació**

L'avaluació sempre -i de manera especial quan va lligada a l'acreditació d'etapa- és un procés singular per a cada alumne, personalitzat, que obliga a tenir en compte no només els aprenentatges realitzats, sinó l'evolució, les expectatives, el grau d'esforç realitzat per l'alumne, i altres consideracions al marge dels continguts considerats tradicionalment acadèmics. En aquest punt, convé tenir present, com una altra de les consideracions que haurien de fer les juntes d'avaluació, que la finalitat última de la institució escolar és preparar els alumnes per a la vida adulta en el sentit més ampli, per a la integració en la societat en la qual viuran.

## **27. L'èxit dels alumnes... i dels professors**

Incrementar l'èxit escolar afecta una multitud de paràmetres: l'organització, la metodologia, l'avaluació, les relacions entre professors i alumnes, les expectatives dels alumnes, les gratificacions professionals dels professors, la percepció de les famílies... Es podria afirmar que l'èxit -en sentit ampli- dels alumnes és l'èxit dels professors i del centre, i que en aquest sentit, i d'una manera singular a l'ensenyament obligatori, no és possible l'èxit dels professionals en situacions d'elevat fracàs dels alumnes.

## **28. Conseqüències de no acreditar l'etapa**

No obtenir el Graduat en Educació Secundària vol dir que s'abandona el sistema educatiu, i acabar l'ensenyament obligatori sense una titulació reconeguda planteja un problema agut als joves que es troben en aquestes circumstàncies, amb vista a la seva inserció social i laboral. No es tracta només d'una reducció de les seves possibilitats de promoció: en la situació actual, és un factor potencial de marginació social i econòmica. Tot tenint presents els referents curriculars comuns, cal ponderar adequadament els avantatges i els inconvenients que comportarà una decisió negativa per a cada persona en concret.

## **29. Acreditació i orientació**

L'orientació als alumnes és el complement necessari de l'avaluació. Les decisions que afecten l'acreditació de l'etapa sovint estan mediatitzades per la sospita que l'alumne en qüestió no podrà seguir amb èxit alguns dels estudis als quals pot accedir en acabar l'ESO. En avaluar, cal centrar-se en l'assoliment dels objectius de l'etapa obligatòria. L'orientació ha de proporcionar a l'alumne la informació relativa a la mesura de les seves possibilitats un cop acabada aquesta etapa. En cap moment s'està afirmant la necessitat que acreditin els alumnes que no es considerin en condicions de fer-ho per raons socials o de qualsevol altre tipus. El que s'afirma és que hi ha, almenys, dues qüestions que s'han de tenir en compte:

## **30. Rebaixar nivells?**

Probablement, el que preocupa més en tot el que es planteja és que, com a conseqüència de l'equilibri comprensivitat-diversitat, “es rebaixin els nivells”. Aquesta afirmació -que es fa amb freqüència- remet, entre d'altres temes, al de les finalitats de l'ensenyament obligatori, i fins i tot a la funció social de la institució escolar. No és el moment de fer una anàlisi detallada d'aquests aspectes que podria conduir a una teorització que no es pretén; d'altra banda, en paràgrafs anteriors ja s'han apuntat alguns dels aspectes polèmics de la qüestió.

## **31. Flexibilitzar i diversificar**

Hi ha experiències que mostren que amb un ensenyament personalitzat, i per tant diversificat, s'assoleixen nivells de qualitat que poc eren d'esperar des d'altres enfocaments. L'experimentació de l'etapa d'ESO permet, com a mínim, dubtar que l'atenció adequada a les diferències de capacitats, interessos i motivacions dels alumnes s'hagi de fer a costa de rebaixar el nivell general d'exigència. Al contrari, d'una estructura organitzativa i curricular més flexible, i d'un alt nivell d'autonomia dels centres en aquests àmbits, en treuen profit els alumnes amb dificultats per aprendre i aquells que se situen en l'extrem contrari

i el que necessiten és un enriquiment de les experiències escolars que se'ls ofereixen.

### **32. Necessitats que no poden esperar...**

L'atenció a les diverses necessitats dels alumnes és un procés complex, les finalitats globals del qual s'assoliran, en general, a mitjà i llarg termini. Per tant, convé reflexionar sobre les accions prioritàries a dur a terme en aquest moment, i també en els propers cursos.

### **33. Quins alumnes han de rebre ajut?**

S'han d'ajudar aquells alumnes per als quals no són suficients les mesures estructurals previstes en l'ESO que permeten la flexibilització i diversificació de l'oferta del centre d'educació secundària. Aquests alumnes es detecten, com és obvi, perquè malgrat que s'apliquin les mesures establertes amb caràcter general, són reiterades les seves dificultats per arribar als objectius que assolixen la majoria dels alumnes (segurament aquest procés ha començat fa temps, en l'etapa anterior).

### **34. Relativitat de les necessitats**

Si, per raons de caràcter social, econòmic, cultural o d'altres, un elevat percentatge d'alumnes d'un centre d'educació secundària d'un sector, barri o districte determinat tenen dificultats per seguir les activitats escolars proposades pels professors, plantegen problemes de desmotivació i de disciplina i rebutgen (com és freqüent) les experiències escolars que se'ls ofereixen, no sembla raonable pensar que se'ls hagi d'atendre mitjançant accions específiques diferenciades de l'oferta general. Probablement no s'ha dut a terme una adequada contextualització dels objectius generals de l'etapa ni dels altres continguts prescriptius del currículum, o no s'han plantejat formes organitzatives pertinents a les condicions d'aquests alumnes, o l'acció tutorial no ha desenvolupat formes d'individualització adients, o un llarg etcètera que es relaciona directament amb el conjunt de les activitats ordinàries del centre.

### **35. Les actuacions necessàries**

Les mesures que es poden prendre, per millorar les condicions en què els alumnes aprenen, abasten tots els àmbits de treball als centres. A hores d'ara ja és un fet conegut per tothom que l'ESO és una etapa que ha estat pensada per atendre de manera comprensiva tots els alumnes. Això vol dir que moltes de les solucions possibles per atendre la diversitat es troben en la pròpia estructura ordinària d'aquesta etapa: la flexibilitat del currículum, l'opcionalitat, la possibilitat de treballar en la part variable del currículum amb ràtios més reduïdes, la tutoria, l'avaluació, la potenciació dels equips de professors, la diversificació curricular, etcètera...

### **36. Actuacions en la transició de primària a secundària**

Abans que l'alumnat comenci el seu primer curs a l'ESO, i amb l'anticipació suficient perquè l'equip de professors que l'ha d'atendre pugui planificar les activitats docents, convé:

- a) Posar a disposició dels tutors que en seran responsables informació individualitzada i pertinent sobre els alumnes amb necessitats educatives especials.
- b) Realitzar activitats d'acollida amb tot l'alumnat que s'incorpora a l'ESO.
- c) Realitzar amb tots els alumnes, o amb aquells de què es tingui informació prèvia que ho faci aconsellable, activitats d'avaluació inicial que aportin informació complementària respecte del domini dels coneixements instrumentals comuns.
- d) El conjunt de la informació obtinguda durant la transició ha de permetre planificar les actuacions singulars que s'hauran de dur a terme durant el primer cicle d'ESO, amb aquells alumnes que, d'acord amb la valoració inicial, ho necessitin.

### **37. Actuacions al llarg de l'etapa d'ESO: adaptació dels crèdits comuns**

L'experiència de treball amb els alumnes amb menys recursos per aprendre fa aconsellable prendre mesures des del primer moment que aquells s'incorporen a l'ESO. Atès el caràcter progressiu de l'opcionalitat a l'etapa, de vegades és imprescindible prendre mesures en la part comuna del currículum, per poder adaptar les matèries amb més continguts instrumentals, que són les que habitualment tenen més repercussió en l'èxit acadèmic posterior de l'alumnat. Això sí, en aquest tipus d'actuacions s'ha de preveure que adaptar no vol dir caure en la trivialització dels continguts, ni en l'estancament en una via paral·lela sense sortida.

### **38. Actuacions al llarg de l'etapa d'ESO: l'oferta de crèdits variables**

En aquest cas, l'element clau per a l'adequada atenció als alumnes amb menys recursos per aprendre es troba en la pròpia oferta de crèdits que el centre estigui en condicions de fer. L'oferta ha de procurar un equilibri que, pel que fa a aquests alumnes, ha de combinar:

- Crèdits de reforç, centrats en la consolidació dels aspectes bàsics de les àrees, especialment llengua i matemàtiques.
- Crèdits interdisciplinaris que aprofitin la vessant més aplicada dels continguts de les diverses àrees i les possibilitats que tenen de ser tractats, mitjançant activitats assequibles a les seves possibilitats.
- Crèdits d'iniciació i orientació cap a d'altres àmbits del saber que responguin als seus interessos i els permetin treballar amb altres alumnes que no es troben en la seva mateixa situació.

### **39. Actuacions al llarg de l'etapa d'ESO: referències al projecte educatiu i al projecte curricular**

És obligada la referència al projecte educatiu i al projecte curricular, ja que els documents que els plasmen han de recollir el conjunt de mesures adoptades pel centre que, de manera directa o indirecta, s'adrecen a atendre la diversitat.

Ara bé, hi ha el perill de desenfocar la qüestió i, cosa que és més greu, de promoure el desànim entre el professorat, si el debat i els esforços dels centres en l'elaboració d'aquests projectes se situen, en un primer moment, en la discussió tecnicista que prioritza la forma (l'ortodòxia de la terminologia curricular emprada, per exemple) per sobre de la finalitat: la coherència, la claredat d'objectius i la suma d'esforços en les actuacions per aconseguir la millora dels resultats educatius de tots els alumnes. Per això és important, per sobre d'altres qüestions, preservar la idea de línia d'actuació comuna al centre, de treball en equip, de compartir les decisions i d'arribar a acords entre el professorat, encara que això suposi, en alguns casos, haver de renunciar a plantejaments més innovadors o més agosarats.

#### **40. Actuacions en relació amb l'acció tutorial**

Les aportacions més significatives que es poden fer des de l'acció tutorial en l'atenció als alumnes amb menys recursos per aprendre es concreten en:

- L'orientació educativa i personal que aquests alumnes i les seves famílies han de rebre al llarg de l'etapa.
- L'adequada coordinació de l'equip de professors que actua amb el grup d'alumnes, del qual formen part els alumnes amb menys recursos per aprendre.

És imprescindible garantir per a tots els alumnes, però sobretot per a aquests últims, un mínim de continuïtat i coherència en la línia d'actuació de l'equip de professors.

#### **41. Actuacions per a la transició a les etapes postobligatòries o al món del treball**

Per als alumnes amb menys recursos per aprendre, la preparació de la transició a l'educació postobligatòria o a la vida activa i laboral és tan important com l'atenció que han rebut al llarg de l'etapa. Probablement no serveix de gran cosa desplegar un gran dispositiu orientador amb un alumne que no ha rebut

cap atenció educativa ajustada a les seves necessitats, perquè no arriba al final de l'etapa en condicions de triar amb unes mínimes garanties d'èxit; però, de la mateixa manera, una atenció educativa bona però sense una orientació adequada en aquesta transició pot malmetre una bona part dels resultats educatius obtinguts.

#### **42. Els recursos específics i les seves funcions**

Els centres que imparteixen Educació Secundària Obligatoria planificaran les actuacions adreçades a l'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes, tenint en compte que l'atenció a la diversitat és responsabilitat del conjunt del professorat del centre. Tanmateix, els centres públics també tindran en compte, si disposen d'un professor de l'especialitat de psicologia i pedagogia i/o d'un mestre de pedagogia terapèutica, les funcions prioritàries a les quals s'han de dedicar aquests especialistes.

El professor de psicologia i pedagogia i el mestre de pedagogia terapèutica han de permetre al centre completar l'oferta que es fa al conjunt dels alumnes, dedicant-se prioritàriament als alumnes que requereixen una atenció més individualitzada; complementant les funcions que corresponen als professors d'àrea pel que fa a l'atenció de les diferents capacitats, els diferents interessos i els diferents ritmes d'aprenentatge que presenten els alumnes, de manera ordinària.

#### **43. El professor de psicologia i pedagogia**

El professor de psicologia i pedagogia s'incorpora a la plantilla dels centres de secundària com a conseqüència de l'increment de 3 hores de professor per grup d'alumnes de què cada centre disposa per atendre la diversitat. Imparteix la docència en l'etapa d'educació secundària obligatòria.

Es tracta que el professorat de psicologia i pedagogia alterni la docència adreçada als alumnes que tenen necessitats educatives especials o més dificultats per aprendre, amb la impartició de crèdits variables que, tot i ser

pertinents per a alguns d'aquests alumnes, puguin ser d'interès també per a la resta.

En tot cas, cal trobar fórmules que evitin que la responsabilitat d'atenció específica als alumnes amb dificultats recaigui de manera exclusiva en el professor de psicologia i pedagogia.

#### **44. El mestre de pedagogia terapèutica**

Com a conseqüència de la incorporació a l'ESO de professorat procedent de primària, es preveu que alguns centres, a més del professor de psicologia i pedagogia, disposin d'un mestre especialista en pedagogia terapèutica.

Aquest professorat té com a funció prioritària l'atenció individualitzada als alumnes amb necessitats educatives especials. Només un nombre molt reduït dels alumnes que als centres d'educació secundària manifesten algun tipus de dificultat per aprendre correspon als alumnes a què ens referim en aquest apartat. En tot cas, es tracta d'alumnes per als quals les solucions s'han d'adoptar "a mida" en cada cas i que consumeixen una dedicació d'hores de professor molt superior a la resta d'alumnes.

#### **45. La relació entre el professor de psicologia i pedagogia i el mestre de pedagogia terapèutica**

Durant el període d'implantació de l'ESO, però, és possible que un centre al qual corresponguin els dos professors quan estigui complet, en tingui durant un temps només un. En aquests casos, qualsevol dels dos professors hauria de compatibilitzar les dues funcions: atenció a alumnes amb necessitats educatives especials i participació en actuacions de flexibilització del currículum, en les àrees instrumentals.

En cap cas, doncs, aquests professors haurien de deixar sense atendre els alumnes que, per les seves condicions, necessiten prioritàriament atenció



específica. Aquests alumnes han de ser, en tots els centres, els primers a beneficiar-se de l'existència d'aquest professorat especialista a les plantilles.

#### **46. Alumnes amb necessitats educatives especials**

Totes les mesures i recursos esmentats anteriorment van encaminats a organitzar des dels centres una resposta, al més adequada possible, a les necessitats educatives de tots els alumnes, sigui quin sigui el grau d'especificitat d'aquestes necessitats.

Com a continuïtat de la seva escolarització a primària, als centres d'educació secundària hi haurà un petit nombre d'alumnes amb discapacitats (els que alguns anomenen 'd'educació especial'). En aquests casos, el grau d'especificitat de les seves necessitats educatives requerirà, per donar-hi resposta, itineraris que combinin participació en activitats ordinàries i adaptacions molt específiques d'altres activitats.

#### **47. Actuacions per als alumnes amb necessitats educatives especials a l'etapa d'ESO**

Totes les actuacions exposades al llarg d'aquest document són d'aplicació, sens dubte, a aquesta petita franja d'alumnat. En qualsevol cas, i a més de totes les mesures enumerades anteriorment, caldrà fer especial atenció a aspectes com els següents:

- Organitzar acuradament l'acollida d'aquests alumnes al centre.
- Fer-los una tutorització acurada.
- Preveure agrupaments específics i modificacions del currículum a fi de fer-lo més funcional, amb tota la flexibilitat necessària. El límit de l'especificitat el marcaran les necessitats educatives especials d'aquests alumnes.
- Preveure al llarg de l'etapa actuacions encaminades a preparar la seva transició a una vida adulta de qualitat en els diferents àmbits que això abasta: família, vida social i oci, món laboral.

#### **48. Els serveis educatius: intervenció directa als centres**

Tots els centres poden comptar amb l'aportació de professionals dels serveis educatius que col·laboraran en el desenvolupament d'algunes de les actuacions apuntades anteriorment. Els serveis educatius que intervenen en els centres són:

a) Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP).

Els componen psicòlegs, pedagogs i treballadors socials. Per la seva formació i experiència (els EAP fan intervenció psicopedagògica en els centres des de l'any 1980), són bons coneixedors de les variables que intervenen en els processos d'ensenyament-aprenentatge, de les estratègies per adaptar les activitats als alumnes amb menys recursos per aprendre, del treball amb pares sobre aspectes relacionats amb la tutoria i l'orientació escolar i vocacional, i en general dels aspectes psicopedagògics relacionats amb la tasca docent.

Les seves funcions són descrites en el Decret 155/1994, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament, i pel que fa a les seves prioritats d'intervenció a l'ESO, es detallen en les instruccions de la Direcció General d'Ordenació Educativa respecte a l'organització i funcionament dels serveis educatius per al curs 1996-97.

b) Centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA).

Hi treballen mestres especialistes en audició i llenguatge (logopedes), psicòlegs, pedagogs i audioprotesistes. La seva tasca consisteix a donar suport als centres que tenen escolaritzats alumnes amb deficiències auditives o amb trastorns greus de llenguatge. Aquest suport s'adequa a les necessitats de l'alumne, i les actuacions que realitzen inclouen l'atenció individualitzada a l'alumne en qüestió, dins o fora del centre escolar, l'adaptació de materials, l'assessorament als professors en els aspectes relacionats amb la deficiència auditiva... A més, els CREDA disposen d'un servei de valoració i seguiment audioprotètic obert a tots els alumnes, un servei d'acollida i assessorament a

pares, un fons documental sobre temes de la seva especialitat i la possibilitat d'organitzar activitats d'informació/formació a requeriment dels centres del seu àmbit d'influència.

Les seves funcions són descrites en el Decret 155/1994, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament, i les seves prioritats d'intervenció a l'ESO són detallades en les instruccions de la Direcció General d'Ordenació Educativa d'organització i funcionament dels serveis educatius per al curs 1996-97.

c) Centre de recursos educatius per a deficients visuals (CREC).

És un centre fruit d'un conveni de col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i la Fundació ONCE, i que ofereix tot un seguit de serveis per als alumnes cecs o de baixa visió: serveis de control visual, estimulació primerenca, formació professional, traducció al Braille de llibres de text, etcètera.

#### **49. Els serveis educatius: suport als centres**

Alguns serveis educatius no intervenen directament en els centres. Les seves funcions consisteixen a oferir suport en relació amb els recursos pedagògics i la formació permanent, o a facilitar el desenvolupament de determinats aspectes del currículum en un entorn singular, social o natural. Aquests serveis educatius són:

a) Centres de recursos pedagògics (CRP).

Són atesos per docents de primària, i en alguns casos de secundària. Tenen un fons documental important en forma de llibres, videogrames i programaris informàtics, principalment, però també cartells, diapositives, etc. Tot el material està indexat, i és fàcil de recuperar-lo mitjançant descriptors diversos.

Des dels centres de recursos pedagògics es gestionen moltes activitats de formació i d'intercanvi d'experiències docents. Això fa que els sigui fàcil de conèixer persones o centres que han incidit en temes que poden convenir als professors que s'hi adrecen en demanda de suport.

#### b) Camps d'aprenentatge (CdA).

S'han plantejat com a aules de treball temporal (una setmana, en general) en un entorn natural o cultural significatiu. Són atesos per personal de primària, o de primària i secundària, segons els casos.

A part de l'allotjament, ofereixen una selecció molt àmplia d'activitats guiades pel personal del camp d'aprenentatge i amb el suport de materials didàctics específics. Moltes de les activitats del camp es complementen en el laboratori o taller del mateix camp.

El conjunt de les activitats que vol dur a terme el grup que hi fa estada es pacta en una trobada prèvia dels docents del centre, que es desplaça amb els docents del camp d'aprenentatge. Els materials didàctics del camp d'aprenentatge poden servir de model per a activitats similars en altres àmbits. Els centres de recursos pedagògics tenen una selecció de materials dels camps d'aprenentatge a disposició dels docents.

### **50. Els programes educatius**

A més dels serveis educatius, existeixen altres programes que poden col·laborar amb els centres en el desenvolupament d'actuacions relacionades amb l'atenció a la diversitat. Aquests programes educatius són:

- Programa d'Educació Compensatòria.

Té com a finalitat col·laborar amb els centres i professors en la integració escolar d'alumnes amb risc de marginació social, i/o d'alumnes estrangers procedents d'altres països, que presentin necessitats educatives especials

associades a situacions socials o culturals desfavorables, amb dificultats d'accés, permanència i promoció en el sistema educatiu; i també pretén promoure l'educació intercultural en els centres.

L'actuació dels mestres i assistents socials del Programa ha de permetre que aquests alumnes rebin una resposta educativa adequada a les seves necessitats, col·laborant amb els centres en diversos àmbits: l'acollida dels alumnes, el suport temporal directe a aquells que ho necessitin, l'ajuda en les diverses formes d'organització d'aula per atendre la diversitat, la facilitació de materials adaptats, la proposta d'activitats per fomentar l'educació intercultural en el centre i altres de similar naturalesa.

- Programa d'Informàtica Educativa (PIE).

És una unitat de promoció, coordinació i suport a la integració educativa de la tecnologia de la informació en l'ensenyament no universitari.

El PIE promou, coordina i segueix activitats i experiències d'integració curricular de la tecnologia de la informació en tots els nivells educatius; defineix les especificacions tècniques dels equipaments i programes informàtics, entre d'altres, per a l'ensenyament secundari, i en coordina la instal·lació i el manteniment; forma el professorat i desenvolupa materials de formació en tecnologia de la informació; produeix i distribueix la base de dades documental SINERA d'informació educativa i recursos per a l'aprenentatge; edita i difon informació i documentació sobre l'aplicació curricular i professional dels mitjans informàtics d'una mediateca especialitzada, i fa activitats de recerca i desenvolupament de programari i maquinari educatius.

Entre les actuacions més destacades, cal remarcar:

- El foment de la utilització de la tecnologia informàtica per part del professorat i dels estudiants.
- L'oferta de suport pedagògic i tècnic de maquinari i programari.

➤ L'exploració i gestió de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC), que vehicula una àmplia varietat d'activitats curriculars, informatives, documentals i de relació en l'àmbit educatiu.

- Centre de Recursos de Llengües estrangeres:

És un servei permanent de recursos pedagògics i materials didàctics que dona suport a les programacions dels centres i assessorament al professorat de llengües estrangeres.

Aquest centre de recursos difon innovacions didàctiques i tecnològiques i d'informació general per als ensenyants; disposa d'un fons documental i bibliogràfic; gestiona borses d'estudi per a l'aprenentatge d'idiomes, crea materials per a programes específics, i forma el professorat per a programes específics.

- Programa de Mitjans Audiovisuals (PMAV).

Realitza les tasques d'investigació i creació de material audiovisual d'explotació didàctica, coordinació d'experiències i suport a la introducció de l'audiovisual com a recurs didàctic i com a llenguatge en el món educatiu.

Aquest programa disposa d'un servei de préstec i copiatge de vídeos; informa i difon tecnologia audiovisual; dona suport a la investigació i l'experimentació educatives audiovisuals; compta amb experiències de producció audiovisual per a grups d'alumnes -videoedició i vídeo al centre- i per al professorat -vídeo obert-; produeix, dobla i distribueix material de pas.

- Programa d'Educació per a la Salut.

Té per objectiu potenciar la incorporació dels continguts i de les estratègies positives de salut en el marc dels centres docents, i es desenvolupa amb la finalitat de fomentar els coneixements, l'interès, la informació i la participació a l'entorn dels temes de salut.

Aquest programa incorpora l'educació per a la salut en els centres, integrant en la seva dinàmica els programes sanitaris de promoció i prevenció de la salut; forma, en aquest àmbit, el professorat i el personal sanitari; estimula l'adquisició d'hàbits saludables, i capacita els joves perquè tinguin cura d'ells mateixos; introdueix continguts de l'educació per a la salut en el currículum de les diferents àrees, i elabora materials didàctics.

Les línies d'actuació del Programa es refereixen a: higiene i salut, alimentació i nutrició, seguretat i salut, prevenció de malalties, salut i medi ambient, pedagogia de la sexualitat i l'afectivitat, prevenció de les drogodependències, activitat física i salut, salut i equilibri mental.

- Centre de Documentació i Experimentació de Ciències Naturals i Física i Química.

És una unitat de documentació i investigació que dona suport a la tasca del professorat no universitari de ciències, proporcionant-li ajut material.

Aquest centre disposa d'un fons documental, bibliogràfic i de revistes científiques; informa el professorat sobre la documentació i els materials existents, i ofereix suport tècnic i didàctic; crea dispositius i equips per facilitar l'experimentació a les aules, i elabora les guies didàctiques corresponents; facilita petits organismes i reactius als centres que en demanen; assegura el subministrament de material viu als centres docents, a través de la seva cambra de cria, i ofereix formació al professorat.

## 1. 4. 1. 5 Consell Escolar de Catalunya

### 1. 4. 1. 5. 1 La situació a Catalunya

Durant el curs 1996-97, el Departament d'Ensenyament, davant les inquietuds detectades en la comunitat educativa a causa de la conducta de determinats

alumnes en alguns centres escolars, i atès que no es podia resoldre en el marc de les actuacions ordinàries, va decidir conèixer l'abast real d'aquest fet i analitzar-lo. Si bé no era nou que en els centres docents sorgissin dificultats d'adaptació de determinats alumnes al seu règim de vida ordinari, es va considerar que calia descriure les diferents situacions que es produïen i estimar-ne les causes.

Així, doncs, es van emprendre les accions següents:

- Es va encarregar al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu l'elaboració d'un informe i les propostes corresponents en relació amb el clima escolar existent en els centres docents sostinguts amb fons públics. L'informe elaborat porta el títol següent: *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*.
- Es va crear una comissió formada per persones expertes de diferents àmbits i procedència per estudiar els desajustaments conductuals dels alumnes dels centres docents i establir normes sobre aquesta matèria.
- Es va encomanar al Consell Escolar de Catalunya que, com a comunitat educativa, reflexionés sobre aquesta temàtica, per tal que la Conselleria en conegués la seva opinió.
- Del resultat del treball i de les reflexions efectuades en aquests tres àmbits, se'n va extreure una sèrie d'aspectes, que formen part de l'exposició que tot seguit es detalla i que, alhora, han ajudat a formular els objectius i les propostes de millora que es presenten a la consideració i al debat amb els altres consells escolars.

Volem destacar les recomanacions del Consell Escolar de Catalunya, considerant la vigència que tenen i el consens aconseguit en la seva elaboració. En aquest sentit, es va fer un èmfasi especial en les estratègies a tenir en compte davant alguns problemes greus de conducta o d'adaptació al centre escolar, i en la necessària coordinació dels recursos existents.



### 1. 4. 1. 5. 2 Recomanacions efectuades

El Consell Escolar de Catalunya insta a organitzar estratègies educatives que condueixin tant a prevenir els conflictes conductuals com a posa-hi remei. Aquestes estratègies tenen com a objectiu facilitar una motivació més gran de l'alumnat.

En primer lloc, atès que la responsabilitat de l'atenció de les necessitats educatives de l'alumnat és competència del centre en la seva globalitat, es proposa que el consell escolar del centre analitzi, des de les diferents sensibilitats i competències, la realitat educativa del centre docent i del seu entorn social, com també les raons que ajudin a explicar les actituds o els fets potencialment conflictius, per tal d'evitar-los o, arribat el cas, resoldre'ls. Així mateix, les estratègies de resolució dels conflictes han d'ésser conegudes pel Consell Escolar i s'han de situar en el marc del projecte educatiu del centre.

Els pares, mares i alumnes, així com les respectives associacions, poden ajudar en la tasca de prevenció i resolució de situacions generadores de conflicte afavorint la integració de tots els membres de la comunitat educativa. En aquest sentit, s'adverteix que cal tenir especial cura dels aspectes organitzatius dels centres pel que fa als horaris, a les vigilàncies d'hores d'estudi i d'esbarjo, etc..., ja que aquella mena de situacions rarament es produeixen en hores de classe i dins les aules. En canvi, són especialment localitzades a l'aula en absència del professor o professora, als passadissos, patis, entrades i sortides del centre, etc... Cal que el conjunt del professorat dels centres sigui especialment sensible a mantenir la seva tasca educadora en totes les activitats i àmbits del centre.

Per atendre l'escolarització de l'alumnat que presenta problemes greus de conducta i facilitar la seva adaptació al centre escolar, suggerim el foment d'algunes **estratègies dirigides a individualitzar al màxim l'activitat educativa dins el context de les actuacions de caràcter col·lectiu del centre docent**. Són elements d'organització usuals que serveixen normalment

per a resoldre les dificultats d'encaix de certs alumnes amb la proposta educativa de caràcter general que es programa per a un grup-classe. No són, doncs, només pensades per als casos de problemes de conducta, sinó que també s'hi poden aplicar.

D'altra banda, vista la complexitat de les causes de la problemàtica, és imprescindible que l'acció dins el centre docent sigui complementada en l'àmbit social i familiar. Per donar resposta a greus conflictes conductuals, el Consell Escolar de Catalunya considera que cal la intervenció coordinada de les administracions competents, els centres d'ensenyament i la comunitat educativa, i l'ajut de serveis externs.

En el cas de la situació que ens ocupa, es fan les **recomanacions** específiques següents a l'Administració educativa:

- a) Facilitar als centres que ho necessitin una autonomia organitzativa més gran, per tal d'atendre les necessitats d'aquest alumnat amb conductes conflictives, d'acord amb el projecte educatiu del centre. És fonamental que el professorat faci seus el projecte educatiu i el projecte curricular.
- b) Potenciar el funcionament de la comissió d'atenció a la diversitat que es preveu en la normativa d'inici de curs.
- c) Evitar els centres grans, perquè la massificació que s'hi produeix pot ser una font de conflictes. Cal evitar, així mateix, la possible concentració d'alumnat conflictiu en un determinat centre.
- d) Afavorir la coherència educativa entre el professorat, millorar l'acció tutorial i propiciar la formació adequada del professorat dels centres en situacions de conflicte. Així mateix, cal tenir un model clar de tutoria, i alhora els equips directius han de ser eficaços.
- e) Continuar el criteri de centres d'atenció educativa preferent quan l'alumnat s'integri a secundària.
- f) Potenciar la coordinació entre els centres de primària i de secundària, fent un seguiment acurat de l'alumnat que presenta necessitats educatives especials.
- g) Elaborar un pla de prevenció de l'absentisme, en col·laboració amb tots els àmbits implicats.

h) Reforçar l'actuació dels EAP i del Programa d'educació compensatòria, com també potenciar la tasca assessora de la Inspecció educativa.

L'alumnat amb desajustaments conductuals demana un tractament que no es pot circumscriure només al centre docent. La coordinació entre els diversos recursos socials municipals afavoreix la solució de les situacions conflictives.

S'aprecia que la inexistència d'un últim nivell de responsabilització efectiva sobre l'alumnat amb desajustaments conductuals greus torna estèrils molts dels esforços que es fan des de diferents instàncies. És imprescindible definir els nivells de responsabilitat i coordinació dels diferents serveis socials dels ens locals i dels departaments de Benestar Social, de Justícia i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. La coordinació entre els diversos serveis afavorirà la solució de les situacions conflictives.

En aquest sentit, els ajuntaments poden col·laborar a fer una important tasca de prevenció amb accions reeducadores i amb alternatives culturals i de lleure orientades vers aquests projectes globals de ciutat o poble educadors, i pilotar l'atenció que han de rebre tots els ciutadans.

La implicació de la societat civil en una àmplia tasca d'educació social és del tot indispensable per fomentar la coresponsabilitat social i la solidaritat que corresponen a una ciutat educadora o poble educador. Alguns ajuntaments han elaborat ja plans d'educació social en estreta col·laboració amb entitats civils de tota mena, perquè prenguin consciència del seu paper en la integració de l'individu en el teixit social.

#### 1. 4. 1. 5. 3 Actuacions desenvolupades

A partir de les consideracions que van plantejar el Consell Escolar de Catalunya i el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, la Comissió

d'experts va fer un seguit de propostes en el seu informe sobre els desajustaments conductuals dels alumnes.

Aquest informe considerava que, dels processos de canvi endegats a l'entorn de l'aplicació de la LOGSE, n'hi ha que afecten directament l'alumnat; d'altres, els professionals de l'educació; d'altres, tot el sistema educatiu, i fins i tot n'hi ha d'altres que depassen el sistema educatiu. Tot procés de canvi profund genera habitualment situacions de conflicte que no necessàriament s'han de considerar negativament.

Cal, per tant, potenciar ambients i actuacions que facilitin les noves adaptacions necessàries perquè es doni una interrelació educativa entre professorat i alumnat, i això comporta la potenciació dels equips docents. Cal promoure una dinàmica de **tutoria** dels alumnes, particularment d'aquells que presenten algun desajustament. Cal també facilitar que el professorat tingui el suport necessari per dur a terme les readaptacions que la nova situació requereix, especialment en els contextos o moments més difícils. Cal identificar i potenciar aquelles dinàmiques que es puguin definir com a bones pràctiques en el nou context.

Els centres educatius han de considerar la nova situació dels infants i els joves des de la seva pròpia perspectiva, i han de rebre el suport necessari per a aquesta tasca. En definitiva, cal buscar fórmules que donin més entitat a la relació educativa, i no només als continguts de l'aprenentatge.

Partir de les propostes, es van endegar les actuacions formatives següents:

- Programa d'interculturalitat.
- Seminaris de formació per a l'organització i el funcionament de les unitats d'adaptació curricular (UAC).
- Seminaris de formació de centres d'atenció educativa preferent (CAEP).
- Programa de competència social.

PERÍODE	PROGRAMES DE FORMACIÓ PER A L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT				
	INTER-CULTURALITAT	UNITATS D'ADAPTACIÓ CURRICULAR	PROGRAMA DE COMPETÈNCIA SOCIAL	DE	MEDIACIÓ ESCOLAR-EDUCACIÓ SOCIOAFECTIVA
1995-96 1996-97	Formació de professorat formador per a la Interculturalitat				
1997-98	Cursos de sensibilització en les relacions interculturals	Seminaris de formació per a les UAC	Cursos de competència social		
1998-99 1999-00			Seguiment de l'aplicació del Programa de competència social	Formació de professorat formador	Assessorament a centres d'atenció educativa preferent (CAEP)
2000-01			Generalització dels cursos	Modalitat tancada (un centre) Modalitat oberta (diversos centres)	

Dins del Programa de competència social s'han desenvolupat **Cursos de competència social**, un **Seminari de seguiment de l'aplicació del programa** i un **Seminari de formació del professorat formador**. A més de les accions formatives, s'han realitzat assessoraments en centres sobre **Mediació escolar** i **Educació socioafectiva**.

El **Programa de competència social** va ser dissenyat pel professor Robert R. Ross, de la Universitat d'Ottawa, i introduït a Espanya pels professors Vicente Garrido, de la Universitat de València, i Manuel Segura, de la Universitat de La Laguna. És un programa que, inserit en el conjunt d'actuacions incloses en els projectes educatiu i curricular del centre, en el pla d'acció tutorial i en el reglament de règim intern, pot ajudar a millorar la convivència en el centre, i per tant pot tenir un efecte preventiu amb relació a l'aparició de conductes conflictives.

En el procés d'aplicació d'aquest programa a Catalunya, dues idees han anat prenent força: la conveniència que els grups d'alumnes siguin com més heterogenis millor, i la importància del convenciment i la implicació del professorat que imparteix el curs i del conjunt del claustre.

S'ha constatat, d'una banda, que es tracta d'un programa preventiu i no terapèutic, que no convé associar exclusivament a les mesures per atendre la problemàtica dels grups conflictius; i d'altra banda, que la freqüència idònia de sessions és d'una o dues hores setmanals.

Dins aquest programa, el **Curs de competència social** pretén ajudar l'alumnat dels cicles mitjà i superior d'educació primària i del de secundària obligatòria a aconseguir una relació interpersonal millor, mitjançant el desenvolupament de la intel·ligència emocional, la maduresa en el raonament moral i els valors i l'adquisició de control emocional i d'habilitats socials. Els continguts del curs s'emmarquen en tres blocs temàtics: habilitats cognitives, raonament moral i valors i habilitats socials.

Cal destacar que en el curs 1999-2000 va començar l'oferta de cursos de competència social adreçats al professorat de tots els centres d'educació secundària de Catalunya, dels quals se'n n'han realitzat ja 41. En el curs 2000-2001 s'ha iniciat l'oferta de dos cursos adreçats al professorat d'educació primària. En ambdós casos, el grup de formadors i formadores creat a Catalunya se n'ha fet càrrec, i en total s'hi han inscrit 1.400 docents.

Alguns cursos s'han adreçat a professorat d'un sol centre, d'acord amb la idea d'afavorir la màxima implicació del claustre a l'hora d'aplicar el Programa de competència social. Al mateix temps, i en la línia de difondre aquest programa a tots els agents que intervenen en l'àmbit escolar, s'ha fet un curs adreçat al Programa d'educació compensatòria, s'ha realitzat una jornada de presentació del programa adreçada als inspectors i inspectores, i una altra destinada als directors i directores dels equips d'assessorament psicopedagògic.

Pel que fa a l'assessorament en **Mediació escolar**, que es va endegar fa tres anys i que s'està aplicant a sis centres d'educació secundària, l'objectiu és arribar a resoldre mitjançant la comunicació els problemes o conflictes que poden sorgir en els centres. Les vies per introduir la mediació poden ser molt variades, i la sinergia entre elles és sens dubte el millor camí: des de l'acció

tutorial, mitjançant crèdits variables de temes transversals o realitzant treballs de síntesi o de recerca a partir de textos escollits.

La mediació en un centre docent no és possible sense una important implicació col·lectiva del centre: no n'hi ha prou amb algun professor, càrrec directiu, pare o mare o alumnes interessats. Cal una cultura i una aposta col·lectiva del claustre de professors, com a mínim, i si és possible de tot el consell escolar, per resoldre els conflictes mitjançant el diàleg, la negociació i la renúncia a la confrontació.

#### 1. 4. 1. 5. 4 Propostes i suggeriments de millora de la convivència en els centres escolars

L'ampli ressò que en els darrers anys han tingut en els mitjans d'informació determinades manifestacions conflictives protagonitzades per nois i noies en edat escolar, juntament amb un cert malestar i desorientació d'una part del professorat davant d'aquests fets, han produït una reacció social que demana actuacions enfront de determinades conductes que atempten contra la convivència escolar.

Ara bé, fóra una simplicitat aïllar aquests fets de la crisi social que vivim i que es mostra a través de la família, que és l'element bàsic d'integració de l'individu en el teixit social. Cal tenir també present que darrera els problemes de conducta de determinat alumnat hi ha una manca de motivació per a l'aprenentatge que massa sovint té el seu origen en l'àmbit familiar i social en què aquell viu immers. Per aquesta causa, el professorat, d'una manera individual i en equip, ha de posar especial interès en les estratègies i tècniques de motivació, com una de les formes de prevenció. Una escola motivadora, no pas avorrida i passiva, que treballa la responsabilitat, l'esforç i el compromís, i que té en compte les necessitats i els interessos de l'alumnat, és el marc vital que un o una adolescent demana i necessita, i és la millor prevenció de conductes antisocials.

El professorat, i d'una manera especial el de l'ESO, ha viscut aquesta problemàtica intensament, atesa la gran diversitat de factors personals, institucionals i socials que hi conflueixen, i no sempre ha comptat amb els recursos formatius i instrumentals per afrontar la nova situació de canvi. S'observa que alguns centres han pogut afrontar i atenuar bé els conflictes emergits amb la nova situació, mentre que en altres la situació ha estat molt més estressant per a l'equip educatiu o per a alguns dels seus membres.

La normativa vigent a Catalunya sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari preveu i emfatitza molts dels aspectes que s'assenyalen en aquest document. Tot i així, es considera que és dins el marc de l'autonomia de cada centre on cal marcar els objectius de millora, per afavorir la correcta relació entre els membres de la comunitat educativa, i en aquest sentit el reglament de règim interior n'és una peça clau. D'altra banda, com queda ben palès en els objectius i propostes de millora que tot seguit es formulen, és essencial la implicació, mitjançant el projecte educatiu del centre, del professorat, l'alumnat, els pares i mares i el personal d'administració i serveis, perquè es pugui considerar que és un projecte de tothom i que defineix una manera d'educar i d'aprendre.

### a) Objectius generals de millora

Els objectius generals de millora que es proposen són els següents:

- Implicar el professorat en el desenvolupament dels projectes del centre (projecte educatiu i projecte curricular) i en l'elaboració del pla anual, dels plans estratègics, plans específics, pla d'acollida, etc.
- Promoure que en el projecte educatiu i en el projecte curricular hi hagi objectius i activitats de millora de les habilitats socials i del desenvolupament afectiu.
- Fomentar el gust per la feina ben feta, tot desenvolupant l'esforç, la responsabilitat i el compromís davant l'aprenentatge.



- Articular mecanismes d'ajuda i de suport al professorat mitjançant serveis educatius, equips de nivell, de cicle, de departament...
- Fomentar la participació de les famílies en el projecte educatiu del centre i en les activitats que se'n derivin.
- Crear un clima constructiu i de col·laboració entre totes les persones membres de la comunitat educativa.
- Garantir la informació a l'alumnat i millorar els mecanismes per augmentar la seva implicació en les activitats del centre.
- Definir les normes de convivència del centre i donar-les a conèixer a tota la comunitat educativa.
- Revisar periòdicament la vigència, pertinència i utilitat de les normes establertes, i dialogar per arribar a acords sobre aquestes qüestions.
- Buscar estratègies de participació de l'alumnat i afavorir dinàmiques positives dins la classe i dins l'escola, per evitar la consolidació de grups disruptius que afectin negativament l'activitat escolar.
- Vetllar perquè l'entorn físic del centre sigui acollidor, net i agradable, i implicar l'alumnat en el manteniment dels espais i de l'entorn.
- Afavorir la participació de tota la comunitat educativa en la presa de decisions, a través dels diversos mecanismes organitzatius que ho faciliten i ho impulsen.
- Conèixer i intercanviar les experiències innovadores realitzades pels centres.
- Fomentar la implicació de la comunitat educativa en la vida del municipi.

## b) Propostes concretes de millora

1. Es destaca la importància de la Comissió de Convivència, creada en el si del consell escolar de centre i en la qual hi ha professorat, alumnat i pares i mares, perquè, a més de vetllar pel correcte exercici dels drets i deures dels alumnes, hauria de dur a terme també d'una manera prioritària una tasca preventiva, per tal d'evitar fets i actituds contraris a la convivència en el centre.

2. Cal posar l'accent educatiu en l' 'aprendre a ser', en formar la persona, i s'ha de prioritzar el paper de les actituds, els valors i les normes com a orientador del currículum. S'ha de treballar amb els alumnes el desenvolupament de la intel·ligència emocional, de les habilitats cognitives, del raonament moral i de les habilitats socials.
3. Es considera essencial que, quan un alumne nou arriba a un centre, el tutor o tutora li faciliti les explicacions sobre l'organització i les normes de funcionament intern que delimiten el marc de convivència. És quelcom fonamental i previ perquè l'alumnat s'integri i participi en la vida del centre i no arribi a produir-se el conflicte. Per tant, es destaca la importància de disposar d'un Pla d'acollida de l'alumnat. Cal aconseguir que l'alumnat sigui copartícip de la vida del centre, a través dels òrgans de participació.
4. Es considera de capital importància la implicació del professorat en la formació i l'educació de l'alumnat. La funció docent que desenvolupa el professorat ha de mantenir la seva tasca educadora en totes les activitats i àmbits del centre.
5. Es destaca així mateix la importància de l'exercici de la tutoria individual i de grup, dins de la funció docent, adreçada a tots i cadascun dels alumnes, i principalment per atendre l'alumnat que requereix mesures d'atenció especial. Cal que el centre estableixi criteris d'adjudicació de tutories tenint en compte les necessitats d'aquest alumnat. Per millorar aquesta atenció tutorial, es recomana que s'organitzin cursos de formació que facilitin estratègies per a aquesta tasca.
6. Es considera que, davant d'un conflicte que afecti la convivència en un centre, cal esgotar totes les possibilitats per resoldre'l amb criteris pedagògics en el marc més proper d'on ha sorgit, i amb els recursos humans i els serveis existents en el centre. A més a més, és important convertir sempre els conflictes en una ocasió per aprendre a conviure.
7. Cal preveure, en el currículum, concrecions ajustades a les característiques singulars de l'alumnat: crear unitats d'adaptació curricular, programar àrees instrumentals amb mètodes més manipulatius (aules taller), i dissenyar, en la part variable, crèdits que responguin a les necessitats i interessos de l'alumnat. Cal un tractament individualitzat de l'alumne per tal que pugui ser atès o atesa sigui quin sigui el seu nivell d'aprenentatge.

8. Es recomana que, en aquells casos en què ja s'hagin esgotat totes les estratègies organitzatives i curriculars possibles d'acord amb els recursos ordinaris del centre i no s'aconsegueixi donar resposta a les necessitats específiques de l'alumne implicat, aquest sigui assignat a una Unitat d'Escolarització Compartida (unitat externa dels IES). Aquesta assignació, però, es farà sempre de manera transitòria i tindrà caràcter extraordinari, per evitar que esdevingui una mesura segregadora.
9. La implicació i la coordinació de tots els professionals dels diferents serveis i administracions que treballen en l'àmbit escolar, social, de lleure, sanitari, etc, es considera fonamental a l'hora de trobar solucions compartides, perquè la coordinació entre tots els implicats esdevé una via per a la resolució de conflictes, com també quelcom necessari per poder organitzar activitats extraescolars i de lleure fora de l'horari escolar per a l'alumnat que requereix una atenció específica, ja que sovint viu situacions familiars problemàtiques.
10. Es proposa que s'organitzin cursos específics de formació (competència social, mediació, etc.) per als pares i les mares, especialment els que formin part de la Comissió de Convivència del centre, i que en la formació inicial i permanent dels mestres i professors es facilitin recursos i estratègies per tractar els problemes de convivència.

Cal incidir d'una manera positiva des del món educatiu en el paper distorsionador que en aquest tema tenen els mitjans de comunicació, perquè es considera que sovint donen una imatge equivocada tant del professorat, que hi és presentat com un col·lectiu estressat i desil·lusionat, com de l'alumnat, que se'l presenta com a conflictiu. Aquesta imatge en cap cas és representativa de la situació real en què ens trobem.

#### 1. 4. 1. 5. 5 Experiències relatives a la convivència en els centres escolars

Els centres educatius de Catalunya, en general, es plantegen treballar i enfortir la bona convivència en el si de la comunitat educativa. Molts d'ells

desenvolupen projectes específics i complementaris a l'organització general, per tal de plantejar objectius i desenvolupar actuacions a fi i efecte d'aconseguir un clima òptim en la vida diària de l'escola.

A continuació, fem una relació detallada dels diferents temes treballats en projectes específics:

1. Educació en valors i actituds. Educació per a la pau.
2. Habilitats socials i educació de valors des de l'acció tutorial. Habilitats socials i cognitives.
3. Ètica i valors en l'educació secundària i en el batxillerat.
4. Resolució de conflictes:
  - estratègies per modificar les relacions de conflicte i les conductes antisocials;
  - mediació;
  - comunicació i mediació.
5. Coordinació dels centres de primària i secundària.
6. Pla d'acollida per a l'alumnat, el professorat i els pares i mares nous en el centre.
7. Participació de l'alumnat (delegats) en la vida de l'escola.

Les dues experiències seleccionades fan referència a la resolució de conflictes i han estat escollides per la innovació i el rigor amb què han estat plantejades, com també per les característiques socioculturals i econòmiques de l'entorn en què es desenvolupen. Aquestes experiències són: la mediació com a metodologia de resolució de conflictes a l'IES Miquel Tarradell, de Barcelona i un programa de mediació a l'IES Lliçà, de Lliçà d'Amunt (vegeu l'apartat de mediació escolar).

## 1. 4. 2 HABILITATS SOCIALS

### 1. 4. 2. 1 Habilitats socials: fonaments conceptuals

Els defensors de les habilitats socials diuen que pràcticament tothom coneix persones que poden descriure's com a interpersonalment hàbils o socialment competents. Es tracta d'individus que semblen tenir l'habilitat de relacionar-se amb els altres d'una manera eficaç i que resulten molt reforçants per a aquells amb qui interactuen. No tothom té aquestes habilitats, però a base d'entrenament es poden arribar a assolir.

Actualment, en l'àmbit de les habilitats socials, no trobem una definició acceptada universalment sobre què signifiquen les habilitats socials. Això és per les següents raons:

- la gran varietat de visions, que no acaben de quedar ben establertes;
- els investigadors/educadors en fan una selecció a partir de la seva intuïció;
- la falta d'un model que es pugui utilitzar de referent per a les investigacions.

Tot i així, podem trobar diverses definicions fetes per diferents autors sobre les habilitats socials:

- Aquelles conductes apreses que posen en joc les persones en situacions interpersonals per obtenir o mantenir reforçament de l'ambient. Algunes serveixen per facilitar l'establiment de relacions amb els semblants; unes altres serveixen per assolir objectius o aconseguir reforçadors que en si no són de naturalesa social; i d'altres són principalment per impedir que les persones del voltant eliminin o bloquegin el reforçament al qual l'individu té dret (Kelly, 1987).
- Les habilitats socials són conductes que manifestem quan ens relacionem amb d'altres persones, i tenen l'efecte d'expressar els nostres sentiments, actituds, desitjos, idees o opinions, i drets, tot respectant el dret que també tenen els altres a expressar el mateix. Aquestes conductes socialment

hàbils contribueixen a preveure conflictes, a evitar-los o bé a solucionar-los, quan es presenten, responent així de forma efectiva a les exigències i demandes de les situacions socials (Goldstein, Spafkin, Gershae i Klein, 1989).

#### 1. 4. 2. 2 Fracàs en la manifestació de conductes socialment competents

Molts autors han estudiat la conducta social dels infants, amb la finalitat d'arribar a unes conclusions que els permetin canviar aquelles conductes considerades no assertives, per tal de poder aplicar el concepte d'habilitat' a les relacions de persona-persona. Per exemple, en l'estudi amb adults institucionals dut a terme per Zigler i Philips es demostra que com més gran és la 'competència social' prèvia d'un pacient, menys dura l'internament i més baixa és la taxa de recaigudes (Zigler i Philips, 1969).

S'ha provat d'explicar, de diferents maneres, el fracàs d'un individu a l'hora de mostrar conductes socialment competents en una determinada situació:

- **Falta d'adquisició o aprenentatge de l'habilitat:** quan un determinat tipus d'habilitat social mai s'ha adquirit, o quan ha estat après inadequadament. En aquest cas, la persona no disposa en el seu repertori de les habilitats socials conductuals apropiades.
- **Falta d'utilització de l'habilitat en certes situacions:** una certa habilitat s'ha après i es manifesta en determinades situacions, però no en d'altres. Diversos indicis ambientals, interpersonals o situacionals poden estar governant l'aparició de les respostes socialment hàbils; quan aquests indicis són presents en una situació, apareix la conducta competent.
- **Les variables situacionals poden influir en el reforçament:** un determinat tipus d'habilitat social pot tenir conseqüències diferents. Per exemple, pot ser reforçada en certes situacions, però no en altres. Parlant

en termes generals, els individus aprenen quines habilitats socials seran reforçades en diferents situacions, i adapten la seva conducta en funció d'això.

### 1. 4. 2. 3 Models explicatius de les habilitats socials

Existeixen tres models explicatius de les habilitats socials:

1. La teoria de l'aprenentatge social. Es realitza per imitació i es dóna sense cap incentiu, sense reforç, fins i tot amb càstig. Ens construïm regles generals de com actuar sobre l'ambient i les posem en funcionament quan pensem que n'obtidrem el resultat desitjat. A més, considerem que podrem controlar el nostre comportament a partir de les fites autoimposades, i aquestes mateixes s'autoreforçen.
2. L'anàlisi experimental de l'execució social, a partir de l'establiment d'un rol. En el rol hi ha implicats aspectes cognitius, motors, percepcions,... Amb tot això, cal tenir en compte que funcionem a partir de respondre als senyals que ens envien els altres. També hi ha d'haver sincronització entre les dues persones.
3. Models interactius, que és el resultat de la cadena cognitiva/conducta. Es basa en l'intercanvi. Es caracteritza perquè hi ha d'haver una percepció correcta, l'avaluació de possibles respostes, i la tria i la posada en pràctica de la millor.

Les dimensions o components de l'entrenament de les habilitats socials, que afecten les habilitats i que cal tenir presents, són les següents:

- **Conductuals**: respostes que es donen davant de persones i/o situacions; també la conducta psicofisiològica que respon a les emocions, que no podem controlar. És la resposta del cos davant una situació.

- Cognitiu: distorsions mentals, negativisme, reestructuració cognitiva, en el sentit que “no estic preparat per fer/dir una cosa, però puc tenir-ne el discurs”. Vindria a ser allò que pensem.
- Elements Psicosocials, que són els que estan més lligats a la cultura, als estudis, als costums,... de cada persona.
- Elements Psicofisiològics, que van lligats a les reaccions físiques que pot tenir un individu, com per exemple suar.

Podríem dividir la socialització en els processos cognitius, processos emocionals i processos conductuals; és en aquests últims que es basen les habilitats socials.

A partir de les característiques comunes de les diferents teories que expliquen les habilitats socials, podríem definir l'habilitat social com *un conjunt de comportaments eficaços en les relacions interpersonals*. És a dir, aquell conjunt de respostes pertinents que aconseguen els reforçadors en situacions d'interacció social, el manteniment o millora de la relació amb una altra persona i el manteniment de l'autoestima i la disminució de l'estrès associat a situacions interpersonals conflictives.

Així, tot i que hi ha moltes definicions de les habilitats socials, des dels diferents àmbits d'estudi, podem extreure'n unes característiques comunes:

- Les conductes no són innates, sinó que les anem aprenent i adquirint al llarg de la nostra existència.
- Aquestes habilitats ens faciliten la relació amb els altres, i l'exposició i reivindicació dels propis drets, sense negar els drets dels altres.
- El fet de tenir aquestes capacitats ens pot ajudar a evitar l'angoixa i el malestar que ens poden venir donats per diverses situacions difícils o noves.
- Faciliten la comunicació emocional i la resolució de problemes.
- Són conductes i repertoris de conductes que anem adquirint a partir de l'aprenentatge. Són apreses i entrenades.



- Exigeixen tractar d'entendre el punt de vista de l'altre, i ens ajuden en la projecció d'una autoimatge.
- Ajuda a fer que les persones s'adaptin a cada situació social específica.
- Les habilitats socials es consideren com a sinònim d'un eficaç comportament interpersonal.

#### 1. 4. 2. 4 Per a què serveixen les habilitats socials?

Les habilitats socials pretenen produir importants beneficis personals, com ara augmentar la competència davant de situacions interpersonals. Aquesta competència social es concreta a saber iniciar i mantenir eficaçment converses, expressar els sentiments, opinions o drets d'una manera assertiva, directa; i afrontar els conflictes amb seguretat, perquè es puguin resoldre sense ansietat, sense temor a cap situació i sense cap cost emocional.

Essent competent socialment, hom pot aconseguir èxits personals en les relacions amb els altres, i es pot aprendre a evitar conseqüències indesitjables sense lesionar els drets dels altres.

L'entrenament d'habilitats socials suposa que la persona, independentment de la raó per la qual no hagi après a interactuar amb les altres de manera efectiva, pot aprendre competències conductuals més efectives si es defineixen amb claredat les competències desitjades i si s'apliquen sistemàticament els principis de l'aprenentatge per incrementar-les. També existeix un optimisme explícit en el sentit que, un cop les persones han afegit noves habilitats al seu repertori interpersonal en la situació de tractament, poden aprendre a generalitzar o ampliar la manifestació d'aquestes habilitats a les interaccions socials de l'ambient natural que abans resultaven problemàtiques.

Les habilitats socials permeten així la **solució de problemes**, que consisteix en un procediment mental per poder afrontar les situacions problemàtiques que es plantegen en les nostres relacions socials i resoldre-les eficaçment. La solució

de problemes és una manera de trobar recursos adients davant d'una situació conflictiva. Posar en pràctica la solució que es triï és el que fa que desaparegui el problema.

Els àmbits d'intervenció de les habilitats socials són diferents i de diferent nivell. Per una banda, l'avaluació a nivell micro o molecular, en la qual s'analitzen els components concrets i observables que formen part d'una conducta, com per exemple l'agressivitat (conducta). Aquesta seria l'impacte. I, a nivell d'anàlisi molecular, podríem extreure'n diferents aspectes que formen part de la conducta anomenada, com és ara el to de veu, la posició del cos, el llenguatge utilitzat, els moviments de les mans, etc... Així doncs, tenir present els components no verbals, paralingüístics, verbals, les habilitats de percepció social, els components afectius-emocionals. Aquestes respostes són objectives.

Per altra banda, hi trobem l'anàlisi a nivell macro o molar, que englobaria tot el que fa referència a l'impacte del conjunt o de més de dos elements moleculars. És a dir, com afecten a l'exterior els comportaments d'una persona davant d'una situació d'interacció personal o d'exigència social. Aquesta anàlisi no es refereix pas a l'origen de les conductes, sinó al resultat i les conseqüències exteriors que tenen les conductes. Es tractaria d'una anàlisi més subjectiva.

Així doncs, la finalitat de les habilitats és que un noi o noia esdevingui competent, i es considera que és necessari ser competent en totes aquelles situacions en les quals es donin relacions interpersonals, com en aquests exemples:

- les converses;
- demanar favors, peticions o canvis de conducta a d'altres persones;
- acceptar o rebutjar crítiques dels altres;
- posar-se en el lloc de les altres persones;
- expressar queixes;
- fer compliments;

- treballar en equip;
- situacions de conflicte o enfrontament.

També en totes aquelles altres situacions en què les persones ens podem trobar i on necessitem millorar la seguretat en nosaltres mateixos per relacionar-nos amb gent de totes les edats.

#### 1. 4. 2. 5 Necessitat de descriure la conducta socialment competent

Per ensenyar habilitats socials, cal definir objectivament aquelles conductes que fan hàbil un determinat tipus d'interacció. Per exemple: qualificar d'assertiva o de no assertiva una resposta interpersonal és el resultat de l'observació de les diferents conductes incloses en la resposta. L'habilitat social anomenada 'oposició assertiva' pot descompondre's conductualment en una constel·lació de components conductuals identificables. Com que aquestes conductes components es poden especificar i descriure d'una manera objectiva i bastant precisa, el terapeuta d'habilitats socials es troba en disposició d'estimar en quina mesura està present cadascun dels components en les interaccions del client, i a partir d'aquí, entrenar aquells que estiguin absents o que siguin deficitaris.

#### 1. 4. 2. 6 Classificació de les habilitats socials

##### ➤ **Habilitats socials que faciliten el desenvolupament de relacions**

Per a la majoria de persones, l'establiment de relacions amb altres persones és un objectiu desitjat, o una experiència reforçant. Per tant, les relacions socials es poden considerar successos reforçants per a la major part de la gent. Entre aquestes interaccions, s'hi inclou: aconseguir una cita, tenir amics amb els quals poder parlar cordialment, i tenir facilitat per conèixer gent nova. Per aconseguir cadascun dels objectius socialment desitjats, cal que l'individu domini una sèrie d'habilitats conductuals. Totes les habilitats

interpersonals que faciliten les relacions personals tenen en comú el fet que augmenten l'atractiu social o el valor de reforçament de la persona que les exhibeix.

➤ **Habilitats socials utilitzades en el context interpersonal per aconseguir reforçament no social**

En alguns casos, les habilitats socials serveixen a l'individu per assolir objectius desitjats i reforçants que no són, en si mateixos, de naturalesa interpersonal. Per exemple, en una entrevista de treball, es donen en el context d'una interacció social, però els aspirants busquen aconseguir el lloc de treball, no pas establir una relació pròpiament dita.

➤ **Habilitats socials que impedeixen la pèrdua de reforçament**

Aquestes habilitats s'anomenen 'oposició assertiva', i són aquelles competències que una persona pot posar en joc per evitar que altres bloquegin la seva conducta dirigida a un objectiu.

Així doncs, existeix un ampli ventall de conductes qualitatives i funcionalment diferents, agrupades sota el terme genèric d' 'habilitats socials' o 'competència social'.

Hi ha altres classificacions de les habilitats socials, com la següent:

➤ El primer grup d'habilitats són: escoltar, iniciar i mantenir una conversa, formular preguntes, donar les gràcies, presentar-se, presentar d'altres persones i fer compliments.

➤ Les habilitats socials es consideren avançades en els casos com ara demanar ajuda, participar, donar i seguir instruccions, disculpar-se o demanar perdó, i convèncer els altres. També altres *habilitats relacionades amb els sentiments*, com serien el fet de conèixer els propis sentiments i expressar-los, entendre i comprendre els sentiments dels altres, afrontar l'enuig o l'empipament dels altres, mostrar afecte, resoldre la por i autorecompensar-se.

Així mateix, les *habilitats alternatives a l'agressió*, com: demanar permís, compartir quelcom, ajudar els altres, negociar, utilitzar l'autocontrol,

defensar els propis drets, respondre a les bromes, evitar els problemes amb els altres i no ocasionar baralles.


I finalment, les *habilitats per encarar l'estrès*, com les següents: formular una resposta a una queixa, demostrar esportivitat en el joc, resoldre la vergonya, espavilar-se quan et deixen de costat, defensar un amic, respondre a la persuasió i al fracàs, enfrontar-se amb els missatges contradictoris, respondre a una acusació, preparar-se per a mantenir una conversa difícil, i afrontar les pressions de grup.

#### 1. 4. 2. 7 Exemples d'habilitats socials

A continuació presentem alguns exemples de competència social, extrets de llibres, per tal de millorar les habilitats socials dels nois i noies.

Fitxes extretes del “Quadern de recuperació i reforç de plans afectius”.  
 Programes de reforç de les habilitats socials –III (Vallés Arándiga i Vallés  
 Tortosa, 2001). Pàgines 32 i 33.

# LA AUTOESTIMA



UNIDAD  
**3**

## • Tú vales mucho

**E**l concepto que tienes de ti mismo/a es muy importante para sentirte bien, feliz y a gusto. Descubre cómo eres, cuáles son tus aficiones, descríbete a ti mismo/a y descubre también cómo es tu estilo cuando hablas, cuando piensas y cuando actúas.

Con las tareas de esta Unidad aprenderás a:


- Valorar lo importante que eres.
- Descubrir tus cualidades positivas.
- Pensar en las cosas buenas de ti.
- Aumentar tu AUTOESTIMA.

↔


**Veamos la descripción de sí misma que haría una compañera que tiene una alta autoestima.**

▶ **1. ¿Cuál es tu aspecto físico? (Describe tu altura, peso, aspecto facial, piel, pelo, tipo de indumentaria.)**

*Tengo 15 años y mido, aproximadamente, 1,70; no estoy ni gorda, ni delgada, aunque más bien delgada que gorda. Mi cara es alargada y dos ojos negros y grandes ocupan gran parte de ella; mi pelo es castaño y liso. Me gusta ir a la última pero siempre marcando mi propio estilo.*



Un día en la vida de...



**DESCRIPCIÓN DE MÍ MISMA**

▶ **2. ¿Cómo te relacionas con los demás? (Describe tus dotes y debilidades con los amigos, la familia, forma de relacionarte con desconocidos en diferentes situaciones sociales.)**

*Me encanta hacer amigos, conocer gente nueva... si conozco a alguien que es tímido, intento romper el hielo hablando como si le conociera de toda la vida; élvella se siente a gusto y yo también. Es muy bueno tener amigos, compartir buenos momentos, ayudarlos y que te ayuden, pero nunca me dejo llevar por alguien, simplemente hago lo que pienso. Me gusta hablar de todo con mis amigos, porque confío en ellos y ellos confían en mí.*

▶ **3. Personalidad. (Describe tus rasgos de personalidad positivos y negativos.)**

*Soy la chica simpática, graciosa y burlona del grupo, pocas veces soy seria. Soy responsable de mis actos, me gusta mostrarme a la gente tal y como soy; por lo dicho, soy bastante extrovertida y por eso más de una vez me han hecho daño.*

*La verdad es que soy un poco "granuja", me gusta pasármelo bien con mis amigas (dejando a un lado la compostura) y por eso más de una vez me hubiese gustado ser chico.*

*Odio a la gente que se pasa el día haciendo comentarios sobre mí: "mira cómo viste", "mira lo que hace", a mí me entra por una oreja y me sale por otra. Soy como soy.*

---

▶ **4. ¿Cómo me ven los demás?**

*Sobre todo, amiga y compañera para todo, me siento a gusto porque confían en mí (y yo en ellos/as). Muchas de mis amigas me piden consejo y yo les respondo como si de mí se tratase.*

*Para la gente mayor, soy la chica graciosa pero a la vez educada y responsable.*

*Estoy contenta porque sé que a la gente le gusta estar conmigo.*

---

▶ **5. Rendimiento en los estudios. (Describe cómo afrontas las tareas de estudio.)**

*Sobre todo, me gusta tener un orden mental, planificar mis horarios de estudio y diversión, cada cosa tiene su tiempo. Me gusta realizar esquemas sobre el tema estudiado, jasi resulta más fácil aprenderlo! Frente a las fechas de exámenes, empiezo a "prepararlos" varias semanas antes, de esta manera consigo aprenderlo todo en un tiempo pausado y sin nervios.*

---

▶ **6. ¿Cómo hago las tareas de cada día?: higiene, salud, alimentación...**

*Lo primero que hago tras levantarme: ir al baño para lavarme y aseoarme, después desayuno y ayudo a mi madre en las tareas caseras. Me gusta darme una ducha diaria: antes solía bañarme, pero como andamos escasos de agua ...*

*Mis comidas son variadas, nunca abuso de algo (por mucho que me guste), pues puede sentarme mal y además aborrecerlo.*

---

▶ **7. Funcionamiento mental. (Valora tu razonamiento, cómo aprendes, creas, inventas, te interesas por la cultura en general, tus áreas de conocimiento especiales, tu formación particular, tus ideas, ...)**

*Me gusta bastante meditar (aunque no he realizado nunca un viaje astral!), me siento y pongo en orden mi cabeza, valoro a las personas tal y como son.*

*Me gusta crear mi propio estilo de vida, la libertad es algo esencial para encontrarse bien y suerte tengo de tenerla, cada día, al acostarme, doy un repaso a mi cabeza y siempre aprendo algo nuevo.*

A continuació vindrien unes altres fitxes en les quals l'alumne ha de respondre preguntes sobre ell mateix (quin és el seu aspecte físic, com es relaciona amb els altres, quina és la seva personalitat,...).

Fitxes extretes del “Quadern de recuperació i reforç de plans afectius”.  
 Programes de reforç de les habilitats socials –III (Vallés Arándiga i Vallés  
 Tortosa, 2001). Pàgines 94 i 95.

**... PARA RESOLVER PROBLEMAS**

**L**a madre de Alicia ya está cansada de que su hija no le haga caso. Su habitación parece un museo desordenado.

Acaba de decirle que no va a salir hoy a la calle porque ya se lo había advertido los días anteriores.

Alicia había quedado con sus amigos y amigas para ir al discopub.

*Es que van a venir a buscarme mis amigos.*

*¿Qué hago?*

*Mira, hija mía, no se trata de que yo no quiera que salgas, se trata de que de una vez por todas te responsabilices de tener tu habitación arreglada, limpia y cada cosa en su sitio. Hoy no vas a poder salir. Ya te avisé con tiempo y tú... ni caso.*

*Lo siento.*

**RESPONDER A ESTAS PREGUNTAS TE AYUDARÁ A RESOLVER EL PROBLEMA**

**1** ¿CUÁL ES EL PROBLEMA?

.....

.....

**2** PENSAR EN VARIAS SOLUCIONES

a) Alicia podría decirle a su madre que ... promete arreglar la habitación desde hoy.

b) Alicia explicará a sus amigos que lo tenía bien merecido y “se fastidiará” sin salir.

c) Alicia está dispuesta a firmar un contrato con su madre comprometiéndose a que en lo sucesivo va a tener su habitación arreglada... pero implorará y rogará hasta que le levante el castigo.

d) .... (Inventa tú alguna otra solución) .....

.....


e) Alicia se pondrá rápidamente a ordenar la habitación y así convencerá a su madre para que le deje salir.

f) Llamar a los amigos para que convezan a su madre.



Fitxes extretes del “Quadern de recuperació i reforç de plans afectius”. Programa de solució de conflictes interpersonals III (Vallés Arándiga i Vallés Tortosa, 2001). Pàgines 30 i 31.

### 4. ELIGE LA MEJOR SOLUCIÓN




**PARA RECORDARLO**

**La mejor solución es la que nos ayuda a que el problema o el conflicto desaparezca sin que nadie salga perjudicado.**

❖ Lee de nuevo las soluciones de este problema.

Tú compañero Alberto te ha insultado. Tú ya estás harto de que “se vaya de la lengua” tan a menudo contigo. Ya no puedes seguir así.



**Solución 1.** Si yo le insulto también yo me pondré nervioso, pero después estaré tranquilo.

**Solución 2.** Si le digo que no me gusta que me insulte a lo mejor se da cuenta y decide dejarme en paz. Si lo puedo decir con firmeza, expresándole lo que siento y el disgusto que tengo. Puedo decirle que me deje tranquilo y que respete mis derechos.

**Solución 3.** Si no le digo nada posiblemente continuará insultándome. Yo me sentiré otra vez mal.

**Solución 4.** Si se lo digo al profesor le llamará la atención y después, a la salida del colegio, Alberto me pegará. Entonces yo me sentiré peor todavía.

**Solución 5.** Si yo no le hago caso a lo mejor él me deja en paz, aunque como es tan torzudo seguirá insultándome para que yo as haga.

❖ ¿Qué otra solución propones?

.....

.....

❖ ¿Qué consecuencias tendría? .....

.....

.....

❖ ¿Cuál es la mejor solución? .....

❖ ¿Por qué es la mejor solución? .....

❖ ¿Cómo te sentirás tú? .....

❖ ¿Por qué? .....

❖ ¿Cómo se sentirá **Alberto**? .....

❖ ¿Por qué? .....



**PARA RECORDARLO**

**Para elegir la mejor solución a un problema que tengamos con los demás hemos de tener en cuenta:**

- ⇒ **Que sea una solución justa.**
- ⇒ **Que no se lesionen los derechos de los demás.**
- ⇒ **Que podamos seguir siendo amigos o compañeros.**



**OBSERVA**

Yo pienso que la mejor solución es decirle claramente a Alberto que ya está bien de insultar y de lesionar mis derechos a ser respetado. Yo le respeto a él y a todos. Se lo explicaré en un momento de tranquilidad, cuando estemos solos le llamaré y le diré: ¡Escucha Alberto, quiero hablar contigo y que solucionemos un problema! Defendré mi derecho con firmeza, sin necesidad de alterarme, le expresaré mi malestar y mi deseo de que cambie su comportamiento.



**PON EN PRÁCTICA TU MEJOR SOLUCIÓN**

### 1. 4. 3 LA MEDIACIÓ ESCOLAR

La reforma del sistema educatiu ha suposat una sèrie de canvis i ha fet que algunes situacions, com ara l'allargament de l'educació secundària obligatòria, hagin estat complicades de dur a la pràctica. El professorat s'ha trobat, en general, en un moment difícil, i des dels centres s'han intentat buscar altres solucions per resoldre la conflictivitat a les aules.

En alguns instituts catalans s'ha començat a dur a terme, de forma experimental, la mediació escolar. L'origen d'aquesta pràctica es troba als EUA (a la dècada dels 70), però no va ser fins fa cinc o sis anys que es va començar a aplicar la mediació a Espanya. El primer a introduir-la va ser un centre de Formació Professional, el Gernika Gogoratus, al País Basc. A Catalunya, aquesta mena d'experiències es va iniciar fa quatre anys, i actualment s'apliquen en mitja dotzena de centres. Entre aquestes experiències, destaquen les dutes a terme en dos instituts: l'IES Miquel Tarradell, de Barcelona, i l'IES Lliçà, de Llicà d'Amunt, on s'estan realitzant projectes de "Resolució de conflictes i mediació", dirigits per l'equip de mediació del centre.

A continuació veiem el resum d'aquestes experiències.

#### 1. 4. 3. 1 Experiències en mediació

##### 1. 4. 3. 1. 1 La mediació com a metodologia de resolució de conflictes a l'IES Miquel Tarradell, de Barcelona

#### **Introducció**

L'IES Miquel Tarradell és un institut de la xarxa pública del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Va ser creat el curs 1996-97 com a conseqüència del desenvolupament de la LOGSE, per donar servei a la població del barri del Raval de Barcelona (districte de Ciutat Vella). El centre va

iniciar les seves activitats utilitzant la meitat de l'edifici escolar del CEIP Milà i Fontanals, edifici que data de finals dels anys vint i que encara avui dia té mancances notables de manteniment.

El centre està format actualment per uns dos-cents cinquanta alumnes i trenta professors i professores. Hi ha dues línies d'ESO i una de batxillerat, en les modalitats d'Humanitats i Ciències Socials i de Tecnologia. En el curs 1999-2000, un 59% de l'alumnat del centre era de procedència estrangera, principalment per la concentració d'aquesta població que hi ha hagut aquests darrers anys en el barri del Raval. S'ha de destacar que l'arribada d'alumnat estranger al barri i a l'institut es caracteritza pel fet de ser constant i imprevisible.

El nivell socioeconòmic de la majoria de les famílies del barri, independentment del seu origen cultural, és generalment precari i el contacte de les famílies amb el centre és difícil, normalment.

### **La convivència en el centre**

La millora de la convivència entre els alumnes, la preocupació per la millora del clima del centre i la difusió entre ells de noves maneres de solucionar-los han estat i són alguns dels objectius més importants de l'institut. Per les condicions que hem explicat, es poden suposar les dificultats que apareixen quan hi ha a l'aula una diversitat no només de nivells d'aprenentatge, sinó també de cultures diferents. Si a tot això s'hi afegeixen els problemes propis dels barris amb un alt nivell de conflictivitat social, la problemàtica es fa més complexa.

La incorporació de la mediació s'ha realitzat de manera progressiva. En primer lloc, l'any 1998 es va plantejar la necessitat de participar en cursos de formació en Competència Social. El resultat posterior fou l'aplicació, des del curs 1998-99 i en l'alumnat de segon i tercer d'ESO, del Programa de competència social elaborat pel professor M. Segura i col·laboradors seus, amb l'objectiu d'establir unes bases de diàleg, afavorir actituds que facilitessin la resolució de conflictes,

desenvolupar les habilitats cognitives i formentar la personalitat moral de cada alumne. El pas següent fou l'elaboració d'un projecte de mediació.

### **Projecte de mediació**

Al llarg del curs 1998-99, l'IES va aprovar una proposta de Normes de Convivència que apostava decididament per la mediació com a eina prioritària en la resolució de conflictes. La discussió en el claustre va ser la clau que va permetre donar un gir significatiu en la concepció del conflicte i la seva resolució.

Durant el curs 1999-2000, un grup de professors i alumnes del centre va dur a terme un procés de formació en mediació, a càrrec d'un especialista en el tema.

Després d'aquesta formació, pel curs 2000-01 el centre es va proposar dur a terme el projecte de mediació amb el propòsit de posar en comú amb la comunitat educativa la mediació com a eina d'observació, anàlisi, diagnòstic i resolució de conflictes en la convivència del centre.

El projecte intenta donar resposta a una sèrie d'objectius:

1. Millorar les relacions interpersonals.
2. Acceptar l'existència del conflicte en la relació interpersonal i analitzar-ne la mediabilitat.
3. Incentivar la reflexió sobre els conflictes i la seva correcta expressió en un procés de mediació.
4. Estimular el sentiment d'empatia, la valoració de la posició de l'altre.
5. Estimular la generació d'alternatives diverses per a la resolució de conflictes interpersonals.

La responsabilitat directa va a càrrec de dos professors del centre que s'encarreguen dels processos concrets de mediació. El cap d'estudis, com a

responsable de la regulació de la convivència en el centre, supervisa l'experiència.

El projecte està temporalitzat per a un període de quatre anys. La situació desitjable al final d'aquest període és que la majoria dels conflictes convivencials es puguin resoldre per la via de la mediació.

Tanmateix, en un primer moment, per al curs actual 2000-01 s'introdueix la possibilitat de mediació en conflictes entre alumnes, exclusivament en aquells casos en què no es produeixin agressions o lesions greus ni abusos de força.

Està previst que el professorat que intervé en els processos de mediació i els equips docents elaborin un informe a final de curs i valorin els resultats de l'aplicació d'aquests processos. També es requereix la valoració del claustre, del consell escolar del centre i de la Inspecció educativa, com també la possible col·laboració d'instàncies avaluadores externes al centre.

Finalment, s'estableix la manera d'introduir aquesta metodologia entre l'alumnat, amb la col·laboració dels tutors o tutores del grup. Amb aquesta finalitat, s'han elaborat uns díptics per a l'alumnat on s'explica el procediment. L'equip de mediació, conjuntament amb els tutors i les tutores, ha programat sessions de tutoria específiques per a la divulgació. L'equip de mediació, els tutors i els alumnes mateixos podran suggerir la intervenció dels mediadors quan ho creguin convenient, si bé únicament les parts en conflicte decidiran, de manera voluntària, si entren o no en aquest procés.

### **Vuit raons per promoure la mediació en el centre**

1. El procés de resolució de conflictes (negociació, mediació, arbitratge consensuat, etc.) **millora el clima del centre.**
2. Les estratègies de resolució de conflictes **reduiran** d'una manera significativa els **actes violents i el vandalisme** en el centre, que amb el temps poden arribar a desaparèixer.

3. La mediació i resolució de conflictes ajuden a **desenvolupar** en el professorat i en l'alumnat **habilitats per a la seva vida quotidiana**.
4. L'aplicació activa i quotidiana de la resolució de conflictes **forma per a la participació ciutadana**, i incita a participar.
5. Tot impulsant que l'alumnat mateix resolgui els conflictes, **el professorat podrà dedicar més temps a pensar què, com i quan ensenyar**, i no haurà de recórrer tant a la disciplina.
6. És un sistema de gestió de conflictes **més d'acord amb la funció de l'escola** que no pas l'expedient i l'expulsió.
7. La formació en resolució de conflictes **augmenta les habilitats d'escoltar, el pensament crític i la resolució de problemes**, habilitats bàsiques per a qualsevol aprenentatge.
8. La formació en les estratègies de resolució de conflictes fa èmfasi a **tenir presents altres punts de vista i resoldre les diferències pacíficament**, habilitats necessàries en el nostre entorn, tan complex i multicultural.

#### 1. 4. 3. 1. 2 Un programa de mediació a l'IES Lliçà, de Lliçà d'Amunt

##### **Educació en el conflicte i en la mediació. Un servei de mediació escolar**

Fa poc més de dos anys, en un institut d'educació secundària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat s'inicià un programa de mediació escolar. Una primeríssima fase de formació es féu amb una psicòloga mediatra, i va agrupar més de 30 persones d'entre tots els sectors de la comunitat educativa (pares i mares, alumnes, professors i conserges). A partir d'aquí, es formà un grup impulsor entre professors i alumnes, que van integrar el servei de mediació escolar.

La mediació és un procés formatiu. A partir de la pràctica, de la gestió de conflictes a partir de la mediació, s'observa la capacitat que tenen les persones de fer-se càrrec dels seus problemes. Es veu com es va realitzant un procés, que pot ser més llarg o més curt, segons el cas, en què primer les persones

s'escolten, comprenen què els passa, aprenen a posar-se en el lloc de l'altre i, finalment, cerquen opcions conjuntament. El sol fet de tenir un espai i un temps de trobada -que parts i mediador han decidit voluntàriament- per realitzar una acció conjunta ja és un pas molt positiu. Aquest primer pas, que alguns anomenen 'premediació', és imprescindible i importantíssim. Pot incloure trobades individuals amb cada una de les parts per entendre on es posen, és a dir, en què consistirà la mediació, quin és el paper del mediador o quina és la responsabilitat de cadascú. A partir del servei de mediació, es va mitjançant en casos de conflictes entre alumnes del centre, entre professors i alumnes, entre professors, etc... De vegades, alguna de les parts implicades en un conflicte de relació pertany al centre educatiu i una altra part és de fora del centre (pares, veïns, monitors de transport escolar, grups de joves externs al centre, etc...). És en aquests últims casos que, des de dins del centre (que és des d'on s'impulsa aquest servei), es veuria necessària una intervenció externa, un servei extern comunitari que poques vegades és present en l'entorn.

Aquest valor educatiu de la mediació s'observa quan la persona que ha passat pel procés explica la seva experiència. Hom aprèn a veure l'altre amb uns altres ulls i a comprendre'l, sense deixar de ser un mateix i mantenint el que cadascú vol i desitja. No és d'estranyar que, en més d'un cas, ens hàgim trobat que algunes persones que han passat pel procés de mediació després optin per formar part del servei de mediació i comencin a formar-se en aquest aspecte.

Les persones que exerceixen com a mediadors poden ser professors i alumnes formats en mediació i gestió de conflictes. S'ha optat per deixar molt oberta la tria del mediador: depèn de cada cas, i es dóna prioritat a la part implicada que sol·licita l'ajuda perquè triï el mediador. Condicions essencials del servei són la voluntarietat i la confidencialitat.

Després d'un any i mig d'haver iniciat el servei, el grup de mediadors constituït com a grup de treball (estudi, debat, reflexió sobre casos, etc... ) va valorar que, en la majoria dels casos, s'havia arribat a acords positius i, cosa encara més interessant, s'havia canviat o transformat la relació de les persones en conflicte.



Aquest últim aspecte és especialment important, pel valor que es dóna a la mediació en persones que pertanyen a grups que han de continuar una convivència (han de seguir al mateix centre, a la mateixa classe...).

Els casos mediats són representatius dels casos de conflictes en els centres educatius. Això no obstant, cal tenir en compte la voluntarietat. En mediació és primordial que les parts en conflicte demanin l'ajuda d'un tercer d'una manera lliure, sense ser forçades o obligades a fer-ho. Aquest principi s'ha respectat sempre, i la majoria dels casos s'han dut a terme per pròpia iniciativa en la demanda d'alguna de les parts o de totes dues. Es considera que el protagonisme i la presa de decisions pertany exclusivament a les parts. El mediador fa de conductor, de facilitador de la comunicació, etc... En algun cas, sobretot per la novetat del servei, el tutor o una altra persona propera ha derivat el cas amb el previ consentiment i aprovació de la persona interessada.

Els protagonistes són els joves, en el seu procés de creació de la personalitat, i en aquest context és molt important la mediació, perquè els atorga la capacitat de prendre les seves pròpies decisions.

### **Els conflictes escolars**

A les escoles o als instituts hi ha conflictes, com n'hi ha en altres àmbits. De fet, el conflicte és natural en les persones i es pot donar sempre que s'estableix un sistema de relacions, com a la família, entre veïns, a la feina,... També coneixem els conflictes internacionals, els conflictes entre grups socials, etc. De vegades es poden donar entre dues persones, i d'altres entre grups, però sempre hi ha unes causes, una història; les persones que hi intervenen ho fan com a éssers totals, amb les seves pors, les seves ambicions, els seus desitjos... Aquestes persones tenen percepcions diferents de la realitat, les seves visions del món varien, els seus valors poden ser diferents, com també els seus interessos. Algunes vegades el conflicte pot ser violent, en altres casos es pot mantenir latent, però sempre és un procés dinàmic que pot tenir diferents moments. N'hi ha que duren molt anys; d'altres són més efímers.

Malgrat les connotacions negatives que el conflicte té, si considerem que forma part de la naturalesa humana, podem trobar-hi sempre alternatives i vies de solució o transformació. Conèixer-los i gestionar-los per vies cooperatives forma part del nostre treball com a educadors.

A partir del Programa de mediació escolar esmentat i de les continuades xerrades amb professors de secundària, es poden observar situacions de conflicte que són les més freqüents als instituts. En descriurem algunes de manera tipificada, tenint present que cada conflicte és diferent, perquè són diferents les persones que hi intervenen. I per tant, també les possibilitats de resolució o canvi poden ser variades segons el cas. La majoria de casos que es descriuen, o que simplement s'esmenten, han estat gestionats a partir de la mediació.

- *Jove/adolescent amb actitud de prepotència enfrontat amb el grup.*

En un curs dut a terme amb 35 professors d'institut (IES), es proposà com a primera activitat que expliquessin un cas viscut de conflicte en el marc escolar. El 26% de casos feien referència a conflictes creats per alumnes amb actitud de prepotència (amenaces a professors i companys, distorsió del grup-classe, vexacions, lideratges negatius...). Els professionals de l'ensenyament observaven l'afany de protagonisme i la necessitat de cridar l'atenció d'alguns dels seus alumnes, i a l'hora de buscar-ne les causes, es feia èmfasi en la manca de límits d'alguns alumnes i la seva actitud de persones consentides. Normalment es tracta de casos de feblesa, de baixa autoestima, desmotivació, manca d'hàbits morals...

- *Jove/adolescent assetjat per un altre (o altres) a causa de la seva diferència.*

Un altre tipus de conflicte molt freqüent en l'àmbit escolar és l'assetjament, també freqüent en la societat actual en general. De vegades es dona la impossibilitat d'acceptar-nos, de comprendre la diferència entre les persones. Aquesta diferència pot ser de tipus ètnic, de caràcter, de físic, pel fet d'estar gras o prim, o de no vestir a la moda... Un fenomen molt propi dels conflictes entre iguals a les escoles (*bullying*, en anglès) consisteix a intimidar o forçar amb amenaces, i en aquests casos es produeix un vincle social en què la

"víctima" opta pel silenci, i de vegades això fa difícil detectar-los per poder intervenir-hi.

- *Amenaces entre un jove/adolescent de fora del centre i un alumne del centre.*

Quan una de les parts és externa al centre (poden ser grups de joves, la família...) la intervenció des del centre és més difícil. Tot i així s'han gestionat casos d'aquest tipus, perquè són freqüents. La derivació del cas als serveis socials o a un possible servei de mediació comunitària seria allò més recomanable. Els casos d'aquest tipus són molt propers als d'assetjament.

- *Baralles entre alumnes.*

La baralla pot ser l'expressió d'una acció conflictiva puntual, però normalment representa la punta de l'iceberg o el moment d'esclat d'una situació complexa. La motivació d'una baralla es troba sovint en les relacions personals entre els joves per malentesos, rumors, pèrdues (amics, nòvios...), robatoris, etc. En casos així, entre iguals, hi poden intercedir els mateixos alumnes formats en mediació.

- *Entre professor i alumnes o entre professor i alumne.*

Aquest bloc és també molt freqüent. La gestió d'aquests conflictes es porta amb el treball del grup, des d'on poden sortir representants per negociar amb el professor, amb assemblees de classe, entrevistes individuals, etc. Pot intervenir-hi un mediador, o bé que el mateix professor ho treballi amb el grup.

Entre professor i alumne sol haver-hi casos de malentesos o de considerar que hi ha un tractament diferenciat per part del professor, la qual cosa pot crear malestar i conflicte. Sovint tant l'alumne com el professor desitgen un canvi de relació per poder treballar més de gust. Gairebé sempre les persones se'n surten sense l'ajuda d'un tercer, però de vegades no. La mediació entre professors i alumnes representa una dificultat (sobretot per part del professor), però quan es duu a terme és un èxit, normalment, i la relació canvia.

### **L'educació en el conflicte**

La mediació, com a procés educatiu, també vol dir referir-se a la mediació d'una manera més global. Fins aquí hem parlat dels efectes educatius de la mediació anomenada 'formal', la que segueix un procés, uns passos, fins a

assolir un acord o una transformació positiva de la relació. La mediació, entesa com a acció més informal, comprendria una actitud, un corrent de pensament que aspira a comprendre el conflicte i a intervenir-hi positivament. Resoldre conflictes, mitjançar o simplement acompanyar en el conflicte són activitats humanes que s'han desenvolupat sempre en totes les formes de relació social. Al llarg de la història hi ha hagut consells d'ancians, sacerdots, jutges, governants, homes bons..., tots ells figures diferents, però amb una mateixa funció: intervenir positivament en els conflictes entre dues o més parts.

Aquest Programa de mediació introduït a l'educació secundària inclou no només la mediació entesa més formalment, perquè s'havia creat un servei de mediació, sinó també la mediació informal. I d'aquesta última se'n podria parlar llargament, perquè en referir-nos a la figura del professor-tutor (actualment gairebé tots els professors són també tutors, a secundària, i l'acció tutorial inclou la formació i l'orientació de l'individu i de l'individu en grup), trobem que molt sovint fa d'intermediari, de pont o de facilitador entre l'alumne i la família, entre l'alumne i el grup o entre l'alumne i el professor. La proposta que es fa és més general: educar en el conflicte, comprendre'l i practicar totes aquelles habilitats comunicatives i totes les tècniques adequades per gestionar-lo. La manera de dur a terme aquest propòsit ha estat elaborar uns materials aptes per a un crèdit variable titulat 'Vida i conflicte', però també per treballar aquests temes en les sessions de tutoria (una sessió de tutoria és l'hora setmanal de treball entre el tutor i el grup).

### 1. 4. 3. 2 Filosofia de la mediació

La **mediació** és un procés en el qual intervé un mediador i dues (o més) parts implicades, que es troben en conflicte entre elles. L'objectiu és poder resoldre, mitjançant la comunicació, el problema entre les parts. Des de fa quatre anys, Catalunya ha començat a aplicar a l'escola aquesta pràctica de resolució positiva de conflictes.

El **mediador** ha de facilitar la comunicació entre les parts i ha d'intentar que arribin a una solució. En la mediació, són les mateixes persones les que decideixen, i el mediador és una persona imparcial i neutral.

La mediació presenta tres característiques: la **voluntarietat** (els implicats decideixen lliurement que hi prenen part); la **confidencialitat** (el que passa en una sessió només ho saben els que hi participen); i l'**acció transformadora** (la mediació és un procés transformador on les persones canvien la relació de forma positiva).

Aquesta mediació és molt útil per a sistemes o grups en què les persones han de continuar treballant juntes, perquè els interessa estar dins un **clima de convivència**.

### 1. 4. 3. 3 La Mediació Escolar

La mediació escolar és una forma més de mediació, aplicada en aquest cas a conflictes que apareixen a les escoles. Aquests conflictes poden tenir lloc entre mestres, entre pares i/o entre alumnes, i es poden concretar en baralles entre alumnes, amistats trencades, falta de respecte en les relacions entre professors i alumnes, o insults, entre molts altres problemes. Si s'afronten aquests conflictes a partir de la mediació, es generarà una escola diferent.

Estem acostumats que una tercera persona resolgui els nostres conflictes: un jutge, la direcció de l'escola, els pares, en una baralla entre nens... Un tercer decideix qui té la raó, i sempre hi ha un guanyador i un perdedor. La mediació, en canvi, és un procediment de resolució de conflictes on el tercer, que és neutral i no té poder sobre els implicats en el conflicte, ajuda a fer que aquests, de forma cooperativa, trobin una solució a la seva disputa. El mediador serà l'encarregat de crear un clima de col·laboració, de reduir l'hostilitat i de conduir el procés cap al seu objectiu. En aquest cas, doncs, les persones implicades en el conflicte són alhora les protagonistes de la seva resolució.

Aquest procés ressalta la responsabilitat que tenen les persones en conflicte en la presa de decisions que influeixen en el seu futur. El mediador només exercirà d'assistent o facilitador de la comunicació entre elles (Lungman, 1996).

Es diu que la mediació és un mètode alternatiu de resolució de conflictes, encara que hi ha un corrent d'opinió que el considera el "mètode adequat", ja que només d'aquesta manera es resol un conflicte. La experiència demostra que quan són les parts les que decideixen la solució, és també quan hi ha més possibilitats que aquesta es compleixi.

Alguns mediadors comparteixen alguns principis, que es descriuen a continuació, i que inclouen creences sobre les motivacions en els processos humans en general:

*Proposició 1:* Les persones miren d'eludir el que perceben com a negatiu, i es dirigeixen cap a allò que consideren positiu.

*Proposició 2:* Les persones prenen decisions més completes quan són conscients dels sentiments ocasionats pels conflictes, i s'enfronten a aquests sentiments d'una manera efectiva.

*Proposició 3:* Els participants en un conflicte poden prendre millors decisions respecte de les seves pròpies vides que qualsevol altra persona.

*Proposició 4:* Els participants en un conveni se senten més inclinats a assumir-ne els termes si tenen responsabilitat en el resultat i desenvolupen un compromís envers el procés utilitzat per assolir-lo.

*Proposició 5:* En mediació, la història passada dels participants és important només en relació amb el present, o com a base per predir necessitats, intencions, habilitats i reaccions futures a les decisions.

*Proposició 6:* Com més precís sigui el conveni de mediació quant a les necessitats, intencions i habilitats dels participants, més gran serà la probabilitat que el conveni duri.

*Proposició 7:* Com que és probable que les necessitats, intencions i habilitats dels participants canviïn, el procés ha d'incloure una forma de modificació futura.

*Proposició 8:* El procés de mediació és el mateix per a tots els participants i totes les situacions, però les tècniques, el programa i la tasca a realitzar s'han d'ajustar a les circumstàncies, als participants i al caràcter únic del mediador.

Com a resum, es pot dir que la mediació és un procés en el qual les parts, ajudades per un tercer, troben els motius de les seves disputes, els aïllen i tracten de trobar opcions que s'ajustin a les seves necessitats (Lungman, 1996).

### 1. 4. 3. 3. 1 Conflicte

Els conflictes poden dividir-se en dues categories: intrapersonals i interpersonal. La mediació està dirigida als conflictes interpersonal, els que succeeixen entre persones o entre grups de persones.

Però durant la mediació apareixen conflictes interns de les parts que repercuteixen en les relacions.

Kenneth Boulding va definir el conflicte com “una situació de competència on les parts són conscients de la incompatibilitat de futures posicions potencials; cada una de les parts vol ocupar una posició que és incompatible amb els desitjos de l'altra”.

Així mateix, cal diferenciar el que anomenem ‘conflicte manifest’, que és obert i explícit, del conflicte ‘ocult’ o ‘negat’.

El rol del mediador serà intentar detectar quin és el conflicte, si és el que apareix com a tal o bé si és un de diferent, que pot anar apareixent a partir de les seves intervencions.

En la mediació, les parts tindran l'oportunitat de reunir-se, i llavors apareixeran les diferents maneres de percebre el món, els valors de cadascú i les formes en què s'han comunicat.

Els participants, en lloc de ser adversaris, esdevindran socis per a resoldre el conflicte que els manté enfrontats.

#### 1. 4. 3. 3. 2 Qui són els mediadors?

El mediador té com a objectiu ajudar les parts a elaborar un acord que respongui a les seves necessitats i interessos. A mesura que el mediador progressa en el seu estudi, observació i experiència, aprèn a utilitzar un joc interrelacionat i dinàmic de les tècniques per estimular les parts a resoldre el conflicte.

Són moltes les tècniques i habilitats recomanades per a la mediació, i entre elles hi ha les següents:

- Habilitat d'escoltar.
- Habilitat de desenvolupament de la confiança i l'entesa.
- Habilitat per a l'avaluació dels interessos i les necessitats.
- Habilitat per inventariar opcions.
- Tècniques per manejar la còlera.
- ...

#### 1. 4. 3. 3. 3 Principis bàsics del procés de mediació

La mediació efectiva es basa en quatre principis fonamentals:

1. Entesa i apreciació dels problemes que confronten les parts.
2. Donar a conèixer a les parts que el mediador coneix i valora els problemes.



3. Creació de dubtes en les parts respecte a la validesa de les posicions assumides davant els seus problemes.
4. Suggeriment d'enfocaments alternatius que poden facilitar l'acord.

És important destacar que el mediador no actua com a jutge, que no té autoritat per imposar les seves decisions. En canvi, condueix una audiència cara a cara amb les persones enfrontades i, utilitzant habilitats especials com escoltar, preguntar, negociar i crear opinions, ajuda les parts a elaborar les seves pròpies solucions a la disputa (Lungman, 1996).

#### 1. 4. 3. 3. 4 Quines són les eines de què disposa el mediador?

La principal eina és el procés: a partir d'aquest i de les seves diferents etapes, el mediador irà coneixent les necessitats de les parts.

La mediació és un procés comunicacional, i aquesta comunicació la generarà el mediador a partir de les diferents operacions comunicacionals a les quals anirà apel·lant en cada cas concret. L'objectiu del mediador és aconseguir treure les parts de les respectives posicions inicials, per arribar a detectar quines són les seves necessitats.

L'objectiu de la mediació no és pas arribar a un acord: allò realment important és que les parts es puguin comunicar, aclarir situacions, entendre el que la seva actitud o conducta genera en els altres, i si hi ha la possibilitat d'arribar a un acord.

#### 1. 4. 3. 3. 5 El mediador com a organitzador del procés

Un cop el conflicte arriba a mans del mediador, aquest farà el necessari per poder reunir les parts i iniciar el procés de mediació.

### a) Com s'inicia el procés?

Per poder comptar amb una regla mnemotècnica per anar explicant els diferents passos, utilitzem la paraula *CADGER*, que implica les següents parts:

1. Començar la discussió.
2. Acumular informació.
3. Desenvolupar l'agenda i discutir estratègies.
4. Generar moviment.
5. Fer una escapada a reunions privades.
6. Resoldre la disputa.

### b) Començar la discussió

Hi ha dos aspectes importants a tenir en compte per començar:

1. Arreglar els aspectes formals.
2. Començar amb els temes de discussió.

Qüestions com ara on es farà la reunió o qui parlarà primer han d'estar arreglades de tal forma que no interfereixin en el procés de mediació.

El mediador ha de tenir en compte tot el que es refereix a l'organització:

- Data de la trobada.
- Duració de les trobades.
- Lloc de les reunions.
- Nombre de participants.
- ...

En les reunions, la posició del mediador serà d'equidistància entre les parts implicades.

A través de la seva presentació, el mitjancer establirà les regles que regiran el procés: cal que aclareixi quin és el seu rol, que estableixi un ordre a seguir per les parts, que deixi clar que es treballarà de forma col·lectiva, que determini el temps de les reunions,...

Un cop exposat tot això, el mediador cedirà la paraula, per tal d'aclarir per què es troben allà tots plegats.

En aquesta etapa el mediador s'ha de guanyar la confiança de les parts, no només en la seva persona sinó també en el procés de mediació que s'inicia.

### c) Acumular informació

Les parts ja són coneixedores del conflicte. Ara és el moment que el conegui el mediador.

Per saber el necessari sobre el conflicte, l'objectiu del mitjancer ha de ser esbrinar com veu cada part la situació de la disputa. Cal, doncs, que escolti de forma activa, no només tenint en compte allò que les parts diuen, sinó també el seu llenguatge corporal i les seves mirades.

El mediador ha de reconèixer també les emocions de les parts.

### d) Desenvolupar l'agenda

Cal que el mediador organitzi l'agenda per anar tractant els diferents temes a resoldre.

Li caldrà així mateix trobar els temes a negociar i establir un ordre de prioritats, conforme a diferents criteris.

### e) Generar moviment

A través de la informació i de fer sentir a les parts la importància de poder prendre ells i no pas un tercer la decisió, aquestes tractaran de trobar una nova visió del conflicte.

### f) Escapada

El mediador té la possibilitat de fer reunions privades amb les parts. Podrà convocar-les quan detecti que alguna de les parts adopta actituds perilloses o confuses i no ho vulgui posar en evidència davant dels altres; quan hagi de confirmar alguna dada secreta; per fer una pausa; per frenar agressivitats; etc...

### g) Resoldre la disputa

Els processos de mediació poden acabar o no amb acord. L'important és que s'hagi tingut la possibilitat de generar un bon procés i millorar amb això la relació. O que s'hagin aclarit algunes situacions confuses. En cas que s'arribi a un acord, aquest es posarà per escrit.

## 1. 4. 3. 3. 6 Recursos comunicacionals del mediador

Els recursos comunicacionals del mediador són els següents:

### 1) Preguntes:

- *Obertes*: són les que s'utilitzen per obtenir informació.
- *Tancades*: s'utilitzen per confirmar dades, per aclarir. No aporten gaire informació.
- *Circulars*: s'utilitzen per treure els participants del pensament lineal. És a dir, que les parts sempre estan incloses en un sistema major de parts

interactuants. La persona que respon ha de pensar sobre les relacions i connexions.

## 2) Paràfrasi:

Resum del que ha estat explicat per les parts, on es remarquen els punts més importants del relat i on hi ha un reconeixement de les emocions.

## 3) Replantejament:

Deixa de banda el plantejament original i el modifica, tenint en compte les necessitats de les parts.

### 1. 4. 3. 3. 7 Recursos processals

- *Reunió conjunta*: es realitza amb totes les parts presents.
- *Reunió privada*: es fa amb només una de les parts.
- *Acord de confidencialitat*: tot el que succeeix en la mediació és secret. Res no podrà ser revelat i ningú no podrà ser portat com a testimoni. Això s'estableix per mitjà d'un acord firmat per totes les parts que participen en la mediació.

### 1. 4. 3. 3. 8 Recursos conceptuals

Aquests conceptes surten del projecte de negociació col·laborativa de la Universitat de Harvard:

- *Posició*: és el que la part demana.
- *Interès*: és el que la part necessita.
- *Opció*: són les diferents formes de resoldre el problema.

- *Estàndards o criteris objectius*: elements externs a la voluntat per poder posar límits a la negociació.
- *MAAM* (Millor Alternativa d'Acord Millorat): la millor solució que les parts poden obtenir en cas de no arribar a un acord negociat.

Aquestes eines han de ser conegudes pels mediadors i utilitzades en cada cas concret.

No hi ha una forma específica d'utilització d'aquestes eines. Cada cas i cada mitjancer les necessitarà de manera diferent i en diferents moments.

L'objectiu d'aquest diàleg és detectar les necessitats de les parts en conflicte, generar la reflexió sobre aquestes necessitats, avaluar les opcions, aconseguir una millor comprensió i, si és possible, arribar a signar un acord (Lungman, 1996).

#### 1. 4. 3. 3. 9 Diferents àrees d'aplicació de la mediació

Hi ha diferents tipus de mediació, segons quines siguin les persones involucrades en els conflictes i els temes que es tractin.

Les varietats de conflicte que es poden resoldre amb la mediació són molt diverses, i derivades de diferents tipus de relacions:

- Veí / veí.
  - Soci / soci.
  - Consumidor / comerciant.
  - Etc...
- 
- *Mediació familiar*: inclou tot allò relacionat amb temes de divorcis, règims de visites, tinences.
  - *Mediació en conflictes organitzacionals*: s'utilitza per resoldre conflictes que apareixen en diferents àrees de l'empresa.

- *Mediació en presons:* s'utilitza per resoldre conflictes entre el personal de les presons i els presoners.
- *Mediació en temes relatius a conflictes que es generen en els hospitals:* generalment hi ha centres de mediació, en els hospitals, per resoldre els conflictes que hi apareixen.
- *Mediació comunitària:* es desenvolupa en el cas de problemes que poden sorgir de les relacions de veïnatge.

Una altra forma de mediació és l'annexa al poder Judicial, on els casos són remesos pel mateix poder, i es tracta de conflictes civils o comercials.

També trobem mediadors en els conflictes internacionals, ajudant a resoldre conflictes entre països.

En el cas escolar, es pot distingir la mediació entre parells, en què els alumnes actuen com a mediadors per resoldre els seus propis conflictes, i la mediació utilitzada per resoldre conflictes dins l'escola, on els que actuen com a mitjancers poden ser professionals o bé personal administratiu de l'escola entrenat per a aquesta finalitat.

#### 1. 4. 3. 3. 10 Com sorgeix la mediació a les escoles?

La història comença fa uns trenta anys als Estats Units, com a resposta a la creixent violència existent a les escoles.

Entre els anys 1960 i 1970, activistes religiosos i pacifistes van començar a comprendre la importància d'ensenyar als nens tècniques i habilitats per resoldre els conflictes.

Consegüentment, es van començar a incorporar aquestes ensenyances en els plans d'estudis, però els esforços en aquest sentit eren desorganitzats i aïllats.

El 1981, els Educadors per a la Responsabilitat Social van organitzar aquestes activitats independents en una associació nacional.

Mentre els educadors desenvolupaven els mètodes de resolució de conflictes dins la currícula escolar, en els barris els centres de Justícia els portaven a partir de tots els Estats Units.

Aquests centres oferien serveis de mediació per a conflictes interpersonals i disputes comunitàries. Tant els mediadors voluntaris com els professionals es van adonar de la importància d'ensenyar als més joves aquestes tècniques.

El 1984, uns cinquanta educadors dels Estats Units es van reunir per discutir la iniciativa de programes de resolució de conflictes a les escoles. Els participants van crear una organització, l'Acadèmia Nacional per a Mediadors en Educació (NAME).

Molt aviat els programes de mediació comunitària van instar les escoles de primària i secundària a iniciar els estudiants en l'estudi de programes de resolució de conflictes.

La mediació entre parells entrena els alumnes per actuar com a terceres parts neutrals, intervenir i ajudar altres estudiants en la resolució de llurs conflictes.

Els programes de mediació entre parells inclouen dues parts:

- 1) Habilitats en la resolució de conflictes; s'adreça a tots els alumnes, i s'hi expliquen tècniques i conceptes bàsics (són de 15 a 20 hores d'instrucció).
- 2) Entrenament en el procés de mediació, adreçat a aquells alumnes escollits per ser mediadors entre parells.

Estudis d'investigació realitzats reflecteixen l'eficàcia d'aquest sistema, amb la consegüent disminució dels nivells de violència, la millora de l'actitud enfront dels conflictes i l'augment de l'autoestima dels alumnes.



### 1. 4. 3. 3. 11 Algunes recomanacions per a la mediació entre parells

Els programes han de ser fets a la mida de les persones involucrades, per la qual cosa és important tenir en compte el desenvolupament social i el context dels nens.

Una forma d'aproximació és introduir les habilitats bàsiques d'entrenament en el nivell primari. En els graus superiors es faria l'entrenament en el procés de mediació entre parells.

Cal tenir en compte els contextos socials que determinen els comportaments. El conflicte és un fet comunicacional, en el qual hi ha incrustades unes regles d'interacció cultural. Aquestes regles determinen quina classe de fets són conflictius, i com la relació entre les persones en disputa altera les estratègies i les tàctiques del conflicte (Lungman, 1996).

Les regles estan determinades culturalment, i la cultura dels nens és bàsica en les seves conductes i comportaments enfront del conflicte.

Qualsevol programa de mediació escolar, per tal que sigui eficient, caldrà que tingui en compte tota la informació que pugui derivar dels docents, ja que donaran informació respecte a l'educació i la seva experiència educativa.

Els objectius fonamentals de la mediació escolar són els següents:

- 1) Construir un sentit més fort de cooperació i comunitat a l'escola.
- 2) Millorar l'ambient a l'aula per mitjà de la disminució de la tensió i l'hostilitat.
- 3) Desenvolupar el pensament crític i les habilitats en la solució de problemes.
- 4) Millorar les relacions entre estudiants i mestres.
- 5) Incrementar la participació dels estudiants i desenvolupar les habilitats de lideratge.

- 6) Resoldre disputes menors entre iguals que interfereixen en el procés d'educació.
- 7) Afavorir l'increment de l'autoestima en cadascun dels membres grupals.
- 8) Facilitar la comunicació i les habilitats per a la vida quotidiana.

La necessitat de desenvolupar programes dintre de les escoles per resoldre conflictes és essencial per a una societat democràtica. Alumnes i professors han de prendre consciència dels hàbits inconscients que perpetuen la violència subtil a l'aula.

El pla de mediació pot implementar-se en col·legis primaris i secundaris, amb la formació d'un centre de mediació dins l'escola que es dissenyarà d'acord amb les necessitats i realitats de cada establiment.

L'objectiu d'aquesta incorporació de la mediació escolar no implica la desaparició dels conflictes. L'objectiu és formar estudiants, professors i directius en la resolució d'aquests conflictes de forma no violenta.

#### 1. 4. 3. 3. 12 Per què els estudiants com a mediadors?

Els nens entenen d'altres nens i hi confien; parlen el mateix llenguatge i comparteixen preocupacions. Els mediadors estudiants no constitueixen una amenaça per als estudiants, perquè respecten l'estructura de poder.

El programa de mediació amb estudiants envia un important missatge: "En aquesta escola nosaltres podem parlar sobre les nostres diferències. No ens hem de barallar per obtenir justícia".

Els entrenaments en mediació es basen en tres pilars fonamentals per entendre la problemàtica del conflicte:

- 1) Estudi del conflicte.

- 2) Estudi de la comunicació.
- 3) Negociació col·laborativa.

L'objectiu d'aquest entrenament és donar als participants habilitats per afrontar els conflictes de forma creativa i constructiva.

### 1. 4. 3. 3. 13 Models d'implementació

Hi ha alguns models que poden ser utilitzats amb èxit:

- *Mediadors en servei*: quan un cas es deriva per a la mediació, un grup de dos mediadors és cridat a les seves aules per conduir-la.
- *Centre de Mediació amb hores programades*: un grup de dos mediadors serà col·locat en el Centre de Mediació les hores establertes.
- *Model d'administració*: la persona encarregada de la disciplina pot fer de mitjancera de casos en el lloc, o en uns minuts.
- *Model de mestre*: els mestres poden ser entrenats per intercedir en conflictes quan passen a les seves pròpies classes.
- *L'àmbit de la mediació*: cada escola, conforme amb les seves possibilitats i la seva forma d'organitzar la mediació, disposarà d'un lloc específic.

### 1. 4. 3. 3. 14 Com reaccionen habitualment davant el conflicte

La teoria d'estratègies davant el conflicte postula que els participants en un conflicte tenen normalment dos objectius: aconseguir els seus propòsits i mantenir una bona relació amb l'altra persona. Quan aquests dos objectius es consideren de forma conjunta, apareixen cinc estratègies de conflicte: *retirada* (renunciar als seus propòsits i a la seva relació), *la força* (assegurar-se que un obté l'objectiu sense importar-li la relació), *afabilitat* (mantenir la relació malgrat perdre el seu objectiu), *compromís* (renunciar a part de l'objectiu per mantenir la relació) i *negociació integrada* (intentar arribar a un acord que satisfaci les

necessitats d'ambdues parts, aconseguint amb això l'objectiu de cada un i mantenint una relació excel·lent).

Estudis fets en escoles primàries per determinar les estratègies que utilitzaven els estudiants per resoldre els seus conflictes abans de recórrer a la mediació mostren que les categories utilitzades pels nens eren la força física, l'agressió, la retirada, explicar-ho al professor,...

El món es troba davant un canvi de paradigmes en la resolució dels conflictes; llavors, ¿com no començar pels nens, que són el nostre futur, per generar els fonaments i seguir avançant cap a la pacificació i l'entesa social? La utilització de la mediació des de l'escola ajuda al creixement personal i al desenvolupament dels nens (Lungman, 1996).

La mediació és un procés basat en el consens, la col·laboració i l'actitud constructiva davant el conflicte; representa l'exercici d'una pràctica democràtica en la vida quotidiana i significa per a l'alumnat el protagonisme en la resolució dels seus conflictes.

Aquest canvi generarà un altre clima a les escoles i una millor actitud davant l'aprenentatge.

#### 1. 4. 4 LA GESTIÓ DE L'AULA A L'ESO

Un grup de treball estable, compost per 20 professors de secundària de centres de les comarques gironines i dos professors més de la Universitat de Girona, s'han proposat analitzar en profunditat els factors que contribueixen a una gestió funcional del grup classe a l'ESO, tot partint de les experiències quotidianes dels participants, amb la utilització de mètodes d'anàlisi i reflexió sobre la pràctica. Aquest grup va començar a treballar el curs 1998-99, amb un equip de 12 persones.

A continuació exposem la seva visió, que es basa a gestionar l'aula per aconseguir aquest objectiu.

#### 1. 4. 4. 1 Què entenen per 'gestió de l'aula'?

Des de la perspectiva d'aquest grup de treball, la 'gestió de l'aula' ve a ser la capacitat dels professionals docents de gestionar el funcionament harmònic i funcional de l'aula per tal d'influir en la conducta dels alumnes perquè participin activament en el procés d'aprenentatge.

Des de la seva perspectiva, el terme *gestió de l'aula* inclou les habilitats de preparar un pla de treball; de triar o permetre que els alumnes triïn temes que els motivin i els ajudin a aprendre; d'emprar el temps i l'espai d'una manera eficaç; d'estar vigilants a tot allò que succeeix a l'aula; de prendre decisions adequades d'acord amb els requeriments del context,...

Consideren que són múltiples les situacions que han de ser gestionades d'una manera fonamentada i funcional al llarg d'una sessió de classe.

En resum, aquest grup de treball considera les següents definicions d'aquesta expressió:

- a) La *gestió de l'aula* és tot allò que els professors fan per tal d'assegurar-se que els alumnes s'enganxen a les activitats d'aprenentatge proposades.
- b) La *gestió de l'aula* constitueix una habilitat professional bàsica dels docents.
- c) Hi ha moltes i variades maneres d'aconseguir que els alumnes s'integrin al ritme desitjat de classe, la qual cosa dóna lloc a estils particulars.
- d) Són múltiples els factors que incideixen en la construcció d'un clima d'aprenentatge; entre ells, esmenten la relació interpersonal alumne-professor, la motivació, l'ús de l'espai, el temps, els recursos didàctics, la

fixació de normes de convivència i funcionament, l'agrupament dels alumnes, les estratègies de vigilància, l'habilitat per tallar les situacions distorsionants i/o conflictives i per reconduir l'activitat envers allò previst, etc.

- e) Tots aquests factors es troben estretament interconnectats, i per tant presenten interdependències mútues.

#### 1. 4. 4. 2 Quina metodologia utilitzen per dur a terme aquest estudi?

Aquest grup de treball accedeix a l'estudi de la gestió de l'aula a l'ESO des dels plantejaments propis dels models de recerca-acció, procurant establir ponts d'interconnexió entre la teoria i la pràctica. A la base del seu mètode hi ha la intenció de possibilitar la millora de la pràctica educativa de cadascun dels membres de l'equip de treball, de forma que s'analitza la pràctica, en la qual s'infereix la teoria que retroalimenta la pràctica.

#### 1. 4. 4. 3 Aspectes que es poden tenir en compte per tal de millorar la gestió de l'aula

Els membres d'aquest grup consideren que els factors clau en la construcció d'una competència global per a la gestió de l'aula són els que es detallen a continuació.

##### 1. 4. 4. 3. 1 La programació prèvia

La funció de la programació prèvia és: avançar el que vindrà, preveure els continguts que es tractaran, preparar les activitats, temporalitzar, tenir els materials a punt, etc. El domini de la matèria i la seva planificació al llarg del

curs confereixen una seguretat inicial. Aquesta seguretat permet al docent fixar l'atenció en altres aspectes de la seva feina.

#### 1. 4. 4. 3. 2 Formació de les primeres impressions

Consideren que, en l'establiment de relacions entre professor o professora i un grup d'alumnes, els primers dies del curs tenen una importància crucial. En una situació de desconeixement mutu, cal atorgar una atenció especial a la preparació dels primers dies de classe, sobretot pel que fa als aspectes relacionals. És a dir, la creació d'un clima favorable de treball i a l'establiment de les pautes que hauran de regular la convivència.

En la preparació dels primers dies de classe cal posar atenció a l'acolliment per part de l'alumne d'una situació que és nova per a ell, a la presentació de les peculiaritats de funcionament de l'aula, a reconèixer els alumnes pel seu nom, a avançar els continguts i les activitats a realitzar, a respondre a les demandes i -potser- a les provocacions dels alumnes... Els beneficis que es deriven de tot això s'allarguen en el temps.

#### 1. 4. 4. 3. 3 L'establiment de normes de convivència i funcionament de l'aula

La convivència d'un grup de persones en un espai reduït com l'aula i durant tantes hores implica, forçosament, establir un conjunt de normes que en regulen la dinàmica. Els docents han de plantejar-se amb cura quines normes o hàbits pensen introduir a les respectives classes, de quina manera pensen establir-les, quin ha de ser el paper dels alumnes i del professor en l'establiment d'una norma, quines conseqüències es desprenen de la seva transgressió,...

Consideren que l'establiment d'aquestes normes constitueix un dels punts clau de l'èxit.

#### 1. 4. 4. 3. 4 Les relacions interpersonals

L'activitat educativa posa en contacte persones que es formen opinions les unes de les altres, desvetllen sentiments, valoren comportaments, etc. La feina educativa no pot ser considerada, doncs, únicament des del prisma de la racionalitat tècnica. Hi ha tot un conjunt de factors personals, emocionals, de contacte interpersonal,... que han de ser tinguts en compte: l'atenció individualitzada, el reforç positiu, la vinculació personal, el contacte emocional, l'equitat en el tracte, la justícia en l'administració de premis i càstigs,... formen part del conjunt d'aspectes en la gestió de l'aula.

#### 1. 4. 4. 3. 5 L'ús del temps

El temps del qual es disposa a l'educació sempre és limitat, i per tant cal procurar fer-ne bon ús. Una de les decisions més importants que han de prendre els professors pel que fa a la gestió del temps consisteix a decidir-se per plantejar activitats que comportin el treball del conjunt de tota la classe, el treball individual o alguna combinació d'aquestes modalitats.

#### 1. 4. 4. 3. 6 L'ús de l'espai

En la mesura que el professor introdueix progressius graus de diversificació en les tasques que realitzen els alumnes, que se'ls atorga un grau més alt d'autonomia i responsabilitat en les feines, que es planteja la realització simultània de diverses tasques..., cal que es prevegin solucions diferents en l'espai que prèviament han d'ésser dissenyades i pactades amb el grup.



### 1. 4. 4. 3. 7 Control i vigilància

Consideren que el fet que es tendeixi a fomentar l'assumpció d'autonomia, amb la corresponent demanda de responsabilitat per part dels alumnes, ha d'anar acompanyat forçosament pel desenvolupament d'habilitats de vigilància per part del docent, per tal d'estar al corrent del que passa a l'aula en tot moment.

La manera més senzilla de fer-ho és donar un cop d'ull general als diversos grups de treball per saber el que passa als diversos espais de l'aula. Quan hom detecta alguna situació anormal, cal utilitzar algun procediment per redreçar la situació.

### 1. 4. 4. 3. 8 Afrontament de comportaments distorsionadors de l'alumnat

El conjunt de factors anteriors intenten contribuir a un funcionament harmònic del grup classe, en el qual a grans trets el comportament dels alumnes s'adiu amb les expectatives del professor, tret de petites interrupcions o incidències pròpies d'un grup d'adolescents.

Malgrat això, cal estar preparats per afrontar comportaments inesperats que distorsionen profundament la dinàmica habitual de l'aula: baralles, agressions, enfrontaments verbals amb el professor, insults,...

Aquestes són situacions de tensió pròpies de l'ensenyament secundari, i que en el moment actual esdevenen freqüents. Aquestes situacions sovint donen lloc a un silenci, durant el qual la resta d'alumnes assisteixen expectants al desenllaç de la situació.

L'afrontament de situacions conflictives forma part de la feina docent, i per tant cal plantejar-lo des de la perspectiva d'adquirir habilitats professionals que el facilitin.

#### 1. 4. 4. 4 Un tema a tenir en compte: les normes d'aula

Aquest grup de treball considera que les normes d'aula suposen un intent d'organitzar d'una manera racional un conjunt de persones, d'objectes, d'espais,... per tal d'obtenir-ne els resultats esperats: l'aprenentatge i la socialització dels alumnes. Per tant, les normes són una part fonamental dels aspectes que inclouen sota la denominació genèrica 'gestió de l'aula'.

Segons ells, les principals normes que s'apliquen a les aules són les següents:

##### a) De moviment

Delimitar les possibilitats de mobilitat dels alumnes a l'aula, d'acord amb les característiques de l'activitat que es realitza, i especialment en alguns moments o circumstàncies clau: a l'inici i fi de la classe, a l'hora d'anar al lavabo, etc.

##### b) De conservació i ús de l'aula

Per facilitar l'ús de l'aula per part dels alumnes, tot delimitant diverses zones per realitzar-hi activitats diferents, o bé per establir un conjunt de pautes de pulcritud de l'entorn de treball, de conservació i responsabilització en l'ús dels materials, de col·laboració en el manteniment, etc.

##### c) D'ús de la parla

Per regular les possibilitats de parlar dels alumnes, depenent de la naturalesa de l'activitat que es dugui a terme i de la metodologia que s'empri.

##### d) De treball

La realització de les activitats pensades i preparades amb la intenció que actuïn com a elements facilitadors de l'aprenentatge també està subjecta a un conjunt

de normes, tant pel que fa a l'actitud de treball com a la responsabilització de la feina a fer, com als mecanismes de control i correcció de la feina feta.

### e) D'higiene personal i de vestimenta

La interacció d'un grup de persones en un entorn reduït durant moltes hores al dia fa necessària la delimitació d'un conjunt d'hàbits o pautes d'higiene personal, en l'establiment de les quals es fa indispensable la col·laboració familiar.

### f) De respecte als altres

Finalment, hi ha un conjunt de normes que entenen que es deriven de la dinàmica de comportament social exigible a qualsevol ciutadà, les quals han de ser interioritzades i viscudes als centres educatius.

## 1. 4. 5 HOSPITAL DE DIA

La Unitat de Neuropsicopedagogia (UNPP), pertanyent al Servei de Pediatria de l'Hospital Universitari Doctor Josep Trueta de Girona, està formada per un equip de professionals de diferents àmbits (Medicina, Psicologia, Psicopedagogia, Pedagogia, Magisteri...). Des de fa tres anys (1999), aquesta Unitat ha posat en funcionament un servei anomenat Hospital de Dia, per atendre nens i nenes, nois i noies que, per la seva problemàtica, necessiten temporalment una descontextualització del seu àmbit educatiu. A partir d'aquest servei, s'ofereix suport emocional i cognitiu a aquests nois i noies, com a part del procés de diagnòstic-intervenció que se'ls duu a terme. Aquesta intervenció es basa en el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic desenvolupat per Timoneda i Pérez (Timoneda i Pérez, 1998, 1999, 2000).

Aquest servei, junt amb el servei d'acollida, s'emmarca dins del 'Racó Psicopedagògic' proposat per la UNPP. Aquest 'Racó' és un recurs que ofereix l'esmentada Unitat, que pretén acompanyar i donar suport als nens i nenes hospitalitzats i a les seves famílies, entre moltes altres funcions.

#### 1. 4. 5. 1 Origen del Servei

Els membres integrants de la Unitat de Neuropsicopedagogia van dur a terme una investigació sobre la qualitat de l'atenció que rebien els nens i nenes que havien demanat ajuda terapèutica a la UNPP, i així es va detectar la necessitat de millorar aquests processos.

Amb aquesta investigació, que es va basar en la metodologia qualitativa sota el prisma del paradigma sociocrític (seguint el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic), es va poder observar que en determinats casos era necessari descontextualitzar el noi o noia del seu centre educatiu, com a part de la teràpia (per la intervenció psicopedagògica); concretament, es va veure aquesta possibilitat com a necessària en dos casos:

- Quan hi ha uns comportaments per part de l'escola que bloquegen el procés de desenvolupament emocional i cognitiu del noi o noia en qüestió.
- Quan el comportament de la família i el de l'escola es reforcen, retroalimentant-se l'un a l'altre.

L'objectiu principal d'aquesta investigació era poder atendre amb la màxima qualitat la diversitat de casos amb els quals es duia a terme un procés de diagnòstic-intervenció.

### 1. 4. 5. 2 Què és l'Hospital de Dia?

L'**Hospital de dia** neix arran d'una necessitat que es va detectar des de la Unitat de Neuropsicopedagogia l'any 1999: es va constatar que a consultes externes hi arribaven nois i noies que provenien d'educació primària i secundària amb moltes dificultats a l'escola, amb molts problemes de sociabilitat, amb molts problemes de comportament, familiars, etc. Molts d'ells hi arribaven diagnosticats com a hiperactius, d'altres eren "etiquetats" de violents, alguns fins i tot havien estat expulsats de l'institut per greus problemes de comportament. Alhora, sobre aquests nois i noies hi pesaven moltes expectatives negatives, tant per part dels professors com dels familiars, expectatives que d'altra banda repercutien en el desenvolupament emocional i cognitiu del noi o noia en qüestió.

És a partir d'aquí que des de la UNPP es planteja la possibilitat de descontextualitzar el noi o noia del seu àmbit educatiu, per afavorir d'aquesta manera el procés de diagnòstic-intervenció que es duu a terme des d'aquest servei. Juntament amb aquesta mesura, hom es planteja també d'aplicar un procés de mediació en el qual s'impliquessin el professorat, la família i l'educand.

#### 1. 4. 5. 2. 1 Objectiu principal del servei

L'Hospital de dia té com a principal objectiu produir canvis en el sistema que envolta el noi o noia, per trencar així els comportaments emmascaradors més forts que hi ha en ells i que d'alguna manera s'estan reforçant, com seria el cas del comportament violent en els joves.

Des del model en què es basa el funcionament de la UNPP, es considera que les conductes o comportaments de l'individu són conseqüència de les seves creences. Per tant, la intervenció, segons aquest model, busca el canvi de creences, mitjançant tècniques de comunicació indirecta (metàfores, falsa opció

d'alternativa, prescripció del símptoma, acompassament,...), per evitar que la persona se senti atacada.

#### 1. 4. 5. 2. 2 Proposta d'intervenció psicopedagògica davant el fenomen de la violència

Moltes de les demandes que s'atenen a la UNPP són derivades des dels Equips d'Assessorament Psicopedagògics (EAPs), dels mateixos centres escolars o dels instituts. Les demandes solen ser, majoritàriament, per problemes d'aprenentatge i/o de comportament.

A partir d'aquí, un dels membres de la UNPP -el que serà el responsable del cas- passa la bateria anomenada DN-CAS (Das & Naglieri: 'Cognitive Assesment System', 1997), amb la qual es pretén observar com la persona processa i elabora la informació (explicat anteriorment dins el Model Humanista-Estratègic).

Els resultats del DN-CAS ajuden a comprovar si realment hi ha problemes cognitius i, si és així, si aquests problemes cognitius porten associat un component emocional, ja que l'estat emocional del noi tractat pot influenciar negativament en la seva capacitat intel·lectual, cosa que provoca, en ocasions, que el noi obtingui un baix rendiment escolar, per sota de les seves possibilitats cognitives reals.

Per tant, s'estudia també el sistema de relacions que envolta el noi o noia per veure si hi ha problemes emocionals de fons que puguin estar afectant el seu rendiment. En el cas que sigui així, es duu a terme una intervenció psicopedagògica basada principalment en el suport emocional. A partir d'aquesta intervenció, s'intenta conèixer quina és la lectura que el subjecte fa de la seva realitat, quines creences té i qui pot estar reforçant aquestes creences. Normalment, els nois "etiquetats" de violents o amb problemes greus

de comportament solen tenir una autoestima molt baixa i problemes d'identitat provocats per un fort sentiment de culpa o d'inseguretat.

Després d'aquesta primera valoració cognitiva i emocional, i un cop iniciat el procés de diagnòstic-intervenció, pot sorgir la necessitat de derivar el noi o noia cap al servei d'Hospital de Dia. Si es tracta d'un cas com els mencionats en les dues situacions anteriors (quan hi ha uns comportaments per part de l'escola que bloquegen el procés de desenvolupament emocional i cognitiu del noi o noia en qüestió, i quan els comportaments de la família i de l'escola es reforcen), i si es considera que sense un canvi de context del noi o noia el cas no avança, se li proposa, al noi o noia, que triï si vol o no vol assistir-hi. Així, ell o ella pot decidir què considera millor per a si mateix, i d'aquesta manera pot començar a sentir que se l'està tractant com a persona, ja que, essent el màxim implicat, té aquest dret.

L'experiència obtinguda per l'equip durant els tres anys de funcionament d'aquest servei els permet afirmar que els nois i noies als quals s'ofereix d'assistir a l'Hospital de Dia accepten de seguida, ja que es dona la circumstància que molt sovint en el seu centre educatiu ho passen realment malament. L'Hospital és un lloc nou per a ells, desconegut i sense la càrrega d'expectatives negatives sobre ells que té el centre escolar.

En la majoria dels casos, els problemes de comportament o d'aprenentatge que els nois i noies tenen a l'escola o a l'institut no són més que l'expressió del malestar intern que pateixen aquests joves; malestar que es tradueix en les anomenades conductes emmascaradores, és a dir, conductes exagerades i incongruents, com és el cas de la conducta violenta.

#### 1. 4. 5. 2. 3 Línies d'actuació des de la UNPP

Allò que pretén la UNPP amb aquest servei és allunyar els joves que ho necessitin del sistema de creences i expectatives negatives que els envolten.

Com ja hem dit, des dels instituts el professorat sol generar fortes expectatives negatives i creences difícils de trencar. Si el noi s'allunya d'aquest sistema i aconsegueix viure experiències d'èxit, és molt possible que comenci a millorar la seva identitat personal. A vegades és necessari trencar no només amb les creences de l'entorn escolar, sinó també, molt sovint, amb les expectatives i creences negatives que molts pares generen vers els seus fills. I probablement són aquestes creences les que més afecten el noi i fan que aquest no se senti estimat o valorat com a persona pels que són l'índex de referència més important per a ell: els seus pares.

Els pares són persones molt importants per als fills: són el seu primer punt de recolzament. Per això, tot el que els pares diguin o pensin del seu fill l'afectarà, de forma positiva o negativa. Si el pensament dels pares envers el seu fill és negatiu, es generarà en aquest un fort sentiment de culpa i d'inseguretat que li provocarà seriosos problemes d'identitat. Per aquest motiu es considera molt important intervenir també en l'entorn familiar.

L'Hospital de Dia atén aquests nois i noies oferint-los-hi, com ja s'ha dit, un suport cognitiu i emocional. Els joves assisteixen a l'hospital en horari escolar, de manera que hom els hi prepara uns temaris específics seguint el que es treballa des de l'institut. Tot i això, es dóna prioritat al tractament emocional i a la superació de la persona per sobre de tot, perquè d'aquesta manera pugui començar a sentir més confiança i seguretat en ella mateixa. També s'intenta establir uns patrons d'actuació homogenis entre els diferents professionals que estan en contacte amb el noi o noia.

El Model Humanista-Estratègic entén la persona com un ser únic i complex, que és conscient de les seves pròpies vivències, que constitueix el seu projecte vital i que es responsabilitza dels seus propis actes. Per això, cada persona fa la seva pròpia interpretació de la realitat. El que s'intenta, doncs, és esbrinar la lectura que ha fet la persona de la seva realitat, per tal d'entendre-la millor i, en conseqüència, ajudar-la de la forma més adient.



Al llarg de la vida anem acumulant tota una sèrie d'experiències, positives i/o negatives, que ens van proporcionant aprenentatges. Depenent de la interpretació que hàgim fet de la nostra pròpia realitat, de les experiències que tots i cadascun de nosaltres hem viscut, anirem configurant unes determinades creences d'identitat, que seran més o menys positives.

En termes neurològics, podríem dir que, quan vivim una experiència en la qual sentim dolor psíquic, el cervell el processa neurològicament igual que el dolor físic, és a dir, com a perill. La sensació de perill és el mateix que inseguretat. Un cúmul d'experiències doloroses determinen una identitat personal insegura. La identitat insegura és condició necessària i suficient perquè una nova experiència dolorosa desencadeni la posada en acció de conductes emmascaradores de defensa (lluita, fugida,...). Davant el perill, el *sistema nerviós central* posa en acció respostes automàtiques, reflexes, no controlades per la consciència. Tota conducta emmascaradora, desproporcionada i incongruent -com per exemple la conducta de violència, ja sigui verbal o física-, podem entendre-la com una conducta fruit d'un processament inconscient causat per la sensació de perill o d'inseguretat que ha interpretat la persona -entenent que un comportament violent és l'expressió d'un "no em sento bé, em sento malament" (sentir emocional)-. La manera d'afrontar aquests problemes de comportament no pot ser altra que dirigir-nos a l'origen d'aquests problemes, és a dir, a conèixer la història personal de l'individu i esbrinar què l'ha pogut portar a fer una tal interpretació de la realitat; i seguidament, intentar un canvi de creences a partir de la comunicació indirecta.

Actualment es donen en el marc escolar nombrosos comportaments que podríem classificar com a violents, ja sigui entre companys de classe, entre alumnes i professors, i fins i tot entre pares i professors. Entendre per què cadascú actua com actua és la base per començar a comprendre el fenomen de la violència escolar. Només entenent per quins motius es produeix, la violència, podem combatre-la des de l'arrel.

#### 1. 4. 5. 2. 4 Valoració

A través de l'experiència acumulada amb aquest servei, els membres de la UNPP han tingut l'oportunitat de comprovar que, amb l'aplicació d'aquest nou recurs, es podia intervenir de forma més efectiva sobre el fenomen de la violència.

La casuística que s'ha vist en aquests tres anys en el servei de l'Hospital de Dia és d'uns 15 alumnes. En tots els casos, els nois atesos s'han trobat amb un context on han rebut una atenció individualitzada i han tingut l'ocasió de viure experiències d'èxit, que els han permès desenvolupar les seves capacitats al màxim. En la majoria dels casos, es van començar a produir canvis de creences de seguida, tant en el noi o noia com en el seu entorn familiar. Molts instituts han pogut comprovar l'eficàcia d'aquest nou recurs per afrontar els problemes d'aprenentatge i de comportament en els joves, i cada vegada hi ha més demandes. Cal destacar la importància del treball multidisciplinar entre els diferents professionals que estan en contacte amb aquests nois i noies, ja que sense una bona compenetració entre ells no haurien estat possibles els resultats aconseguits.

En definitiva, l'Hospital de dia permet a molts joves començar a sentir-se millor amb ells mateixos, prendre decisions i sentir-se millors persones.

#### 1. 4. 6 SÍNTESI DEL QUE S'ESTÀ FENT ACTUALMENT PER RESOLDRE ELS PROBLEMES DE COMPORTAMENT A L'ESO

A continuació adjuntem un resum de l'apartat que acabem d'exposar i del qual farem referència en la discussió.

### 1. 4. 6. 1 Sobre el tractament de l'agressivitat a l'ESO

- Actualment, les manifestacions de l'agressivitat a l'ESO són majoritàriament verbals, i el context en què més es donen és l'aula.
- El terme que s'utilitza prioritàriament per denominar l'agressivitat en els centres educatius és el de 'fenomen **buylling**'.
- Es **donen més conductes agressives en els nois que en les noies**.
- Sobre el **Sistema Educatiu**: el sistema educatiu està immers en una Reforma que no s'està pas implantant d'allò més bé. Aquest fet pot influir en la qüestió de l'agressivitat, ja que el sistema no ofereix prou recursos humans ni materials per atacar el problema. Els mestres que hi ha no estan preparats per dur a terme tasques psicopedagògiques al centre...
- Sobre el **Decret de Drets i Deures** dels alumnes: el càstig o sanció imposats només "solucionen el problema" extern, el que es veu, ja que no tenen en compte una de les parts més importants de la persona, que és l'emocional. És a dir, el càstig incideix sobre el comportament emmascarador de la persona, i no pas sobre les seves creences. Les mesures correctores són mesures imposades i, com hem dit anteriorment, tota norma, perquè es compleixi, ha d'ésser pactada i consensuada per totes les parts implicades. És important que hi hagi unes normes i una disciplina. El que s'ha de tenir en compte és la manera com s'elaboren.
- Sobre les **UAC i UEE**: acaben essent mesures segregadores que no solucionen el problema, ja que la intervenció es fa de forma mecànica i no es té en compte la diversitat.
- **L'atenció a la diversitat a l'ESO**: 50 idees per a l'acció. L'atenció a la diversitat, per tant, obliga a canvis transcendents en la pràctica pedagògica dels professors habituats a treballar a partir d'una certa selecció de l'alumnat i en una etapa postobligatòria. No és sorprenent que aquests professors, davant la identificació dels canvis que han d'introduir en la seva pràctica, es preguntin com ho han de fer. En aquest document es poden trobar indicacions que pretenen ser útils per al desplegament del currículum i les seves adaptacions, per prendre decisions en aspectes organitzatius, per a la identificació dels alumnes que han de ser objecte d'actuacions

específiques, i sobretot, per preveure les actuacions necessàries i la utilització adequada dels recursos disponibles en els centres d'educació secundària, amb la finalitat d'atendre la diversitat de necessitats dels alumnes, i de manera singular les d'aquells que tenen menys recursos per aprendre.

- El **Departament d'Ensenyament**, durant el curs 1996-97, davant les inquietuds detectades en la comunitat educativa per causa de la conducta d'alguns alumnes en determinats centres escolars, i veient que no s'hi podia posar remei en el marc de les actuacions ordinàries, va decidir conèixer l'abast real d'aquest fet i analitzar-lo. Així doncs, es van emprendre les accions següents: 1) encarregar al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu l'elaboració d'un informe i les propostes corresponents en relació amb el clima escolar existent en els centres docents sostinguts amb fons públics (l'informe elaborat porta per títol *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*); 2) crear una comissió formada per persones expertes de diferents àmbits i procedències per estudiar els desajustaments conductuals dels alumnes dels centres docents i establir normes sobre aquesta matèria; 3) encomanar al Consell Escolar de Catalunya que, com a comunitat educativa, reflexionés sobre aquesta temàtica per tal que la Conselleria conegués la seva opinió sobre el particular; 4) del resultat del treball i de les reflexions efectuades en aquests tres àmbits, extreure'n una sèrie d'aspectes que han ajudat a formular els objectius i les propostes de millora que es presenten a la consideració i al debat dels altres consells escolars.

#### 1. 4. 6. 2 Sobre les Habilitats Socials

- Existeixen **tres models explicatius de les habilitats socials**: 1) La teoria de l'aprenentatge social; 2) L'anàlisi experimental de l'execució social; 3) Models interactius.
- A partir de les **característiques comunes de les diferents teories** que expliquen les habilitats socials, podríem definir l'habilitat social com un

conjunt de comportaments eficaços en les relacions interpersonals. És a dir, aquell conjunt de respostes pertinents que aconseguixen els reforçadors en situacions d'interacció social, el manteniment o millora de la relació amb una altra persona, i el manteniment de l'autoestima i la disminució de l'estrès associat a situacions interpersonals conflictives.

- Les **dimensions o components de l'entrenament de les habilitats socials** que afecten les habilitats i que cal tenir presents són les següents: Conductuals: respostes que es donen davant de persones i/o situacions; Cognitius: distorsions mentals, negativisme, reestructuració cognitiva, en el sentit de dir "no estic preparat per fer/dir una cosa, però puc tenir-ne el discurs": vindria a ser allò que pensem; Elements Psicosocials, que són els que estan més lligats a la cultura, als estudis, als costums,... de cada persona; i Elements Psicofisiològics, que van lligats a les reaccions físiques que pot tenir un individu, com per exemple suar.
- Les habilitats socials tenen la **finalitat** de produir importants beneficis personals, com ara augmentar la competència davant de situacions interpersonals. Aquesta competència social es concreta a saber iniciar i mantenir eficaçment converses, expressar els propis sentiments, opinions o drets d'una manera assertiva, directa; i afrontar els conflictes amb prou seguretat perquè es puguin resoldre sense ansietat, sense temor a cap situació i sense cap cost emocional. Essent competent socialment, pots aconseguir èxits personals en les relacions amb els altres, pots aprendre a evitar conseqüències indesitjables sense lesionar els drets dels altres.

#### 1. 4. 6. 3 Sobre la Mediació Escolar

- La **mediació** és un procediment de resolució de conflictes on un tercer, neutral i sense poder sobre els implicats en el conflicte, ajuda a fer que aquests, de forma cooperativa, trobin una solució a la seva disputa. El mediador serà l'encarregat de crear un clima de col·laboració, de reduir l'hostilitat i de conduir el procés cap al seu objectiu. En aquest cas, les persones implicades en el conflicte són les protagonistes de la seva

resolució. Aquest procés ressalta la responsabilitat que tenen les persones en conflicte en la presa de decisions que influeixen en el seu futur. El mediador només exercirà d'assistent o facilitador de la comunicació entre ells (Lungman, 1996).

- A **Catalunya**, les experiències en mediació es van iniciar fa quatre anys, i actualment s'apliquen en mitja dotzena de centres. Entre aquestes experiències, destaquen les dutes a terme en dos Instituts catalans: l'IES Miquel Tarradell, de Barcelona, i l'IES Lliçà, de Llicà d'Amunt, on s'estan realitzant projectes de "Resolució de conflictes i mediació", dirigits per l'equip de mediació del centre.
- El **mediador** té com a objectiu ajudar les parts a elaborar un acord que respongui a les seves necessitats i interessos. A mesura que el mediador progressa en el seu estudi, observació i experiència, aprèn a utilitzar un joc interrelacionat i dinàmic de les tècniques per estimular les parts a resoldre el conflicte que les separa.
- La **mediació efectiva** es basa en quatre principis fonamentals: 1) Entendre i apreciar els problemes que confronten les parts; 2) Fer saber a les parts que el mediador coneix i valora els problemes; 3) Crear dubtes en les parts respecte a la validesa de les posicions assumides respecte als seus problemes; i 4) Suggestir enfocaments alternatius que puguin facilitar l'acord.
- La **mediació és un procés comunicacional**, i aquesta comunicació la generarà el mediador a partir de les diferents operacions comunicacionals a les quals anirà apel·lant en cada cas concret. L'objectiu del mitjancer és aconseguir treure les parts de les seves posicions inicials per arribar a detectar quines són les seves necessitats.
- Els **objectius fonamentals** de la mediació escolar són els següents:
  1. Construir un sentit més fort de cooperació i de comunitat a l'escola.
  2. Millorar l'ambient a l'aula disminuint-hi la tensió i l'hostilitat.
  3. Desenvolupar el pensament crític i les habilitats en la solució de problemes.
  4. Millorar les relacions entre estudiants i mestres.
  5. Incrementar la participació dels estudiants i desenvolupar les habilitats de lideratge.

6. Resoldre disputes menors entre iguals que interfereixin en el procés d'educació.
  7. Afavorir l'increment de l'autoestima en cadascun dels membres grupals.
  8. Facilitar la comunicació i les habilitats per a la vida quotidiana.
- Els **estudiants com a mediadors**: Els nens entenen els altres nens i hi confien: parlen el mateix llenguatge i comparteixen preocupacions. Els mediadors estudiants no constitueixen una amenaça per als altres estudiants, perquè respecten l'estructura de poder.
  - L'**entrenament en mediació** es basa en tres pilars fonamentals per entendre la problemàtica del conflicte: 1) Estudi del conflicte; 2) Estudi de la comunicació; i 3) Negociació col·laborativa. L'objectiu d'aquest entrenament és donar als participants habilitats per afrontar els conflictes de forma creativa i constructiva.
  - **Models d'implementació**: hi ha alguns models que poden ser utilitzats amb èxit: 1) Mediadors en servei: quan un cas es deriva per a la mediació, un grup de dos mediadors és cridat a les seves aules per conduir-la, 2) Centre de Mediació amb hores programades: un grup de dos mediadors és col·locat en el Centre de Mediació les hores establertes; 3) Model d'administració: la persona encarregada de la disciplina pot intercedir en determinats casos en el lloc, o en uns minuts; 4) Model de mestre: els mestres poden ser entrenats per mitjançar en conflictes quan aquests tenen lloc a les seves classes; i 5) L'àmbit de la mediació: cada escola, conforme amb les seves possibilitats i la seva forma d'organitzar la mediació, disposarà d'un lloc específic.

#### 1. 4. 6. 4 Sobre la Gestió de l'Aula

- Defineixen la gestió de l'aula de la següent manera:
  1. La gestió de l'aula és tot allò que els professors fan per tal d'assegurar-se que els alumnes s'enganxen a les activitats d'aprenentatge proposades.

2. La gestió de l'aula constitueix una habilitat professional bàsica dels docents.
  3. Hi ha moltes i variades maneres d'aconseguir que els alumnes s'integrin al ritme desitjat de classe, la qual cosa dóna lloc a estils particulars.
  4. Són múltiples els factors que incideixen en la construcció d'un clima d'aprenentatge, entre els quals esmentem la relació interpersonal alumne-professor, la motivació, l'ús de l'espai, el temps, els recursos didàctics, la fixació de normes de convivència i funcionament, l'agrupament dels alumnes, les estratègies de vigilància, l'habilitat per tallar les situacions distorsionants i/o conflictives i per reconduir l'activitat envers allò previst, etc.
  5. Tots aquests factors es troben estretament interconnectats, i per tant presenten interdependències mútues.
- Aspectes a tenir en compte per tal de millorar la gestió de l'aula:
    1. La programació prèvia. La funció de la programació prèvia és clara: avançar el que vindrà, preveure els continguts que es tractaran, preparar les activitats, temporalitzar, tenir els materials a punt, etc.
    2. Formació de les primeres impressions. En l'establiment de relacions entre professor o professora i un grup d'alumnes se sap que els primers dies del curs tenen una importància crucial. En una situació de desconeixement mutu, cal atorgar una atenció especial a la preparació dels primers dies de classe, sobretot pel que fa als aspectes relacionals. És a dir, crear un clima favorable de treball i establir les pautes que hauran de regular la convivència.
    3. L'establiment de normes de convivència i funcionament de l'aula. Els docents han de plantejar-se amb cura quines normes o hàbits pensen introduir a les respectives classes, de quina manera pensen establir-los, quin ha de ser el paper dels alumnes i del professor en l'establiment d'una norma, quines conseqüències es desprenen de la seva transgressió,...
    4. Les relacions interpersonals. Hi ha tot un conjunt de factors personals, emocionals, de contacte interpersonal,... que han de ser tinguts en



compte: l'atenció individualitzada, el reforç positiu, la vinculació personal, el contacte emocional, l'equitat en el tracte, la justícia en l'administració de premis i càstigs,... formen part del conjunt d'aspectes que cal tenir presents en la gestió de l'aula.

5. L'ús del temps. El temps del qual es disposa en l'educació sempre és limitat, i per tant hem de procurar fer-ne bon ús.
6. L'ús de l'espai. L'espai constitueix un altre element al qual sovint no s'atorga la importància que es mereix. Cal treure el màxim de partit d'unes aules que moltes vegades no són les ideals.
7. Control i vigilància. El foment de l'assumpció d'autonomia ha d'anar acompanyat forçosament pel desenvolupament d'habilitats de vigilància per part del docent, per tal d'estar al corrent del que passa a l'aula en tot moment.
8. Afrontament de comportaments distorsionadors de l'alumnat. Cal estar preparats per afrontar comportaments inesperats que poden distorsionar profundament la dinàmica habitual de l'aula: baralles, agressions, enfrontaments verbals amb el professor, insults,...

#### 1. 4. 6. 5 Sobre l'Hospital de Dia

- **L'Hospital de dia** és un espai al qual l'alumne pot assistir temporalment -en comptes d'assistir al seu centre escolar-, i en el qual se li ofereix suport cognitiu i emocional. Els joves hi acudeixen en horari escolar, i hom els hi prepara uns temaris específics, seguint el que es treballa des de l'institut. Tot i això, es dóna prioritat al tractament emocional i a la superació de la persona per damunt de tot, perquè d'aquesta manera pugui començar a sentir més confiança i seguretat en ella mateixa. També s'intenta establir uns patrons d'actuació homogenis entre els diferents professionals que estan en contacte amb els nois o noies atesos.
- Aquest servei neix arran d'una necessitat detectada per la Unitat de Neuropsicopedagogia l'any 1999: es va observar que a consultes externes hi arribaven nois i noies amb moltes dificultats a l'escola, i amb molts

problemes de sociabilitat, de comportament, familiars, etc, i que com a conseqüència d'això tant els seus professors com els seus familiars tenien expectatives negatives sobre ells, cosa que repercutia en llur desenvolupament emocional i cognitiu.

- L'Hospital de dia té com a principal **objectiu** trencar el sistema que envolta els nois o noies i que reforça en ells algun comportament emmascarador, com seria el cas del comportament violent.

## 2. OBJECTIUS

*“Comença a fer el necessari, després fes el possible, i  
ben aviat estaràs fent l'impossible”*

*Sant Francesc d'Assís*

El Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic descriu l'agressivitat com "un mecanisme de defensa que té la persona quan sent dolor físic o emocional, quan sent perill. Aquesta resposta és automàtica i inconscient, i té com a resultat ferir una altra persona o a ella mateixa (ja sigui físicament o emocionalment), o bé l'entorn". Agafant com a punt de partida la concepció de l'agressivitat així definida, el nostre treball anirà dirigit a dur a terme una intervenció a nivell emocional (basant-nos en l'esmentat Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, desenvolupat per Timoneda i Pérez) amb els alumnes que tenen problemes d'agressivitat, per tal de canviar les creences d'identitat negatives que tenen de si mateixos, ja que aquestes creences contribueixen a fer que de seguida se sentin atacats i que responguin de manera conflictiva al dolor físic o emocional que això els provoca.

A continuació especificarem un conjunt d'objectius, que són els que marcaran les pautes d'aquesta tesi doctoral. Tots aquests objectius conflueixen per cristal·litzar en el que és l'objectiu global: "Elaborar una proposta d'intervenció psicopedagògica per a la millora de l'atenció educativa que es dona dins d'un Institut".

## 2. 1 OBJECTIUS ESPECÍFICS

1. Conèixer i analitzar la realitat d'un Institut. Saber quines són les respostes que es donen als alumnes considerats "problemàtics".
2. Evitar l'expulsió dels alumnes amb problemes de comportament dins de l'Institut, trobant alternatives perquè se'ls pugui ajudar des de dins el centre mateix.
3. Partint del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, oferir a aquests alumnes amb problemes d'agressivitat suport emocional i ajuda a nivell personal, perquè així puguin canviar el seu comportament i trobin una altra manera més sana de relacionar-se.
4. Oferir suport emocional a d'altres alumnes que, encara que no mostrin comportaments agressius exagerats a l'Institut, es considera que necessiten aquesta ajuda a nivell emocional.
5. Donar a tots i cadascun dels alumnes, incloent-hi els més conflictius, una resposta adequada a les seves necessitats.
6. Proporcionar estratègies als professors per solucionar situacions conflictives que es poden crear a classe amb alumnes amb problemes de comportament.
7. Intervenir en els pares dels alumnes, oferint-los ajuda perquè puguin canviar les relacions establertes dins la família i ajudar alhora els seus fills a canviar més de pressa.
8. Prevenir els possibles problemes de comportament que poden tenir els alumnes dins l'Institut.

9. Identificar les mancances de la intervenció psicopedagògica en els centres d'educació secundària obligatòria.
10. Elaborar un programa per millorar el funcionament de l'atenció als alumnes dins de l'Institut, a partir de la pràctica diària.
11. Avaluar l'aplicació del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic en el context escolar.

### 3. METODOLOGIA

*“La diversidad es uno de los principios básicos de la Creación. No hay dos copos de nieve, dos hojas de hierba o dos personas que sean iguales”*

*Lynn María Laitala*

Aquesta tesi s'emmarca dins el Pla de millora del pràcticum dels estudis de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona. Aquest procés de millora, plantejat des del vicedeganat, incorpora la participació de diferents agents, i és un procés participatiu en si mateix.

En aquest Pla, hi participen per un costat el professorat que s'ha volgut afegir a aquesta iniciativa, i per l'altre els professionals que s'hi incorporen des dels diferents centres, i a més els alumnes de pràcticum, que són l'objectiu final de tota aquesta iniciativa. Es pretén que es puguin aprofitar els treballs teòrics i de metodologia fets en l'àmbit de les perspectives participatives per desenvolupar les tasques en els centres i millorar les accions que s'hi duen a terme.

### 3. 1 TIPUS DE METODOLOGIA

Per tal d'assolir els objectius plantejats, ens hem proposat una metodologia qualitativa, dins del paradigma crític i a partir de la investigació de recerca-acció, basada en el camp de la perspectiva participativa. Així, a partir de la recollida de dades, durem a terme una interpretació i avaluació constants, per anar orientant la nostra intervenció i poder assolir els objectius plantejats.



La perspectiva participativa és una proposta metodològica que emergeix de la crisi en les ciències socials i que es desenvolupa durant la dècada dels 70 a Amèrica Llatina. Descansa sota la definició d' 'intervenció social' perquè, a partir de la demanda d'algun fet social -bé siguin grups comunitaris, col·lectius específics, institucions, etc-, es proposa una acció en la qual professionals, tècnics o voluntaris treballen per buscar solucions a problemes socials identificats. Es parteix del principi que és possible transformar situacions concretes, i que les persones afectades pels problemes socials han de ser part de la solució d'aquests problemes.

Dividirem la metodologia en dues parts:

1. La intervenció psicopedagògica duta a terme en 6 nois i 2 noies de l'Institut Sant Vicenç<sup>1</sup>, en la qual utilitzarem la tècnica d'entrevista en profunditat.
2. La valoració per part de diferents professionals del món de l'educació respecte de l'agressivitat en els centres de secundària. En aquest cas utilitzarem la tècnica de l'entrevista estructurada.

### 3. 1. 1 LA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA

#### 3. 1. 1. 1. Antecedents de la perspectiva participativa

La investigació participativa és una proposta metodològica emergent de la crisi en les ciències socials, i que es desenvolupa durant la dècada dels setanta a Amèrica Llatina, i amb aspectes semblants també a Europa. És una crisi que es pot explicar mitjançant dos factors analítics. El primer és el 'factor de rellevància social'. Els anys setanta ja es considera que la frivolitat en els temes objecte d'investigació, la seva irrellevància social, és un dels determinants de la crisi. S'arriba a considerar el component essencial de la

situació precària per l'escàs potencial explicatiu de fenòmens que havien desbordat la teoria i la metodologia, relacionant això amb la poca capacitat de generalització dels resultats obtinguts mitjançant la investigació experimental en el laboratori, per la seva poca 'validesa externa'. S'inicia un replantejament dels criteris selectius per determinar -abans de considerar-los objecte d'estudi- quins problemes són de caràcter científic, o si es troben dins del camp metodològic. S'introdueix un nou factor de complexitat, ja que determinar els problemes científics a partir de la seva rellevància social implica fer partícip la disciplina dels problemes col·lectius més crítics de l'actualitat.

D'altra banda, i estretament concatenat amb el factor de rellevància social, se'n troba un altre de no menys rellevant: el 'factor paradigmàtic'. La Psicologia Social requereix un altre mètode, que concordi més amb el paradigma emergent en les ciències socials. La crítica teòrica es dirigeix contra els models positivistes i funcionalistes, predominants durant dècades, en els quals difícilment cabia la noció de transformació, i menys de caràcter estructural, ja que es considera font d'error en la investigació científica. El seu mètode apareix com a criteri justificador únic del coneixement i no accepta més valors que els de la pròpia ciència. Aquests models, que manifesten una incapacitat en els seus mètodes i tècniques per donar compte de realitats socials complexes i contradictòries, molt menys poden donar respostes o solucions a problemes socials urgents (Gajardo, 1986: 15/ Yopo i García, 1987: 3-15).

Es qüestiona, en variats termes, el somni d'arribar a estudiar les societats de la mateixa manera que les ciències naturals estudien la naturalesa.

S'analitza críticament la separació entre la teoria i la pràctica, així com entre el subjecte i l'objecte d'investigació. A la lògica formal es contraposa la lògica dialèctica, i als models funcionalistes, els quadres d'interpretació historicocultural. Es dibuixen estratègies per trencar amb el que es denomina el 'monopoli del saber'; la investigació i els processos educacionals comencen a adquirir una connotació marcadament política. Es busquen mètodes i

---

<sup>1</sup> Cal dir que ens hem inventat el nom que donem a l'institut, per tal de preservar la intimitat dels alumnes i del

tècniques que permetran conèixer transformant. S'inicia així un ampli moviment llatinoamericà de reacció i recusació davant del predomini esterilitzant del positivisme empíric en la pràctica de les ciències socials.

Els conceptes bàsics de la investigació participativa i els seus principis fonamentals provenen de paradigmes, teories, disciplines i experiències pràctiques diferents. Es destaquen paradigmes precursors: bàsicament el materialisme dialèctic-històric, amb models d'organització-mobilització, conflicte i transformació d'estructures-relacions socials. També es menciona la influència de l'estructuralfuncionalisme, amb models d'harmonia, integració i modernització, així com la d'alguns altres paradigmes: fenomenologia, etnometodologia i interaccionisme simbòlic.

A continuació resumim algunes de les crítiques que van tenir repercussió per al naixement dels models d'intervenció participatius:

- La constatació que les ciències socials no havien col·laborat per aconseguir el benestar humà.
- La importància de fer un coneixement amb rellevància social respecte als problemes reals de la societat, de manera que aquest coneixement pogués col·laborar a identificar i entendre situacions problemàtiques diverses.
- La necessitat de posar-se en contacte amb el món social: sortir dels laboratoris on s'experimentava amb petits grups i començar a transformar alguns contextos a través de l'acció.
- En l'àmbit epistemològic, es proposa la impossibilitat de la transparència del coneixement amb l'objecte d'estudi. El coneixement està mediat pels subjectes que el produeixen.
- Per tant, no hi ha neutralitat ni en la manera de conèixer, ni en els resultats que es produeixen. Aquesta premissa porta com a conseqüència la necessitat de posicionar-se en relació amb l'estudi i la transformació de la societat.

- Les ciències socials, tal com es feia des d'un punt de vista objectivista i experimentalista, tenien com a efecte el control social i l'opressió de diferents col·lectius i grups socials.
- Els investigadors i investigadores havien de comprometre's en la transformació social i en la denúncia de la injustícia social i la intervenció sobre aquesta.

Aquestes crítiques seran els pilars fonamentals per conformar alguns dels plantejaments d'intervenció participativa. Es tracta de produir un coneixement i una acció rellevants amb relació a problemes concrets de la societat per donar-hi resposta.

La principal legitimització de l'acció professional és l'acció política que cal per promoure la transformació social. També el saber serveix com a legitimització de l'acció per la intervenció, en tant que presenta models de comprensió d'allò social que són presos per establir el diàleg amb les posicions de les persones involucrades en els diferents processos.

### 3.1.1.2 Aportacions de la Perspectiva Participativa

Les perspectives participatives suposen una ruptura amb el model tradicional del saber professional que s'imposa a les persones que són intervingudes. Dins d'aquestes investigacions participatives, els processos han de ser des de la 'participació' i no des de la 'intervenció', com deia Fals Borda (1970). Hi ha intervencions que no tenen en compte els valors aliens, i n'hi ha que diuen que sí que els hi tenen, però en ambdós casos qui decideix és l'expert, com en certa antropologia aplicada o en enginyeria social, i altres intervencions des de dalt. La participació, deia Fals Borda, és un moviment mundial dirigit i destinat a canviar aquesta situació, a estimular el coneixement popular, entès aquest com a saviesa i coneixements propis, o com algú que ha de ser adquirit per l'autoinvestigació del poble. Fals Borda ho resumeix, amb Gramsci, dient que es tracta de transformar el "sentit comú" en un "bon sentit" o coneixement

crític. La investigació participativa no és prendre part del sentit comú, simplement, sinó partir-lo des de dins, des de les seves pròpies potencialitats.

En la majoria de les perspectives participatives se sosté que **la societat necessita transformació**. Existeix un estat de les coses que és necessari canviar. La visió de la societat es fa des del punt de vista conflictivista, presentant una societat dividida i amb interessos contraposats. Es postula que en la societat actual els recursos econòmics, socials i culturals estan distribuïts asimètricament entre els diferents grups socials. A més d'una proposta sobre com entendre allò social, es presenta la **possibilitat del canvi social organitzat** (Fals Borda, 1981), com ja hem esmentat anteriorment.

Es pretén un canvi en les condicions objectives de les persones que participen en els processos d'intervenció participativa. A més, es busca transformar les maneres com aquestes persones reflexionen sobre les causes d'aquestes condicions de vida. Segons postures com l'educació popular o la psicologia social comunitària, a través de processos de reflexió i d'acció és possible una transformació social. La vessant política que hi ha a sota dels projectes participatius s'expressa promovent la possibilitat de mobilització de les persones que usualment no han participat directament en decisions que els pertocuen i afecten. El fet que aquestes persones puguin prendre certes decisions sobre la seva vida i el seu ambient promou un principi democràtic de participació ciutadana organitzada, que pot transformar situacions d'opressió i d'injustícia en els àmbits locals.

Des d'aquestes postures, **la relació** entre els que intervenen i els que són de la comunitat o col·lectiu amb el qual es treballa és una relació que produeix un canvi en l'estat de les coses. Aquesta relació es defineix com un diàleg crític i democràtic en què es busca la reflexió crítica sobre la realitat i la seva transformació a través d'accions concretes definides pels grups. S'estableix una relació subjecte-subjecte (a diferència de la relació subjecte-objecte de coneixement, que s'estableix a partir de la lògica científica). Així doncs, **el paper de l'interventor o interventora** és el d'un compromís social amb les

persones de les comunitats i col·lectius per col·laborar en la transformació de la societat, i no pas en la seva perpetuació.

La transformació social és la finalitat, i una de les formes d'aconseguir-la és transformant la relació que s'estableix entre persones que intervenen i persones de la comunitat. Al mateix temps, es busca transformar la realitat a partir dels resultats dels propis processos participatius. La urgència de "fer alguna cosa" davant els problemes socials profunds que produeix la societat actual dóna com a resultat una sèrie de models i postures en què el factor predominant és la participació.

Cal remarcar el perill que assenyala Carlos Nuñez de fer "cursos, conferències, jornades o tallers" que acaben sent una nova aula, amb grups molt tancats que potser es plantegin "veure, jutjar i actuar" (en aquest ordre) amb la millor voluntat. Però les metodologies participatives han de donar un salt a una altra cosa, per no quedar-se tancades en grups d'autoafirmació, simplement.

Les coses i les idees canvien quan canvien les condicions de vida; és a dir: quan ens incorporem a unes pràctiques o a unes xarxes socials, ens posem en disposició per a una transformació. Però si només donem voltes a la ideologia és difícil sortir d'aquests cercles viciosos d'idees. "La pretensió de desplaçar una ideologia mitjançant una simple lluita d'idees compleix, en definitiva, la funció ideològica de deixar el món, del qual forma part la ideologia, en major o menor grau, com està" (Sánchez A., 1985); i també: "Rares són les filosofies que reconeixen la seva pròpia naturalesa ideològica...". La investigació participativa segons Nuñez (1996), és la concepció que integra en una unitat dinàmica i dialèctica la pràctica social i la seva pertinent anàlisi i comprensió teòrica, la relació entre la pràctica, l'acció i la lluita transformadora, i la teoria que ajuda i orienta a conduir l'acció. Tracta d'escollir les circumstàncies de vida i d'acció més favorables per a la transformació social, no tancar-se en cursets de bona voluntat, investigant-se només a si mateixos. La millor manera d'investigar-se a si mateixos, en tot cas, és investigar amb els altres.

### 3.1.1.3 L'Educació popular

L'educació popular és un dels corrents d'intervenció participativa més difosos, tant a Amèrica Llatina (Wiesenfeld, 1995) com als Estats Units, Canadà i Europa (Giroux, 1990). Aquest corrent es caracteritza perquè fa una forta crítica dels models d'ensenyança tradicionals, i pel fet de proposar una reflexió teòrica i pràctica sobre les formes d'educació. Són propostes que tenen com a objectiu la transformació de les relacions socials de dominació, a través dels diàlegs possibles entre educadors i educands.

L'educació popular es troba emmarcada en el corrent crític de la sociologia de l'educació. Aquesta perspectiva de pensament, desenvolupada al principi dels anys setanta, representa una crítica envers l'escolaritat tradicional.

“Els promotors de la nova sociologia de l'educació argumentaven que el coneixement escolar era una representació particular de la cultura dominant, elaborada a través d'un procés selectiu d'èmfasi i exclusions” (Giroux, 1990: 17).

Com a resposta, es buscava un tipus d'educació que sorgís com a alternativa crítica, creant en l'alumnat un pensament emancipador.

Un dels grans representants de l'educació popular és el brasiler Paulo Freire. A *La Pedagogía del Oprimido* (1970<sup>a</sup>/1979), opta per una Pedagogia dialogada, en la qual l'educador i l'educand treballen sobre les maneres de veure el món. Com diu ell, “ningú no educa ningú, i ningú no s'educa sol”: resumeix la postura de la pràctica educativa com un compromís amb els oprimits sobre la base de la problematització, que és un procés pel qual es qüestionen les condicions socials de vida percebudes com a naturals, a través del diàleg col·lectiu entre educadors/educadores i educands. Aquest procés revela els orígens socials i històrics de les condicions presents d'opressió, i pot ser entès com una lectura crítica de certes circumstàncies viscudes (Freire, 1973; Wiesenfeld, 1994).

Les masses populars han de veure, a través d'aquest diàleg, la realitat objectiva i desafiadora, per poder entendre cada vegada més críticament la seva situació d'opressió i emprendre accions transformadores.

El rol de l'educador és el foment del diàleg i l'obertura, en tot moment, per combatre la cultura del silenci que és imposada als que estan en situació d'opressió. Per això, l'alternativa d'alliberament involucra aprendre a "llegir el món" de manera crítica i desenvolupar un compromís amb la transformació social, econòmica i política. Per tant, es proposa una relació subjecte-subjecte en la pràctica educativa, ja que ambdós grups coneixen i s'intercanvien la seva experiència i, en aquest fer, es construeix un saber sobre el que és real. L'educador o educadora...

"...sap perfectament que tots els intents de transformar radicalment la societat exigeixen una organització conscient dels oprimits, i que això a la vegada requereix una avantguarda lúcida. Si bé aquesta avantguarda no pot adjudicar-se drets de 'propietat' sobre els altres, tampoc no pot ser totalment passiva" (Freire, 1989: 62).

### 3.1.1.4 La Investigació-Acció Participativa (IAP)

En els últims anys, la investigació-acció participativa (IAP) ha tingut un augment accelerat com a forma d'intervenció social en l'àmbit llatinoamericà, a l'Estat Espanyol i en altres parts del món, com els Estats Units i l'Àfrica. Tot i que el seu naixement data dels anys 60 i 70, actualment es defineix com una alternativa vàlida per promoure canvis socials que augmentin la qualitat de vida de certs col·lectius.

Com ja hem esmentat anteriorment, els plantejaments de la IAP ressalten la inserció de les persones en la solució del problema que viuen. D'altra banda, s'assumeix el fet que són inseparables els processos d'investigació i d'acció (Lewin, 1946); i es proposa que en cada moment s'està al mateix temps obtenint coneixements sobre la realitat i actuant; i endemés, s'assumeix que



les persones afectades han de participar en totes les fases de la investigació-acció (Fals Borda, 1981).

D'aquesta manera (com ja s'ha dit) es fa una forta crítica a la intervenció social més tradicional, pel fet que es dirigeix a individus com a entitats autònomes, se centra en certs sectors de la població, en comptes del sistema social, i fa una jerarquització de les necessitats des de les instàncies de poder, i d'aquesta manera s'acaba donant legitimitat a la dependència de la persona necessitada i a la intervenció institucional.

En la IAP, en canvi, trobem una tradició crítica implicada que propugna la investigació-acció a partir del rebuig de l'estatu quo existent en la societat (desigualtats, processos d'exclusió, elitisme polític i econòmic, etc.), com una via, entre altres, d'alliberació social.

A continuació parlarem de dues formes en què s'ha plantejat la IAP: la tradició que prové dels treballs de Fals Borda (1970), per un costat, i el treball de Villasante (1994), per un altre, pel fet de ser dues maneres característiques d'entendre la IAP i de tenir, a més, diferències importants entre si.

#### 3. 1. 1. 4. 1 La inspiració de Fals Borda

Fals Borda (1972), conjuntament amb altres autors, va promoure la creació i l'enfortiment d'una sociologia que buscava reorganitzar-se cap a les urgències actuals de la societat. Això es relaciona amb l'anomenada "crisi de les ciències socials" que ja hem esmentat, en el sentit que els moviments acadèmics van voler adoptar un compromís social de transformació amb les formes d'organització política i social de les societats llatinoamericanes. Aquesta postura, que va rebre el nom de 'sociologia militant', considerava que la ciència havia de respondre als objectius col·lectius concrets i havia de tenir com a fi la promoció de l'organització popular per dur a terme accions polítiques. És a dir, que la pràctica científica havia de servir d'eina alliberadora de les diferents

formes d'opressió social, i a més, d'eina tècnica de foment de l'organització i participació popular.

La IAP sorgeix com un moviment (propi dels intel·lectuals i dels moviments socials llatinoamericans), com una metodologia capaç d'unir el coneixement científic i el popular, considerant que ambdós tipus de coneixement són diferents i alhora complementaris. La proposta sosté que la riquesa d'aquesta unió permetrà que les persones amb les quals es treballa puguin desenvolupar una consciència crítica sobre la seva realitat, a partir de les consideracions aportades pels qui hi intervenen.

Alguns dels **objectius principals** que es busquen a través d'aquesta postura són: estimular les iniciatives d'autogestió, crear noves formes d'organització social, dinamitzar la cultura local, fomentar la creativitat, donar suport al liderat autònom i enriquir l'experiència i coneixement dels animadors i animadores. En aquest sentit, la participació es defineix com el trencament de la relació usual d'explotació i submissió del binomi subjecte-objecte, per convertir-se en una relació simètrica o horitzontal subjecte-subjecte (Fals Borda, 1972).

"Així, la característica principal que comença a donar-se al mètode a l'Amèrica Llatina i altres àrees perifèriques del món és la incorporació explícita i definitiva dels anomenats 'subjectes' de la investigació, que seran denominats primer 'participants' i després 'investigadors interns'. Incorporació no només a l'acció derivada d'aquesta investigació, sinó a la seva planificació, discussió, anàlisi i avaluació..." (Montero, 1994<sup>a</sup>: 34).

Més recentment, Kroeker (1996) proposa la noció d'"acompanyament", com la manera en què els que estan fora de la comunitat poden relacionar-se amb els de 'dintre'. "L'acompanyament implicaria una noció de 'caminar amb', en comptes de 'fer per'..." (Kroeker, 1996: 135). Això implica que els investigadors 'externs' esdevinguin interns, per dur a terme la catàlisi social.

D'altra banda, Gabarrón i Hernández (1994) defineixen així la IAP:

"Una proposta metodològica dintre d'una estratègia d'acció definida. Integra els/les investigadors/es-educadors/es (tant professionals com populars) en un procés col·lectiu de producció i reproducció de coneixements necessaris per a la transformació social. És també un paradigma emergent de les ciències socials crítiques, que es caracteritza com a alternatiu, amb premisses epistemològiques i metodològiques pròpies. És un moviment polític, a Amèrica Llatina, d'intel·lectuals en aliança amb la causa ideològica dels grups populars, de les bases o majories, en la seva lluita pel canvi en les relacions de poder - asimètriques i opressores- entre grups socials hegemònics i subordinats. És un procés múltiple d'investigació, educació i acció" (Gabarrón i Hernández 1994: 5).

**Per la seva banda, De Miguel (1993) afirma el següent:**

"Quan parlem d'IAP, ens referim a un model particular d'investigació-acció que es caracteritza per un conjunt de principis, normes i procediments metodològics que permeten obtenir coneixements col·lectius per transformar una determinada realitat social. Igual que tota investigació, la IAP és un procés de buscar coneixement, només que en aquest cas el coneixement es caracteritza pel fet de ser col·lectiu. Igualment, es pretén l'aplicació d'aquest coneixement, però en aquest cas l'aplicació s'orienta cap a la realitat social pròxima que viu el subjecte, i d'aquí el seu caràcter emancipador. Aquestes connotacions impliquen que el procés d'investigació en la IAP hagi d'organitzar-se necessàriament sobre 'l'acció' d'un 'col·lectiu de persones' que promouen el canvi social" (De Miguel, 1993: 97).

Hi ha moltes maneres de dur a terme la IAP. L'única guia comuna als projectes d'organització de la investigació participativa és la necessitat de motivar el liderat i la presa de decisions per part dels membres del grup, encara que cada procés és diferent, per les característiques del grup i els seus interessos particulars.

### 3. 1. 1. 4. 2 Les xarxes socials com a base de la Investigació Acció Participativa (Tomàs Villasante)

"La investigació participativa no és prendre part del sentit comú, simplement, sinó partir-lo críticament, des de dintre, des de les seves potencialitats" (Villasante, 1993: 26).

L'investigador treballa des de dintre, implicat en el procés pràctic i reflexiu, que és on es produeix el coneixement. Pren posició i adopta una metodologia sobre la base de la praxi (reflexió i acció com a elements inseparables) que assumeix la impossibilitat de separar les dimensions objectives i subjectives de tota pràctica.

Villasante (1994) proposa un grup de conceptes centrals que articulen la seva proposta d'intervenció. Principalment utilitza la noció de 'xarxes socials', donant importància a l'articulació dels moviments populars i dels actors involucrats. Per a ell, la construcció i reconstrucció de les xarxes és la base sobre la qual s'actua per a la transformació. A través dels mapes socials, els professionals expressen aquestes relacions (aquestes són les eines gràfiques on s'ubiquen les associacions, característiques de l'hàbitat i condicionants socioeconòmics...). L'interventor o interventora és qui proposa les maneres d'abordar la investigació de camp, a partir del bagatge teòric amb què s'inicia la investigació-intervenció. I fan de miralls externs, que permeten a les parts locals reflexionar sobre les seves pròpies pràctiques i necessitats.

La síntesi amb la qual podem concloure i que recull els punts més importants que conjuguen les perspectives participatives és la següent:

- La participació de les persones afectades (agents interns/es, educands/es, usuaris/es, intervinguts/des) en la solució de problemes que els impliquen. Aquesta participació es dona durant la major part del procés d'intervenció, i és d'especial rellevància en la presa de decisions sobre les accions que es duran a terme i els problemes que s'atacaran.
- Es planteja el diàleg constant i productiu entre els qui intervenen (agents interns/es, educands/es, usuaris/es, intervinguts/des) i les persones afectades. D'aquest diàleg en surten reflexions i accions cap a la transformació de situacions vistes com a problemàtiques.
- La necessitat de la transformació social està basada en una concepció de la societat organitzada en eixos de dominància i explotació. La distribució desigual dels recursos de la societat i la situació de marginació d'alguns

grups socials han de ser atacades des dels àmbits acadèmics i professionals.

- Els canvis en les situacions de vida de les persones 'intervingudes' es basen en processos de reflexió i anàlisi sobre les desigualtats presents en la societat. S'utilitzen conceptes tals com 'desnaturalització', 'problematització', 'conscienciació'... per descriure el procés que segueixen aquestes persones en 'adonar-se' de les estructures d'opressió en el si d'allò social i promoure l'organització de grups socials cap a transformacions concretes en les seves vides.
- La vessant política consisteix en l'èmfasi en el canvi social a partir de la mobilització dels grups organitzats per tal que tinguin accés a la presa de decisions sobre assumptes que els impliquen.
- El saber professional i acadèmic està posat al servei dels grups més desfavorits de la societat, i encarat vers la transformació social. En aquest sentit, es transforma la relació subjecte-objecte del coneixement, per assumir una postura no neutral a favor de la transformació social.

### 3. 2 DIAGNÒSTIC-INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA BASAT EN EL MODEL DE DIAGNÒSTIC-INTERVENCIÓ HUMANISTA-ESTRATÈGIC ALS ALUMNES DE L'INSTITUT SANT VICENÇ

Aquesta recerca és motivada per cadascun dels següents objectius:

- Oferir, a través del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, suport emocional als alumnes amb problemes d'agressivitat, per tal que puguin canviar el seu comportament i trobin una manera més sana de relacionar-se.
- Oferir suport emocional a d'altres alumnes que, tot i no tenir comportaments agressius exagerats a l'Institut, es consideri necessari que rebin aquesta ajuda a nivell emocional.

- Donar a tots i cadascun dels alumnes una resposta adequada a les seves necessitats (hospital de dia).
- Conèixer i analitzar la realitat d'un Institut. Saber quines són les respostes que es donen als alumnes considerats "problemàtics".
- Intervenir en els pares dels alumnes, oferint-los ajuda perquè puguin canviar les relacions establertes dins la família, i perquè ells mateixos puguin ajudar els seus fills a canviar més de pressa.
- Elaborar un programa de millora del funcionament d'atenció als alumnes dins de l'Institut, a partir de la pràctica diària.

### 3. 2. 1 FASES EN EL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ-ACCIÓ PARTICIPATIVA

#### 3. 2. 1. 1 Familiarització (Investigació, negociació, demanda)

En aquesta primera fase, ens posem en contacte amb el director de l'Institut Sant Vicenç, l'abril de l'any 2001. Li proposem realitzar un estudi en el centre del qual ell és el director, amb la finalitat d'oferir ajuda a tots els nois i noies<sup>2</sup> que tenen problemes d'agressivitat dins o fora de les aules. Al mateix temps, li oferim la possibilitat de col·laborar amb els professors<sup>3</sup> per trobar recursos a l'hora d'atendre els conflictes que aquests alumnes puguin crear.

Al director li agrada la idea i hi està d'acord, perquè considera que la violència escolar és un problema que té angoixat tot el col·lectiu de professionals que treballen en el centre, i perquè calen noves mesures per atendre aquest tipus de conflictes.

---

<sup>2</sup> Cal destacar que al llarg del treball parlarem amb els termes noi o alumne quan ens referirem a noi/noia i alumne/alumna. D'aquesta forma pensem que la lectura siguim més fàcil.

<sup>3</sup> Al mateix temps, quan parlem dels professionals del centre, també parlarem amb el terme professor referint-nos tant al professor com a la professora amb l'objectiu que la lectura sigui més amena.

Ens comenta que seria millor començar el setembre d'aquell mateix any, coincidint amb l'inici del nou curs acadèmic, ja que fer-ho a final de curs (al mes d'abril) suposaria introduir canvis en un moment en què els professors van molt atabalats. A més, en cada curs acadèmic hi ha canvis de professors, i d'aquesta manera podríem informar tots els professionals que romandran en el centre el curs següent.

### 3. 2. 1. 2 Detecció de necessitats

Amb l'inici del nou curs acadèmic, el setembre de 2001, ens reunim amb el director de l'IES Sant Vicenç i amb tots els professors del centre, per formular-los la proposta d'intervenció a nivell emocional en els alumnes amb problemes d'agressivitat dins del centre. La resposta dels professors és unànime: tots hi estan d'acord. Verbalitzen que és un tema que els preocupa i que calen noves vies per solucionar-lo, ja que de vegades des de dins el centre queden enquistats amb els mateixos recursos de sempre, amb els quals no obtenen un resultat satisfactori.

Així, partint de la realitat diària que es viu en un centre de Secundària Obligatòria, ens proposem atendre tots els alumnes que l'equip de professors i el director considerin que necessiten una ajuda a nivell emocional; és a dir, aquells alumnes que tenen un comportament "problemàtic" a l'institut i als quals una intervenció psicopedagògica els pot resultar beneficiosa.

### 3. 2. 1. 3 Definir la problemàtica i delimitar el camp d'estudi

La problemàtica en la qual ens centrem són els "Problemes de comportament agressius dins dels centres d'Educació Secundària Obligatòria", una realitat que actualment està creant malestar en tot el col·lectiu del camp de l'educació, pel fet que no es troba una fórmula adient per plantar cara a aquest tipus de problemes.

Establím els primers passos de la relació entre les persones involucrades, de manera que el director, que alhora és el psicopedagog del centre, rebrà les demandes per part del tutor dels alumnes que hom consideri que necessiten una ajuda, a causa del seu comportament agressiu a l'aula o fora d'ella; fins i tot en aquells casos en què l'agressivitat sigui vers un mateix. Llavors, el director valorarà la conveniència o no de l'ajuda i, si ho considera adient, ens comunicarà aquesta demanda.

Un cop ens sigui comunicada, ens posarem en contacte amb el tutor o tutora que hagi derivat el cas, per parlar del noi o de la noia concrets, i perquè ens pugui informar dels aspectes que el preocupen de la conducta dels alumnes en qüestió. Seguidament ens posarem en contacte amb cada alumne al qual pretenem oferir ajuda, de manera que se senti plenament lliure per acceptar-la o no, ja que la premissa de la qual partim des del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic és que si algú no vol ajuda, no se'l pot ajudar.

### 3. 2. 1. 4 Elaboració del diagnòstic

El diagnòstic en què ens basem per entendre els problemes d'agressivitat dels alumnes dins el centre de Secundària Obligatòria és que aquests problemes són causats pel malestar que senten, aquests alumnes. El malestar desencadena conductes de defensa, en aquest cas en forma de conductes disruptives; i d'altra banda aquests comportaments es perpetuen, ja que amb ells els nois aconseguen cridar l'atenció dels qui els envolten. Aquest fet comporta que, sense ser-ne conscients, els professors responguin davant dels comportaments agressius reforçant-los.

*Per exemple, un alumne arriba tard a classe i entra sense demanar disculpes a la professora, amb mirada desafiant; és molt probable que la professora reaccionï davant la conducta del noi dient-li: "Ja pots marxar de classe, ets un mal educat!". I així l'alumne acaba aconseguint allò que buscava, que era*



*provocar la professora*. D'aquesta manera la resposta de la professora està reforçant la conducta de provocació de l'alumne.

Al llarg d'aquest estudi exposarem com es poden afrontar, aquestes situacions, per evitar de retroalimentar el comportament de l'alumne.

### 3. 2. 1. 4. 1 Recollida de dades

El procediment dut a terme implica la realització d'entrevistes setmanals tant als nois o noies amb els quals es realitza un procés de diagnòstic-intervenció, com als seus pares, i també al col·lectiu de professors (en algun cas només al tutor o tutora o al director). La recollida de dades es fa a partir de la transcripció literal de les entrevistes, i l'anàlisi interpretativa es realitza en el marc d'unes sessions clíniques on es duu a terme un contrast d'opinions per part d'un grup estable de professionals experts en el procediment.

Al final de cada entrevista se'n fa la transcripció, per tal de deixar constància amb la màxima precisió possible de tot allò que s'ha dit i de com s'ha dit (llenguatge verbal i llenguatge gestual). Aquesta és una tasca laboriosa però molt útil, ja que ens ajuda a recordar el que s'ha fet en cadascuna de les entrevistes. També ens ajuda a analitzar aspectes que no hem observat en el moment de l'entrevista i que ens podrien haver passat per alt. D'aquesta manera podem anar reformulant la nostra hipòtesi de treball.

Així doncs, aquest registre escrit és un gran instrument d'autoformació, perquè el fet de fixar per escrit el que ha passat durant l'entrevista t'ajuda a conèixer aspectes a tenir en compte per a properes entrevistes.

Finalment, aquest registre també ens ajuda a fer les discussions de cada cas a nivell de grup, en les reunions d'equip (de la Unitat de Neuropsicopedagogia), ja que constitueix una descripció molt precisa d'allò que ha passat, i el que ho llegeix es pot fer una idea bastant fidedigna del cas.

### 3. 2. 1. 5 Organització de l'acció

A partir de la concreció de la nostra investigació, i després d'establir les relacions amb el grup de professionals de l'Institut Sant Vicenç, configurem el que serà el pas a l'acció, i la manera com aquesta serà duta a terme.

A continuació explicitem la síntesi del pla de treball de la nostra recerca.

#### 3. 2. 1. 5. 1 Procediment metodològic

Des de principi d'octubre fins al mes de març del curs 2001-2002, cada dijous assistim a l'Institut Sant Vicenç, on duem a terme una intervenció a nivell emocional en els alumnes amb problemes d'agressivitat, tant si es tracta de casos en què l'agressivitat és vers els altres com si és contra el mateix que la protagonitza.

L'elecció dels casos en els quals s'intervé la fan els professors, els tutors, la coordinadora pedagògica i/o el director (psicopedagog) del centre, tot i que sempre és el director del centre qui finalment decideix si el cas es deriva o no cap a nosaltres.

En tots els casos derivats a nosaltres des del centre s'ofereix ajuda al noi o noia. Aquest pas és indispensable perquè es pugui iniciar el procés de diagnòstic-intervenció psicopedagògic, ja que, com hem dit, partim de la premissa que no es pot ajudar un alumne si ell no vol que se l'ajudi.

Doncs bé, si l'alumne accepta la proposta d'ajuda, iniciarem el procés de diagnòstic-intervenció a nivell emocional; i al mateix temps ens posarem en contacte també amb els pares, per tenir més informació i per dur a terme una intervenció a nivell familiar, si es considera necessària per ajudar l'alumne; és a dir, en el cas que les relacions familiars siguin tan negatives per al noi o noia que dificultin el canvi.

Periòdicament duem a terme entrevistes amb els equips docents de primer cicle i de segon cicle, amb els tutors dels alumnes amb els quals es duu a terme el procés de diagnòstic-intervenció psicopedagògic, amb el director del centre, amb la coordinadora psicopedagògica i amb l'EAP de la zona, per fer possible el treball en equip, que considerem indispensable i molt enriquidor. Aquest treball interdisciplinari ens permet anar avaluant constantment la nostra intervenció i evita que ens desviem del nostre objectiu, que és “trobar els recursos necessaris per aturar les possibles situacions problemàtiques que es creen a classe amb els alumnes que es comporten de manera agressiva”. És a dir, sense oblidar mai el sentit crític i flexible de la nostra intervenció.

### 3. 2. 1. 5. 2 Mostra

La mostra escollida la formaven set alumnes -cinc nois i dues noies- que presentaven problemes d'agressivitat, en relació amb altres alumnes del centre, amb els professors o fins i tot amb ells mateixos.

En tots ells es va dur a terme un procés de diagnòstic-intervenció psicopedagògic mentre vam estar assistint a l'Institut, fins al mes de març.

Del total de casos de la mostra, dos d'ells, en Dani i en Jordi, van ser derivats al servei de l'Hospital Dr. Josep Trueta de Girona anomenat 'Hospital de Dia'. Aquest servei –que ja hem explicat anteriorment, en el marc teòric- va permetre, en ambdós casos, un canvi a nivell personal que no hauria estat possible si els nois haguessin continuat assistint al centre escolar, ja que l'entorn reforçava les seves conductes defensives. És a dir: si no canviàvem el context d'aquests nois, era molt difícil que ells canviessin a nivell personal, ja que estaven immersos en un cercle viciós del qual els era molt complicat sortir. En aquests casos la intervenció a nivell emocional va continuar fins al juliol. A tots els altres casos, a partir del març se'ls va deixar la porta oberta; és a dir, se'ls va donar l'opció de continuar el procés de diagnòstic-intervenció a nivell

emocional però fora del centre: assistint a la UNPP de l'Hospital Dr. Josep Trueta de Girona.

### 3. 3. VALORACIÓ DE L'ATENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA ALS ALUMNES DE SECUNDÀRIA

Avui en dia es parla molt dels problemes que es viuen dins d'un institut. Si el que volem fer és dissenyar una proposta d'intervenció educativa amb l'objectiu de resoldre aquests conflictes, considerem important tenir en compte aspectes essencials com ara aquests:

- saber l'opinió que tenen diferents professionals que treballen en un Institut d'Educació Secundària Obligatòria sobre la realitat del centre.
- conèixer quines són les respostes que es donen als alumnes considerats "problemàtics".
- detectar quines són les mancances de la intervenció psicopedagògica en els centres d'educació secundària obligatòria.

Per tal d'aprofundir en el coneixement d'aquests aspectes, vam fer una sèrie d'enquestes a diferents professionals que treballen en el món de l'educació.

#### 3. 3. 1 MÈTODE

El mètode d'investigació que he fet servir constitueix una metodologia qualitativa, pel fet que, per poder entendre la qüestió que ens ocupa, s'han de poder copsar i analitzar aspectes molt més complexos que la informació que els nombres estadístics ens poden donar. Fent ús d'aquest tipus de metodologia es pretén no tan sols comprendre la situació, sinó també trobar vies per tal de solucionar-la. Així doncs, la investigació se centra concretament en el camp de la investigació-acció diagnòstica, basada en la recollida de

dades i en la seva interpretació.

### 3.3.2 MOSTRA

Està composta per cinc professionals, que estan en contacte de forma directa o indirecta amb nens d'ESO. Es tracta del Dr. Frederic Pérez, neuropediatre de l'Hospital Universitari Dr. Josep Trueta de Girona; M. Àngels Prats, psicopedagoga del centre Serrallarga, de Blanes; Salvador Font, psicopedagog de l'EAP del Gironès; un mestre d'ESO de Palafrugell, i un inspector de la zona de la Garrotxa.

Aquests cinc professionals han estat seleccionats per tal que ens aportin les seves visions respectives, des de diferents contextos i situacions professionals: des de la condició d'inspector, de psicopedagog d'EAP, de psicopedagoga de centre, de mestre i de neuropediatre. La mostra és prou representativa per poder estudiar el tema que ens ocupa, ja que -sense tenir-ho com a objectiu- la intervenció d'aquests professionals té lloc en diferents comarques de Girona, a excepció d'un, la intervenció del qual és a *totes* les comarques de la demarcació.

### 3.3.3 ELECCIÓ I CONFECCIÓ DE LES TÈCNiques DE RECOLLIDA DE DADES

Per tal de poder assolir els objectius marcats s'ha escollit, com a tècnica de recollida de dades, l'entrevista en profunditat, que ens permet obtenir la informació referent als objectius plantejats.

La raó per la qual hem escollit aquesta tècnica és que ens facilita la recollida de dades de caràcter qualitatiu (difícilment quantificables i no abordables per la metodologia quantitativa) que ens permeten obtenir la informació necessària per assolir els objectius plantejats, i també copsar i analitzar aspectes molt més

complexos (conèixer la problemàtica del tractament que reben els nens amb problemes d'agressivitat a l'ESO) que els que la informació dels nombres estadístics ens pot donar.

Un cop escollida la tècnica de recollida de dades, s'ha procedit a l'elaboració de l'instrument que s'utilitzarà concretament, en aquest cas l'entrevista. I per tal de confeccionar l'entrevista, s'han tingut en compte els objectius que es pretenen assolir, i a partir d'aquests, s'ha establert una pluja d'idees a fi de concretar què és el que es pretén conèixer, i així extreure'n aquestes idees:

### 3. 3. 3. 1 Sobre l'agressivitat

- Volem saber si el problema de l'agressivitat a l'ESO ha anat augmentat durant aquests darrers anys.
- En el cas que hagi augmentat, volem saber per quines raons.
- Volem saber si realment el sexe influeix a l'hora de mostrar-se agressiu o no.
- Volem conèixer quina percepció tenen els professionals del comportament agressiu: si el consideren innat o après.

### 3. 3. 3. 2 Sobre el tractament de l'agressivitat al centre

- Volem saber si el règim de mesures disciplinàries funciona al centre.
- Volem saber si el règim disciplinari s'utilitza per treure's de sobre els nanos amb problemes d'agressivitat.
- Volem saber si les UAC s'utilitzen exclusivament per a nens amb problemes d'aprenentatge o per a *N.E.E* (Necessitats Educatives Especials. És a dir, nens que no segueixen el currículum escolar); o encara més, si hi ha tot un paquet de nens que "molesten" a les aules ordinàries.
- Volem saber si les UEC donen solució al problema de l'agressivitat.

- Volem saber si el professor té prou recursos materials, organitzatius, humans,... per dur a terme una bona intervenció.
- Volem saber quina és la funció dins el centre -o en relació amb aquest- de la persona a la qual fem l'entrevista, i quin contacte té amb els nens agressius.

### 3.3.3.3 Sobre la perspectiva de canvi

- Volem conèixer si creuen que necessitem un canvi, i en quins àmbits.

Les preguntes-guia formulades que ens han de permetre obtenir la informació necessària sobre cada qüestió (basant-nos en els objectius plantejats) són les següents:

1. *Tipus de Centre: nombre d'alumnes, zona, característiques socioculturals...*
2. *Actualment un dels temes de què més es parla a nivell de mitjans de comunicació i a nivell dels mateixos professionals de l'educació és el problema de l'augment progressiu del nombre de nens amb problemes de comportament, concretament de nens agressius. Em podries dir si aquí, en el teu IES, aquest problema és vigent? Amb els anys, s'ha anat agreujant o disminuint?*
3. *En el cas que el problema hagi anat a més, quines raons creus que l'explicarien, aquest augment del nombre de nens violents a les nostres aules?*
4. *Creus que el sexe (el fet de ser noi o de ser noia) hi influeix, en aquests comportaments agressius?*

5. *Hi ha autors que defensen que es tracta d'un comportament heretat genèticament, que és innat,... i d'altres creuen que és quelcom après. Segons la teva opinió, quines poden ser les causes d'aquest problema?*
6. *Des d'Ensenyament en principi s'han volgut evitar, aquests comportaments –que ells anomenen “antisocials”-, imposant les disciplinàries. Em podries explicar en què consisteix el règim de disciplinàries, en el teu IES, i si realment funciona, aquesta manera de fer? Creus que és necessari o efectiu fer fora de l'institut els nens?, o creus que això agreuja el problema?*
7. *Creus que les UEC i les UAC realment s'utilitzen per a nens amb necessitats educatives especials, o creus que s'hi envien els nens amb problemes greus de comportament que els mestres no poden “aguantar” a l'aula? Em podries donar la teva opinió, sobre si funcionen o no?*
8. *Creus que els mestres tenen prou recursos materials, organitzatius,... per intervenir dins l'aula?*
9. *Quina és la teva funció a l'institut? Quina intervenció hi fas envers els nens agressius?*
10. *Quina creus que seria la manera de poder començar a disminuir aquests problemes dins de l'IES? Creus que necessitem un canvi?*
11. *T'agradaria comentar quelcom més que em pogués ajudar en l'elaboració del treball?*

D'aquesta manera quedaria confeccionada l'entrevista.



### 3. 3. 4 VALIDACIÓ DELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

Un cop confeccionat un esbós de l'instrument de recollida de dades, es va fer arribar a tres experts en la matèria i/o en investigació, per tal que hi diguessin la seva, com a persones altament qualificades. En funció de les orientacions donades per ells es van modificar les preguntes de l'entrevista, i tot seguit se'ls hi van tornar a mostrar, fins arribar a l'entrevista definitiva. Així doncs, mitjançant aquest procediment es va aconseguir l'eina necessària, amb les preguntes exposades en l'apartat anterior. Cal comentar també que aquesta validació dels instruments de recollida de dades va ser realitzada per tres experts: un en educació, l'altre en metodologia, i el tercer en problemes d'agressivitat.

### 3. 3. 5 RECOLLIDA DE DADES

Un cop confeccionada i validada l'eina de recollida de dades ens posem en contacte amb els professionals de la mostra, per tal de comunicar-los tot allò referent a la investigació. Primerament establim contacte amb ells mitjançant una trucada telefònica: els hi expliquem l'objectiu de la nostra investigació entorn del tractament de l'agressivitat a l'ESO, i la nostra intenció d'entrevistar-los. Tots ells es mostren molt col·laboradors i no posen inconvenient a complaure'ns. Així doncs, gràcies a aquest primer contacte es pot fixar un dia per a la realització de l'entrevista (cal dir que abans els vam donar el formulari per escrit, i així ells van poder aclarir dubtes entorn de les preguntes plantejades). Endemés, abans de fer-los l'entrevista (que s'enregistra magnetofònicament), els demanem si volen que la seva intervenció sigui anònima, i en alguns casos ens diuen que sí, de manera que en algunes entrevistes no hi constarà el nom de la persona a la qual es va realitzar.



## 4. RESULTATS

*“La felicitat humana es forma no tant amb esdeveniments extraordinaris de bona sort, que rares vegades ocorren, com amb petites adquisicions que es poden aconseguir cada dia”*

*Benjamin Franklin*

A partir de la metodologia emprada en aquest estudi hem obtingut uns resultats que mostrem a continuació.

En primer lloc exposarem la transcripció literal de les entrevistes realitzades amb els nois i les noies als que hem dut a terme un procés de diagnòstic-intervenció (resultats de l'estudi de casos); i seguidament, la valoració que elaboren diferents professionals del món de l'educació, sobre l'atenció psicopedagògica que es dóna actualment als alumnes de secundària.

## 4. 1 RESULTATS DE L'ESTUDI DE CASOS

*“Sense saviesa al cor, serem incapaços  
de detectar la veritat”*

En aquest apartat presentarem la transcripció de les entrevistes dutes a terme a set alumnes: cinc nois i dues noies, als quals s'ha considerat necessari oferir una ajuda a nivell emocional, atès el problema d'agressivitat que presentaven i que en ocasions comportava que fossin els protagonistes de conflictes en el centre. En aquestes transcripcions, hi inclourem part de les entrevistes realitzades amb el professorat en què es parla de l'alumne concret al qual ens referim (vegeu al document annex núm. 10 les entrevistes dutes a terme amb els professionals del centre).

Cal dir que tots els noms dels alumnes i dels professionals han estat modificats per preservar la intimitat de cada persona. El nom del centre educatiu que utilitzarem al llarg d'aquest treball també és fictici, ja que si no, alguns professionals es podrien sentir malament. Recordem, doncs, que el nom de l'institut i també el del poble on s'ubica aquest centre educatiu són inventats.

També hi inclourem les entrevistes realitzades amb dos alumnes: en Josep, que no va voler ajuda, i en Manel, que tot i que va acceptar l'ajuda, per les altures del curs en què ens trobàvem, només vam poder dur a terme una entrevista amb ell.

Els resultats obtinguts en l'estudi de casos són qualitius, i ens permeten obtenir molta informació sobre el tracte que aquests alumnes reben en el centre educatiu. Al mateix temps, al llarg de les entrevistes que mostrem a continuació es podrà anar observant quin és l'origen del seu comportament agressiu en el centre, que en ocasions és vers els altres i altres vegades contra ells mateixos.

També veurem que, per entendre com se senten aquests nois i aquestes noies, no podem oblidar el context familiar en què es troben immersos.

Així doncs, en definitiva, les entrevistes que transcrivim a continuació ens permetran ser participants d'un bocí de la realitat d'aquests alumnes i entendre que la seva realitat no es resumeix en tres paraules: "un alumne problemàtic", o "una alumna problemàtica", sinó que cadascú té la seva història i les seves ganes de viure, de sentir-se bé i de sentir-se estimat, per bé que no saben com fer-ho. En aquest sentit, cap persona és diferent de les altres.

A partir d'aquests resultats, esperem aportar una visió molt més àmplia dels alumnes etiquetats d'agressius -que avui en dia preocupen tant dins els centres educatius- que ens permeti trobar vies d'actuació adient per atendre aquests problemes.

### 4.1.1 TRANSCRIPCIÓ DELS CASOS

*Es tan fácil querer a un niño y llegar a hacerle nuestro... A los niños, para hacerse querer de ellos, no les importa que seamos feos, ni que seamos inteligentes, ni siquiera bueno. Para querernos basta con que se los quiera: no son tan exigentes como los mayores.*

*Benavente, El lebril del cielo.*

#### 4.1.1.1 Cas 1: Dani G.

##### 4.1.1.1.1 Contextualització del cas

**Nom:** Dani G.

**Edat:** 14 anys

**Curs:** 3r. ESO

**Estructura familiar:** Pare, mare i 2 germanes (2 nenes de 1 i 4 anys).

**Motiu de la consulta:** Els professors estan desesperats perquè diuen que en Dani no para d'incordiar a classe i de provocar constantment a alumnes i professors. A més, diuen que quan l'avisen pel seu mal comportament es mostra agressiu i no accepta els càstigs.

##### 4.1.1.1.2 Anàlisi i descripció del procés de diagnòstic – intervenció del cas

A continuació es durà a terme la transcripció literal de les entrevistes realitzades.

## 25 d'Octubre de 2001. Entrevista amb el tutor d'en Dani (en Joan Torres)

Li pregunto a en Joan què li preocupa d'en Dani. Ell respon: -*“Em preocupa que quedi arraconat, ja que aquest any se l’ha canviat de classe (perquè es va creure que l’ajudaria separar-lo d’un amic). Ara va a 3r. B i aquesta és una classe molt bona i en Dani corre el risc de ser tan diferent dels altres alumnes, que se’l deixi de banda,... A més, a classe té l’actitud de no fer res. Sol picar amb el bolígraf a la taula per cridar l’atenció, i quan l’avisés d’alguna cosa que ha fet, no accepta que el renyis”*. Li dic: -*“Clar, ja m’imagino. Mira, tot això que fa en Dani a classe, com tu has dit, és per cridar l’atenció, però aquest no és el problema. El problema no està en que piqui amb el bolígraf ( tot i que haguem de buscar una manera perquè deixi de fer-ho perquè això distorsiona a classe), sinó en per què ho fa”*. El tutor fa que sí.

Li pregunto si sap alguna cosa de la família. En Joan diu: -*“La gent del poble comenta que el pare és alcohòlic, i que ara fa un temps que no se’l veu per Sant Vicenç. La seva mare i les dues germanes d’en Dani, de 1 i 4 anys, viuen a casa de l’àvia. No sé,... a en Dani sempre se’l veu pel carrer, per això li diuen “nen de la clau al coll”*. Vaig acceptant tot el que diu. Llavors en Joan m’explica que l’any passat els pares no van anar a cap reunió de les que van convocar amb ells, que no tenen interès. Li dic que ja m’ho imagino.

Li pregunto per la relació d'en Dani amb els companys de classe. Ell explica: -*“no és del tot dolenta, però tampoc és massa bona,... els nois i noies de classe el veuen com un “marciano” que quina una en farà ara,...”*.

Llavors li pregunto pel rendiment escolar. En Joan diu: -*“és molt dolent, tot i que se’l veu espavilat,... Però no fa res, ni deures, ni estudia, ni mostra interès,... Si t’acostes i li estàs a sobre sí que treballa,... Però és un nano que quan l’avisés per alguna cosa, es sol rebotar segons com li diguis”*. Li dic que és clar, que deu estar a flor de pell.

Li pregunto si té alguna disciplinària. El tutor respon que aquest any porta una falta disciplinària per fer soroll amb el bolígraf.



Li dono les gràcies per tot el que m'ha explicat i li dic que m'ajudarà molt quan parli amb en Dani. Quedem que ja anirem parlant<sup>1</sup>.

Li comento que si necessita alguna cosa, vindré cada dijous al centre.

### 8 de Novembre de 2001. Entrevista amb en Dani

En Joan (conserge) va a buscar a en Dani<sup>2</sup> a classe i l'acompanya fins al despatx. Quan entra li dic: *-“deus pensar què dimonis passa, i perquè estàs aquí!”*<sup>3</sup>. Somriu i diu que sí (té una mirada de desconfiança i un aire de provocació)<sup>4</sup>. Li dic que si vol es pot assentar. S'asseu, però no es treu la jaqueta, tot i que hi ha la calefacció posada i fa molta calor. Li explico: *-“em dic Silvia i vinc de Girona. Sóc psicopedagoga, saps què vol dir?”* Diu que no. Li dic: *-“bé, més o menys seria la persona que ajuda als altres a estar més tranquils, més contents,...al que sigui!”*.

Segueixo dient: *-“vaig parlar amb el teu tutor, en Jordi...”* Ell diu: *-“no (somriu), es diu Joan”*. Li dic: *-“sóc un desastre pels noms! (somric i ell em torna el somriure)”*. *Em va dir que et veia nerviós a classe, i que això el preocupava, perquè pensa que ets una persona molt intel·ligent i que podries fer molt... Ell creu que t'aniria bé un cop de mà. Però així és com ell ho veu, i potser en Dani no ho veu d'aquesta forma, i en Joan s'equivoca!*<sup>5</sup>. Silenci<sup>6</sup>. De seguida diu. *-“Sí, sóc molt nerviós, sempre estic nerviós”*. Li dic: *-“és clar, i es passa*

---

<sup>1</sup> La informació prèvia que ens dona el tutor ens ajudarà a fer-nos una idea de la situació que pot estar vivint en Dani, i a l'hora de proposar-li ajuda.

<sup>2</sup> Fem la entrevista a en Dani de forma aïllada. Generalment practiquem entrevistes individualitzades perquè el procediment es basa en l'anàlisi dels comportaments personals com individualitat. El nostre principi és que cada persona és un ésser amb la seva pròpia personalitat, sent cadascú, amb les seves decisions, l'únic responsable dels seus comportaments.

<sup>3</sup> Recurs d'endevinar. Llegint el llenguatge corporal d'en Dani verbalitzem el que creiem que està pensant. Aquest recurs crea un estat de consciència latent, focalitza l'atenció a l'oient.

<sup>4</sup> El llenguatge corporal d'en Dani ens dona molta informació. Aquest ens retroalimenta en el sentit de congruència i coherència el que ha expressat verbalment.

<sup>5</sup> El fet de presentar-se és indispensable. Expliquem el perquè i per a què estem aquí. Seguidament deixem ben clar que ell podrà fer el que vulgui, que no està obligat a res.

<sup>6</sup> Silenci expectant. Ens ajuda a que el nostre interlocutor parli, perquè es crea un efecte d'atrapament en el sentit que en Dani sent la necessitat de dir alguna cosa.

*malament. Si vols t'explico la manera com et puc ajudar i després pots decidir el que et sembla*".

Li dibuixo una casa en un paper mentre li dic: *"imagina't una casa que està al mig del bosc i de sobte comença una tempesta, i hi cau un llampec. Què li passaria a aquesta casa?"*. En Dani respon: *"es cremaria"*. Li dic: *"és clar, i què podríem fer per què això no passés?"* Ell respon: *"posar-li un parallamps"*. Li dic: *"és clar, molt bé" (i li dibuixo al damunt de la casa un parallamps)*. Així, *si arriben llampecs ja no passarà res, perquè el parallamps els atraurà i com que està connectat amb la terra i aquesta és molt grossa, els absorbirà*". Ara començo a dibuixar el perfil d'un home, mentre li pregunto: *"què hi tenim a dins del cap? (hi dibuixo un cervell)"*. En Dani respon: *"el cervell"*. Li dic: *"és clar i, per a què serveix?"*. Ell respon: *"per pensar, per parlar, per moure'ns..."*. Li dic: *"Sí, serveix per a tot!, és com l'amo del cos,... Però saps què li passa a aquest cervell?"*. Ell respon: *"que no té parallamps"*. Continuo dient: *"és clar Dani i, de vegades, també li arriben llampecs, quan ens diuen: - has de portar-te bé, has d'estudiar, has de ser algú, no has de fer enfadar als altres,...- (mentre li dic això vaig dibuixant llampecs que arriben al cervell). I creus que pot treballar tranquil aquest cervell si li arriben llampecs?"*. Silenci. En Dani escolta atent. Contesta: *"no"*. Li dic: *"és clar, i com ens pot avisar que està molt carregat? (em mira sorprès),... Mira, com que està connectat a tot el cos (ho dibuixo,) ho pot fer de moltes maneres: a vegades ens pot fer mal la panxa o el cap, d'altres vegades hi ha persones que no mengen o que mengen molt, o potser que ens sentim tristos, nerviosos o molt enfadats i agressius, fins i tot hi ha persones que han deixat de caminar, perquè el seu cervell els està avisant que hi ha alguna cosa que no funciona. Si vols, et puc ajudar a posar un parallamps al teu cervell, perquè aquest pugui treballar tranquil (mentre dibuixo com una cuirassa al cap)<sup>7</sup>"*. Silenci. En Dani no respon.

---

<sup>7</sup> *Metàfora dels llampecs*. El missatge o creença que li volem transmetre fa referència a: "viure situacions angoixants fa que ens sentim malament i reaccionem de manera violenta sense poder-ho controlar". Per tant, no som culpables d'aquestes reaccions. Amb aquesta intervenció s'aconsegueix un efecte de conscienciació de la conducta violenta, se n'adona que està vivint un estat d'ansietat (pas important en la intervenció).

És important el recurs dels silencis durant la metàfora, ja que d'aquesta manera el missatge arriba amb més força, perquè és el propi interlocutor el que va fent l'aprenentatge d'una nova creença que l'ajudarà a interpretar la situació d'una manera més sana.

Li dic: *-“Si vols, t’ho pots pensar”*. Fa que sí amb el cap i diu : *-“sóc molt nerviós”*. Li dic: *-“mira, Dani, no m’ho crec. Ara estàs ben quiet i si fossis nerviós no podries parar ni un moment!”*. Ell diu: *-“ja, però...”*. Silenci. Segueixo dient: *-“vols dir que moltes vegades estàs nerviós? -”*. Ell diu que sí. Afegeixo: *-“és clar, segur que el teu cervell t’està avisant que està rebent molts llampecs,... Saps què?,... En Joan té tota la raó del món quan diu que ets molt intel·ligent,... Mira Dani, tots en algun moment de la nostra vida necessitem ajuda. Jo als 18 anys la vaig necessitar,... feia mil i una bestieses (em mira sorprès)<sup>8</sup>,... Fins i tot em rapava el cabell per provocar als meus pares,.... Ho feia perquè no estava tranquil·la per dins. Mira Dani, si vols podem quedar un dia, i si prefereixes pensar-t’ho ja m’ho diràs el pròxim dia, perquè aquí qui mana és en Dani!<sup>9</sup>”*. Ell diu: *-“m’ho pensaré”*.

Quedem que el pròxim dia li aniré a preguntar.

## 22 de Novembre de 2001. Xerrada amb el tutor d’en Dani (en Joan)

Em veu el tutor d'en Dani per l'IES i em pregunta si ja he vist a en Dani. Li dic que d'aquí una estona parlaré amb ell per veure si vol que l'ajudi, ja que vam quedar que s’ho pensaria. Em diu: *-“Doncs mira, et volia explicar que l'altre dia vaig parlar amb la seva mare i em va dir que en Dani li havia explicat que ara parlarà amb una psicòloga i ella ho solucionarà tot (referint-se a mi)!”*. En Joan ho diu sorprès i mostrant-se una mica escèptic davant de l’optimisme de la mare.

<sup>8</sup> Creença d’identitat d’en Dani “sóc nerviós”. Intervenim mitjançant una metàfora de segon grau, per donar-li el missatge: “si reaccionem de manera nerviosa, no significa que siguem nerviosos”. És important intervenir quan veiem una creença d’identitat negativa. A mida que vagi canviant el concepte que té d’ell mateix, canviarà la seva conducta i, en conseqüència, abandonarà els comportaments defensius.

<sup>9</sup> Com a principi bàsic ensenyem que “qui mana allà sempre és el noi/a”. Això vol dir que la nostra intervenció és decisió voluntària i lliure pel noi/a. Nosaltres volem ajudar, però ells han de voler ser ajudats. Aquesta decisió exigeix sentir la necessitat d’ajuda perquè això permetrà vèncer les resistències i, per una altra part, exigeix una mínima confiança empàtica que haurem de saber generar en aquest primer contacte per, posteriorment, anar alimentant-la amb cada nou encontre.

Afegeix que la mare li ha explicat que no sap què ha de fer amb en Dani, que ho ha provat tot i que no li vol dir al seu home que en Dani es porta malament, perquè si ho fa, aquest li donarà dues “osties”!. Li dic que ja parlaré amb ella.

## 22 de Novembre de 2001. Entrevista amb en Dani

Li demano a en Joan (el conserge) si pot anar a buscar a en Dani a classe. Em diu: *-“Encara no ha arribat a l’institut,... És que avui està castigat i no ha pogut anar a una excursió que estava programada pels alumnes de la seva classe, però havia de venir igualment al centre. Ara l’acaben de trucar per dir-li que vinguis i deu estar a punt d’arribar”*. Li dono les gràcies per explicar-m’ho i li dic que ja l’esperaré.

Al cap d'uns deu minuts em diuen que en Dani ja ha arribat a l’institut i que de seguida vindrà a parlar amb mi.

Quan entra ens saludem i li dic: *-“en Joan m’han explicat lo de l’expulsió,...”* Ell de seguida diu: *-“encara no m’han expulsat, només no m’han deixat anar a l’excursió (no ho diu enfadat, sinó aclarint el que ha passat)”*. Li dic: *-“Ah, no ho havia entès! (somric). Mira Dani, de vegades des de fora pot semblar que fem “gamberrades” perquè sí i això no és veritat,... Molts cops, fem el que fem perquè no ho podem evitar i, és clar, després no podem canviar el que ha passat i ens sentim malament<sup>10</sup>”*. Ell fa que sí. Li dic: *-“si vols, et puc ajudar”*. Silenci. De seguida diu que sí. Li dic: *-“si et sembla bé, el pròxim dia parlaré amb la teva mare per explicar-li el que vinc a fer a l’institut, i perquè moltes vegades hi ha coses que els pares podrien fer d’una manera que ens ajudés més. Tot i que ells no se n’adonen que, en alguns moments, el que fan ens sap greu<sup>11</sup>”*. (Ell va escoltant, se’l veu còmode).

---

<sup>10</sup> Acompassar. Quan li diem “es passa malament”, comuniquem que ens identifiquem amb els seus sentiments, generant empatia i compenetració. L’acompassament funciona en termes inconscients com un codi de “tu igual que jo”, el que crea aproximació, identificació.

<sup>11</sup> Li demanem permís per parlar amb la mare, en termes de possibilitat, i sempre deixant clar que només si ell vol.

Continuo dient-li: *-“Mira Dani jo no crec en els càstigs, però saps què passa?<sup>12</sup>,... Que els professors pensen que els càstigs són una bona estratègia perquè aprenguem la lliçó i canviem, encara que després no funcioni així,... Però ben segur que no ho fan perquè ens tinguin mania, encara que moltes vegades ens ho pugui semblar (Ell no diu res, però per la cara de desconfiança que posa, sembla que no es creu que els professors ho facin per ajudar-lo)<sup>13</sup>. Jo sé que en Dani és bona persona, encara que d'aquí deu minuts faci una bestiesa. Això són coses que fem, perquè hi ha alguna cosa de dins que ens impulsa a fer-ho i no sabem que és<sup>14</sup>”*. M'escolta súper atent.

Llavors li dic: *-“Si et va bé Dani, ens veiem el dijous que ve”*. Fa que sí. Li pregunto: *-“a quina hora et va millor?”* Silenci. Diu: *-“a aquesta hora (són les 10,30h.)”*. Li dic rient: *-“quina assignatura deus tenir?”*. Ell em torna el somriure.

### **29 de Novembre de 2001. Entrevista amb la mare d'en Dani (la Isabel)**

Arriba la mare d'en Dani. Ens presentem i entrem al despatx. Ens assentem i ella comença a dir: *-“no tengo mucho tiempo porque tengo una pequeña de un año y aunque tengo quien la cuide, me tengo que ir!<sup>15</sup> (parla amb un to de veu alt i de pressa)”*. Li dic: *-“claro, traen mucho trabajo los niños!<sup>16</sup>”*. Diu: *-“Sí, y me cayó muy mal cuando me enteré que estaba embarazada. Primero me dijeron que no estaba embarazada y me dieron pastillas para que me bajara la regla. Me dijeron que tenía un quiste. Luego me dieron pastillas anticonceptivas,... y nada. ¡Hasta que fui al Hospital Trueta para que me hicieran una ecografía y el quiste tenía brazos y patas!,.... ¡Estaba embarazada de 6 meses! Me puse a llorar, y mi marido no me dijo nada porque vio que me había sentado fatal. Él*

<sup>12</sup> Despertar curiositat o interès. Per aconseguir un estat de “trance” o consciència focalitzada.

<sup>13</sup> Llenguatge corporal que ens dóna pistes de com entén en Dani el comportament dels professors. Ens donarà informació a l'hora d'intervenir.

<sup>14</sup> Emetem un judici de valor positiu respecte a ell. D'aquesta forma intentem ajudar a que en Dani canviï la manera com interpreta el que està passant; tant la resposta dels professors, com les seves reaccions o conductes violentes.

<sup>15</sup> Resistència. Està mostrant resistència quan diu: “no tengo mucho tiempo”. La resistència és un mecanisme mental orientat a defensar las conductes emmascaradores que tenen el propòsit de protegir del malestar emocional.

<sup>16</sup> Acompassar. Respectem el que ens diu.

*me consoló diciendo que no pasaba nada, que ya la criaríamos!”* (no sembla afectada ni trista quan ho explica). Vaig escoltant el que diu. Continua dient: - *“Dani también nació de rebote, teníamos sólo 18 años cuando lo tuvimos,... Sólo la segunda fue deseada”*.

Li dic: -*“no es fácil criar a un hijo cuando se es tan joven”*. Ella em talla i comença a explicar: -*“No, pero mira, hicimos lo que pudimos (tampoc ho diu gens preocupada),... pero bueno, dí”*. Li explico qui sóc, i perquè estic a l'institut. La Isabel em torna a tallar i comença a dir: -*“Dani es un notas, y se cierra mucho. Si él no quiere decirte nada no hay nada que hacer. Además va siempre con Lluís, y yo le digo que podría escoger otros amigos!”*. Li dic: - *“Claro, pero eso es lo que hace, y como tu dices, es para llamar la atención, para hacerse notar. Es lo que se ve y el problema está en por qué necesita llamar la atención”*. Ella diu, que no ho sap, que no ho entén (no se la veu preocupada).

Llavors li pregunto: -*“¿Y cómo se porta contigo?”<sup>17</sup>*. Diu: -*“yo le dejo pasar demasiado las cosas, quizá le permita demasiado. Le digo que lo castigo y luego no hago nada”*. Li dic: -*“Mira Isabel, podrías haberlo hecho de manera muy distinta y quizá Dani hubiera tenido problemas igualmente. Eso nunca se sabe (ella va escoltant). ¿Y cómo es la relación con el padre?”*. Ella contesta: - *“A él le hace más caso, porque es más duro,... Pero mi marido es un burro. Yo ya se lo digo”*. Li pregunto: -*“¿qué quieres decir?”* Contesta: -*“él dice que a él le hace caso, pero es por como le dice las cosas, le amenaza y grita,... es un bruto (no ho diu ni trista ni afectada)”*. Li dic: -*“Claro, quizá por la educación que recibió, él cree que la autoridad es lo que funciona. ¿Y cómo ves la relación de Dani con las hermanas?”*. Em diu: -*“le gusta mucho hacer enfadar a la mediana, y cuidar a la pequeña,... se lo pasa bomba con ella,... Este fin de semana ha estado trabajando con los pinos. Lo he hecho para que se cansara, ¡y se ve que le ha gustado!. Dice que no quiere estudiar, y yo le digo que vendrían los de los servicios sociales, porque esta mierda de la ley que tienes*

---

<sup>17</sup> Pregunta oberta per obtenir informació de la relació entre la mare i en Dani.

*que estudiar hasta los 16 años,.... Y yo no estoy de acuerdo, porque antes a los 14 ya podías trabajar*". Li dic que és clar.

Continua explicant: *-“hace dos semanas dijeron que Dani tenia la culpa de lo que pasó en el colegio del pueblo, que lo destrozaron, y lo tuvieron todo el día en Santa Coloma de Farners. Y no era verdad, porque luego comprobaron las huellas digitales y vieron que habían sido otros*". Li dic: *-“A veces, cuando alguien tiene una fama, paga lo que han hecho otros,.... Debió ser muy duro*". Ella diu que va haver de passar tot el dia allà, però no ho diu afectada.

Li explico com entenc el que li passa a en Dani, que ell actua provocant, però que no és perquè sigui així<sup>18</sup>.

No se la veu gens preocupada<sup>19</sup>, com si hagués vingut per complir, no perquè cregui que en Dani té un problema (sembla una dona que ho ha hagut de passar molt malament i al final ha fet el cor fort i ha posat pell morta).

Li dic que ja tornarem a parlar més endavant i que m'agradaria conèixer al pare. Diu: *-“el padre no vendrá. Él dice que yo me ocupo de los niños*". Li dic que, de totes maneres, si li sembla bé, provaré de trucar-lo a veure si pot venir un dia. La Isabel afegeix que vale, però que no vindrà.

## **29 de Novembre de 2001. Entrevista amb en Dani**

El saludo i li pregunto com va. Diu: *-“bé*". Li explico: *-“acabo de conèixer a la teva mare*". Ell fa que sí. Li explico del que he parlat amb ella<sup>20</sup> (que li he explicat què vindré a fer aquí a l'Institut, i que quan de vegades fem alguna "trastada", no és perquè siguem així, sinó que fem això perquè tenim un malestar a dins). Ell va escoltant, i de cop em diu: *-“ara a classe una noia m'ha*

<sup>18</sup> Li expliquem la nostra manera d'entendre els comportaments amb l'objectiu que la mare es critiqui la interpretació que fa de les reaccions d'en Dani, i això comporti un canvi en la relació d'ambdós.

<sup>19</sup> El llenguatge corporal de la mare ens dona informació de com creiem que està vivint la situació.

<sup>20</sup> Li expliquem que hem parlat amb la mare, perquè en Dani visqui que no li amaguem res. En Dani sent que el tenim en compte, que és important. Estem creant identitat.

*dit que li havia agafat la calculadora, i no era veritat. Al final ha vist que la tenia un altre noi". Li dic: -"Ens fa molta ràbia quan ens culpen d'una cosa que no hem fet! Et deus haver sentit malament". En Dani fa que sí.*

*Segueixo dient: -"Mira, conec a un noi que es diu Ferran, i com que a l'Institut el coneixen pel "gamberro", quan passa alguna cosa el culpen a ell directament. I moltes vegades s'equivoquen,... Quan jo feia atletisme, de vegades xerrava molt i feia merder, però d'altres vegades no. I quan passava alguna cosa sempre em cridaven a mi, perquè portava l'etiqueta de "follonera"<sup>21</sup>". Ell va fent que sí amb el cap i diu. -"a mi també em passa". Li dic: -"és clar, i es passa malament. Però mira Dani, imagina't que ara està plovent molt i molt, i com que nosaltres teníem ganes d'anar d'excursió, sortim a fora i comencem a cridar: - que pari de ploure!-. Creus què parerà?". Ell somriu i diu que no. Li dic: -"és clar, perquè depèn de nosaltres que pari?" Ell diu que no. Li dic que és clar, i continuo dient: -"el que depèn de nosaltres és decidir sí volem mullar-nos o no. Et sembla que depèn de mi la manera com els altres em veuen?". Silenci. Diu que no. Li dic: -"és clar, però el que sí depèn de mi és deixar que allò em faci mal o protegir-me i tirar-m'ho a l'esquena (ell em va escoltant). Mira Dani, prova de fer-me enfadar". Silenci. Diu que no i somriu. Li dic que ja li dono permís. Silenci. Torna a dir que no. Al final li pregunto: -"Creus que em podràs fer enfadar?<sup>22</sup>". Ell respon: -"sí tu no vols, no". Li dic: -"és clar, i li pregunto si li agraden els gossos?<sup>23</sup>". Diu que sí. Li explico que me'n volia comprar un.*

*Llavors li pregunto si se'n recorda dels llampecs. Diu que sí. Li dic que, si vol, li explico com ho faig per desviar els llampecs que m'arriben. Ell torna a dir que sí. Agafo un paper i dibuixo una calaixera, mentre li dic: -"dins del cap és com si*

<sup>21</sup> Verbalitzem els sentiments. Expressem verbalment el que creiem que està sentint en Dani.

<sup>22</sup> Encadenament de metàfores. Amb la metàfora de la pluja li volem transmetre el missatge: "hi ha coses o situacions que som capaços de controlar i d'altres no. És a dir, a vegades, un resultat depèn de les nostres decisions, però d'altres no". I encara li estem ensenyant més, perquè li diem: "el que és intel·ligent és prendre decisions sobre el que sí depèn de nosaltres: agafar el paraigües". Sempre estem molt atents del seu llenguatge gestual. A continuació, mitjançant l'acte exemplificador, pretenem reenquadrar la situació, que entengui d'una altra manera el fet d'enfadar-se, des d'una altra punt de vista: "només ens enfadem si nosaltres volem; enfadar-nos depèn d'un mateix".

<sup>23</sup> Amnèsia post-trance o interrupció de patró. Actua dificultant el discurs raonat, deixant l'atenció en "stand-by" per ser focalitzada en la informació següent que li facilitarem.



*hi guardéssim les coses com en una calaixera de tres calaixos,... No em guanyaré la vida dibuixant! (Somric). En Dani diu: -“no!” i també somriu. Continuo dient: -“En el calaix de dalt hi ha les coses que hem de fer; quan ens diuen has de fer els deures, has de portar-te bé, has d’ajudar a la mare, no has de fer gamberrades, has d’estudiar, has de ser algú,... En el segon calaix hi ha les coses que volem fer; per exemple, jo vull ser pedagoga, vull ser mecànic,... I en l’últim calaix hi guardem les coses que ens agraden; m’agrada la xocolata, anar en moto, estar amb els amics, jugar a futbol, anar al cine,... Quin d’aquests calaixos creus que en Dani té més ple?”. Ell de seguida respon: -“el de dalt”. Li dic: -“és clar, i què passa si tens el calaix de dalt molt i molt ple i els altres mig buits (assenyalo el dibuix). Ell diu: -“explotarà!”. Li dic: -“Sí, clar, i què podem fer si tenim un calaix molt ple i els altres mig buits?”. En Dani diu: -“repartir les coses del primer calaix en els altres”. Li dic: -“molt bé, i si vols t’explico com podem fer-ho (fa que sí). Mira Dani, fa un any vaig fer un curs que no m’agradava gens, i no anava quasi mai a classe, però el professor un dia em va dir que si no assistia suspendria,... que hi havia d’anar! Llavors vaig pensar què volia, si aprovar o no. Perquè encara que el curs fos un rotllo, el necessitava per treballar en una feina que m’agradava molt. I saps què vaig decidir?,... Anar a classe perquè volia, perquè era el millor per a mi, encara que en aquell moment no m’agradés. I no ho vaig fer perquè m’ho digués el professor. Mira Dani, saps què passa? Que hi ha coses que potser no ens agraden però que tothom vol. Per exemple estudiar. A ningú li agrada estudiar (em mira sorprès i fa que sí amb el cap), però tothom vol aprovar!,... També hi ha vegades que creiem que hi ha coses que volem i potser ho diguem més perquè en aquell moment ens agraden,... Conec a un noi, l’Albert, que ho passava molt malament a l’escola i va dir que volia treballar de paleta. Passats uns anys es va adonar que no era veritat, que ho havia triat sense pensar en què era millor per a ell després, i només pensant en que en aquell moment no li agradava el cole<sup>24</sup>”.*

<sup>24</sup> Metàfora de la calaixera. Intervenim a nivell del nucli de les creences que configuren la identitat personal, abordant una creença bàsica determinant dels estats de maduresa: “jo sóc jo, i com a tal, tinc dret a decidir i arribar a conclusions raonades que em permetin decidir què vull (pensant ara què és el millor per a un després)”. Continuem la intervenció a partir de l’encadenament de metàfores per reforçar el canvi de creença.

Llavors li pregunto: *-“quin calaix creus que és el que ens fa més feliç?”<sup>25</sup>* En Dani respon: *-“el del m’agrada”*. Li dic: *-“Clar,... Mira, aquest matí quan m’he despertat, tenia molta son i m’hagués agradat seguir dormint. Però com m’hagués sentit si no hagués vingut a Sant Vicenç?”*. Silenci. De seguida diu: *-“malament”*. Li dic: *-“és clar. Saps Dani?... A mi m’agrada molt anar al cine, però si demà he d’entregar un treball a la feina, com em sentiré si avui vaig al cine i demà no tinc fet el treball?”*. Silenci. Torna a dir que malament. Li dic que sí, i li pregunto: *-“què creus que faria si es donés aquest cas?”*. Silenci. Diu: *-“no anar al cine i fer el treball”*. Li dic: *-“és clar, però per què ho he de fer o per què és el millor per a mi després?”*. Ell diu: *-“perquè és el millor per a tu després”*. Li torno a preguntar: *-“I quin calaix creus que és el que ens fa feliç?”*. Silenci. Respon: *-“el del mig”* (assenyalant el dibuix). Li dic: *-“és clar (encerclo la paraula vull). I, si vols, aquests dies podries començar a emplenar una mica el calaix del VULL, perquè segur que hi haurà llampecs que ja desviaràs. I si n’hi ha algun que es cola, notaràs un rum-rum a la panxa (em toco la meva panxa), jo et puc ajudar.”<sup>26</sup>*. Fa que sí.

Llavors li dic: *-“la mare m’ha explicat que el pare de vegades diu les coses cridant”<sup>27</sup>*. Silenci<sup>28</sup>. Fa que sí amb el cap. Li dic: *-“El meu pare també crida molt i a mi no m’agrada gens,... em sembla que a ningú li agraden els crits. Però, saps què passa? Que no és fàcil ser pare, i els nens no venen al món amb un llibre d’instruccions on explica com se’ls ha de tractar. Al pare ningú li ha ensenyat com fer de pare, i ho ha hagut d’aprendre com ha pogut,... Segurament, l’avi deu cridar molt”*. Silenci. Ell de seguida fa que sí. Llavors li pregunto: *-“de qui creus que ha après a fer de pare, el teu pare?”*. Silenci. De seguida diu: *“de l’avi (en Dani somriu, com que el tranquil·litza la idea que el pare crida perquè ho ha après)”*.

<sup>25</sup> Pregunta de comunicació indirecta que ens ajudarà en el procés de diagnòstic-intervenció, ja que ens informarà si en Dani ha fet la transferència del missatge. Alhora la seva resposta - el del m’agrada - ens donarà moltes pistes sobre què mou el seu comportament: “fer el que li ve de gust en aquell moment, sense pensar en les conseqüències de les seves accions”.

<sup>26</sup> Continuem bombardejant-lo amb metàfores, donant-li el mateix missatge que abans. Quan a través del llenguatge gestual veiem que en Dani ha fet la transferència i internalització del missatge, li oferim l’alternativa d’anar canviant les coses de calaix.

<sup>27</sup> Amnèsia post-trance, mitjançant una pregunta sobre la relació d’en Dani amb la mare.

<sup>28</sup> Silenci. Pretenem obtenir informació de com viu en Dani les reaccions del pare (la contesta gestual i/o verbal que guiarà el procés de diagnòstic-intervenció).

Continuo dient: *-“és clar, i el pare creu que per educar als fills s’ha de ser autoritari, i pensa que d’aquesta manera t’ajuda, encara que no sigui així. Mira, em sembla que moltes vegades (vaig dibuixant un vas ple d’aigua) els pares tenen el vas molt ple”*. Li assenyalo el dibuix i li pregunto: *-“Què passarà si hi tirem una goteta així petita (la dibuixo)”*. Silenci. Ell diu: *-“es vessarà el vas”*. Li dic: *-“és clar, però per la goteta petita o per què el vas està molt i molt ple?”*. En Dani respon: *-“perquè el vas està molt ple”*. Li dic: *-“És clar, ja que aquesta goteta en un vas buit no faria res (m’escolta molt atent). Mira, els pares tenen els seus problemes. Potser hi ha coses que no són com ells volien, no els agrada la feina, els amics, les coses entre ells no van del tot bé,...(assenyalo el vas ple) I se’ls hi va emplenant el vas. I qui et sembla que el pot buidar? En Dani respon que els pares. Li dic que sí.<sup>29</sup>”* (Ell escolta molt atent, és un noi que capta les coses de seguida). *Què feu per aquí al poble els caps de setmana?<sup>30</sup>*. En Dani diu que va amb els amics, al bosc, o a la plaça. Xerrem una estona.

Quedem pel pròxim dia.

## 29 de Novembre de 2001. Entrevista amb els professors d’en Dani

Li pregunto al tutor si podria parlar un moment amb ell. Diu que sí. Mentre l’espero ve la Pastora (una professora d’en Dani) i em pregunta si em pot comentar una cosa. Li dic que sí. Em diu: *-“En Dani l’altre dia va començar a dir que la Fàtima (una noia magrebí) feia pudor, i no és veritat (ho diu molt ofesa)”*. Jo vaig fent que sí. Continua dient: *-“Mira, és que jo sóc immigrant i aquests temes em toquen,...”*. Li dic que és clar, que ja l’entenc, però que quan en Dani fa això no és perquè realment ho pensí. Ella fa que sí amb el cap. Segueixo dient que ho fa per provocar, i que qualsevol cosa que ell vegi que provoca als

<sup>29</sup> Metàfora del vas ple. Per donar-li el missatge: “les reaccions dels pares són fruit de com es senten, tot i que ells argumentin altres coses i donin les culpes a fora”. Desculpabilitzem a en Dani, alhora que l’ajudem a crear identitat, ja que l’efecte que crea a la identitat sentir-se responsable del malestar dels pares és “jo no valc”.

<sup>30</sup> Amnèsia post-trance. A partir d’una pregunta pretenem canviar el focus d’atenció perquè en Dani no tingui oportunitat de mantenir un discurs raonat per intentar comprendre més del que ja ha entès. Això fa que el contingut après passi a l’inconscient, sense més interferències.

altres, la fa encara més<sup>31</sup>. Li dic que ara volia parlar amb el tutor d'en Dani i, si ella vol, pot venir. De seguida diu que sí.

Ens assentem en un despatx, el tutor d'en Dani, la Pastora, un altre professor i jo. Em pregunten com va. Em dóna la sensació, pel llenguatge corporal del tutor, que no té gaires ganes d'estar allà, com si hi estigués perquè toca.

Començo a explicar: *-“he parlat amb la mare avui, i m’ha explicat que van tenir als 18 anys a en Dani, i que no l’esperaven”*. El tutor em diu que moltes vegades, quan era petit, el deixaven sol a casa. Els hi dic: *-“Sí, el comportament d’en Dani és com si s’hagués sentit abandonat i maltractat (fan que sí amb el cap). El que vivim dels 0 als 3 anys és molt significatiu per nosaltres, i ben segur que en Dani va viure moltes experiències en les que va interpretar que no estaven per ell”*. La Pastora diu que sí i explica: *-“A mi em van deixar sola quan tenia 3 anys i ho vaig passar tan malament. Els meus pares havien anat a prendre una copa, i jo no ho sabia, i quan em vaig despertar no hi havia ningú. No els hi he perdonat mai, encara de vegades els hi dic”*. Els dic: *-“és clar, de petits interpretem les coses a la nostra manera, i no podem criticar el que diuen els grans. A partir dels 14 anys, més o menys, podem començar a fer-ho, però quan som petits no. I si a en Dani algun cop li deien que era un desastre, ell no podia pensar que era perquè els pares estaven enfadats,...”* Fan que sí. Continuo explicant: *-“el que ara es veu, la conducta agressiva, provocadora,... no és el problema. El problema està en què fa que es comporti d’aquesta manera”*. Els professors diuen que sí i em pregunten què poden fer. Els dic: *-“això dic jo! Perquè no és fàcil,... Em sembla que en el moment que es munti una situació problemàtica és fer el que es pugui en aquell moment per aturar-ho, sense entrar en el raonament del que està passant, perquè no serveix de res. Nosaltres diem que és com si tenim dues autopistes que estan connectades, però no es troben (faig el gest amb les mans), una va per dalt, que és la raó, i per baix va l’autopista dels sentiments. Si deixem passar cotxes a dalt, però l’embús és a baix, no servirà de res (els*

---

<sup>31</sup> Li estem dient a la professora que en Dani actua de forma provocadora degut al seu malestar, no perquè tingui res en contra d'ella. Pretenem que la Pastora interpreti la situació amb uns altres ulls.

*professors escolten com si s'adonessin del que esta passant). El que sí es pot fer, un cop passada la situació problemàtica que es pugui muntar a classe, quan en Dani estigui més tranquil, és dir-li que com a persona entenem que ell de vegades estigui nerviós a classe, o hi hagi coses que no li agraden, però que com a professor/a això no ho podem permetre. I llavors preguntar-li què creu que podem fer quan això passi. Ell, per exemple, pot proposar que sortirà cinc minuts de classe<sup>32</sup>”. Fan que sí.*

El tutor es mou de la cadira, com dient que ho podem deixar aquí. Quedem que tornarem a parlar més endavant i que sempre que hi hagi alguna cosa els preocupi m'ho comentaran.

La Pastora, un cop a fora, em comenta que de vegades en Dani li comença a dir amb to provocador: -“on tens el cotxe, Pastora,...” (no ho diu enfadada, sinó entenent el perquè ho fa). Li dic que és el que dèiem abans, que ell busca provocar constantment, però que segur que mai li farà res al seu cotxe. Ella diu que ja ho veu. Se la veu més tranquil·la que abans de la reunió.

També un cop a fora del despatx en Joan (el tutor d'en Dani), em comenta si crec que aniria bé un canvi de classe. Li dic que depèn de com ho interpreti en Dani, que potser nosaltres ho veiem una bona idea i ho fem per ajudar-lo, però si ell interpreta: “*mira la mania que em tenen que ara fan això per fer-me la punyeta*”, no funcionarà. Li dic que, de totes formes, si l'equip de professors ho considera convenient, podria explicar-li a en Dani que el canvi de classe és per ajudar-lo. Diu que vale, i marxa de seguida (sembla com si el fet de ser tutor d'en Dani sigui dur per a ell).

---

Perquè si continua sentint-se provocada per en Dani, està reforçant el seu comportament emmascarador (cridar l'atenció dels altres provocant).

<sup>32</sup> Expliquem als professors com interpretem el que li passa a en Dani, de manera que no desafiem les creences del grup de professors, que no entenguin que nosaltres tenim raó i ells no. Per això acceptem el que ens diuen. És important aquest contrast d'opinions amb els professors, per tenir un coneixement més precís de com veuen a en Dani.

### 13 de Desembre de 2001

Vaig a buscar a en Dani i em diuen que ha anat d'excursió. Miro a la sala de professors si hi ha el tutor d'en Dani per preguntar-li com ha anat aquests dies. Quan el trobo li dic que és bona senyal que en Dani hagi anat a l'excursió. Ell diu que sí.

En Joan m'explica que a classe intenta fer veure que no es sent provocat amb l'actitud d'en Dani. Li dic que això és molt bo, però que de vegades costa. Em comenta que ja han posat les notes i em pregunta si les vull veure. Li dic que no cal, però al final me les ensenya. En Dani n'ha aprovat només 2. Li dic que de la manera que es sent en Dani ara, és impossible que els estudis li vagin millor.

### 19 de Desembre de 2001. Entrevista amb en Dani

Quan en Dani entra al despatx on l'espero, em pregunta: *-“com és que has vingut un dimecres?”*. Li dic: *-“m'anava millor venir avui, perquè així us podia veure als tres abans de Nadal, ja que en Pau demà va d'excursió i no l'hagués vist”*. Ell fa que sí amb el cap.

Li pregunto: *-“com han anat aquests dies, ara feia bastant que no ens veiem?”*. Somric. Ell em torna el somriure, em mira als ulls i respon: *-“bé (no és congruent amb el seu llenguatge corporal)”<sup>33</sup>*. Li dic: *-“em sembla que és un bé molt passat per aigua”*. Silenci. Fa que sí i somriu. Li pregunto: *-“te'n recordes del que vam parlar dels llampecs?”<sup>34</sup>*. Fa que sí. Li dic: *-“potser has tingut algun llampec,... Tot i que segur que algun l'has aturat, però d'altres no?”*. Silenci. Diu que sí. Li pregunto: *-“l com ho has fet?”*. Diu: *-“em preguntava què seria millor*

---

<sup>33</sup> El llenguatge corporal ens està dient el contrari del que expressa verbalment. La incongruència entre lo verbal i lo gestual és deguda a que aquest últim és conseqüència de l'inconscient, del que sentim, i el verbal és conseqüència de la raó. En cas d'emascament, la raó actua deformada i supeditada al món emocional inconscient.

<sup>34</sup> Rememoració per l'ancoratge. Amb una paraula, “llampec”, recordem el missatge que li havíem transmès anteriorment. Per tant, associem a una paraula tot un significat, sense necessitat de repetir-lo.

*per a mi després. Si estava a classe i algun professor em deia que callés, pensava què era millor per a mi, si callar o no, i després callava (ho diu molt tranquil, però em sembla sospitós que li hagi sigut tan fàcil, de la manera que el veig. Sempre té una mirada de desconfiança i de tristesa)<sup>35</sup>.*

Li dic: *-“ostres Dani, molt bé!,... tot i que potser n’hi ha hagut algun que se t’ha colat?”. Silenci<sup>36</sup>. Diu: -“Sí, ahir un professor ens volia posar una D a 13 persones, perquè quan va entrar a la classe hi havia molta gent dreta, i va dir que tots teníem una D. Al final va dir que anava a fer una cosa i que quan tornés qui estigués dret tindria una D. Quan va tornar només en va posar dos, a mi i a un altre, perquè una noia de la classe és va xivar, va dir que jo estava dret i per això me la van posar”. Li dic: -“et devia saber greu”. Silenci. Ell diu: -“bueno, és igual”. Li dic: -“No m’ho crec. Això ens fa sentir malament,... I sentim tanta ràbia, que ens pot passar pel cap: - ja veuràs quan t’enganxi, ojo por ojo!-,... I és normal. Però si ens hi tornem em sembla que acabem fent el que els altres esperen que fem. I qui surt perdent?”. Ell diu: -“Jo”. Li dic: -“és clar, perquè potser no ens preguntem què volem nosaltres<sup>37</sup>” (Ell escolta súper atent).*

Li dic: *-“en Lluís, l’altre dia, em va explicar el que els professors han dit a les vostres mares que no aneu junts<sup>38</sup>”. Ell de seguida comença a dir: -“sí, però jo no en faig cas,... (ho diu com si no li importés, però no és congruent, perquè se’l veu trist)”. Li dic: -“és clar, però et deu saber greu, perquè potser sentim que sembla que tinguem la “peste”,...”. Ell torna a dir: -“jo no ho faig, la meva mare em diu que no vagi amb en Lluís, però no li faig cas”. Li dic: -“és clar, però ens pot semblar que els profes ens tenen mania i ens volen “putejar”<sup>39</sup>”. Ell diu: -“l’Anna ens té mania”. Li dic: -“És clar, és normal que pensem això. Mira, quan*

<sup>35</sup> El llenguatge corporal torna a ser la nostra guia. El que ens ajuda a verificar el que diu i el que deu estar passant.

<sup>36</sup> Silenci expectant. Esperem obtenir resposta de la pregunta que acabem de formular-li.

<sup>37</sup> Verbalització dels sentiments. Expressem el que creiem que en Dani està sentint i llavors li donem el missatge “amb la venjança sortim perdent”. Pretenem que pugui interpretar la situació amb uns altres ulls, d’una manera que no li faci mal.

<sup>38</sup> Amnèsia post-trance o interrupció de patró. Canviem el focus d’atenció, parlant d’un fet que creiem que li ha fet mal, i cap al que orientem la intervenció.

<sup>39</sup> Verbalització dels sentiments. Fonamentalment comuniquem verbalment la nostra identificació de sentiments, el que reforça i retroalimenta l’empatia.

jo tenia 14 anys una professora em va suspendre francès, tot i que havia aprovat l'examen, perquè deia que no anava ben preparada pel curs vinent. Ella va pensar que així m'ajudaria, perquè m'esforçaria més. Però és clar, com creus que em vaig sentir?". Silenci. Ell respon: -"malament". Li dic: -"és clar, i en comptes d'esforçar-me més, estava rebotada a classe. Però Dani, encara que costi de creure, la professora ho feia perquè creia que així m'ajudava. Si provem de posar-nos al lloc de l'Anna, perquè creus que ho ha fet?". Ell diu: -"per ajudar segur que no". Li dic: -"entenc que ho pensis, perquè em sembla que en Dani ho ha passat molt malament i moltes vegades s'ha sentit ferit, i ara no es pot creure que hi hagi gent que faci coses per ajudar-lo". En Dani va escoltant.

Segueixo dient: -"En Dani és molt intel·ligent (em mira al·lucinat, com si fos el primer cop que algú li diu que és intel·ligent. Se li posen els ulls plorosos, connecta la mirada). Tot i que potser moltes vegades has escoltat: -mira que ets tonto, si fossis més intel·ligent no faries això!- (per la cara que posa es sent identificat amb el que dic). I mira, Dani, que fem moltes bestieses no té res a veure amb ser intel·ligent o no, encara que els pares moltes vegades ens puguin dir coses com aquestes. El pare d'un nen que es diu Gerard li diu al seu fill: -ets tonto, ets el més tonto de la classe!-. I per què creus què li diu?". En Dani respon: -"per ajudar-lo". Li dic: -"és clar, tot i que ben segur que no l'ajuda"<sup>40</sup>, però ell no se n'adona,... Em sembla que a casa ho has d'haver passat molt malament<sup>41</sup>, i no sé com ho has fet per sortir-te'n tan bé,... (en Dani no connecta la mirada, mira al terra). Em sembla que el pare i la mare tenen els seus problemes, i a moments poden "punxar". És com si volguéssim abraçar un cactus, quan ens hi acostem ens fem mal,... I saps què podem fer? (en Dani em mira) Entendre perquè fan el que fan, perquè ens parlen com ens parlen, i protegir-nos<sup>42</sup>. En Dani escolta molt atent.

<sup>40</sup> Metàfora de segon grau, per donar-li el missatge "de vegades el comportament dels altres no ens ajuda gens, però ells no en són conscients".

<sup>41</sup> Verbalitzem com creiem que s'ha sentit. Anem al pla dels sentiments per ajudar-lo a que sigui conscient de les seves emocions. Després l'ajudem a trobar recursos per reinterpretar el que va viure i que pugui protegir-se dels comportaments dels pares.

<sup>42</sup> Verbalitzem els seus sentiments i utilitzem el recurs "com si", que és equivalent a una metàfora. Aquest recurs té dos efectes, un per acompassar i reforçar l'empatia i, dos, per comunicar el missatge consistent



Segueixo dient: *-“Mira Dani, imagina’t que ara entra un noi i et diu: -Dani ets negre!-, creus que t’enfadaràs?”*. Ell respon que no. Li dic: *-“Clar. I si et diu: -gilipolles, desgraciat!-, creus que t’enfadaràs?”*. Respon que sí. Li dic: *-“em sembla que en Dani té molt clar que no és negre, però no té tan clar lo altre..., potser no coneixes gaire a en Dani<sup>43</sup>. Ara imagina’t que un dia agafes l’autobús i veus a un noi que comença a remenar la teva bossa que està en la lleixa del bus. Segurament pensaràs que et vol robar alguna cosa (ell fa que sí). I ara imagina’t que veus fer el mateix a un amic que saps que es despista amb facilitat,... Segur que pensaràs que s’ha equivocat de bossa i es pensa que és la seva”*. En Dani somriu, com si estigués pensant en un amic concret, i fa que sí. Llavors li pregunto: *-“I quina diferència hi ha entre el primer cas i el segon?”*. Silenci. En Dani respon: *-“que a un el coneixem i a l’altre no”*. Li dic que és clar, i li pregunto: *-“podem confiar en algú que no coneixem?<sup>44</sup>”*. Ell fa que no. Li dic que és clar, i que em sembla que no coneix gaire a en Dani. Ell no respon.

Li dic que li posaré uns petits deures, però que els faci si vol. Què s’imagini que algú que no el coneix, li escriu una carta preguntant-li com és en Dani, que pensi què li respondria<sup>45</sup> (posa cara de sorpresa, i com si aquesta conversa no li agradés gaire<sup>46</sup>). Canvio de tema i li parlo del Nadal<sup>47</sup>. Llavors li dic que cuidi molt a en Dani aquest Nadal i que si necessita alguna cosa ja sap on sóc. Em diu que igualment i somriu.

---

en: “el malestar dels altres ens pot fer mal, ens pot “punxar” (símil del pare a un cactus).” Perquè en Dani sigui conscient de com es deu sentir i pugui entendre la realitat d’una altra manera, i se’n pugui protegir.

<sup>43</sup> Insistim en obtenir informació sobre les creences d’identitat, com es veu a ell mateix, mirant d’obtenir el significat més exacte possible dels termes que expressa.

<sup>44</sup> Metàfora per donar-li el missatge: “quan no coneixem a algú, no hi confiem, i ens creiem el que ens diuen sobre ell”.

<sup>45</sup> Dissociació. Perquè en Dani es miri a sí mateix com si fos un altre. D’aquesta manera pretenem vèncer la resistència.

<sup>46</sup> L’observació del llenguatge corporal d’en Dani ens informa d’un estat de tensió, d’incomoditat. És un indicatiu de l’existència de resistència per mantenir el comportament de defensa.

<sup>47</sup> Amnèsia post-trance.

## 10 de gener de 2002. Entrevista amb el director del centre (en Ramon)

Ell em pregunta com va amb en Dani. Li dic que bé, que l'actitud que té és molt bona. És un noi molt intel·ligent i amb molt bon fons, però caldrà temps perquè es vegin els canvis. A més, sembla que sigui un noi que hagi patit molt i costa que s'obri. En Ramon diu que els professors no es queixen d'ell, que sembla que va bé (.../...).

(.../...) Llavors li dic que li volia fer una proposta que potser trobarà una mica descabellada. Ell diu que proposi. Li començo a explicar que, tant en el cas d'en Dani com el d'en Lluís, he vist que és molt difícil agafar-se a casa (aconseguir que es puguin sentir recolzats pels pares), que canviïn les relacions familiars que ara estan establertes i que no són bones per a ells (que no són sanes). Ell va fent que sí amb el cap. Sembla que també ho veu així. Li dic que en Dani s'ha sentit molt malament des de molt petit i que s'ha hagut de defensar amb aquest comportament agressiu o provocador que ara veiem. I ell, ara, no pot creure de cap manera que algú el vulgui ajudar. Li dic que en Lluís és diferent, perquè ell almenys diu que la seva tutora, l'Alba, sí que el vol ajudar. Però en Dani, en canvi, creu que tothom el va a fotre, que tothom fa el que fa perquè li tenen mania i que, per tant, no pot confiar en ningú (en Ramon m'escolta súper sorprès i com si estigués començant a veure les coses amb uns altres ulls).

Li dic que el que li volia proposar, i havia pensat que podria ser una manera d'ajudar a en Dani, és que no li posessin disciplinàries durant un temps i buscar una altra alternativa quan en fes alguna. En Ramon va fent que sí. Continuo dient que segur que moltes vegades en Dani es comporta d'una manera que no es pot permetre a classe, però ell no ho pot evitar. Sap què fa, però no per què ho fa. I amb els càstigs (amb les disciplinàries) no l'ajudem a que canviï, perquè ell ho entén com: *-"mira, em posen una altra D perquè em tenen mania. Sempre em toca a mi!"*. A més, és castigar-lo per una cosa que ell ja no pot canviar. En canvi, si busquem una alternativa, una manera d'aturar el conflicte, però en la que ell senti que se'l té en compte, que l'escoltem,... en Dani, mitjançant fets, viuria l'experiència de que és algú, que és important.

En Ramon diu que és clar, que ja ho entén. Li dic que sí, i que les paraules se les emporta el vent, i per molt que li diem: *-“ostres Dani, que nosaltres si et castiguem ho fem per ajudar-te”*, això no serveix de res, perquè ara en Dani això no s’ho pot creure.

En Ramon diu que li sembla molt bé, que ja ha pensat moltes vegades que això de les disciplinàries no serveix de res, però com que després tampoc saben què es pot fer,... Li dic que és clar. Diu que ho faci per escrit, perquè les coses van així, i la gent, de vegades, el que vol són papers. I que ho puc explicar a la Reunió de l’Equip Docent, perquè tothom n’estigui informat. Si algú no hi pot ésser-hi, ja ho llegiran en l’escrit que els donarem, en el que hi quedarà constància. Li dic que ja ho faré.

Em diu que, si vull, m’ensenya com és una Disciplinària. Li dic que sí. Ell comenta que fa una mica de riure, i que és com una multa perquè primer hi ha un paper blanc, a sota un de groc i un de verd (el professor apunta el que ha passat i després l’alumne ho ha de firmar si està conforme, però tampoc té opció a dir que no hi està d’acord. Llavors n’hi ha tres còpies perquè la resta dels professors es puguin assabentar del que ha passat. I s’envia una còpia als pares).

Després en Ramon em pregunta quina pot ser l’alternativa. Li dic: *-“Mira, Ramon, a mi em sembla que una cosa que podria anar bé quan es creï una situació problemàtica a classe, és que sortís el professor i l’alumne un moment”*. En Ramon diu que això ja estava establert així, i que està fins i tot escrit, perquè llavors hi vagi un professor de guàrdia. Però això no s’acaba portant a terme. Li dic que d’aquesta manera aniria molt bé. Continuo dient: *-“després el professor li podria dir a l’alumne que escrigui en un full com s’ha sentit, perquè així el podrà entendre millor, i que també escrigui en l’altra cara com creu que ho ha vist el professor. D’aquesta manera, sortint de classe, s’evita que, de vegades, tant el professor com l’alumne acabin comportant-se de la manera que esperen els altres (el professor potser cridant, perquè tothom vegi que s’imposa, i l’alumne fent veure que passa de tot, perquè segurament és el paper que té a l’Institut)”*.

En Ramon diu que li sembla molt bé, que després també se'n podrien fer tres còpies perquè els altres estiguessin informats. Li dic que sí, i que d'aquesta manera ajudarem a en Dani, o a l'alumne que sigui, a que sentin que es poden expressar i també a què entenguin les coses des d'un altre punt de vista, des dels ulls del professor. En Ramon diu: *"és clar, em sembla molt bé (se'l veu entusiasmat amb la idea). Però no sé si això se'ls hi hauria de dir als professors, perquè ells això tampoc ho saben. Necessitarien tenir més informació, perquè de vegades van perduts,..."*. Li dic que ja els hi explicaré, i que potser seria necessari fer el que havíem parlat a principi de curs: proposar una Formació de Professors. Ell fa que sí, però diu que potser podríem esperar una mica més, perquè encara es creï més la necessitat. Li dic que com vulgui. Quedem que provarem, durant un període petit de temps, la proposta alternativa a les disciplinàries, per veure com va. Quedem que ho farem un mes. Va a buscar a la coordinadora d'estudis perquè li expliqui a ella.

Li explico la proposta a la coordinadora d'estudis. Ella diu: *"Sí, però en Dani no és cap angelet, eh? Que de vegades en fa cada una,... jo no el tinc a cap classe, però pel que he sentit,..."*. Jo li dic que sí, que té raó, que segur que ha fet totes les bestieses que ens puguem imaginar, però que ell no ho pot evitar. Se n'adona del que fa, encara que no ho verbalitzi, però no sap perquè ho fa. La coordinadora diu que sí, que ja li sembla bé la proposta (no ho diu massa convençuda). M'explica que l'altre dia estava vigilant al pati i constantment li havia de dir a en Dani: *"Dani, para,... perquè estava dins d'una classe obrint i tancant la finestra,..."*. Faig que sí amb el cap, i li dic que segur que sempre en fa alguna, però que és pel malestar que té a dins, i no ho pot evitar. Ella fa que sí, i pregunta si no pot pensar que si no em posen una disciplinària, "viva la Pepa". Li dic que potser sí, però que si ajudem a que en Dani sàpiga què vol, no ho crec, perquè ningú vol anar en contra de sí mateix. La coordinadora fa que sí.

El director diu que ho faria extensiu a tota la classe, perquè sinó els altres ho poden viure com una injustícia. La coordinadora hi està d'acord. Els dic que és clar.

Llavors la coordinadora li pregunta quins professors li posen disciplinàries. El director va a buscar les disciplinàries que té en Dani, i diu que sempre són els mateixos professors: en Carles i en Ramon P. Llavors la coordinadora explica que a en Carles ja no el tindrà més el que queda de curs, que el problema serà amb en Ramon P. El director i la coordinadora, comenten: *-“Quan a la classe d'en Ramon P. hi ha algun conflicte, només posa una disciplinària a en Dani. És així, i amb això té raó en Dani. Se'l tracta injustament, perquè moltes vegades són altres els que fan escàndol. Però així ja hi ha un culpable i en Ramon P. es queda tranquil”*. Jo faig que sí amb el cap. Segueixen dient que és clar, que és veritat que en Dani ja té l'etiqueta.

El director em comenta que també seria bo que li expliqués al seu tutor. Li dic que sí, i el va a buscar. Estem la coordinadora, el tutor i jo. Li explico la proposta de no posar disciplinàries (D) durant un temps a en Dani, i buscar altres recursos per fer front als conflictes. Ell mira a la coordinadora i li pregunta: *-“a tu que et sembla? Per què et sembla que realment des de principi de curs en Dani ha canviat? (ho diu amb un to de dubte, com si cregués que no és una bona idea i pensant que no s'hi pot fer res amb ell)”*. Ella diu: *-“espera a que acabi d'explicar-ho. Ja veuràs”*. Llavors és quan li explico que hi haurà una alternativa, la d'escriure en un full en blanc com s'ha sentit ell, i com creu que ho ha vist el professor. Li dic: *-“Si en Dani sent que confiem en ell, és molt probable que no busqui “merder”, tot i que potser no funciona i les coses van pitjor. Però si això passa, de seguida ho veurem i podem canviar d'alternativa. De totes maneres, amb aquests nanos les amenaces no funcionen, i el que funciona és l'autoritat afectiva, que ell entengui: -confio en tu i, com que tu m'aprecies, no faràs res que a mi em sàpiga greu-*.

El tutor diu que sí, però que a ell en Dani li'n va fer una. El va fer subdelegat, mentre una noia estava malalta, i va agafar queixes de gent de la classe, que deien que una nena magrebí feia pudor, la Fàtima, i les va portar a la Sala de Professors. Jo li dic que és clar, però que en Dani buscava l'aprovació dels seus companys, perquè en el fons, encara que sembli que passa de tot, per ell és important sentir-se valorat, com ho és per tothom. Ell fa que sí (no massa convençut i mirant a la coordinadora). Aquesta comenta el fet que, de vegades,

s'ha tractat a en Dani de manera diferent pel sol fet de l'etiqueta que porta. El tutor diu que és veritat, i que, de vegades, quan algun professor s'ha queixat d'en Dani, ell ha dit: *-“però només era en Dani?”*. I ell contestava que no, però,... El tutor ens explica que ell els hi deia que o li posava una D a tots o a cap.

Llavors em pregunta si sé alguna cosa del que va passar amb els mossos. Els dic que es van equivocar, que no ho havia fet en Dani. La coordinadora, indignada, diu: *-“Però com pot ser!... S'ho podrien mirar millor. Qui ho va dir?”*. El director diu que els mossos ho van investigar. Vaig fent que sí amb el cap. Continua explicant que els mossos no haurien d'haver vingut aquí a l'Institut, perquè ho va veure tothom, i no es poden emportar a un menor si no hi ha un familiar al davant. Diu que ell els hi va dir que s'esperessin a que arribés la mare, però que no ho van fer.

Els dic que aquestes situacions li confirmen a en Dani, que tothom li vol mal, que el tracten injustament i llavors no passa res. El director diu que a ell també li ha passat més d'una vegada, que un parell de cops ha culpats a en Dani de coses que no havia fet ell. Jo li dic que és clar, que això ens passa a tots, que algun cop hem etiquetat a nois.

Ell diu que això ens fa replantejar molts prejudicis que de vegades tenim i ens hem de qüestionar. Jo li dic que sí, que és clar.

Quedem que llavors ho explicaré a la reunió d'Equip Docent.

### 10 de gener 2002. Reunió amb l'equip docent de segon cicle

Quan arribo estan parlant i diuen que de seguida estaran per mi. Parlen que a l'hora de gimnàs hi ha un alumne que sempre en fa alguna, i que la professora de gimnàs no li agrada posar D, i que consideren necessari que tots es posin d'acord, i posar-ne sempre o no posar-ne. Al final acorden de posar-ne tots, i la coordinadora diu que ja s'encarregarà de dir-li (a la professora de gimnàs), perquè avui no és a la reunió.

Els hi explico la proposta de no posar disciplinàries durant un mes. Estan conformes. La professora de dibuix, la Pastora, diu que li sembla bé, que ella no li'n posa, que el que fa és que quan en Dani fa una mica l'idiota, li diu a la delegada que vagi a buscar el bloc de D (somriu). Després en Dani deixa de fer el tonto. El tutor diu que ell tampoc li'n posa, que el que fa és parlar-li en broma (ho diu amb un somriure sota el nas). Per exemple li diu: *-“T’he avisat 10 vegades,... bé, ara ja n’hi van 12!”*. O l'altre dia li va dir: *-“Dani, m’has fet guanyar un Euro, perquè m’he jugat amb un professor que quan entrés a classe estaries dret”*. Diu que això li fa gràcia a en Dani. Els altres professors riuen. Jo vaig fent que sí.

Després comenten si li aniria bé a en Dani un canvi de grup-classe. Una professora diu que creu que li aniria bé un canvi de grup, perquè així potser treballaria més (del grup bo al no tan bo). Jo li dic que potser sí, però que depèn de com ell ho interpreti, i que em sembla que ara a en Dani no li importa aprovar o no aprovar. I que si ara pogués triar, aniria a treballar demà mateix i no seguiria a l'institut.

Una professora torna a insistir dient que creu que li aniria bé. Li dic que potser sí, que és difícil saber-ho.

El tutor torna amb el tema de les disciplinàries i diu que el que han de fer és posar-se d'acord tots els professors amb com ho plantegen al nano, com ho diuen, perquè potser no tothom podrà reaccionar com s'ha acordat,... i algú començarà a cridar a dins la classe, en comptes de sortir a fora, com s'ha dit. Tots diuen que és cert, i que és necessari complir amb el que s'ha pactat.

Els explico que quan li he dit a en Dani, ha reaccionat com si no s'ho cregués, i potser aquests dies provocarà encara més que abans, com per posar-nos a prova. El tutor diu és clar, potser anirà a buscar la disciplinària. Li dic que potser sí. Posa cara d'entendre-ho, com si no li estranyés.

Abans de marxar també els dic que si necessiten el que sigui que em truquin.

## 10 de Gener de 2002. Entrevista amb en Dani

Entra en Dani al despatx, porta la jaqueta posada. Ens saludem. Li pregunto què tal va. Ell diu que bé. Li dic que avui vaig més tard que l'altre dia perquè he estat parlant amb el director molta estona.

Li pregunto com ha anat el Nadal. Ell em diu que bé. Li pregunto què li han portat els reis i somric. Silenci. Ell diu que una moto i el carnet. Li dic: *-“ostres quins reis tan generosos!”*. En Dani diu: *-“bueno, la moto encara no (se'l veu trist. Dóna la sensació que idealitza molt als pares, que no els pot criticar<sup>48</sup>,...)”*. Segueixo dient: *-“Està per venir, no?, i somric (en Dani fa que sí). Quan em van comprar una moto als 16 anys em va agradar molt, perquè podia voltar i anar més a la meva”*. Ell fa que sí amb el cap.

Continuo dient: *-“Et volia explicar una cosa. Avui he parlat amb en Ramon, i amb el teu tutor i els hi he proposat que durant un temps no possessin D. Els hi he dit que si té lloc alguna situació conflictiva a classe, en comptes de posar una D, l'alumne sortirà de la classe i escriurà en un full com s'ha sentit i també com creu que ho ha vist el professor (en Dani escolta amb cara d'incredulitat). No sé si et sembla una bestiesa?<sup>49</sup>”*. Silenci. Ell diu que no, però no se'l veu content, com si no s'ho cregués<sup>50</sup>.

Li dic: *-“En Ramon m'ha dit que els professors estan contents amb tu,... no sé si això en Dani s'ho pot creure,... em sembla que no (ell no diu res)”*. Segueixo dient: *-“En Joan (el tutor) ha dit que de vegades els professors estan nerviosos, tothom fa merder a classe, i el nom que diuen és el d'en Dani”*. Ell diu: *-“ja”*. Li dic: *-“Però sap greu, i ho trobem injust,... Em sembla que en Dani ho ha d'estar*

---

<sup>48</sup> El llenguatge corporal d'en Dani no és coherent amb el llenguatge verbal. Dóna la sensació que en Dani vol creure el que diu, la realitat que voldria que fos, però no la que és.

<sup>49</sup> Li expliquem el que hem parlat amb el director i el tutor, per fer-lo partícip del que hem acordat, perquè senti que el tenim en compte.

<sup>50</sup> Tornem a veure en el llenguatge gestual d'en Dani la desconfiança que sent cap a tothom, com si de cap manera pogués creure que algú el vol ajudar.



*passant malament<sup>51</sup>,....". En Dani no diu absolutament res, però se'l veu trist. Malgrat ell no sembla ser conscient del seu malestar.*

*Segueixo dient: -"Quan feia 2n. de BUP estava a classe fent un examen, i el professor va sentir que algú xerrava, es va girar i va dir: -Silvia posat una marca a l'examen-. Li vaig dir que no havia sigut jo, però no em va creure. Em vaig sentir tan malament i ho vaig trobar tan injust que el vaig engegar a fregir espàrrecs! Al final em va suspendre i no em va fer anar als exàmens de Setembre. I jo sé que tenia motius per fer el que vaig fer, però si fos ara no diria res. I no perquè li donés la raó al professor, sinó perquè seria millor per a mi<sup>52</sup> (en Dani escolta atent)".*

*Llavors li dic: -"Em sembla Dani que la xerrada amb els professors ha anat bé, tot i que segur que hi haurà algun professor que saltarà perquè no saben com fer-ho. Estant a classe es posen nerviosos i fan el que poden,... malgrat no sigui la millor solució". Fa que sí. Li pregunto: -"Si ara poguessis canviar alguna cosa de l'Institut, què canviaries?<sup>53</sup>". Silenci. Ell diu: -"No ho sé". Li torno a dir: -"Vols dir que no canviaries res". Silenci. Ell torna a dir: -"No ho sé<sup>54</sup>". Li dic: -"potser en Dani no vindria a l'Insti, i estaria treballant, o en un altre lloc,.... (per la cara que posa sembla que sigui així, però no diu res). Mira Dani, a la vida hi ha una cosa que mai va endarrera, i és el temps. De vegades fem coses de les que ens penedim i, després, pensem: - tan de bo pogués tirar endarrera per canviar-ho!-. Però això és impossible! (ell va escoltant) I hi ha un medi de transport que sempre va endavant. Quin creus què és?". Ell diu que el tren, li dic: -"Sí, el tren. I a la vida és com si tots portéssim el nostre tren. La màquina som nosaltres, al meu tren és la Silvia, al teu tren és en Dani,... però de vegades ha quedat rovellada, bruta, o plena de teranyines,... i no sabem gaire*

<sup>51</sup> Acompassem. Verbalitzem els seus sentiments. D'aquesta forma li estem dient que l'entendem, que ens posem en el seu lloc.

<sup>52</sup> Metàfora de segon grau, per donar-li el missatge: "no contestar als professors, malgrat s'equivoquin, és el millor per a un mateix". D'aquesta forma pretenem que es critiqui la creença emmascaradora "els professors guanyen si no dic res" que sustenta el seu comportament emmascarador, la conducta provocadora. Recordem que la creença origen d'aquests comportaments de defensa està en la baixa autoestima d'en Dani.

<sup>53</sup> Pregunta indirecta per obtenir informació de com viu la realitat del centre. Ens fixem en la resposta verbal i la no-verbal.

<sup>54</sup> Resistència: L'actitud de com si ni li anés ni li vingués.

*com és. Després a darrera hi van els vagons, que són totes aquelles coses que volem, tot i que de vegades ens costa de veure si hi són perquè nosaltres volem o perquè ho volen els altres. Dani et posaré uns petits deures, però els fas si vols. Que pensis quin és el tren d'en Dani, que pensis què vol<sup>55</sup>,... aquests deures no són fàcils!." Ell diu que ja!*

Canvio de tema i li pregunto: *-“has pensat com és en Dani?”<sup>56</sup>*. De seguida diu que no ho sap<sup>57</sup>. Silenci<sup>58</sup>. Li pregunto: *-“és moreno?”*. Ell diu que sí. Li pregunto si és gras. Somriu i diu que no. Faig que sí. Llavors li pregunto com és per dintre. Ell diu: *-“no ho sé” (costa molt que parli. A en Dani se'l veu súper ferit, amb una desconfiança brutal cap a les persones que l'envolten).*

Li pregunto si és simpàtic<sup>59</sup>. Silenci. Diu que no ho sap. Li dic: *-“No és fàcil conèixer-se a un mateix. Al principi, quan a mi em preguntaven com era la Silvia, em sortia dir que tenia molta mala llet, que era molt cap quadrat, que no era gaire intel·ligent, perquè hi havia coses que em costaven d'entendre i perquè no sabia el que volia. Ara sé que això no té res a veure amb ser intel·ligent”*. En Dani diu que ja! Li dic que així és com els altres em veien i com jo m'acabava veient,...

Afegeixo: *-“Et podria dir moltes coses bones d'en Dani. En Dani és molt intel·ligent, té molt bon cor, és molt amable,... (se'l veu emocionat) però crec que ara en Dani no s'ho pot creure,... Em sembla que quan durant tants anys ens han dit tantes coses dolentes, sentim que no som bons. A més, ens costa creure que algú ens vulgui ajudar, perquè fins ara no hem pogut confiar amb*

---

<sup>55</sup> Metàfora del tren. Per donar-li el missatge “la teva vida és teva, i de tu depèn el que vulguis d'ella”. D'aquesta manera pretenem que comenci a prendre decisions del que depèn d'ell. És un missatge obert, no se li diu què és el que hi ha en el seu tren, perquè sigui ell el que el munti.

<sup>56</sup> Insistim en obtenir informació sobre creences d'identitat mirant d'aconseguir el resultat més exacte possible dels termes que ens expressa. Com sempre plantegem preguntes obertes. És important la tasca interpretativa en el procediment, per no caure en la “literalitat” pura del llenguatge i per saber com entén ell el que està dient. Qualsevol temptativa de voler convence'l per via racional que el que expressa verbalment no s'ajusta a la realitat, no resultaria productiu.

<sup>57</sup> Resistència. Comportament de fugida.

<sup>58</sup> Silenci expectant davant del silenci d'en Dani, fins estar segurs que aquell silenci no és productiu.

<sup>59</sup> Preguntes amb resposta encoberta, ja que es tracta d'una falsa opció i per anticipat sabem què ens dirà. D'aquesta manera pretenem vèncer la resistència parlant de com és per fora, ja que aquest aspecte de la seva identitat no li suposarà malestar.

*ningú, i pensem que deu ser per pena,... Jo no veig el que fa en Dani, veig a en Dani de dintre, el de veritat,... no el que està enfadat. I ja veuràs com tu també l'aniràs veient<sup>60</sup>. Saps què m'han portat a mi els reis?<sup>61</sup>". Em pregunta què. Li explico, i xerrem una estona.*

Li dic que ens veiem el dijous que ve, si vol. Fa que sí.

(Se'l veu ensopit. Li costa molt dir alguna cosa. No es treu la jaqueta en cap moment, tot i que al despatx hi fa molta calor)<sup>62</sup>.

### 15 de Gener de 2002. Trucada a en Dani

Truco a en Dani, per avisar-lo que en comptes d'anar el dijous a Sant Vicenç, aquesta setmana hi aniré el dimecres. Però la seva mare té el mòbil apagat i no puc parlar amb en ell.

### 16 de Gener de 2002. Entrevista amb en Dani

Arriba en Dani, el saludo. Li pregunto com ha anat aquests dies. Ell diu que bé. Li explico: *-“mira Dani, fa un moment he vist a la Pastora i m'ha dit que havia passat una cosa a la classe de dibuix, però he pensat que, si de cas, ja m'ho explicaries tu si volies<sup>63</sup>”. Silenci<sup>64</sup>. En Dani diu: -“Sí. Estàvem a la classe de dibuix jugant amb els pinzells jo i una amiga, i després la Pastora m'ha vist dret i s'ha enfadat. Però no n'hi havia per tant (el seu llenguatge corporal és*

---

<sup>60</sup> Recurs per ajudar a que en Dani es pugui veure d'una altra manera a ell mateix i canviï el seu autoconcepte. És a dir, interpretant el que fa quan es sent ferit com si ho fes un “Dani enfadat”, un Dani que ha patit molt. D'aquesta forma s'associa el seu comportament de defensa a la resposta d'un Dani que no és el de veritat, sinó el que està a “flor de pell”. Així, posteriorment, podem fer referència a aquest “Dani enfadat” sense que ell es senti atacat.

<sup>61</sup> Amnèsia post-trance.

<sup>62</sup> El llenguatge corporal ens indica que en Dani s'està protegint, que es deu haver sentit molt maltractat. El llenguatge corporal és inconscient i automàtic (per tant, no el podem controlar), i ens trasmet fidelment com es sent la persona.

<sup>63</sup> Li estem dient que ell és important per a nosaltres i que confiem amb el que ell ens digui, que escoltarem el que ens digui sense prejudicis.

*congruent amb el que diu)*". Li dic: *"és clar, de vegades a la classe de dibuix, sembla que tinguem més ganes d'aixecar-nos i de jugar. Quan feia 1er de BUP, a la classe de dibuix, m'aixecava constantment. La professora estava tot el dia dient-me que m'assentés. En canvi, a la classe de mates, no se m'acudia fer-ho"*. Ell fa que sí. Continuo dient: *"és clar, però potser de vegades, els professors interpreten les coses d'una manera molt diferent de com ho veiem nosaltres, i potser els sembla que amb la nostra actitud no els estem respectant,... I que ells ho vegin així, no significa que sigui així! Un dia dinant a casa, a mi i als meus germans ens va agafar un atac de riure. La meva mare va començar a dir que paréssim de riure, però nosaltres no podíem. Llavors va començar a cridar i, tot i això, nosaltres seguíem rient sense parar. Al final ens va castigar als tres. Perquè, que creus que va interpretar la meva mare?"*. Silenci. Ell diu: *"que rèieu d'ella"*. Li dic: *"és clar Dani, ho va veure d'aquesta manera. I potser per això la Pastora s'ha enfadat i no pel que puguem fer nosaltres. A la meva classe, quan jo anava a l'institut, hi havia un noi que era negre, l'Eloi. Un dia el professor de català va sentir que algú parlava, es va girar i el va mirar a ell. Ell de seguida va començar a dir: "què passa, jo no he fet res!". El professor el va castigar. L'Eloi ho va trobar súper injust i va pensar que li tenien mania. Però després va saber que aquest professor cridava a totes les altres classes i que no era pel que feia l'Eloi, sinó per coses que li passaven a aquell professor. No es sentia segur i de seguida pensava que li preniem el pèl, per això a la més mínima castigava a algú. D'altra banda, l'Eloi, moltes vegades havia sentit que la gent era racista i també saltava de seguida (en Dani fa que sí, com si s'hi hagués trobat algun cop). Coneixes algun professor que cridi sempre?"*. Diu que sí. Li pregunto: *"Creus que pot estar gaire bé per dins?"*. Ell diu que no. Li dic: *"és clar, i és aquest malestar que porta a sobre el que fa que cridi, i no el que facin els alumnes. Tot i que de vegades podem fer moltes animalades<sup>65</sup>"*. Ell va escoltant però no diu res.

Li pregunto com ha anat el pacte<sup>66</sup>. Ell diu que no tots els professors ho han complert. Li dic que ja m'ho imaginava. Ell diu que hi ha professors que l'han

---

<sup>64</sup> Silenci.

<sup>65</sup> Encadenament de metàfores per donar-li el missatge "cadascú interpreta les coses des dels seus ulls". El que podem fer és entendre-ho, i llavors fer el que sigui millor per a nosaltres a la llarga.

amenaçat de posar-li una D. Li dic si em deixa provar si encerto qui ha sigut. Em mira sorprès i fa que sí amb el cap. Li dic en Ramon P. Ell somriu, i diu que sí. Li dic: *-“em sembla que, tot i que fa ràbia, i que segur que ho trobem injust, em sembla que en Ramon P. no ho pot evitar, i que l’únic que podem fer és entendre perquè ho fa. Em sembla que aquest professor es sent molt insegur, i que deu tenir altres problemes (aquest professor té problemes amb altres classes, i segons el director no es treu la feina de sobre)”*<sup>67</sup>.” En Dani fa que sí, com si ja ho veiés.

Li pregunto si ha fet els deures dels que vam parlar l’altre dia, i ha pensat quin era el tren d’en Dani. Diu que no, i somriu. Li dic que, si vol, com que són uns deures molt difícils, podem deixar una altra setmana. Fa que sí.

Li pregunto si vol fer uns jocs que he portat (el DN-CAS. Li explico en què consisteix). Diu que sí. Comencem fent les proves de simultani. Ho fa molt bé, però ell sembla que no ho vegi així. Falla algun ítem perquè es posa nerviós.

A mida que anem fent sembla creure’s que ho està fent molt bé<sup>68</sup>. Li vaig dient que ho fa molt bé, i de tant en tant li dono un copet a l’espatlla<sup>69</sup>.

També passem les proves de seqüencial. Quan toca al timbre encara no hem acabat i li pregunto si vol que ho deixem. Ell diu que no, que vol acabar-ho. Quan acabem quedem pel pròxim dia (se’l veu content).

## 16 de Gener de 2002. Xerrada amb la professora de dibuix d’en Dani (la Pastora)

<sup>66</sup> Pregunta oberta per obtenir informació de com ha viscut el que ha succeït durant la setmana en Dani.

<sup>67</sup> Ajudem a en Dani que no interpreti l’actitud d’en Ramon P. com una cosa personal cap a ell, sinó fruit d’un malestar que aquest professor porta a dins.

<sup>68</sup> El llenguatge corporal ens diu que es comença a veure diferent a ell mateix, que comença a canviar el seu autoconcepte.

<sup>69</sup> “Un copet a l’espatlla”. És una expressió corporal que acompassa sentiments i ho acompanyem amb la verbalització següent: -ho fas molt bé-. A més, aquest copet es comporta com un subratllat analògic que associa la vivència present, en lo verbal i gestual, amb aquesta expressió corporal per la nostra part.

Em diu que va haver d'avisar a en Dani l'altre dia, i que em porta una còpia del full que li va fer escriure (veure document annex nº8). Diu que ja el dilluns l'havia hagut d'avisar perquè estava amb 4 nois de Batxillerat i estaven esverats (estava amb ells perquè no havia pogut anar a l'excursió). M'explica: - *"Ahir no vaig poder més, perquè estava a dibuix i no parava d'aixecar-se, i jo li deia que s'assegués. A més, anava jugant amb el pinzell, i com que fèiem una tasca més delicada, que requereix més disciplina, no podia permetre allò a la classe i vaig haver-lo de fer sortir"*. M'ensenya el paper que en Dani va escriure, i de seguida diu que no va anar així. Vaig escoltant. Segueix dient que en Dani va fer demagògia, que li he de dir que no ho digui<sup>70</sup>. Vaig acceptant tot el que diu. Li dic que ja l'entenc, però que segurament en Dani va escriure el que va interpretar. Li explico que m'ha explicat com ho va viure i era congruent quan ho deia. Li dic que potser la classe de dibuix dóna més peu a aixecar-se. Li explico que jo sempre m'aixecava en aquesta classe, en canvi no se m'acudia aixecar-me a la classe de català. Ella diu: -*"és clar, jo no ho feia mai"*. (com volent dir, per això em costa entendre). Li dic que en Dani no té res en contra d'ella, el que passa és que ell sent que si la Pastora li diu alguna cosa i ell ho fa, ella guanya, i això no ho suporta. I no és així, però ell ho veu així. Per això, quan li diem que faci una cosa, ell no pot fer una altra cosa que fer el contrari<sup>71</sup>. Ella fa que sí amb el cap i somriu (sembla entendre'l). Li dic que de totes maneres no és fàcil. Ella diu: -*"Sí, perquè tu estàs amb ell a soles, però jo tinc una classe amb 25 nanos"*. Li dic: -*"és clar Pastora, i no sé com ho faria amb tants nanos"*. Somric i li poso la mà a l'espatlla<sup>72</sup>. Ella també somriu.

## **16 de Gener de 2002. Xerrada amb el tutor d'en Dani (en Joan)**

---

70 El llenguatge corporal i verbal de la Pastora ens està dient que interpreta l'actitud d'en Dani com un atac cap a ella.

71 Intentem que la Pastora interpreti el comportament d'en Dani d'una altra manera, entenent que el comportament d'en Dani és una conducta defensiva, l'expressió del seu malestar.

72 Acompassar. Corporalment i verbalment li estem transmetent que ens posem al seu costat.

A la sala de professors em trobo en Joan. Em comenta que a la reunió d'Equip Docent volen parlar sobre posar a en Dani a un grup de reforç de català i castellà (ho diu amb cara de creure que no és una bona idea). Em pregunta què em sembla. Li dic que no sé, que depèn de com ell ho visqui. Ell afegeix que en el grup que aniria tot són magrebins, i pot sentir que va en el grup de renegats. Li dic que potser sí, però no perquè siguin magrebins, sinó perquè ell pot interpretar del professorat: *-“mira, ja em volen fotre!”*. Ell fa que sí, i em diu amb veu baixeta *“lo de les D, no tothom,...”* i mira cap a en Ramon P. (que també és a la sala de professors). Li dic que em sembla que ja sé el que vol dir, que he parlat amb en Dani i m'ha dit que en Ramon l'ha amenaçat de posar-li D, i he parlat amb ell perquè entengui perquè ho fa. Fa que sí i diu que molt bé. També em comenta lo de la Pastora (m'explica el conflicte que suposadament va crear en Dani a una classe de dibuix). Li dic que ja he parlat amb ella i li he explicat com en Dani va viure la situació. Li comento a en Joan que en Dani m'ha dit que la reacció de la Pastora va ser exagerada, que no n'hi havia per tant. En Joan diu: *-“és que té raó, no n'hi havia per tant, perquè els altres nanos estaven d'excursió, i ell estava aquí, i a sobre, fent coses que eren un rotllo”*<sup>73</sup>. Li dic que sí.

(Malgrat en Dani pugui viure situacions molt injustes a l'IES, el seu malestar intern fa que interpreti qualsevol proposta d'ajuda que formulin els professors com a una amenaça).

### **17 de Gener de 2002. Xerrada amb la tutora de tesis (la Carme)**

Parlo amb Carme Timoneda sobre en Dani G. I em diu que ha sentit que és un nano que està molt malament, i que com que els pares no col·laboraran ni voldran venir a parlar amb mi (a casa hi ha molts problemes) li podria proposar si vol venir a l'hospital de dia, perquè a l'Institut és difícil que canviï.

### **23 de Gener de 2002**

---

<sup>73</sup> El tutor entén a en Dani, i interpreta el comportament d'alguns professors com a exagerats, per tant, emmascaradors o de defensa fruit d'una inseguretats personal.

Em truca la coordinadora pedagògica per preguntar-me si demà tindria un moment per parlar amb el tutor d'en Dani G., perquè està desesperat ja que fa uns dies, des de que se li va dir que no se li posaria D, està provocant a tots els professors, fins i tot està tenint problemes amb els professors que mai s'havien queixat d'ell. Li dic que ja m'ho imagino, i que jo també volia parlar amb en Ramon (el director) i amb ella, perquè em sembla que amb en Dani no ens en sortirem si continua a l'institut, i una possible solució podria ser que vingués a l'hospital de dia<sup>74</sup>. Em diu que d'acord i que ja en parlarem.

### **24 de Gener de 2002. Entrevista amb el tutor d'en Dani (en Joan)**

En Joan em diu que molts professors que mai havien dit res d'en Dani s'han queixat que ell aquests dies va dient : -no em podeu posar D-, i fa el que li dóna la gana. Li dic que ja m'imagino, i que volia parlar amb ell perquè em sembla que amb en Dani aquí a l'institut no ens en sortirem.

Li explico que creia en Dani podria interpretar que se'l volia ajudar, però en comptes d'això ha continuat pensant el mateix que pensava: -que ningú el volen ajudar-. I ha aprofitat l'ocasió per sentir que ell guanya en comptes dels professors, perquè els pot provocar i ells no el poden castigar. En Joan va fent que sí. Li dic que la única solució que veig és que vingui a l'Hospital de Dia de l'Hospital Trueta. Li explico en què consisteix. En Joan diu que li sembla bé, però el problema que veu és la mare, que si això li porta problemes a ella no hi estarà d'acord. Li dic que li proposaré a en Dani, i que si ell diu que sí, li proposaria a la mare sense deixar-li opció a dir que no. Diu que sí, però que ja veure'm si no veu pegues. Em diu que li comenti a en Ramon (el director). Li dic que vale, i que després també ho comunicaré a l'Equip Docent, a veure què en pensen<sup>75</sup>. Diu que sí, que és millor.

---

<sup>74</sup> Anticipem el que creiem que està passant amb en Dani. Perquè el tutor estigui preparat del que es pot trobar a classe, i pugui anticipar recursos per paliar les situacions conflictives que es puguin donar a l'aula.

<sup>75</sup> Li expliquem al tutor com entenem el comportament d'en Dani. El seu comportament emmascarador de conducta violenta, agressiva, provocadora, degut a una identitat personal molt insegura.



### 24 de Gener de 2002. Entrevista amb el director del centre (en Ramon)

Li explico a en Ramon el que he parlat amb en Joan, que amb en Dani no ha funcionat lo de les D, que és un nano que està molt fotut i que la única solució que veig és que vagi a l'hospital de dia en comptes d'assistir a l'IES. Diu que sí, que li sembla molt bé, que si les coses no funcionen es vegi ràpid i de seguida ho informi als professors i es proposi una alternativa, que això és el que agrada. Diu que ell, com a psicopedagog, de vegades també ha fet proves i no han resultat. Li dic que és clar, que sempre es fa amb la millor intenció, però només es sap si funciona quan es prova. Em diu que sí, però que el problema que veu és la mare, que ella no vol problemes i no vol gastar ni un duro. Li dic el mateix que li he dit a en Joan, que podria fer una temptativa amb ella, però informant-la que en Dani necessita assistir al Trueta i a veure què diu. Diu que li sembla bé.

Li explico que avui, quan parli amb en Dani, li plantejaré com és la realitat de casa seva, perquè és com si idealitzés la família que té i no és conscient del que li passa, i d'aquesta manera no es pot protegir. En Ramon diu que li sembla bé<sup>76</sup>.

### 24 de Gener de 2002. Entrevista amb en Dani

Arriba en Dani i ens saludem, veig que s'ha tallat el cabell molt curt i li dic: -*"ostres quina pelada!"*. Ell diu que sí. Li dic: -*"què m'expliques"*, i ell encongeix les espatlles, com volent dir: -*mira!-*, i alhora: -*no siguis pesada*<sup>77</sup>-. No insisteixo i li dic: -*"Mira, et volia explicar el que em sembla que li passa a en Dani i després fer-te una proposta"*. En Dani no diu res, i va escoltant el que dic. Segueixo dient: -*"Penso que en Dani ho ha hagut de passar molt malament"*

---

<sup>76</sup> Mitjançant aquesta intervenció amb en Dani pretenem que sigui conscient del seu malestar.

<sup>77</sup> Resistència. El seu llenguatge corporal ens indica que estem davant d'un comportament de resistència. Aquest ens diu que en Dani no està allà perquè parlem d'ell, potser més bé per no estar a classe. Per tant, ens trobem davant d'un alumne que no és conscient del seu problema i no demana ajuda.

aquí a l'Institut". Ell de seguida diu: -"per què<sup>78</sup>?". Li dic: -"A veure, no sé com explicar-ho. Em sembla que en Dani no es pot creure que algun professor el vulgui ajudar,...". Silenci. Ell diu: -"no sé! (amb un aire de voler mostrar que res l'importa)". Li dic que és el que jo penso, és la sensació que tinc, però que potser m'equivoco. Ell torna a dir: -"no sé!".

Continuo dient: -"Treballo a l'hospital Josep Trueta i allà hi ha com una escola; on venen nois i noies. Per exemple, ve en Ferran, perquè tenia molts problemes a l'Institut, també l'Eduard,... Solen ser poquets. Ara només hi ha tres nois, si tu vols, podries venir.". Silenci. Ell em pregunta: -"Però què és això de l'hospital? (sembla interessat)." Li dic: -"És com una classe, però que està a l'hospital, perquè és l'espai del que disposem. I durant un temps és l'escola per alguns nanos, als que creiem que pot anar bé, perquè els és difícil canviar les coses estant a l'Institut. Jo, per exemple, quan feia atletisme hi havia entrenadors amb els que no encaixava i no hi havia manera. Al final em vaig canviar de club. De vegades és difícil veure el que ens envolta d'una altra forma,... A mi em donava la sensació que els entrenadors m'anaven a fotre (en Dani va fent que sí amb el cap, com si es sentís molt identificat amb el que dic)<sup>79</sup>. Quina moto és la que més t'agrada?<sup>80</sup>". Silenci. Ell diu que una TZR. Li dic: -"I veus moltes TZR?". En Dani diu que moltes. Li pregunto si creu que n'hi ha més que abans. Somriu i diu que no, que ara s'hi fixa més. Li dic: -"És clar. Fa uns anys em volia tallar el cabell curt i només veia noies amb el cabell curt, i segur que no n'hi havia més que abans<sup>81</sup> (somric, i ell també somriu). Mira, si vols, pots venir al Trueta, però potser necessites pensar-t'ho". En Dani em pregunta què hi faria. Li explico que podria seguir amb les assignatures que fa aquí a l'Institut o fer altres tasques, com ajudar-nos a fer coses. Ell diu que no sap. Li dic que si vol pot venir un dia a veure què li sembla i després tria. Ell diu: -"això la meua mare". Li dic que és clar, però que si ell ho vol després jo li

---

<sup>78</sup> Novament la seva resposta verbal i corporal, va confirmant la nostra hipòtesis: "en Dani no és conscient del seu malestar". No ens obre la porta dels seus sentiments, perquè tampoc ens ha dit que volgués que hi entrem.

<sup>79</sup> Verbalitzem els sentiments, com creiem que viu la seva realitat. Perquè a partir d'aquí el nostre objectiu és posar-li al davant quina pensem que és la seva realitat per ajudar-lo a que sigui conscient del seu malestar. D'aquesta forma sentirà la necessitat de demanar ajuda.

<sup>80</sup> Pregunta per focalitzar l'atenció.

podria explicar a ella. Silenci. En Dani torna a insistir i diu que això ho digui ella, que a ell li és igual. Li dic que no m'ho crec. Silenci. En Dani pregunta: -*“després també s’haurien de comprar llibres i osties?”*. Li dic que no, que faríem servir els mateixos llibres que ara té. Ell diu: -*“Ah!,... no sé”*. Silenci. Em pregunta: -*“i per anar-hi?”*. Li dic que podria venir amb autobús. Ell diu: -*“No sé, li has de dir a la meva mare<sup>82</sup>”*. Li dic que ja l’entenc i que ja parlaré amb ella i després li explicaré el que m’ha dit. Fa que sí.

Li dic: -*“Mira Dani, et volia dir una cosa dels pares, però em sembla que no t’agradarà gaire<sup>83</sup> (em mira sorprès). Crec que és impossible que et puguis sentir estimat pels pares”*. Ell de seguida diu que sí<sup>84</sup>. Li dic: -*“A veure, els pares segur que t’estimen, i el teu cap et diu que fan coses per tu i que això vol dir que t’estimen. Però de la manera que estan, és impossible que el teu cor s’ho pugui creure, i que en Dani senti que l’estimen (en Dani no diu res). De vegades, et deus trobar amb situacions molt desagradables a casa, perquè els pares estan fotuts,... Però Dani, la teva vida és teva i en això si que et puc ajudar”*. En Dani diu: -*“No sé (no connecta la mirada)”*.

Segueixo dient: -*“Mira Dani, la mare segur que és molt bona persona, però em sembla que ho ha hagut de passar molt malament des de ben petita, i per això té un malestar molt gros a dintre. Em sembla que aquest malestar la fa mostrar-se molt dura, i no crec que et pugui parlar amb carinyo,... no pot. El pare també*

---

<sup>81</sup> Encadenament de metàfores per donar-li el missatge “cadascú interpreta les coses a la seva manera, i viu aquestes interpretacions com a certes”.

<sup>82</sup> Tot i que sembla interessat, després torna a insistir amb que se li digui a la seva mare. Com si aquí a darrera hi hagués alguna cosa, i no només eludir prendre una decisió. Potser la seva mare algun cop li ha dit alguna cosa sobre aquest tema, com que pobre d’ell que el tirin fora de Sant Vicenç o que no vol vagi a cap altre lloc si això suposa gastar diners amb autobusos.

<sup>83</sup> Formulacions hipotètiques. D’aquesta manera estem focalitzant l’atenció amb el que anem a dir, i evitem la posada en marxa de mecanismes de defensa o resistència; ja que sent que el que li direm no és imposat.

<sup>84</sup> Respon la raó d’en Dani, la consciència, la lògica: “els pares ens estimen”. Veiem que no és conscient de la situació que està vivint, s’està enganyant sense adonar-se’n, i això fa que no es pugui protegir d’una cosa que inconscientment el deu estar fent patir. La persona que actua amb emmascarament no és conscient que no es sent no estimada per qui o als qui acudeixen a la crida d’atenció, perquè el malestar emocional no és, només, la conseqüència de literalment no sentir-se estimat sinó la conseqüència de “molts no sentir-se estimat” per aquest qui o quins, i altres possiblement no presents en el context vivencial de la persona protagonista de la conducta emmascaradora. La identitat personal es va formant en el context vivencial de la persona conforme van acumulant-se experiències. El context vivencial primer i bàsic dels nens/es és la família, posteriorment, l’escola i, progressivament, la societat.

*ho ha hagut de passar molt malament, i per això no pot dir les coses d'una altra manera que no sigui cridant,..."*

Li poso la mà a l'espatlla i continuo dient: *-"Dani, conec a un noi que li va passar el mateix, però que va decidir fer el seu camí,... però és dur. I jo et puc ajudar, però només si tu vols"*. Ell em diu: *-"Això digues-li a la meva mare"*. Li dic: *-"Em sembla que en Dani ho ha passat molt malament, i m'encantaria tenir una vareta màgica i poder canviar les coses i ajudar a la teva mare i al teu pare, però no puc, perquè ells no m'han demanat ajuda. Ara, a tu si que et puc ajudar, però necessito que en Dani ho vulgui<sup>85</sup>"*. Ell diu que no ho sap. Li dic que si vol s'ho pensi. Diu que m'ho dirà el pròxim dia. Li dic: *-"D'acord, dorm-ho amb el coixí"*. En Dani no es mou de la cadira com si no volgués marxar. Continuo dient-li: *-"Ja sé que no és fàcil,... Tinc una amiga que el seu pare era alcohòlic i quan arribava a casa per la nit, cridava molt, i havia arribat a pegar a la seva mare. Aquesta mare, que deixava que l'home la piqués, s'estima tan poc a ella mateixa que no podia estimar de veritat als seus fills. Al final la meva amiga va dir-se: -la vida dels meus pares és un desastre, és com si estiguessin atrapats... però la meva vida és meva i jo vull tirar endavant,-..."* En Dani escolta atent, se li humitegen els ulls.

Afegeixo: *-"Quan hem viscut situacions desagradables a casa, fins i tot violentes,... ho portem a dins. Un noi que vaig conèixer a la Universitat, l'Albert, un dia em va explicar que si un dia no arriba a dir-se: -això no pot ser-, hagués acabat totalment boig! Perquè havia patit tant a casa que va començar a tenir la sensació que tothom el criticava, que tothom li desitjava mal,... I en aquestes situacions necessitem que ens ajudin, perquè un sol no sap com fer-ho i si tu vols, et puc ajudar<sup>86</sup>"*. Ell diu que ja!

---

<sup>85</sup> Tornem a insistir en el fet que ell mana, perquè sigui conscient que ens moguem en els seus paràmetres i no altres. Sempre ens hem de comunicar amb el "voler" lliure en front al "haver de". És a dir, el dret abans que la obligació, que és incompatible en el nostre procediment.

<sup>86</sup> Intervenció orientada al canvi de creença sustentadora directament del comportament vivencial d'en Dani. La creença inconscient és: "Si els meus pares fan el que fan (em criden, em renyen, em peguen,...) és que els hi importo molt poc". La creença que volem ensenyar és: "uns pares poden veure's obligats, sense voler-ho, a comportar-se d'una manera determinada en contra dels seus desitjos". Utilitzarem el

Continuo dient: *“Em sembla que en Dani ho ha hagut de passar tan canutes, que està a dins amagat en un cofre i envoltat de 200.000 candaus, i perquè pugui sortir aquest Dani ha d’estar en un lloc en el que es senti bé. Mira, quan ho passem malament ens posem una cuirassa. I podem fer veure que res ens afecta, que res ens importa. L’Albert m’explicava que quan els pares el cridaven o el castigaven ell sempre es feia el fort, i es deia que li era igual, que ell seguiria fent el que li donés la gana,... però això no significa que per dintre no es sentís molt trist. Un cop la seva mare va perdre tant els nervis que el va arribar a mossegar. L’Albert es va espantar tant quan la va veure tan fora de sí, que es va fer pipí a sobre. I ell era petit, i en aquell moment no podia entendre que la seva mare actuava així perquè tenia els seus problemes,... Ara sí que ho entén, i sap que la seva mare ho va fer el millor que va poder”*. En Dani diu que ja! Continuo dient: *“I també entén al seu pare, ell també tenia els seus problemes. Però per més que els entengui,... és com si saps que un barco s’enfonsa, l’únic que pots fer és saltar,... Malgrat no sigui fàcil”*. Ell torna a dir que ja! Afegeixo: *“I si una cosa val a la pena és en Dani, i si tu no el cuides no ho farà ningú!”<sup>87</sup>*. Ell diu ja m’ho dirà el pròxim dia.

Li dic que d’acord, i que li explico que hi ha hagut professors que han dit que lo de no posar D no ha funcionat i a partir d’ara en tornaran a posar. Ell fa que sí. Li dic que jo entenc el que fa en Dani, que té una cosa dintre que li fa fer coses que no pot evitar. Però que és clar, els professors senten que hi ha actituds que no poden permetre dins d’una aula. Ell va fent que sí, no connecta la mirada. Quedem que, si vol, el proper dia em vindrà a veure. Diu que sí, però no es mou de la cadira, com si no volgués marxar. Se’l veu molt trist. Li pregunto si s’ha tallat el cabell ell mateix. Diu que sí. Li dic que ho ha fet molt bé.

### Després del pati

---

recurs de “com atrapats”, perquè entengui que no poden fer les coses d’una altra manera, que no té res a veure amb ell, sinó en la situació personal que es troben de la que no sabem com sortir-ne.

<sup>87</sup> Encadenament de metàfores per donar-li el missatge “quan els pares estan malament per dintre, i tenen els seus problemes no poden estar per nosaltres de la manera que voldríem”. Mitjançant aquest recurs desculpabilitzem a en Dani, ja que li estem dient que els pares no actuen així pel que ell fa, perquè ell no sigui digne de ser estimat, sinó pel seu propi malestar.

Veig a en Dani després de l'hora del pati que està al lavabo amb una professora i li surt sang del front i del nas. Té els braços recolzats a la pica i es mira al mirall amb cara de ràbia, mentre va plorant.

La professora m'explica davant d'en Dani que hi ha hagut un mal entès, que en Dani li ha tirat un boli a un noi jugant i aquest s'ho ha agafat malament i s'han barallat. Llavors li pregunta: *-“Oi que ha anat així Dani?”*. En Dani no contesta, ni mira a la professora. Li poso la mà a l'espatlla i li dic que, si vol, pot venir una estoneta a parlar amb mi. No contesta però ve amb mi. S'asseu al despatx, continua plorant, té la mirada perduda i no diu res. Jo li respecto.

Al cap d'uns minuts de silenci li dic: *-“et deus sentir molt malament,... segur que et dóna la sensació que tothom et vol fotre, i que tothom et va en contra,...<sup>88</sup>”*. Silenci,... li agafo les dues mans, i li dic: *-“no sempre es sentiràs així”* (té els ulls mirant amunt, no em mira, no respon. No canvia ni una miqueta la seva posició, està rígid. Té una cara d'odi increïble, com si sentís ira cap a tot i tothom).

Continuo dient-li: *-“Jo també m'he sentit així, també he tingut la sensació que no podia confiar en ningú,... Si vols Dani, podem sortir a fora a donar quatre cops als arbres, a mi em va bé quan sento molta ràbia”*. No diu res. Silenci.

Després d'uns minuts li torno a dir si vol anar a fer un vol. Aquest cop contesta amb un to súper sec: *-“no”*. Li dic que potser prefereix estar sol. Diu que no. Estem en silenci una estona. Llavors li pregunto si vol marxar a casa. Respon que no, també amb un to súper sec. Llavors li dic: *-“Em sembla Dani que sents que t'he fallat (li cauen més llàgrimes quan dic això). I entenc que et sentis així i que ara sentis tanta ràbia,...”*. Li poso la mà a l'espatlla i segueixo dient: *-“Sempre podràs contar amb mi pel que sigui,... jo et puc ensenyar el camí, però només en Dani pot caminar,...<sup>89</sup>”*. Continua mirant amunt, amb la mirada

---

<sup>88</sup> Verbalitzem els sentiments. Ens posem al seu costat expressant verbalment el que deduïm que està sentint a partir de la lectura del seu llenguatge corporal. Davant d'una situació de resistència s'imposa un acompassament de la creença origen directe del comportament. És com dir-li: “entenc el que fas, em poso al teu lloc, en la teva pell; no ets culpable de res”.

<sup>89</sup> Acompassem i després li donem el missatge “la nostra vida només és nostra, i perquè canviïn les coses hem de voler que canviïn”. Li passem la responsabilitat de la seva vida a ell.

perduda, plorant, sense dir ni una sola paraula. És com si de sobte fos conscient de tot el seu malestar.

Li pregunto si vol anar al lavabo. Diu que sí, amb un to que trencaria el gel. Li dic vale. Hi va i no torna. Estic al despatx pensant que haurà marxat a casa seva, però quan al cap de 10 minuts surto al pati me'l trobo. Li dic que em pensava que havia marxat. Ell em mira amb cara d'indiferència i em diu que no<sup>90</sup>.

Torno a entrar al despatx. Al cap d'uns deu minuts en Dani ve a on sóc, somriu, com si ja se li hagués passat tot. Li pregunto: *-“què hi fas aquí?”*, i somric. Ell diu: *-“vinc a fer temps”*. Li dic que ben fet, i li comento que en les fotos que hi ha penjades a la paret surt la gent molt deformada. Ell somriu, i diu que sí, i em comenta qui són (la gent de les fotografies que estic mirant). Quan sona el timbre se'n va. Li dic que ja ens veurem.

#### **24 de Gener de 2002. Entrevista amb l'equip docent de segon cicle**

En Ramon P. (professor de Català) comença a explicar que amb en Dani va molt malament, que s'aixeca de la cadira, que crida, que surt de la classe,... i que no pot ser. La Pastora també afegeix el que va passar a la classe de dibuix (que ja m'havia comentat abans. Com si necessités explicar-ho davant de la resta de professors). La coordinadora de l'Equip Docent la talla i diu: *-“Sí Pastora, però això és el que ens venia a dir la Silvia”*. Començo a explicar com veig a en Dani i que no ens en sortirem si continua al centre, ja que el seu grau de provocació és molt elevat, i que la única solució que veig és que vingui a l'Hospital de Dia. Els hi explico en què consisteix. Tots fan que sí.

Continuo explicant com ha anat avui quan he parlat amb ell. Els hi dic que penso que avui ha sigut conscient del seu malestar, que fins ara no ho era, i

---

<sup>90</sup> El seu llenguatge corporal denota ràbia i ens indica que el comportament emmascarador d'en Dani és donar les culpes del que li passa a fora, en aquest cas a nosaltres.

potser per això s'ha barallat amb el primer que ha trobat al pati. Els dic que després he estat amb ell, i que se'l veia molt ferit amb el món que l'envolta.

Els hi dic que li he explicat a en Dani lo de les D (que no creuen que hagi anat bé), i que a partir d'ara els professors faran el que creguin necessari (posar-ne o no posar-ne).

Els professors semblen molt afectats per la història familiar d'en Dani, i decideixen que mentre estigui a l'institut se l'ajudarà com puguin, i que durant aquesta setmana només posaran D si és molt necessari. També acorden que se'l traurà de la classe d'en Ramon P. (la classe de Català, perquè amb aquest professor, en Dani està molt esverat a classe). I que la setmana vinent, quan sàpiguen si ve al Trueta, ja en tornarem a parlar.

Diuen que el que li hagués anat bé és fer un mòdul de mecànica a Santa Coloma, però que la mare va dir que ella no pagaria res, i això ho va dir davant d'ell. En Joan explica que li dóna la sensació que sempre que demana que la mare vagi a parlar amb ell a l'institut, aquesta hi va de seguida perquè els professors no tinguin cap argument per tirar-lo fora del centre, ja que ella el que vol és que estigui aquí a l'institut i que no li porti problemes de cap tipus.

### 24 de Gener de 2002. Xerrada amb en Dani

Per la tarda el vaig a buscar un moment per comentar-li el que hem parlat a la reunió d'equip docent. Quan em veu es mostra molt dur, com si res li afectés<sup>91</sup>. Li comento el que han dit de la classe d'en Ramon P. (que anirà en un altre grup, per no anar amb ell). I l'aviso que si truquen de l'Institut a la seva mare, és perquè li volem explicar lo del Trueta. També li comento que ja entenc que al matí quan li he comentat lo de l'Hospital de Dia, ell digués que li preguntés a

---

<sup>91</sup> Llenguatge corporal. El seu llenguatge gestual ens mostra el seu comportament emmascarador, la seva cuirassa: aquest aire de provocació i desafiament cap a tothom. Considerem que aquesta conducta ens està indicant que la intervenció anterior li ha remogut coses, que probablement han precipitat que es reactivés el nucli de creences d'identitat, que són l'origen últim d'aquests comportaments defensius.



la seva mare, perquè em sembla que ella moltes vegades li ha dit que no vol que vagi enlloc<sup>92</sup>. Li dic que no ho sabia.

Li explico que potser la mare no ho veu necessari, però que ja parlaré amb ella i després li explicaré com ha anat. Ell fa que sí (està molt serio).

### 31 de Gener de 2002. Entrevista amb la mare d'en Dani (la Isabel) el director del centre (en Ramon) i el tutor d'en Dani (en Joan)

Abans que arribi la Isabel (la mare d'en Dani), li dic a en Ramon i a en Joan que hauríem de trobar la manera de dir-li a la Isabel que a en Dani li aniria bé anar al Trueta, però sense que ella senti que és perquè en Dani n'ha fet alguna, perquè sinó després li caurà una "tunda" a en Dani. Diuen que sí, i que ja veurem com ho fem<sup>93</sup>.

Arriba la mare, i el primer que diu és: *-“Qué ha hecho Dani?”<sup>94</sup>*. Li dic que res, que volíem explicar-li una proposta que creiem que ara ajudaria molt a en Dani. Em dóna la sensació que la mare no ens escolta, ja que ens talla i comença a dir: *-“Es que ayer me hizo una que casi lo mato. Me dejó en ridículo delante de la doctora. Me dijo que le dolía la garganta, y yo dije: -pues vamos al médico-. Y luego allí no quería quitarse la ropa,... Mira, lo hubiera matado. Le dije que aunque se muera no lo llevo más al médico”<sup>95</sup>*. Anem escoltant, és com si no li importés el que li podem dir, i només va parlant de lo atabalada que va.

Anem escoltant el que ens explica. Quan es fa un silenci, aprofito per explicar-li que en Dani està diferent. En Joan afegeix que l'altre dia algú va remenar motxilles a classe, i ell de seguida va reconèixer que havia sigut ell, i ho valora

<sup>92</sup> Acompassar. Ens posem al seu costat, verbalitzem el que ens sembla que li deu dir la seva mare.

<sup>93</sup> Anticipem quina pot ser la reacció de la mare, i busquem una estratègia per transmetre-li la proposta que li volem fer de forma que no perjudiqui a en Dani.

<sup>94</sup> La pregunta de la mare ens dóna informació de com deuen haver estat les reunions que la mare ha tingut amb els professors d'en Dani al llarg dels anys. És a dir, la mare ja ve amb unes expectatives determinades: -creure que en Dani n'ha fet alguna-.

<sup>95</sup> Aquesta situació ens dóna informació de com deu ser la relació entre la mare i en Dani, i com aquest es deu sentir.

com a molt positiu. Jo dic que sí, que en Dani ha canviat, i que encara canviarà més, però que en aquest moment hem pensat que seria molt bo per a ell un canvi de centre, perquè a ell no li agrada venir aquí a l'institut. Ella diu que ja ho veu, però que encara no pot treballar. Li diem que és clar, i que hem pensat que una possible solució seria que vinguéss al Trueta (li explico què hi faria). La Isabel ens pregunta com hi aniria. Li diem que amb autobús. Ella posa mala cara, i diu que és car, que ella no ho pot pagar. Li diem que podríem buscar la manera que aconseguís guanyar uns diners, ajudant en alguna botiga, o a algun mecànic,... O com que pot ser que en Jordi M. també vingui al Trueta, podrien venir junts. Tot i que segurament ell començarà després. Ella pregunta si el pare d'en Jordi M. podria portar-los. Li diem que creiem que sí. Diu que així vale, que sinó no té prou diners. Li diem que és clar.

Llavors comença a explicar: *-“Dani está todo el día conmigo, es un pesado! Yo le digo que se vaya, pero siempre lo tengo pegado. Cuando voy a trabajar y a limpiar siempre está allí. Y no sale nunca, siempre está en casa<sup>96</sup>”*. Anem fent que sí. Ella segueix dient: *-“Y ahora dice que quiere una moto, y yo la moto no se la compro, pero su padre sí,... Ya le tiene una mirada, y yo le digo que no”*. En Ramon diu que clar, que no li tenen que comprar perquè sí.

Ella de sobte diu: *-“bueno, venga, que me tengo que ir. A ver, así esto cuando tendría que ser”*. Li dic que quan abans millor, que si vol demà mateix. Ella diu que no, que demà impossible, que no té diners. Diu que dilluns que ja haurà cobrat. Quedem així.

Dóna la sensació que és possible que en Dani només assisteixi al Trueta uns quants dies, fins que la mare digui que no té diners per pagar-ho.

### 31 de Gener de 2002. Entrevista amb en Dani

---

<sup>96</sup> Al igual que el número 86, ens dóna informació de com deu sentir-se en Dani, amb la relació amb la mare, malgrat no sigui conscient del malestar que aquesta relació li provoca.

Li explico que acabem de parlar amb la seva mare i que ha dit que sí a lo del Trueta. Em pregunta com vindrà. Li dic que, si li sembla bé, podria venir amb autobús. Em diu si haurà de venir cada dia. Li dic que els dimarts no, i que si ell vol, en Ramon podria buscar-li una feina perquè faci de voluntari aquí al poble. Ell diu que perquè no pot treballar i ja està. Li dic que ja l'entenc, però que amb l'edat que té no és legal, i que l'escolarització és obligatòria fins als 16 anys. Em pregunta si només vindrà ell de l'Institut. Li dic que segurament en Jordi M. també. Somriu, i diu que són molt amics (canvia la cara, sembla que això ja li agrada més). Somric.

Li explico els dies que sóc al Trueta, i que si ell vol, allà ens podríem continuar veient i xerrant (posa cara de no importar-li massa). Li explico els nanos que hi ha i com són els professors,... que hi ha un professor per a cada assignatura,...

Li dic que si vol ens veiem el dilluns al Trueta. Mira l'hora amb aire provocador, com si encara no volgués marxar perquè queda encara mitja hora de classe fins que sigui l'hora del pati.<sup>97</sup> Em diu que avui podríem jugar el partit de futbol que havíem dit feia dies, que en Lluís ja es troba bé. Li dic que d'acord, i que els aniré a buscar després del pati. M'aixeco de la cadira i li dic que fins d'aquí una estona.

### Partit de futbol

Quan comencem el partit els hi pregunto (a en Dani, en Lluís, en Pol, en Jordi i a l'Óscar) fins a quina hora volen jugar (en aquell moment són les 12h.). Diuen que fins la 13h. Els dic que si juguem fins la 13h. no tindrè temps de parlar amb en Lluís i l'Óscar. Ells em responen que poden venir amb mi mentre els altres van jugant. Els hi pregunto si algun professor no els hi pot dir res si els veuen

---

<sup>97</sup> Amb el seu llenguatge corporal és com si ens volgués dir que està amb nosaltres perquè perd hores de classe, no perquè vulgui ajuda. Continuem veient el seu comportament emmascarador, de defensa; que diu el contrari del que en realitat està passant. Ens està dient: "no vull ajuda". En aquests moments de res serviria i seria contraproduent intentar establir una discussió perfectament argumentada sota el prisma de la lògica per "fer-li veure que té un problema". I el que fem és no donar-li importància, per no reforçar aquest comportament, al obtenir atenció que és la finalitat dels comportaments emmascaradors.

sense mi. Tots responen que no. Els hi dic que vale, que jo jugaré fins a les 12,30h. i després marxaré una estona amb en Lluís o l'Óscar.

Ens dividim per fer dos equips, jo vaig amb en Dani i en Lluís. Al llarg del partit, en Dani xuta varies vegades contra els que juguem el partit. Posa cara de mala llet quan ho fa<sup>98</sup>, dóna la sensació que és com si no sabés jugar d'una altra manera.

A les 12, 30h. marxo amb en Lluís una estona. Quan torno estan asseguts tots junts i parlant tranquil·lament.

Quan queden 5 minuts per la 13h. estem xerrant i em pregunten què vindran a fer al Trueta en Dani G. i en Jordi M. Els hi explico. Llavors la resta em diuen que ells també voldrien venir. Somric. Em pregunten si jo seré la seva tutora. Els hi dic que sí. Diuen que quina sort.

Mentre estem allà xerrant, a en Dani se'l veu més tranquil.

#### 4 de Febrer de 2002

És el primer dia que en Dani ve a Girona, per començar al Trueta. El vaig a buscar a l'estació d'autobusos, per ensenyar-li com s'arriba al Trueta caminant. Està tot el camí sense dir una paraula<sup>99</sup>. Jo vaig xerrant i explicant-li coses. Ell es limita a contestar amb poques paraules el que li pregunto.

Quan arribem al Trueta es passa la primera hora assegut a la cadira sense mirar a ningú, ni dir ni una paraula. Té el paper dels horaris de l'autobús a la mà i el va mirant i doblant tota l'estona. Al llarg del matí està assegut més

---

<sup>98</sup> Veiem les relacions que en Dani ha establert amb els seus amics. És com si fos incapaç de ser amable amb algú. Té el rol de líder dur. Segurament aquest paper l'ha fet sentir que és algú, tot i que és un autoengany. Amb aquest comportament es sent millor que no fent-ho; però no és bo per ell, per a que ell es senti bé amb ell mateix.

<sup>99</sup> El seu llenguatge corporal ens transmet que es sent malament. Mostra resistència, és com si ens estigués dient: -"que ningú se m'acosti". Nosaltres li respectem.

endarrera que la resta de professors i alumnes, sense mirar a ningú, amb els braços creuats, i sense fer res.

Li explico als professors el cas d'en Dani i els hi dic que si no fa res li respectin, que necessita el seu ritme i ja anirà fent si ell vol. Al final del matí parla amb els altres dos alumnes, en Ferran, i l'Eduard. Se'l veu més tranquil.

Diversos professors em comenten que el veuen molt fotut i que creuen que en Dani no vindrà cap altre dia. Els hi dic que és probable.

### 6 de Febrer de 2002

En Dani ha seguit venint cada dia, lluny de les expectatives que ens havíem fet el primer dia que va venir al Trueta. Parlo amb ell i em comenta que té ganes d'acabar els jocs que havíem començat a l'institut (el DN-CAS). Li dic que és clar que sí i quedem per divendres.

### 15 de Febrer de 2002. Entrevista amb en Dani

Quan el vaig a buscar li pregunto com va. Diu que bé. Li pregunto com es porten els professors i somric. Ell diu que bé i també somriu. Se'l veu tranquil. Li dic que tots els professors estan molt contents amb ell. Ell fa que sí (el seu llenguatge corporal es congruent amb el que diu. Per tant, en Dani creu el que li dic).

Afegeixo que té molta mà esquerra per tractar a en Gerard, i el felicito perquè no és gens fàcil <sup>100</sup>(en Gerard és un nen de 8 anys, que està a l'Hospital de Dia. Estava etiquetat d'hiperquinètic, i de vegades quan es posa nerviós es posa amb els altres nens i els insulta. En Dani no respon a les seves

---

<sup>100</sup> Intervenim sobre l'autovaloració. En aquest cas mitjançant l'efecte docent o magistral que té com a índex de referència: "jo et dic que....". I a més li donem raons amb el que practiquem un efecte demostració.

provocacions i el tracta amb molt de carinyo. A en Gerard li agrada molt estar amb ell). Se'l veu molt més tranquil i content.<sup>101</sup>

Quedem que parlarem cada divendres, si ell vol. Diu que sí. Li dic que si necessita alguna cosa, que m'ho digui. Fa que sí.

Passem les proves d'atenció del DN-CAS.

### 21 de Febrer de 2002. Entrevista amb la mare d'en Dani (la Isabel)

La mare d'en Dani em truca a l'institut i em diu si pot venir un moment a parlar amb mi. Li dic que sí. Arriba amb la nena petita que està dormint en el cotxet.

Em comença a explicar que no tenen diners, que li va molt malament que en Dani vingui al Trueta, que ja sap que a ell li agrada molt, que sempre li diu que és molt xulo, tot i que no li explica gaire res del que hi fa. Li dic que és clar, que entenc que no tinguin diners, i que l'autobús és molt car, però que crec que si en Dani torna a l'institut serà un desastre, i que si vol, puc ajudar-la a buscar la manera d'aconseguir una subvenció perquè en Dani pugui seguir venint al Trueta. Diu que sí, i m'explica: *-“Dani te estuvo llamando el domingo, para decirte que no venia más, porque su padre le dijo que esto costaba demasiado dinero. No te encontré, y luego yo le dije que esperase unos días a ver que pasaba y que dejara a su padre,...”*. Li dic: *-“claro, ya lo entiendo, pero a ver si encontramos la manera de recibir una ayuda”*.

La Isabel diu: *-“Es que yo ya he intentado hacer siempre lo que he podido, siempre estaba con él, y le enseñaba matemáticas, que es lo que a mi me gustaba”*. Li dic: *-“Claro Isabel, y Dani no tiene problemas por nada que tu hayas hecho. Dani es un chico muy sensible y muy inteligente, y él ha interpretado las cosas que pasaban a su alrededor desde sus ojos,... Pero ya verás como va a ir muy bien. En el Trueta todo el mundo está encantado con*

---

<sup>101</sup> El seu llenguatge corporal ens dóna informació de que en Dani es sent més tranquil, com si s'anés traient la cuirassa.

él". La mare d'en Dani comença a explicar: -*"Sí, si yo era como él, a mi también me castigaban, y yo también hablaba con alguien como él hace contigo, hablaba con una monja y me ayudaba mucho. Mis padres nunca lo supiero. Cuando llamaba a casa yo decía que era una amiga"*. Vaig escoltant tot el que em diu i li vaig dient que devia passar-ho malament.

Ella continua dient: -*"luego me quedé embarazada y mis padres me tiraron fuera de casa,... y cuando tuve a Dani le dije a mi marido que los llamara y les dijera cuando sería el bautizo, y que si querían venir que vinieran. Al final vinieron"* (ho explica com si no passés res, com si hagués posat pell morta des de fa molt). Segueix dient: -*"Y yo muchas veces me siento sola"* (en aquest moment sembla que vagi a plorar, però no li cauen llàgrimes). Mira a la filla petita i diu: -*"Sí, aunque tengo estos tres, muchas veces me siento sola. Y ahora desde que estamos en casa de mi suegra estoy fatal, no la aguanto, todo el día se queja y parece que nunca hagas nada bien,... Silenci<sup>102</sup>,... Antes con mi marido hablábamos cada día, ahora ya casi nunca,... Pero claro, estamos en su casa (es refereix a casa de la sogra)! Yo a veces digo: -vamos Dani, coge a tu hermana pequeña!-, yo cojo a la otra y nos vamos, y estamos todo el día fuera. Además mi marido siempre me dice: -calla, no digas nada, déjala-,.... Y luego cuando algo no sale como él quería, va y se emborracha y se gasta todo lo del mes. Es un burro, yo ya le digo que así no va a solucionar nada. Además si le dice algo a Dani, o lo hace gritando o bumba"* (fa el gest amb la mà de donar-li un cop de puny). Li dic: -*"lo debes de pasar muy mal"*. Diu: -*"Sí, y además, de joven me violaron, pero Dani no lo sabe, ni mis padres. Mi marido sí"*. Li dic que deunido. Ella continua parlant i explicant, com si només necessités que algú l'escoltés i punt. Li dic que si vol la puc ajudar, que encara que la realitat sigui la que és i no la que ens agradaria sempre hi podem fer alguna cosa per sentir-nos millor. Li dic que ja sap on sóc<sup>103</sup>.

<sup>102</sup> Silenci. Perquè la mare d'en Dani continuï parlant.

<sup>103</sup> Durant l'entrevista és com si la mare necessités desafogar-se, i que algú l'escolti. Per això anem escoltant el que ens diu. Corporal i verbalment anem acompassant, li anem dient que l'entendem. Aquí practiquem el que podríem denominar respostes silencioses o resposta al silenci amb silenci expectant i el resultat és la continuació espontània del discurs per part de la Isabel. Aquesta actitud davant el silenci té un efecte d'interrupció de patró de processament, perquè trenquem les expectatives de resposta que sembla que haguessin de tenir lloc (que nosaltres intervinguem), com sol pressuposar-se".

Quan marxa se la veu més tranquil·la<sup>104</sup>.

## 22 de Febrer de 2002. Entrevista amb en Dani

Li explico que vaig parlar amb la mare, i que em va explicar que no van gaire bé amb els diners, i que li va malament pagar l'autobús d'en Dani. Ell de seguida diu que ja està, que la seva mare ja ha trobat una solució. Li pregunto què vol dir. Ell diu que la mare ha trobat a algú del poble que ve cada dia a Girona i vindrà amb ell. Li dic que perfecte, però que si al final no pot ser així, jo el puc ajudar a trobar una subvenció. Diu que sí. Li dic que es deu haver sentit malament amb aquest tema, perquè la mare em va explicar que el pare li havia dit que no tenen diners perquè ell vingui cada dia a Girona. Ell va escoltant el que li dic i va fent que sí amb el cap. No diu ni una paraula, excepte algun ja, de tant en tant. Se'l veu trist.

Llavors li dic: *-“em sembla que el pare està molt fotut, i que ho deu haver passat malament de petit. La mare m’ha explicat que l’àvia és molt pesada”*. Ell de seguida diu: *-“és com un nen petit”*. Li dic: *-“ja tens raó, ja. Però com ho fas per sortir-te’n?”*. Silenci. Ell diu: *-“jo passo, després de sopar me’n vaig a dormir”*. Li dic: *-“Molt bé. Però no ha de ser gens fàcil, perquè de vegades deus sentir que estàs en mig de la guerra,... I em sembla que el que podem fer és esquivar les bales i cuidar a en Dani”*. En Dani va fent que sí.

Segueixo dient: *-“Em sembla que el pare no es sap protegir de l’àvia,... i l’avi devia ser molt dur, per això el pare de vegades reacciona de manera molt violenta,... Ho devia aprendre de l’avi (en Dani té els ulls plorosos, mira al terra). Mira Dani, ningú vol això de la seva vida, quan el pare tenia deu anys segur que no va pensar: -quan tingui 33 anys em vull sentir malament, i vull estar tot el dia cridant i donant cops-. Em sembla que el pare és com si hagués*

---

<sup>104</sup> Llenguatge corporal. L’actitud tranquil·la és una forma d’expressió corporal que ens retroalimenta, informant-nos que la nostra actitud està fent el efecte desitjat, l’efecte sedant-tranquillitzant.



*caigut en un pou del que no sap com sortir-ne. Si vols, puc provar de parlar amb ell". Ell fa que sí.*

Continuo explicant-li: *"Vaig parlar amb la mare i li vaig dir que si volia la podia ajudar. La mare també ho deu haver passat molt malament (ell va fent que sí, i no diu res). Li vaig explicar que tothom estava molt content amb tu aquí a l'hospital i que només li podia explicar coses bones. Aquest Dani que la gent veu aquí al Trueta és en Dani de veritat (té els ulls plorosos, se'l veu emocionat, com si mai li haguessin dit el que li estic dient),... El que veien a l'Institut era en Dani que estava enfadat,...".* Ell va fent que sí. Li explico: *"Quan vaig parlar amb la mare em va donar la sensació que t'ha de dir les coses d'una manera molt brusca, potser cridant o de males maneres. Tot i que ella no se n'adona que et pot saber greu, perquè sinó segur que no ho faria".* Ell diu que ja (ho diu convençut, com si no pogués criticar el que fa la mare i la justificués). Continuo dient: *"Em sembla que el pare i la mare amb la seva actitud, potser aconseguen el contrari del que busquen: -que acabem fent el que els hi fa por que fem!-. Ells volen que les coses et vagin millor del que els hi ha anat a ells, però segur que s'equivoquen amb el com ho fan (ell va fent que sí). En Dani pot arribar allà on vulgui, ets molt intel·ligent, a més de ser una gran persona (ell em mira sorprès i content). Ostres Dani, què et va semblar l'excursió amb cavall de l'altre dia?".* Ell somriu i diu que bé. Xerrem una estona.

Abans que marxi li dic que miri per ell, que cuidi a en Dani, i que si ell el que vol és venir al Trueta, que es tiri a l'esquena el que li diguin els pares. I que si de cas, podem buscar una forma que pugui continuar venint traient els diners d'on sigui. Li explico: *"Mira Dani, jo visc en un pis que és dels meus pares, i ells moltes vegades m'han dit que perdien diners si jo era al pis, perquè no el podien llogar. Jo em sentia malament i en diverses ocasions he pensat de deixar-lo. Però quan miro més enllà i penso que si marxo del pis hauria de tornar a viure amb els meus pares, me n'adono que prefereixo que de tan en quan em diguin el que em diuen, que tornar a viure a casa, ja que allà no em sentia tranquil·la com m'hi sento vivint sola. Això és el que és bo per la Silvia.*

*Saps quan vindrà en Jordi M.?”*. En Dani diu que no ho sap, però que ell en té moltes ganes. Li dic que ja m’ho imagino.

### 6 de Març de 2002. Entrevista amb en Dani

Li pregunto com va. Diu que bé. Li explico que ja he mirat lo de que li paguin l’autobús, i que de moment encara no m’han dit res, però que segur que trobarem una solució. Ell fa que sí (deu ser un tema que el preocupa, perquè va faltar dos dies la setmana passada, coincidint en que era final de mes. Probablement perquè la mare li va dir que no tenien diners).

Li explico que a la última reunió d’equip de la UNPP, es va parlar del pla de treball dels alumnes que estan aquí al Trueta (de tots els que estan a l’hospital de dia). I vam dir que de cada nano, els professors necessitaven saber quin era el seu pla de treball. Li dic que els vaig dir que parlaria amb ell, i ja els diria què volia en Dani, si fer els exàmens com en Ferran (un alumne de l’Hospital de Dia), o ... Abans que li proposi una altra cosa, en Dani em talla i de seguida diu: *“jo em vull treure la ESO<sup>105</sup>”*. Li dic: *“Em sembla perfecte, pots fer això i tot el que vulguis, ets molt intel·ligent. Si vols, li demanaré el temari a en Ramon (el director del centre), i després li donaré als professors d’aquí al Trueta perquè puguin fer-lo servir com a guia. I què et sembla que podem fer amb els examens, fer-los aquí o a l’institut?”*. Ell de seguida diu que allà no vol anar-hi. Li dic que ja l’entenc i que els pot fer aquí.

Llavors li pregunto com va aquí al Trueta. Diu que bé. Li pregunto com es porten els professors<sup>106</sup>. Diu que bé, i somriu. Es posa a tossir, ja fa dies que té molta tos. Li dic que si vol després podem anar a veure al pediatra d’aquí al Trueta, amb el Dr. Pérez perquè li miri. Fa que sí. Li explico: *“Em sembla que ja m’imagino el que et deu dir la mare de la tos (no diu res, només encongeix les espatlles). Va parlar amb mi, i em va explicar que quan va anar amb en Dani al metge, un cop allà no es va voler treure el jersei, i ella es va enfadar i*

---

<sup>105</sup> En Dani pren una decisió sobre el que vol fer al Trueta. D’aquesta forma denota que està més segur

<sup>106</sup> Pregunta indirecta per obtenir informació sobre com es sent al Trueta.

*va dir que no el portaria més al metge, encara que s'estigués morint*". Ell va escoltant, se'l veu trist. Li dic que li devia saber greu<sup>107</sup>. Fa que sí, no diu ni una paraula. Li dic: *-“De vegades els pares hi ha coses que no les entenen. La mare t'estima molt, tot i que de vegades digui coses que et sàpiguen greu. Et sembla que la mare ho pensa això que et va dir, o ho deia perquè està molt enfadada?”*. Silenci.

Ell diu que perquè està enfadada. Li dic que a mi la meva mare sempre em deia que li portava problemes, que a veure si marxava de casa d'una vegada, i ara que visc sola, sempre em truca preguntant-me quan hi aniré. Somric. Li dic: *-“La mare t'estima molt Dani, però molt. Em va explicar que de vegades no sap com ajudar-te, que no sap si ho està fent bé. I Dani, ja n'hem parlat altres vegades, que de la manera que està la mare, no sap fer-ho millor<sup>108</sup>. No sé si algun cop has sentit que estan més per les petites que per tu”*. Silenci<sup>109</sup>. Diu que no (és congruent). Li dic que deu estar enfeinat amb elles, i somric. Ell també somriu, i encongeix les espatlles com volent dir: *-mira-*.

Li dic que de vegades els pares no se n'adonen que s'equivoquen. Li dic que el meu pare, quan li deia que em feia mal la panxa, em començava a cridar i em deia: *-si no mengessis tan malament no et passaria!-*. Li dic que jo em quedava planxada, i li pregunto si em cridava pel que li deia o perquè el meu pare estava molt nerviós per dins. Silenci. Ell diu que perquè estava molt nerviós per dins. Li dic que és clar, i que les persones, quan estan fotudes, estan a “flor de pell”. Li explico: *-“Mira Dani, un dia estava amb un amic, que estava assentat, recolzat amb les dues potes de darrera la cadira. El seu pare li anava dient: -que trencaràs la cadira i cauràs, vigila!-. Ell seguia assentat recolzat amb les dues potes de darrera la cadira. Al final es va trencar la cadira,... el pare el va començar a cridar, mirant-lo amb cara de ràbia. I no era només perquè s'hagués trencat la cadira<sup>110</sup>,... sinó perquè aquest pare té el vas molt ple, i*

<sup>107</sup> Acompassar. Ens posem al seu lloc, verbalitzem com es deu sentir, per després donar-li un missatge que l'ajudi a interpretar d'una altra forma el comportament de la mare: “Quan la mare crida no és pel que ell fa, sinó pel seu propi malestar”.

<sup>108</sup> Per ajudar-lo a interpretar la reacció de la mare d'una altra manera que no li faci mal.

<sup>109</sup> Silenci.

<sup>110</sup> Encadenament de metàfores, per recordar-li el missatge “el malestar dels pares fa que de vegades ens culpim del seu estat d'ànim i de les seves reaccions, malgrat no se n'adonen que ho fan, i que no és així.

*després, Dani, és lo del cactus<sup>111</sup>, que quan ens hi acostem, què passa?”.* Silenci. Ell diu que punxa. Li dic que és clar, i hem de provar de no punxar-nos, protegir-nos. Li pregunto si vol acabar els jocs. Diu que sí.

Acabem el DN-CAS, les proves de Planning. Li vaig dient que ho fa molt bé. Se'l veu content.

Resultats del DN-CAS: 100 110 92 90

Quedem per la setmana vinent.

### 15 de Març de 2002. Entrevista amb en Dani

Quan vaig a buscar a en Dani està navegant per Internet. Li dic si vol que parlem. Diu que sí. Li explico que he parlat amb en Ramon per demanar-li el temari de cada assignatura, i ha dit que ja m'avisarà quan el tingui, i que de moment anem seguint els llibres. Ell fa que sí. Li dic que també em va comentar que l'assistent social parlarà amb la seva mare sobre el tema de pagar-li l'autobús. Ell va escoltant. Li dic que em sembla que ara estarà més tranquil, perquè ho devia passar malament quan escoltava dir als pares que es gastaven massa diners amb l'autobús per venir a Girona. Fa que sí i continua remenant l'ordinador. Li respecto.

Llavors li pregunto com van les coses. Diu que bé, mentre mira la pantalla de l'ordinador. Li respecto, i li dic que potser preferiria que parléssim en un altre moment. Diu que no, que ja li va bé ara. Li dic: -*“Com tu vulguis. Mira Dani, imagina't que el bolígraf que tinc a la mà és una vareta màgica. Què*

---

Sinó no ho farien”. Seguim aprofitant la conducció, insistint en la intervenció sobre el nucli de les creences, base de la identitat. Aquesta intervenció continuada o acció de reforç funciona, també, segons l'efecte confusió propi de la successió d'idees o les realitats apilades. Fixeu-vos que estem subministrant, sense 'respir' mental, un mateix missatge però amb discursos diferents que obliguen a la interpretació dels significats en cada ocasió. El que estem fent és mantenir, retroalimentar l'estat de consciència focalitzada i practicar un efecte reforç del missatge.

<sup>111</sup> Rememoració per l'ancoratge.

*demanaries que fos diferent si poguessis demanar un desig?*<sup>112</sup>. Silenci. En Dani respon: -“res, no?”. Li dic que no ho sé, que aprofiti, que és una vareta màgica, i somric. Ell somriu i torna a dir que res. Li dic que no m’ho crec. Ell diu que no. Li dic que a mi em sembla que hi ha coses que a en Dani li agradaria que fossin diferents,... En Dani no diu res, va mirant la pantalla de l’ordinador remenant el teclat,...<sup>113</sup>

Li dic: -“Mira, imagina’t que un dia entro a una fleca i em quedo callada. La dependenta em va dient: -què vols?-, i jo continuo sense dir res. Què em donarà?”<sup>114</sup>. Silenci. Ell respon: -“res, no?”. Li dic que és clar, i li pregunto com es sentirà la dependenta. Silenci. Diu que malament. Li dic que sí, i que no sé si en Dani vol que l’ajudi amb alguna cosa. Silenci. En Dani diu: -“no ho sé,... a mi no em passa res”<sup>115</sup>. Li pregunto què vol dir. Torna a dir que no li passa res. Li dic: -“Em sembla, Dani, que de vegades pensem que hem de tenir un pare malalt o que la mare hagi marxat de casa, perquè tinguem motius per sentir-nos malament,... I les coses no són així. Potser hi ha coses que no es veuen a simple vista, però que ens fan patir,... (ell escolta atent). Ostres Dani, potser t’estic donant la “tabarra”, mentre li dono un copet al braç i somric”. Ell també somriu i de seguida diu que no li dono la “tabarra” (és congruent).

Segueixo dient: -“Em sembla que entenc el que et passa. Quan hi ha coses que ens fan patir i s’acaben, sembla que ja estiguem bé i no haguem de tenir cap problema. Quan jo feia cinquè de carrera pensava que quan acabés els estudis estaria súper contenta, perquè al final ja estava molt cansada d’estar a la Universitat. I creus que quan vaig acabar estava contenta?”. Silenci. Diu que sí. Li dic: -“Doncs no, continuava estant trista. I penses que em sentia trista per estar a la universitat o potser perquè estava trista per dins?”. Silenci. Ell diu que perquè estava trista per dins. Li dic: -“És clar,... I segur que ara en Dani està més tranquil sense anar a l’institut, i potser ell pensa que tot està molt bé i en

<sup>112</sup> Pregunta que ens ajuda a tenir informació sobre com se sent en Dani.

<sup>113</sup> Resistència.

<sup>114</sup> Metàfora per reenquadrar la situació.

<sup>115</sup> En aquests moments no es pot ferir els seus sentiments. De res serviria i seria contraproductiu intentar establir una discussió argumentada sota el prisma de la lògica per “fer-li veure que té un problema”. Ens hem de situar en el pla del sentiment i no en el de la raó.

*Dani se sent molt feliç,... Però a mi els seus ulls em diuen una altra cosa,... Els ulls d'en Dani estan tristos<sup>116</sup>*". Em mira sorprès. Li pregunto si li agradaria que en Dani estigués més content i tranquil. Diu que sí.

Li pregunto si se'n recorda del tren. Diu que no. Li recordo que fa molt que en vam parlar i li torno a donar el missatge (que pensi què vol). Llavors li dic que ho pot dormir amb el coixí i en parlem el pròxim dia. Fa que sí. Continuo dient: - *"A mi m'ha ajudat molt pensar en el meu tren, perquè sinó anem carregats amb coses que no volem i després aquest tren no avança. Per exemple, podem acabar fent coses no perquè nosaltres volem, sinó perquè ens ho diuen els altres. Mira Dani, quan jo tenia 14 anys una amiga em va dir que anéssim a "mangar" a una botiga, un anell cada una. Jo no em vaig atrevir a dir-li que no, tot i que una veueta dins meu em deia que no ho fes. Al final la dona de la botiga ens va enganxar. Ens va començar a cridar i a dir que no tornéssim per allà mai més. Jo em vaig sentir molt malament i estic segura que si hagués anat sola no ho hagués fet. I et sembla que això és cuidar a la Silvia?,...<sup>117</sup>*". Ell fa que no.

Li pregunto si li han dit alguna cosa els de Serveis Socials. Ell m'explica que em trucaran. Li dic que em sap greu que vagi tan lent aquest tema, i que ho deu passar malament. Ell encongeix les espatlles. Llavors li dic: -*"Ahir vaig parlar amb una noia, la Mònica, que estudia aquí a Girona i viu en un pis d'estudiants, perquè és de Vic i si hagués de venir cada dia amb cotxe seria un pal. M'explicava que el seu pare li està pagant totes les despeses i que es sentia malament perquè l'any passat va suspendre el curs, i el seu pare li va dir que ja estava bé, que s'estaven gastant molts diners amb ella i que haguessin pogut canviar la cuina de casa, si no fos per això. I com creus que es va sentir la Mònica?"*. Silenci. Diu que molt malament. Li dic que sí, i li pregunto si creu que la Mònica apuntava amb una pistola al seu pare perquè li pagués el pis. Diu que no. Li dic que és clar, i li pregunto per què creu que el seu pare diu el que diu. Silenci. Diu que no ho sap. Li pregunto què aconsegueix així aquest

---

<sup>116</sup> Metàfora de segon grau, per reenquadrar la situació i donar-li el missatge: "el problema no és a fora, sinó que està a dins, en com ens sentim".

pare. Silenci. Torna a dir que no ho sap. Li dic: *“Creus que aquesta noia sent que se’n sortiria sola, sense l’ajuda del pare?”*. Silenci. En Dani respon que no. Li dic que és clar, que els pares necessiten sentir que els necessitem, i per això ens recordem moltes vegades el que fan per nosaltres, però en el fons ho fan per sí mateixos. Ell fa que sí. Li explico: *“A la Glòria, una amiga, fa poc que els seus pares li han regalat un cotxe i sovint li recorden els diners que els hi ha costat, com dient-li: -mira tot el que fem per tu-. I el que els passa a aquests pares és que la Glòria ja no viu amb ells i aquests necessiten sentir que ella els necessita. Dani, has anat al cine últimament?”* Em diu que no i xerrem una estona del tipus de pel·lícules que li agraden.<sup>118</sup>

Quedem pel pròxim dia.

### 20 de Març de 2002. Entrevista amb en Dani

Li pregunto com va. Em diu que bé, i em pregunta quan vindrà en Dani M., que té moltes ganes d’estar al Trueta. Li dic que ja m’ho imagino, i que a veure si s’arregla el “papeleo” que necessita per poder venir d’una vegada.

Llavors li pregunto si se’n recorda del tren. Somriu i diu que sí, però que no sap com és. Li dic que no és fàcil, però que avui no s’escaparà i, si li sembla, el podem muntar aquí. Fa que sí. Segueixo dient: *“Ja et vaig dir l’altre dia que si no tenim muntat el nostre tren, moltes vegades acabem fent coses que no volem. Mira Dani, de vegades, quan m’aixeco i sé que he d’anar a treballar, em fa molta mandra i em tornaria a posar a dins del llit, però com que sé que per a mi la meva feina és un dels primers vagons i és molt important, m’acabo aixecant encara que em faci molta mandra, perquè ho vull”*. En Dani va fent que sí.

<sup>117</sup> Rememoració per l’ancoratge. Li recordem el missatge: *“la seva vida és seva, i si no sap el que vol, la vida li anirà per davant”*.

<sup>118</sup> Encadenament de metàfores per donar-li el missatge: *“no som culpables d’allò que no tenim intenció que passi”*. Li estem dient que els pares són lliures de fer el que fan. Per tant, no som nosaltres els responsables de les seves decisions.

Llavors afegeixo: *“El que també m’ajuda molt és pensar què faré al llarg del dia, quan m’acabo de despertar i encara estic a dins del llit, com si ho veiés en una pel·lícula. Si ho faig, m’ajuda a fer les coses perquè vull i a que senti que vaig per davant de la meva vida. Si no ho faig, moltes vegades, durant el dia, quan em proposen anar a fer un vol o a prendre alguna cosa, acabo dient que sí i deixo de fer el que vull. Llavors, quan me’n vaig a dormir, sento que la vida m’ha anat per davant i em sento malament”*. En Dani va escoltant el que li dic. No diu res, però per la cara que posa, capta perfectament el missatge que li he transmès<sup>119</sup>. Llavors li pregunto quin és el primer vagó del seu tren. Silenci. Diu que no ho sap. Li dic que em digui un vagó que sap segur que té en el seu tren. Silenci. Diu que la mecànica, que li agrada molt. Li dic que si pot imaginar-se fent de mecànic, com si és veiés en una pel·lícula, d’aquí uns 10 anys<sup>120</sup>. Diu que li sembla que sí. Se’l veu content quan hi pensa. Li pregunto si s’imagina estant en un despatx treballant de secretari o de professor,... De seguida diu que no. Li dic que, si li sembla, de moment, si aquest vagó el té clar el podria posar al davant de tot perquè el seu tren tirés. Fa que sí.

Llavors li pregunto si sap on és el vagó dels amics, i què vol d’aquest vagó. Diu que no ho sap. Li pregunto què creu que vol dir tenir un amic. Silenci. Diu que no ho sap. Li pregunto: *“quan penses en un amic, perquè creus que és el teu amic?”*. Ell diu que perquè sap que no li fotarà. Li pregunto què vol dir. En Dani repeteix, que no me la fotarà, que no em farà cap putada. Li dic que és clar, que ja l’entenc, i li pregunto si un amic està amb nosaltres pel que fem, o per com som. En Dani respon que per com som. Li dic: *“És clar, Dani. Quan jo tenia 16 anys aquest vagó era molt important per a mi, perquè com que a casa no em sentia entesa, necessitava sentir que tenia amics, i de vegades arribava a fer qualsevol cosa per caure’ls-hi bé”*. En Dani escolta molt atent. Segueixo dient: *“acabava fent moltes coses no perquè la Silvia les volgués, sinó perquè els altres ho deien. I com creus que em sentia després?”*. Diu que malament. Li dic que és clar. Li dic: *“Mira Dani, hi havia moments, quan estava amb la colla, en què alguna noia em deia: -va!, beu un cubata!-,... i semblava que si no ho feia no estava a l’alçada (en Dani té cara de patiment, dóna la sensació que*

---

<sup>119</sup> El seu llenguatge corporal ens indica que ha rebut el missatge.

<sup>120</sup> Per fer-lo dubtar, perquè es plantegi si vol treballar per fugir dels estudis o perquè ho vol de veritat.



s'ha trobat en aquest tipus de situació). Un dia, Dani, vaig acabar com una "cuba", i vaig decidir que mai més volia sentir-me així de malament,... I com aprenem que el foc crema?<sup>121</sup>". Silenci. Somriu, i de seguida contesta que cremant-nos. Li dic que és clar. Està més relaxat<sup>122</sup>.

Li dic: -"Mira, Dani, et posaré uns petits deures, però els fas si vols. Que durant cinc minuts al dia provis de mirar-te com si estiguessis en una pantalla i pensis què has fet perquè tu has volgut o què has fet perquè t'ho han dit els altres". En Dani va fent que sí. Se'l veu tranquil.

Li dic que de totes maneres ja comença a escoltar més a en Dani. Somric i li dono un copet a l'espatlla. Ell també somriu. Segueixo dient: -"Saps què Dani? Hi ha vegades que encara m'enganyo pensant que faig les coses perquè vull, i no és així. Mira, a dins nostre és com si hi tinguéssim un mosso d'esquadra (ho dibuixo) que ens va dient: -has de portar-te bé, has d'ajudar als pares, has de cuidar de les germanes,...-, a l'altre costat del foli començo a dibuixar un nen petit, mentre li explico que també hi tenim un nen petit que ens va dient: -ostres, m'agradaria anar a donar un vol amb moto, o m'agradaria pintar alguna cosa a la paret de la casa d'aquesta dona que m'ha mirat amb mala cara, (quan dic això se'l veu trist),...-. I em sembla que aquest nen petit moltes vegades ens juga males passades, perquè no pensa en el després i acabem fent moltes coses que no volíem,... (en Dani va escoltant el que dic)... I em sembla que el nen petit d'en Dani moltes vegades ha guanyat la partida. A mi, durant molt de temps, em manava aquesta nena petita<sup>123</sup>, i sempre feia el que em donava la gana, tot i que m'enganyava pensant que feia el que volia. Per exemple, si havia de fer un treball, em deia que en aquell moment no em venia de gust fer-lo, i em convenia anar al cine. Quan passa això, de vegades el mosso li fot crits al nen petit (l'assenyalo en el dibuix) i es barallen, i qui creus que pot aturar-

<sup>121</sup> Encadenament de metàfores per donar-li el missatge: "fem moltes coses per caure bé als altres, per sentir-nos valorats pels demés. I moltes vegades acabem fent coses que no volem".

<sup>122</sup> El llenguatge corporal d'en Dani ens transmet que s'ha sentit alliberat després d'escoltar que aprenem dels errors. Com si l'hagués desangoixat.

<sup>123</sup> Quan li diem: "a mi també em va passar" el professional ocupa el paper del protagonista en el relat. És a dir, es facilita la transferència del missatge per un efecte d'identitat (tu igual que jo) generat per l'empatia. L'efecte hipnotitzant de la metàfora queda patent en el llenguatge corporal inconscient d'en Dani, que escolta atentament.

*ho..., qui creus que hi ha aquí al mig?”. Silenci. Ell diu: -“en Dani, no?”. Li dic que sí i ho dibuixo mentre li dic: -“aquest és el que decideix 'QUÈ VULL?'. I és l'únic que pensa en les conseqüències de les coses. Per tant, decideix ARA però pensant en què és millor per a nosaltres DESPRÉS. Mira Dani, sempre hi ha obligacions que són bones per a nosaltres i les volem i, d'altra banda, coses que ens agraden que també volem, però l'important és que sempre ho decideixi en Dani”. Ell escolta atent. Continuo dient: -“Joestic fent la tesis, i creus que m'agrada estar un dissabte treballant al davant de l'ordinador?”. Ell diu que no. Li dic: -“és clar, però et sembla que vull tenir-la feta?<sup>124</sup>”. Ell diu: -“home, sí”. Li dic que és clar, i li poso altres exemples. Al final afegeixo: -“Vals un imperi, (li poso la mà a l'espatlla),... I si hi ha alguna cosa que val la pena ets tu”.*

Li pregunto què farà per Setmana Santa. En Dani m'ho explica. Xerrem una estona i quedem que ens veurem després de vacances.

## 8 d'Abril de 2002

En Jordi Martí ja ha començat al Trueta, i fa dos dies que en Dani i en Jordi, en comptes d'arribar a les 9h., arriben quasi a les 10h. Parlo amb ells i els hi dic que l'hora d'arribada al Trueta és entre 9h. i 9.15h., però que si no els hi va bé podem parlar-ne. Ells em demanen si poden arribar a les 9,30h. perquè l'autobús amb el que venen ara ve amb retard. Els hi dic que sí i els pregunto què passarà si arriben més tard d'aquesta hora. Silenci. No diuen res. Els hi proposo que si algun dia algú arriba tard li vagi a explicar el que ha passat al responsable de la Unitat, en Frederic. Diuen que sí.

Els professors de l'Hospital de Dia m'expliquen que en Dani i en Jordi al dia següent arriben a l'hora, però els últims dos dies han tornat a arribar a les 10h.

---

<sup>124</sup> Metàfora del mosso. Per donar-li el missatge: “l'important és fer les coses perquè les decidim de forma madura”. Li posem exemples perquè se n'adoni de quan fa el que li dona la gana i comenci a ser conscient que no és bo per a ell.

És com si en Dani, al arribar en Jordi al Trueta, necessités tornar a agafar el seu paper de 'passota', amb el que és conegut per tots els seus amics.

### 19 d'Abril de 2002. Entrevista amb en Dani

Quan ens veiem em pregunta si podrà anar a mecànica l'any que ve. Li dic que sí, que amb en Ramon ja vam parlar-ne fa temps i va dir que faria els tràmits que fossin necessaris perquè ell pogués anar a la UEC a fer mecànica el curs vinent. Però si vol li preguntaré com està aquest tema. Ell fa que sí.

Li pregunto com va. De seguida diu que bé. Li dic que a mi em sembla que no gaire bé. En Dani no posa cara de sorprès, suposo que ja sap a què em refereixo i que les coses no van gaire bé. Li dic: *-“Mira Dani, et diré el que penso, tot i que potser m'equivoco i les coses no són com jo les veig (en Dani em mira com esperant el que li pugui dir). A veure, des que ve en Jordi a mi m'ha donat la sensació que en Dani està diferent<sup>125</sup>. Com t'ho diria,... Imagina't que tinc una amiga, la Marta, i que ella em coneix com la passota, perquè veu com actuo a classe davant dels profes. I després ella ve aquí al Trueta, i jo sento que necessito fer una sèrie de coses perquè la Marta esperarà que jo ho faci (en Dani no diu res, però no es posa a la defensiva, només va escoltant. Connecta la mirada). A mi em sembla que en Dani Garcia té una fama, i tothom espera que actüi d'una determinada manera. I jo t'entenc. Dani, entenc que de vegades t'entrin ganes d'engegar a la merda a la gent que et mira amb mala cara, o que tinguis ganes d'anar a la sortida del cole i desafiar als professors amb la mirada,... Perquè em sembla que et deus haver sentit injustament tractat per molta gent,... però què es el que esperen que facis els altres?”.* Silenci. Ell de seguida respon: *-“Que respongui, que m'hi torni,...”.* Li dic que és clar, i que només s'hi torni si en Dani de dintre ho vol (li toco el pit, com assenyalant-li l'interior). Ell va escoltant. Li dic: *-“A vegades sentim que tothom ens vol putejar, que tothom està en contra de nosaltres,... Quan som petits aprenem com és el món del que vivim a casa, i em sembla que en Dani ha*

<sup>125</sup> Verbalitzem el que ens sembla que està passant.

*hagut de viure situacions en les que s'ha sentit molt sol, i en les que buscava una abraçada i, en canvi, li fotien un crit (se'l veu trist). I llavors sentim que si no ens podem fiar de les persones que en lògica han de cuidar de nosaltres, com ens podem fiar de qualsevol altra persona. Els pares estaven i estan fotuts, i has hagut de viure situacions molt desagradables. Em sembla que més d'un cop has hagut de veure que el pare arribava borratxo a casa, i el veies cridar o caminar de tort,... I això és molt dur, Dani (ell em va mirant. No diu res, no ho nega, sembla sentir-se còmode amb mi, encara que li digui coses que són dures). Jo he vist a gent que estimo en aquesta situació, i fa mal. Però no hi podem fer res per canviar la vida dels altres, però el que sí que pots fer és cuidar a en Dani<sup>126</sup>. Jo t'ajudaré sempre, i no només fins al juny, sempre que ho necessitis (en Dani està relaxat, connecta la mirada). Ostres Dani vaig estar a la teva escola!<sup>127</sup>". En Dani em parla de quan ell hi anava.*

*Llavors li començo a dir: -"Mira Dani, de vegades aquí al Trueta he vist a en Dani de veritat, però moltes vegades veig a en Dani que els altres esperen, un Dani que ho ha hagut de passar tan malament que necessitava fer el que fos per tenir amics. I jo també he passat per aquí,... Però em sembla que a moments t'està guanyant la partida el nen petit, i que molt poques vegades en Dani decideix què vol. Em sembla que en Dani no ha pogut fer els deures dels que vam parlar?". Silenci. En Dani diu que no els ha fet.*

*Li responc: -"Ja m'ho imaginava que et costaria, això és normal. Mira, durant molt de temps, quan en Dani s'ha passat les tardes voltant pels carrers amb els amics i fent-ne de tots colors, no em crec que en Dani ho decidís. I no em crec que vulguis ser en Dani 'el gamberro' tota la vida (en Dani va escoltant, connecta la mirada. Va acceptant el que li dic sense mostra resistència). Dani, vals molt, jo ho sé,...ets molt intel·ligent, però molt!... Tot i que no sé si en Dani s'ho pot creure". Silenci. Encongeix les espatlles i no respon. Li dic: -"Saps què em sembla?... Que en Dani moltes vegades ha sentit que la mare li deia: -eres*

---

<sup>126</sup> Encadenament de metàfores, per donar-li el missatge: "hem pogut viure situacions molt injustes i sentir que no podiem confiar en ningú, i això no ho podem canviar. Però sí que podem canviar el nostre comportament envers les situacions que no ens agraden en el present, perquè les podem viure d'una altra forma".

<sup>127</sup> Amnèsia post-trance.

tonto, eres más burro!,... (ho dic cridant)- (en Dani fa que sí amb el cap). La mare m'ho va dir del pare, i em va sembla que no només ho deu dir a ell. Segurament la mare ho ha après, perquè els seus pares li deien a ella. Però quan ho diu, el que està volent dir és: -no m'ha agradat el que has fet, hauries d'haver fet les coses d'una altra manera,...- Però és clar, quan som petits no ho podem veure, i anem fent-nos grans pensant que el que ens han dit els pares és veritat. I què et sembla que vol dir ser intel·ligent?". Silenci. Diu que no ho sap. Li dic: -"Quan dius d'algú que és intel·ligent, per què ho dius?<sup>128</sup>". En Dani torna a dir que no ho sap. Continuo dient-li: -"Si em perdés en una illa deserta, segur que amb tu ens en sortiríem (en Dani em mira sorprès). Mira, segur que tu sabries el que hem de fer per dormir a cobert, per trobar menjar,... (en Dani somriu, com si pensés que és veritat). I et sembla que algú que no fos intel·ligent se'n sortiria?". Ell diu que no. Li dic: -"És clar que no! Em sembla que el que et pot ajudar molt és provar de fer els deures de l'altre dia, que pensis què faràs cada tarda<sup>129</sup>. Per exemple, pots dedicar una hora a donar un vol pel bosc, o mirar el llibre d'alguna assignatura de la que tinguis examen, o apuntar-te a futbol, o a bàsquet,... T'agrada el futbol?". En Dani respon: -"Sí que m'agrada, però abans anava a córrer i també m'agradava". Li dic que està bé anar a córrer, que, si li sembla, dormi amb el coixí què té ganes de fer. Fa que sí.

Llavors li dic: -"Et posaré uns petits deures, però els fas si vols. Mira Dani, una cosa és que entenguem perquè els pares han fet el que han fet, perquè no ho han sabut fer millor, i l'altra és que tinguem ràbia a dins per com ens hem sentit tractats. Mira, a mi em va molt bé treure aquesta ràbia donant cops a un sac de boxa, o a un coixí, perquè si la trec posant-me amb algú que em trobo pel carrer després no em sento bé. Si vols, pots provar-ho (en Dani em va escoltant). I, si et sembla, ara podem anar a casa d'un amic i t'ensenyo el sac de boxa que té". Ell somriu i diu: -"És igual". Silenci. Llavors afegeix: -

<sup>128</sup> Necessitem saber el significat que té per a en Dani ser intel·ligent per després fer una crítica d'aquesta creença, en el sentit d'induir una reflexió pròpia dels estats madurs per arribar al canvi conceptual del terme i donar-li l'opció d'escollir una altra realitat. Coneixent el significat de la seva realitat, li exposem un altre concepte perquè el compregui i el converteixi en creença.

<sup>129</sup> Per ajudar-lo a anticipar, a anar per davant de les situacions. D'aquesta manera pretenem que comenci a fer més les coses perquè ell vol (decidir madur), en front de la falsa decisió de quan actua conforme el que li dóna la gana en cada moment (quan no pensa en les conseqüències dels seus actes).

*“Pregunta-li a en Jordi a veure què li sembla”*. Li dic: *“Ara li preguntaré, però en Dani vol anar-hi?”*. Respon que sí.

Li dic que, si vol, puc provar de parlar amb el pare. Em diu que no voldrà venir<sup>130</sup>. Li dic que ja m’ho imagino, però que, si vol, ho puc provar igualment. Fa que sí.

Quedem pel pròxim dia.

### 3 de Maig de 2002. Entrevista amb en Dani

Vaig a buscar en Dani i em pregunta quan farà els exàmens. Li dic que si vol fem un calendari dels dies que tindrà examen. Fa que sí i ho fem entre els dos. Quan acabem de fer el calendari en Dani m’explica que li costa estudiar. Li pregunto què vol dir. En Dani diu que s’ho llegeix, però de seguida s’oblida del que ha llegit. Li dic: *“Clar, em sembla que ja t’entenc. Proves d’estudiar anar-t’ho llegint?”*. En Dani fa que sí amb el cap. Li dic: *“Mira Dani, el teu cervell és molt semblant al meu, i em sembla que no li va bé estudiar d’aquesta manera. Tens una caixa d’eines dins el teu cap, però em sembla que encara no saps com funcionen aquestes eines (ell m’escolta atent). Mira Dani, ara t’explicaré com és el menjador de casa meva i tu ho has de recordar”*. En Dani fa que sí. Li començo a descriure el menjador amb molts de detalls. Després li faig preguntes sobre el que acabo de dir i se’n recorda de tot. Li dic: *“Molt bé, Dani. Ho has recordat tot!”*. En Dani diu: *“Sí, però perquè tu m’ho anaves preguntant. Sinó no t’ho hagués sabut explicar”*. Li dic: *“Ja t’entenc, però et puc ensenyar algun ‘truquillo’ per com fer-ho si no ens fan preguntes i hem de recordar tot un tema”*.

Agafem un llibre, el d’història, i triem un tema. Junts anem veient si entenem el que diu. Llavors li pregunto què creu que hauria de recordar sobre el que acabem de llegir, què considera important. Ell va dient paraules claus sobre la

---

<sup>130</sup> Autoengany emmascarador per part del pare. Segurament en Dani ha sentit que el pare diu que ell no ha d’anar a parlar enlloc, que d’això ja se n’ocupa la mare. Aquest argument lògic és emmascarador, i justifica el seu comportament de fugida.

lliçó que estem mirant. Li dic que molt bé, i que quan feia un examen, m'ajudava molt apuntar tots els punts que volia comentar, fer un esquema abans de començar a escriure. Li dic que, si vol, el pròxim dia farem més exemples, perquè amb lo intel·ligent que és estic segura que no li costarà gens<sup>131</sup>, quan comenci a conèixer la seva caixa d'eines<sup>132</sup>. Somric. Ell em mira i fa que sí. Se'l veu més tranquil.

Llavors li dic: *-“Mira Dani, vaig trucar a l'assistent social i em va dir que no us podien donar cap tipus d'ajuda, excepte el carnet de família numerosa. Ja sé que és escandalós, i em sap greu, perquè em sembla que ho passes malament amb aquest tema (en Dani abaixa el cap. No diu res. Se'l veu molt trist). Segurament el pare moltes vegades et crida i et diu que per culpa teva s'està gastant molts diners”*. Silenci. No diu res. Li dic que potser és més la mare. Silenci. Ell diu que no, que és el seu pare. Li dic: *-“Ho deus passar malament<sup>133</sup> (li toco la mà. En Dani continua sense aixecar el cap). El meu pare també em cridava molt pels diners que es gastava amb mi quan vaig estudiar a fora, i jo ho passava molt malament, perquè creia que tenia la culpa de tot el que anava malament a casa. Però em sembla, Dani, que el pare va sempre a 100 per hora, i el problema no són els diners de l'autobús. Si no cridés per això, ja trobaria una altra cosa per la que cridar”*. Ell fa que sí. Li dic: *-“Segur que quan no venies a Girona també cridava per altres coses<sup>134</sup>”*. Silenci. Ell diu: *-“ja (continua sense aixecar el cap)”*. Li torno a dir que provaré de parlar-hi (l'he trucat i no li anava bé venir. Em va dir que el tornés a trucar la setmana vinent). Ell de seguida em recorda que no voldrà venir. Li dic: *-“Ja m'ho imagino, però ho tornaré a provar. I que, si vol, quan a casa hi hagin crits i li costi protegir-se i es senti malament, em truqui. Si tu vols, jo també ho faré si ho necessito, perquè em sento molt bé amb tu, i segur que m'entendràs”*. En Dani aixeca la mirada. Li poso la mà a l'espatlla i li dic que tot anirà bé, que en Dani es mereix

<sup>131</sup> La nostra formulació és categòrica perquè es tracta de comunicar convicció segura.

<sup>132</sup> Perquè en Dani tingui la vivència que se'n surt amb els estudis, i a partir dels èxits que visqui canviï la creença que té d'ell mateix.

<sup>133</sup> Acompanyar. Ens posem al seu costat. Actuar en aquests casos dient frases com: “no et preocupis, no serà res, has de ser valent,…” té un efecte angoixant ja que és com dir-li: “no tens raó per queixar-te, per sentir-te malament”, amb el que estariem dient donant un missatge de judici censurant. Per això, en aquests casos, el llenguatge adequat es troba en usar termes com: -entenc com et sents,....-.

venir al Trueta<sup>135</sup>. Té els ulls plorosos. Li dic que tot anirà bé, que ja ho veurà. Li pregunto quin dia vol que quedem. En Dani diu que el dimecres. Quedem així.

#### **4 de Maig de 2002. Trucada al pare d'en Dani (en Salvi)**

Parlo amb ell i li dic que ell és molt important per a en Dani, i que m'aniria molt bé poder parlar-hi, perquè m'expliqués com el veu<sup>136</sup>. En Salvi comença a dir que té molta feina, i que no té hores, que ho té molt malament<sup>137</sup>. Li dic que ja m'ho imagino i que, si vol, la setmana vinent vaig a Sant Vicenç i ens podríem veure. Ell diu que ja veurà. Li dic que si vol el torno a trucar per veure com ho té. Diu que sí, que el torni a trucar.

#### **6 de Maig de 2002**

En Dani fa l'examen de Geografia. Quan l'acaba em diu que li costa estudiar socials. Li dic que, si vol, podem quedar el dijous i li explico com fer-ho. Diu que sí<sup>138</sup>.

#### **9 de Maig de 2002. Entrevista amb en Dani**

Vaig a veure a en Dani i anem a algun lloc on podem estar tranquils. Li dic: -*“Si vols podem fer el que vam dir l'altre dia, de buscar una forma d'estudiar socials (fa que sí). Mira Dani, si ara em preguntessis com es pot anar a la Catedral”*. Ell somriu i diu que ja sap anar-hi. Li dic: -*“és clar, però si no sabessis com s'hi va, i jo t'expliqués que per anar-hi has de baixar les escales (estem a una novena*

---

<sup>134</sup> Després de dir-li que l'entendem, provem d'ajudar-lo a que entengui l'actitud del pare d'una altra manera. Així es podrà protegir de la resposta del pare davant certes situacions.

<sup>135</sup> Acompassar. Gestualment i verbalment li estem dient que estem amb ell.

<sup>136</sup> Provem de no dir-li res amb el que es pugui sentir atacat, perquè ja partim del fet que mostrarà resistència a venir.

<sup>137</sup> Resistència.

<sup>138</sup> Entenem la demanda d'en Dani com una forma de demanar ajuda.



*planta). Després sortiràs al carrer. Allà comences a caminar per una carretera que és de color gris, i quan vegis una rotonda on hi ha flors, gires a l'esquerra. Del que t'he dit, què és l'important per arribar a la Catedral?". En Dani respon: - "de la rotonda, i de girar a l'esquerra". Somriu. Jo també somric i li dono un copet a l'espatlla mentre li dic que sí, que la resta no és important per arribar a la Catedral. Llavors fem altres exemples: -recordar números, recordar com estan col·locats uns objectes en un dibuix,...- per anar-lo ajudant a trobar la manera d'estudiar que li vagi bé a ell.*

Mentre fa els exercicis li vaig dient que en sap molt (se'l veu còmode, va rient)<sup>139</sup>. Llavors agafem el llibre de Socials i llegim un tros del llibre. Li faig preguntes sobre el que hem llegit i en Dani respon bé, però diu que és perquè jo l'ajudo i li vaig preguntant. Li pregunto què vol dir. Diu que a l'examen no li aniran preguntant com faig jo. Li dic: -*"Em sembla que a en Dani li costa molt creure que és intel·ligent"*. Silenci. Abaixa el cap, ... Silenci. No diu res. Li poso la mà a la cama i continuo dient: -*"Mira, quan jo feia atletisme l'entrenador em va posar al davant d'una filera de tanques i em va dir que les havia de saltar totes amb els peus junts. Jo pensava que cauria, i no ho vaig voler fer. Quan ho vaig provar de saltar, què et sembla que em va passar?"*. En Dani diu que vaig caure. Li dic: -*"Clar, perquè què és el que jo creia?"*. Ell diu: -*"ja, creies que cauries"*. Li dic: -*"Sí. I, en canvi, al cap d'uns mesos, un dia que estava sola a les pistes les vaig saltar. I això vol dir que llavors podia i abans no, o que sempre havia pogut?"*. Ell respon: -*"Sempre havies pogut, però abans no t'ho creies"*. Li dic que és clar, i que en Dani sempre ha pogut,... Ell encongeix les espatlles. Se'l veu trist.

Segueixo dient: -*"em sembla que en Dani està trist (no diu res, abaixa el cap). Em sembla que la mare moltes vegades et deu parlar malament del pare, i et deu dir que és un burro i un bèstia (en Dani no diu res. Mira al terra). Mira Dani, aquí ve un noi que és diu Carles, que té uns 15 anys, i el seu pare de vegades beu. L'altre dia va arribar borratxo a casa i li va donar un cop de puny a la cara*

---

<sup>139</sup> En sap molt. La nostra manifestació és per en Dani un judici de valor positiu, emès per qui per ell és index de referència docent, amb el que estem fent pujar el seu "termòmetre" d'autoestima. Estem

perquè l'havien castigat a classe. Aquest pare a nosaltres ens va explicar que té tanta por que la vida li vagi malament a en Carles, que quan fa coses que no li agraden perd els estreps, i llavors és sent tan culpable de com l'ha tractat que es tiraria de dalt d'un pont. A més, la mare d'en Carles no para de criticar al pare davant seu. I tot i que a en Carles no li agrada el que fa el pare, se l'estima, i és el seu pare, i es sent entre l'espasa i la paret (en Dani aixeca la mirada de tant en quan). A mi em sembla que el pare moltes vegades ha cridat a en Dani, i potser fins i tot a vegades l'ha picat, i ho deus haver passat malament,... però em sembla que el pare t'estima tant, que té molta por que et passi el que li ha passat a ell. Tot i que ho fa tant malament com pot. He parlat amb ell i la setmana que ve, segurament hi parlaré,.... El pare d'una amiga meva, la Núria, fa uns anys va tenir un tumor al cap (em mira atentament) i va començar a dir que la Núria era una puta, que era una desgraciada. A la meva amiga no li agradava, però el que l'ajudava era entendre perquè ho deia. I et sembla que era perquè ho pensava, o perquè havia perdut el cap?". En Dani de seguida respon que ho deia pel tumor. Li dic: -"Sí. I a mi també m'ha ajudat entendre perquè el meu pare feia el que feia, perquè em cridava tant. Recordo que quan arribava a casa i havia agafat la seva moto, la meva mare em deia: - ja veuràs els crits que et farà el teu pare!- Llavors jo pujava a casa ben espantada i el pare no em deia res. I perquè et semblava que ho feia la meva mare, per fer-me mal, o perquè no sabia com fer que cregués i recorria a ficar-me por sobre la reacció del meu pare?". En Dani em diu que perquè fes cas (se'l veu fotut). Li dic: -"Clar. I d'altres vegades també veia que els meus pares es barallaven parlant de mi, i si em posava al mig, qui acabava rebent?". Silenci. Diu que jo. Li dic: -"És clar. Mira Dani (agafo un foli i començo a dibuixar tres cases posades en forma de triangle (veure document annex nº7), imagina't que tenim tres cases, on hi viuen en Pere, la Maria i en David. I un camí va de casa d'en Pere a casa de la Maria, un altre de casa de la Maria a casa d'en David, i un tercer de casa d'en David a casa d'en Pere. I així quan es volen dir alguna cosa, cadascú fa servir el seu camí. Però un dia, el camí que porta de casa d'en Pere a casa de la Maria, de no passar-hi, comença a quedar molt brut, ple d'herbes i de pedres. Per això, quan en Pere vol anar a casa de la

---

intervenint sobre la creença origen de comportament emmascarador, actuant sobre el que diem nucli de les creences en l'origen, que en última instància són creences d'identitat.

*Maria, fa servir el camí que va de casa seva a casa d'en David, passa pel mig de la casa de la David amb la seva moto, i potser li diu: -vaig a veure a la Maria que de vegades té un caràcter que no hi ha qui l'aguanti,...-. I la Maria fa el mateix quan vol anar a veure a en Pere. I com creus que es sentirà en David, si sempre que volen passen per dins de casa seva?". Silenci. No diu res. Li dic si creu que es podrà sentir gaire bé. Diu que no. Li dic: -"És clar, i en David pot dir que no ho facin, però et sembla que ho deixaran de fer?". En Dani diu que no. Li dic que és clar, i que el que pot fer és posar una porta a cada costat de casa, perquè no hi puguin passar. Així hauran de picar abans d'entrar i demanar permís.*

Llavors en un altre paper dibuixo tres rodones, col·locades en forma de triangle. En una hi escric pare, en l'altre mare i en l'altre Dani, mentre li dic: -"De vegades, Dani, el pare i la mare no són gaire amics, i el camí que hi ha entre ells ha quedat ple d'herbes, de rocs,... molt brut. I per això llavors fan servir el camí dels fills. Per exemple, quan la mare ens diu: -Ostres, el teu pare té una mala llet, és que és un tonto, un burro!-. O d'altres vegades el pare també diu alguna cosa de la mare (en Dani va escoltant). I com creus que ens sentim quan passa això?". En Dani diu que malament. Li dic que sí, i que el que podem fer és posar portes, i quan la mare ens parli del pare dir-li que li digui a ell. I amb el pare fer el mateix<sup>140</sup>".

Li pregunto com es porta la mare. En Dani diu que la mare es porta bé (no és congruent)<sup>141</sup>. Li dic: -"A mi em sembla que la mare deu atabalar a en Dani amb l'àvia (no diu res, però continua mirant al terra). Mira, conec una noia que va viure durant molts anys al mateix edifici que la seva àvia. A la seva mare no li

<sup>140</sup> Bombardeig de metàfores. Primer una metàfora de primer grau, per donar-li el missatge: "el pare, encara que el que faci no t'agradi, t'estima". Ja que el que fa més mal a en Dani, i l'origen del seu malestar, és el fet de no sentir-se digne d'estima, el no sentir-se estimat.

Amb la metàfora dels camins: "les relacions sempre depenen de dos persones", pretenem que en Dani es desculpabilitzi de les baralles entre els seus pares, i trobi la manera de no estar en el camí dels pares. Sinó, continuarà rebent cops. Durant la metàfora dels camins no fem gaires preguntes perquè veiem que en Dani no té ganes de parlar. El seu llenguatge corporal és d'evitar el contacte, evitar la mirada. I li respectem.

<sup>141</sup> Acceptem el que diu. No emetem cap opinió crítica a fi que no es dispari la resistència. El que estem fent, una vegada més, és acompassar sentiments. Si ataquem el comportament emmascarador es dispararà la resistència i, en conseqüència, reforçarem la conducta d'autoengany emmascarador.

*agradava gens perquè era l'àvia paterna, la 'sogra', i deia que la controlava i que no l'aguantava. La meua amiga havia d'escoltar tot allò que deia la seva mare quan ella era petita i no tenia cap culpa del que estava passant (en Dani aixeca la mirada)<sup>142</sup>. Com ho fa en Dani per protegir-se?". En Dani diu: - "Ostres, em sembla que algú s'ha quedat tancat a l'ascensor"<sup>143</sup>". Li pregunto per què ho diu. Diu que ha sentit l'alarma de l'ascensor (li cau alguna llàgrima que s'eixuga de seguida). Li dic que té bon oïda, i que a mi no em faria gràcia quedar-me tancada. Li pregunto quan vol fer l'examen d'història. Diu que dimecres vinent. Quedem així.*

Quan marxa l'agafo per l'espatlla, i somric<sup>144</sup>.

### 15 de Maig de 2002. Entrevista amb en Dani

Avui en Dani fa molt bona cara. Se'l veu content i més xerraire<sup>145</sup>. Quan em veu sembla tenir ganes de xerrar amb mi. Anem a un despatx i li pregunto com va. Respon que bé i somriu. Li dic que veig a en Dani més content. Ell encongeix les espatlles com volent dir que no ho sap (sovint respon d'aquesta forma amb aquest: -no sé-, verbalment o corporalment)<sup>146</sup>.

Li explico que vaig parlar amb el pare i que segurament parlarem la setmana vinent. Ell fa que sí, no diu res. Quan parlo dels seus pares és com si es quedés mut, no diu absolutament ni una paraula, això que feia un instant estava súper xerraire. Li respecto.

---

<sup>142</sup> Metàfora de segon grau, per donar-li el missatge: "els problemes de la mare amb l'àvia són cosa d'elles". Perquè en Dani faci conscient que quan la mare es descarrega amb ell dels seus problemes, ell ho passa malament. Ser conscient del que ens fa mal és necessari per poder protegir-nos d'allò que ens està ferint.

<sup>143</sup> Resistència. Davant la seva resposta de fugida continuem la conversa en la mateixa línia que ell ha obert. En cap moment li diem que no canviï de tema.

<sup>144</sup> El contacte corporal té el significat de carícia, que és una forma de llenguatge corporal primitiu per expressar carinyo i estima, i per acompassar sentiments d'una forma molt efectiva. Aquest recurs crea empatia.

<sup>145</sup> El llenguatge corporal d'en Dani ens diu que se sent millor, que se sent més tranquil.

<sup>146</sup> Resposta verbal emmascaradora de fugida. Així pretén que seguim insistint. És una resposta de fugida perquè fa que l'altre no segueixi preguntant. Vol evitar que anem al pla dels sentiments.

Començo a dir-li: *“Em sembla que a en Dani li deuen haver dit moltes bestieses a casa”*. En Dani abaixa el cap. Continuo dient: *“potser t’han dit que ets un desgraciat, que sempre et poses en problemes,... que estàs boig,... (en Dani no diu res, però per la cara que posa es sent identificat amb el que dic). Em sembla, Dani, que pots haver fet moltes burrades, però en Dani no és així,... (li poso la mà a la cama). I per què et sembla que els pares diuen coses així, per què ho pensen, o per què es la seva forma d’ajudar-nos?”* Silenci. En Dani diu: *“perquè ens volen ajudar, i no volen que fem segons què”*. Li dic: *“és clar, però potser així no ens ajuden gaire. Mira, jo he vist poques persones tan honestes com tu (aixeca el cap, em mira als ulls). Jo et deixaria la meva targeta de crèdit i confiaria plenament en el que fessis,... Això no vol dir que si algun cop has entrat a una botiga on t’han mirat amb mala cara, no hakis pispat alguna cosa (somriu). Jo ho vaig fer algun cop de petita fins que em van enganxar. Després vaig veure que no valia la pena, perquè ho vaig passar molt malament (em mira sorprès, com si s’estranyés que jo hagués pogut robar alguna cosa),... Ets amable, saps escoltar, per això m’és tan fàcil explicar-te coses,... ets intel·ligent,... (en Dani em mira tota l’estona als ulls). No sé si en Dani podria dir alguna cosa que no li agradés dels pares?”*. De seguida fa que no amb el cap. Li dic que no vol dir que no ens els estimem, però que tots ens equivoquem i fem coses malament. Li explico coses que a mi no m’agradaven dels meus pares: que em cridessin quan feia alguna cosa que no els hi agradava, que em diguessin que estava boja quan em posava a cridar, que m’insultessin,... (en Dani té els ulls plorosos, però no diu res). Li dic que potser algun cop ha sentit que li deien que el que passa a casa no ho ha de saber ningú, que els altres no n’han de fer res<sup>147</sup>. Silenci. En Dani no diu res, em mira als ulls, i sembla que se sent identificat amb el que li dic.

---

<sup>147</sup> Parlem dels pares, perquè ens sembla que aquest tema està afectant molt a en Dani. I com que no aconseguim parlar amb ells, l’únic que podem fer per ajudar-lo és que ell entengui d’una altra forma el que fan els pares, per què li diuen el que li diuen. Ajudar-lo a que vegi que no és pel que ell fa. És a dir, com hem dit anteriorment, que canviï la creença: “els meus pares fan el que fan perquè els hi importo molt poc”, per la creença: “uns pares poden comportar-se d’una manera determinada sense poder-ho evitar (pel seu malestar)”.

Llavors, quan veiem que no pot dir res dolent dels seus pares, verbalitzem el que creiem que està passant: “més d’un cop li han dit que no ha de dir res del que passa a casa”. D’aquesta manera li diem que l’entendem.

Veig que en Dani no dirà res. Només va dient: -no sé, no sé (se'l veu tens)-. Somric i li dic que a partir d'ara ha de dir un sinònim. Ell somriu i diu: "no sabia que dir-te"<sup>148</sup>. Somriem els dos.

Segueixo dient: -*No tens perquè dir res. Però t'ho pots dir a tu mateix, perquè saber què és el que no ens agrada, conèixer què és el que ens fa mal de l'actitud dels pares ens ajuda a buscar una manera de protegir-nos d'allò (en Dani escolta atent, connecta la mirada). Per exemple, si jo sé que quan estic malalta el meu pare em crida i em diu: -que he de menjar millor, que no li extranya que de la forma que menjo no em trobi bé-. Si entenc que és la seva forma de dir-me que m'he de cuidar més, i que no sap dir-ho d'una altra manera, perquè el meu pare de vegades és com una olla a pressió, no em sentiré ferida. Ostres Dani, hem de quedar quin dia anirem a l'excursió de final de curs!*<sup>149</sup>". En Dani somriu i diu que sí. Xerrem una estona.

### 5 de Juny de 2002. Entrevista amb el pare d'en Dani (en Salvi)

Quan arriba em presento. Fa mala cara, se'l veu cansat, i té els ulls vermells, com si hagués begut abans de venir. Sembla no tenir ganes d'estar allà. Li dic que potser l'he fet anar malament. Ell diu que treballa molt i va cansat. M'explica que actualment està treballant en una obra que és molt dura. Li dic que és clar, que deu ser cansat. Es recolza en la cadira, sembla més tranquil<sup>150</sup>.

Li explico: -*Mira Salvi, tenia ganas de hablar contigo porque eres muy importante para Dani. Quería preguntarte como lo ves*". En Salvi diu: -*yo lo veo bien, es un buen chico,... A veces, si llego y su madre me cuenta que ha hecho*

<sup>148</sup> Resistència. Conducta de fugida. El seu llenguatge corporal ens diu que ho passa malament. I per no fer més gran la resistència, li diem una cosa que no s'espera: -que digui un sinònim-. Així li estem dient que respectem el seu silenci i trenquem la tensió.

<sup>149</sup> Veiem resistència, per tant, no insistim i respectem el seu silenci. Però li diem una cosa que és posar-li una bomba a dins: "que es digui a ell mateix què no li agrada dels pares". Només des del moment que s'adoni del que li fa mal del comportament dels pares, trobarà la manera de protegir-se.

<sup>150</sup> El llenguatge corporal del pare d'en Dani ens dona molta informació sobre com es sent. Aquesta informació la utilitzem per verbalitzar el que creiem que està sentint, i d'aquesta manera crear empatia, indispensable perquè el pare abandoni la seva postura de defensa. Novament el llenguatge gestual d'en Salvi ens dona informació. Ens diu que la nostra intervenció ha tingut l'efecte esperat.

*algo le digo: -oye Dani, ¿que ha pasado?-. Y luego, si no me parece bien lo que ha hecho, le digo que no está bien, porque hay que enseñarlos (ho diu tranquil, mirant als ulls)". Vaig escoltant i acceptant el que diu. Continua dient: -"A veces tengo mala leche y le digo: -Dani, que te voy a pegar una ostia-. Pero luego nunca lo hago,... Es que a veces llevo cabreado y le grito,... Y él enseguida llora,...". Li dic: -"Sí, ¿sabes qué passa? Que Dani es muy sensible, y eso hace que las cosas le afecten mucho. Y además es muy inteligente. Por eso siente la necesidad de interpretar lo que pasa a su alrededor. Pero claro, interpretamos las cosas desde nuestros ojos, y no como son. Y a veces, si ve al padre o la madre enfadados, porque a veces tenemos nuestros problemas, él interpreta que ha sido su culpa. Por eso, lo que les ayuda mucho para que no se culpen, es contarles porque estamos enfadados o tristes". En Salvi diu: -"Sí, es verdad. Dani siempre se siente culpable". Faig que sí<sup>151</sup>.*

*Li dic: -"Dani está muy contento contigo, te quiere mucho y cuando habla de ti, se le ilumina la cara,... Lo ayudas mucho". El pare d'en Dani diu: -"bueno, sí. Nos gustan las mismas cosas, las motos, los coches, los pájaros,... y me gusta ir con él". Silenci,... Continua dient: -"Pero no sabia que estuviera tanto de mí". Li dic: -"Sí, está muy contento, y tu lo puedes ayudar mucho". Ell diu: -"no sé, como lo podría ayudar?".*

*Segueixo dient: -"Dani, como has dicho, es muy sensible, y me parece que se parece al padre". Ell somriu i fa que sí. Continuo dient: -"Me parece que, a veces, como has dicho, llegas a casa y tu mujer te cuenta que Dani ha hecho esto o aquello, y luego, si le dices algo, es injusto para ti, porque tienes que reñirle por algo que no has visto, y injusto para Dani, porque él siente que crees lo que dice la madre y no lo que él dice. Es como arbitrar un partido sin haberlo visto". El pare d'en Dani diu: -"Yo eso muchas veces se lo digo a mi mujer, que si ha pasado algo por la mañana cómo voy a gritar a Dani por la noche cuando yo llevo,... Que haga ella lo que le parezca". Vaig fent que sí. Ell continua dient:*

---

<sup>151</sup> Intervenció amb l'objectiu que el pare entengui com interpreta en Dani la realitat (es sent culpable dels problemes que tenen els pares). Li diem com creiem que pot ajudar a en Dani a que entengui les coses d'una manera que li faci menys mal (que el pare li expliqui quan estigui enfadat o trist el que li passa. D'aquesta forma evitarem que en Dani es culpi de l'estat d'ànim del pare). En tot moment, el pare connecta la mirada. Això ens diu que no ens amaga res, és transparent, ens està dient el que pensa.

-“*si lo que ha hecho es muy gordo luego sí que le digo algo*”. Li dic que és clar, i que així l'ajuda molt.

Li explico que les relacions depenen sempre de dos, i que la relació que tingui la mare amb en Dani depèn d'ells dos, igual que la relació entre la seva mare i la seva dona. En Salvi diu: -“*si, ahí también tengo que estar todo el día separándolas, porque se pelean por cualquier cosa,... Por cada tontería que yo me pongo de los nervios. A veces cojo a una y a la otra y les digo que basta*”. Vaig escoltant tot el que diu, i llavors li dic: -“*pero a veces, hagas lo que hagas, sales perdiendo, porque si defiendes a una, la otra luego se mosquea y a la inversa (ell fa que sí). A mi me parece que lo mejor es buscar la manera de no estar en medio, en catalán dicen: “dos es barallaven i el tercer va rebre*”. Ell diu que sí, que de vegades ja ho fa de marxar, i somriu. Jo també somric<sup>152</sup>.

Ell torna a dir d'ell mateix que té mal caràcter. Li dic: -“*Me parece, Salvi, que te han dicho muchas veces que tienes mala leche, que tienes mal carácter, y yo no me lo creo (somric). Hay momentos que son muy duros, y en los que uno hace lo que puede, y quizá sí que a veces llegas cansado de trabajar y gritas, pero eso lo hacemos todos. Me parece que cuando llegamos cansados de trabajar y luego encima, en lugar de estar tranquilos, en casa hay mal ambiente, es normal que estemos a flor de piel. Encima puede ser que nos obliguemos a estar de buen humor,... Y claro, no podemos. Además, pensamos que tenemos que estar por todo el mundo y es cuando vamos poniendo a los otros delante nuestro, y eso no puede ser. Yo tengo una amiga que siempre estaba intentando parar los golpes en su casa, si su madre se peleaba con su suegro, si sus padres se discutían,... Al final ella no pudo más y cayó enferma. Y incluso me contó que muchas veces se tomaba un litro de vino ella sola*”. En Salvi es posa a riure, es tira endarrera de la cadira, i diu: -“*bueno, eso Dani no*”. Li dic: -“*no hablaba de Dani. A mi me parece que es Salvi el que para los golpes de casa, entre su madre y su mujer,...*”. Ell fa que sí. Li dic que el millor

---

<sup>152</sup> Li diem que en Dani està molt content amb ell. Estem donant-li el missatge contrari al que ell esperava (el pare creia que li diríem que havia d'estar més pel seu fill, que no ho feia bé,...). El pare té l'atenció focalitzada. En aquest moment li diem: “les relacions depenen de dos”. A partir d'aquesta intervenció pretenem desculpabilitzar al pare: “ell no és responsable del que passi entre les relacions dels altres (la seva dona i Dani, i la seva dona i la seva mare). Així volem aconseguir trencar el comportament emmascarador de la mare de cridar l'atenció al pare a través d'en Dani.



que pot fer per en Dani és cuidar a en Salvi. Somriu, mira cap als costats, i diu que sí, que ja ho farà, i torna a repetir-se: -cuidar a en Salvi-. Li dic que sí, i que això no és ser egoista, perquè com millor estem amb nosaltres mateixos, millor estem amb els altres. Ell va escoltant, em mira als ulls i va fent que sí. Se'l veu relaxat<sup>153</sup>.

Quedem que si algun dia el puc ajudar amb alguna cosa em pot trucar sempre que ho vulgui. Fa que sí, s'aixeca de la cadira, em dona la mà i em fa dos petons. Sembla molt agraït, com si s'hagués sentit molt bé, lluny del que ell esperava.

### 10 de Juny de 2002. Entrevista amb en Dani

Veig a en Dani i li pregunto si puc parlar amb ell un moment. De seguida em diu que sí.

Li explico que vaig parlar amb el pare, que no sé si li va comentar alguna cosa. Em diu que no. Li dic que si vol li explico. Ell fa que sí. Li comento: -*“El teu pare és molt bona persona. En absolut és cridaner com diuen. Em sembla que això és la fama que té, i potser a casa tothom crida, però només el pare acaba essent el cridaner,... I no es tan fiero el león como lo pintan”*. Somric, en Dani també somriu i diu que ‘ja’. Continuo dient: -*“Mira Dani,... (li poso la mà a l'espatlla) el pare t'estima molt, n'està molt de tu, diu que us agraden les mateixes coses”*. En Dani fa que sí, se'l veu content i emocionat. Afegeixo: -*“Potser de vegades fa coses que no t'agraden, crida, o et diu que et donarà una bufa, però mai té la intenció de fer-ho”*. En Dani va fent que sí, i torna a dir que ‘ja’. És congruent, se'l veu content de que parli bé del pare, com si mai li haguessin dit gaire res de bo d'ell.

Segueixo dient: -*“El pare creu que t'ha d'educar d'aquesta manera, que t'ha d'ensenyar les coses que pensa que són bones per a tu, tot i que potser de la*

---

<sup>153</sup> Anem a la seva identitat, on creiem que hi ha la clau per millorar la seva relació amb en Dani, fet que indubtablement ajudarà a millorar la identitat del seu fill.

*forma que ho fa s'equivoca,... També va reconèixer que de vegades crida més del compte perquè arriba cansat de treballar i a sobre a casa, en comptes de trobar tranquil·litat, troba crits: entre la mare i l'àvia, o perquè la mare està enfadada,...".* En Dani fa que sí. Li dic que de vegades els pares semblen els dolents de la pel·lícula perquè criden més, però les mares són més pesades. Somric. Ell també somriu. Li dono un copet a l'espatlla i quedem que ja parlarem el divendres (avui és dilluns). Ell fa que sí. Se'l veu molt a gust, sembla un altre<sup>154</sup>.

### 28 de Juny de 2002. Entrevista amb en Dani

Quan arriba ens saludem. Li pregunto com va l'estiu. En Dani somriu i diu que bé. Li pregunto què fa pel poble. Diu que va a la piscina i juga amb els amics. Li explico que jo m'avorria una mica durant l'estiu, perquè moltes vegades no sabia què fer. Ell fa que sí.

Llavors li parlo del curs vinent i li explico el que em va dir l'EAP quan va parlar amb mi, que pot aprovar l'ESO, però que tindran molt en compte l'actitud que tingui a mecànica. També li explico que potser haurà d'anar dues tardes a l'IES Sant Vicenç, que encara no se sap. Li dic que joestic segura que les coses li aniran molt bé i que serà molt bon mecànic. Somric, i ell també somriu. Li dic: -*"A mi em sembla, Dani, que si penses en el que vol en Dani no hi haurà cap problema. Perquè el que de vegades ens pot passar és que quan estem amb segons qui, acabem fent les bestieses que fan els altres"*. En Dani em mira sorprès i molt atent. Sembla identificar-se amb el que dic. Continuo dient: -*"De vegades, quan estem amb segons quins amics, acabem fent les mateixes coses que fèiem abans,... Acabem fent el que els altres esperen que fem. Mira, quan jo anava amb una amiga que és diu Helga ens posàvem amb tothom que*

---

<sup>154</sup> Li expliquem la conversa que vam tenir amb el pare, perquè en Dani vegi que no li amaguem res. Li diem com vam veure al pare. Per en Dani aquest judici de valor positiu, emès per qui per ell és índex de referència docent, fa que no dubti del que li diem. Estem intervenint sobre les creences que té del seu pare, que l'ajudaran a que pugui interpretar d'una manera més sana el seu comportament emmascarador (cridar, reaccionar bruscament,...). És a dir, si el pare crida és perquè està nerviós per altres coses, no perquè no estimi a en Dani. D'aquesta forma en Dani crea identitat, que és la finalitat última de la nostra intervenció.

*trobàvem pel carrer. Ara encara ens veiem. Ella no ha canviat, i continua esperant que jo faci el mateix que feia abans, i em burxa si no ho faig. Però jo he canviat i no ho vull fer. Tot i que quan li dic que no, moltes vegades s'enfada, però de qui és el problema, Dani?». En Dani respon que de l'Helga. Li dic que és clar<sup>155</sup>.*

Llavors li pregunto pels pares. Li parlo de la mare, i li dic que em sembla que moltes vegades li ha de parlar de manera brusca, i li ha de donar les culpes de les coses que no van bé a casa. En Dani no diu res, abaixa el cap. Li explico: -  
*“Mira, Dani, conec una noia que un matí, quan anava camí de l'institut, uns nois la van intentar violar. Quan va arribar a casa i li va explicar al seu pare el que li havia passat, i aquest, en comptes d'abraçar-la, que era el que ella volia i necessitava, la va començar a escridassar i a dir-li que alguna cosa devia haver fet ella perquè li passés això. I per què creus que li va dir una bestiesa així, com es devia sentir aquest pare?». En Dani diu que molt malament. Li dic que és clar, i li pregunto si creu que es va sentir bon pare o mal pare. En Dani respon que mal pare. Li dic: -“Sí, potser va pensar que l'hauria d'haver acompanyat a l'institut,... Però com que era una persona molt insegura i no podia reconèixer que potser s'havia equivocat, va atacar a la filla. La teva mare, Dani, és molt insegura, però molt!,... I per això sempre que passa alguna cosa a casa, dóna les culpes als altres. Al pare, a l'àvia, a tu,... I no pot fer una altra cosa que el que fa. Si algun cop l'avisen a l'institut, segurament el primer que deu fer és atacar-te a tu, donar-te les culpes del que passa. Perquè en el fons com creus que se sent si les coses no et van bé?”. Silenci. En Dani diu que malament. Li dic que sí, i li pregunto si se sent bona mare. Ell diu que no (se'l veu alleugerit). Li dic que és clar, però que ella no se n'adona que ho fa. Li explico que jo algun cop quan era petita i em queia al pati i em feia mal, la meva mare em cridava moltíssim. Li pregunto per què creu que ho feia. En Dani diu que es sentia malament de que jo m'hagués fet mal. Li dic que és clar, que se sentia mala mare, i en el fons es donava les culpes de que jo hagués caigut, però com que això no ho podia reconèixer perquè és molt insegura, em*

---

<sup>155</sup> Anticipem una situació en què es pot trobar en Dani, perquè pugui decidir com vol respondre. L'ajudem a anar per davant de les situacions. Ho fem mitjançant el recurs de la metàfora, en el que exemplifiquem un cas en el que el terapeuta n'és el protagonista.

cridava a mi<sup>156</sup>. Li pregunto per la moto. Em diu que ja la té. Xerrem una estona.

Ens acomiadem i li dic que em truqui quan vulgui venir. En Dani fa que sí. Li dono un copet a l'espatlla i li dic que es cuidi molt, que val un imperi. Li desitjo que passi un bon estiu. Ell em diu que jo també.

### 3 de Juliol de 2002. Trucada d'en Dani

Em truca en Dani i m'explica que aquest estiu treballarà amb el seu pare i que no podrà venir al Trueta. Vaig escoltant el que em diu i llavors li pregunto si té ganes de treballar. Ell contesta que sí, perquè a casa s'avorreix. Li dic que ja l'entenc. Li dic que li anirà bé.

Li desitjo que li vagi molt bé l'estiu i li dic que ja sap que em pot trucar quan vulgui, pel que sigui. Ell em diu que vale i que ja em trucarà al Setembre.

#### 4. 1. 1. 1. 3 Estat actual del cas

En Dani ha canviat a nivell personal, i aquesta millora es tradueix en una autoestima més alta, fruit d'escoltar-se més a si mateix i prendre decisions de forma lliure i madura. Ara sap més el que vol.

Actualment se'l veu més tranquil i comunicatiu. Ha après a relacionar-se amb les persones del seu entorn pròxim d'una forma més sana. És a dir, ara no provoca ni se sent provocat amb la facilitat d'abans, perquè interpreta amb uns altres ulls els comportaments dels qui l'envolten.

---

<sup>156</sup> Preguntem per la relació amb la mare. Llavors mitjançant el recurs de la metàfora, li volem donar el missatge: "la inseguretat de la mare fa que culpi als altres de les coses de les que es sent responsable". D'aquesta manera pretenem que en Dani interpreti d'una manera que li faci menys mal la conducta de la mare.

En Dani ha après a protegir-se de les coses que no pot canviar perquè no depenen d'ells, sobretot dels problemes que tenen els seus familiars. Ara sap que el comportament dels seus pares és fruit de llurs problemes personals.

També volem dir que en Dani ha estat un alumne que ens ha ensenyat que fins i tot l'estudiant que es mostra més esquerp i sembla més problemàtic (si ens fixem amb el seu comportament), quan rep ajuda i té al voltant persones que l'accepten tal com és, canvia de forma espectacular.

El curs acadèmic vinent en Dani assistirà a un mòdul de mecànica. Ell en té moltes ganes. Nosaltres pensem que les coses li poden anar molt bé. A més, veiem un avantatge molt gran en el fet que no torni al centre escolar al qual pertanyia, ja que la imatge que tenen d'ell els professors és molt negativa. I creiem que per a en Dani seria molt difícil lluitar contra aquesta realitat.

*“Qui no comprèn una mirada tampoc no comprèn una llarga explicació”*

## 4. 1. 1. 2 Cas 2: Lluís S.

### 4. 1. 1. 2. 1 Contextualització del cas

**Nom:** Lluís Sousa

**Edat:** 13 anys

**Curs:** 2n. ESO

**Estructura familiar:** Pare, mare i 3 germans (3 nois, de 21, 24 i 27 anys).

**Motiu de la consulta:** Els professors estan desesperats perquè diuen que en Lluís no treballa a classe, respon de manera violenta als professors i constantment es fica amb alguns alumnes, sobretot els joves marroquins (ell és portuguès).

### 4. 1. 1. 2. 2 Anàlisi i descripció del procés de diagnòstic-intervenció del cas

A continuació durem a terme la transcripció literal de les entrevistes realitzades.

#### 25 d'octubre de 2001. Entrevista amb la tutora d'en Lluís (Alba Turner)

Li pregunto quin curs fa en Lluís. Em diu que 2n. d'ESO, que va repetir un curs quan feia primària. Llavors li pregunto què la preocupa d'en Lluís, i em diu que té molta ràbia als magrebins, que és com si els immigrants de segona generació odiessin els últims immigrants. Li pregunto què vol dir. M'explica que ell és portuguès, i que els portuguesos van venir abans a Sant Vicenç que els magrebins. Continua dient: *“Unes noies de la classe són magrebines, i en Lluís les amenaça, i l'hem de vigilar. A més, si després li dius alguna cosa pel seu mal comportament, es rebota..., li costa acceptar el que li diem els professors.*

*Per això, l'any passat se li va comentar d'anar amb l'EAP, i ell s'hi va negar rotundament". Vaig escoltant el que em diu.*

Li pregunto per la família. Ella m'explica que els pares d'en Lluís van venir de Portugal, però que ja fa anys que són a Sant Vicenç. Diu que li sembla que en Lluís ha nascut aquí. M'explica que ambdós treballen, i que quan arriba en Lluís a casa es queda tot sol, ja que els tres germans que té viuen fora. Ell és el petit dels quatre. Diu que en Lluís és d'aquells nens "de la clau al coll" (és una expressió que utilitzen al poble per referir-se als nens que volten molt pels carrers i que tenen la clau de casa perquè, quan hi arriben, no hi ha ningú).

Comenta que al poble hi ha rumors que el pare pega la mare, i es veu que això es considera normal a Portugal. Déu nhi do!, li dic.

Li pregunto per la relació amb els companys de classe. La tutora m'explica que no és gaire bona, sobretot amb els nois i noes magrebins. Li dic que és clar, que ja m'ho imagino.

Li pregunto pel rendiment escolar. Ella diu: *"És molt baix, pràcticament no aprova cap assignatura..., no posa interès a classe, no fa els deures, té el seu material desordenat, perdut i deteriorat, no fa els treballs... L'any passat vaig demanar que li adaptessin català, castellà, matemàtiques i anglès, i ara va a un grup reduït de 8 alumnes on no fa res. A més, vam fer un pacte en què ell es comprometia a aprovar català, castellà i matemàtiques, i no el va complir".* Vaig escoltant el que em diu.

Li pregunto si el veu un nano despert. Diu que el veu justet, que es bloqueja sovint quan li expliques alguna cosa.

Li pregunto si té alguna D (disciplinària). Diu que aquest any ja porta 2 faltes disciplinàries (una d'elles, perquè li va faltar al respecte a un company a classe, *"el va engegar a cagar!"*)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Tota la informació que ens dóna la tutora ens ajudarà a formular-nos la hipòtesis diagnòstica.

Li dono les gràcies per la informació i quedem que anirem posant-nos en contacte.

### 8 de novembre de 2001. Entrevista amb en Lluís

En Jordi (conserge) va a buscar en Lluís a classe. Jo l'espero al despatx. Només obrir la porta em mira amb desconfiança; es queda dret, bastant a prop de la porta. Té les espatlles una mica corbades, porta posada la jaqueta i, tot i que fa bastant de calor, no se la treu<sup>2</sup>.

Li dic: *“Deus pensar què dimonis hi fas, aquí, i qui sóc!”*<sup>3</sup>. Fa que sí amb el cap, però no diu res. Li explico: *“Em dic Silvia, i sóc psicopedagoga. Vindré durant tot el curs aquí a Sant Vicenç, i la meva feina és ajudar els nois o noies a allò que ells vulguin: a trobar una manera que els vagi millor per estudiar, a estar més tranquils..., al que sigui”*. Ell no diu ni piu. Li pregunto si vol seure. Em contesta: *“No, ja n'estic fart, d'estar assegut”*. Somric i l'hi respecto. Jo també em quedo dreta. Començo a explicar-li: *“La teva tutora li va dir a en Ramon que creia que jo et podia ajudar, perquè pensa que de vegades ho passes malament a classe i ella no sap com ajudar-te (se li posen els ulls plorosos)”*<sup>4</sup>,... *Però potser l'Alba s'equivoca i no és així*<sup>5</sup>. Ell fa que sí amb el cap. Li dic: *“Si vols t'explico com et puc ajudar i així després t'ho pots pensar (fa que sí). Jo, Lluís, m'asseuré, perquè he de fer un dibuix, i ja dibuixo prou malament com per fer-lo dreta! (somric. En Lluís continua dret)”*<sup>6</sup>. Li dibuixo una casa en un paper i li dic: *“Imagina't una casa que està al mig del bosc, envoltada d'arbres i, de sobte, comença una tempesta i cau un llampec a la casa. Què et sembla que li pot passar?”* (assenyalo la casa). En Lluís respon que explotarà. Li dic:

---

<sup>2</sup> El llenguatge corporal d'en Lluís és de desconfiança. Aquesta informació la tindrem en compte durant l'entrevista.

<sup>3</sup> Verbalitzem el que creiem que està pensant en Lluís. D'aquesta manera li estem dient que entenem el que sent. Estem creant empatia.

<sup>4</sup> El llenguatge corporal ens està dient que ho passa malament, que s'identifica amb el que li diem. El llenguatge gestual és un indicador molt fidel de com es sent en Lluís.

<sup>5</sup> D'aquesta manera li estem dient que qui mana és ell. Que el que ell digui conta i que mai farem res que ell no vulgui.

<sup>6</sup> El llenguatge corporal d'en Lluís continua mostrant resistència, desconfiança. Nosaltres li respectem.



“Sí, potser explota. I què podríem fer perquè això no passés?”. Ell no diu res, i jo de seguida li dic: “Has sentit a parlar dels parallamps? (fa que sí amb el cap). Serveixen per atraure els llampecs. Així, si arriben llampecs ja no passarà res, perquè el parallamps els atraurà i, com que està connectat amb la terra i aquesta és molt grossa, els absorbirà (en Lluís va escoltant el que dic)”. Ara començo a dibuixar el perfil d’un home, mentre li pregunto: “Què hi tenim a dins del cap? (hi dibuixo un cervell)”. En Lluís respon: “El cervell”. Li dic: “És clar, i per a què serveix?”. Ell respon: “Per pensar, per parlar...”. Li dic: “Clar, serveix per a tot. Si jo aixeco el braç (faig el gest), és perquè el meu cervell li diu al meu braç que s’aixequi, perquè el cervell està connectat amb tot el cos (ho dibuixo). Però saps què li passa, a aquest cervell?..., que de vegades també li arriben llampecs (ell escolta atent, esperant el que li pugui dir): quan ens diuen ‘has d’estudiar’, no has de fer gamberrades, no t’has de posar amb els altres, has d’estar-te quiet a classe... (mentre li dic això vaig dibuixant llampecs que arriben al cervell). I creus que pot treballar tranquil, aquest cervell, si li arriben tants llampecs?”. En Lluís diu que no. Li dic: “És clar..., i com ens pot avisar, aquest cervell, que està molt carregat? (em mira sorprès)... Doncs, com que està connectat a tot el cos, ho pot fer de moltes maneres: a vegades ens pot fer mal la panxa o el cap, d’altres vegades hi ha persones que no mengen o que mengen molt, o pot ser que ens sentim tristos o molt enfadats i agressius, fins i tot hi ha persones que han deixat de caminar perquè el seu cervell els està avisant que hi ha alguna cosa que no funciona. I si vols, Lluís, et puc ajudar a posar un parallamps al teu cervell, perquè aquest pugui treballar tranquil (mentre dibuixo com una cuirassa al cap)<sup>7</sup>”. En Lluís està molt callat, no respon. Li dic: “Si vols, t’ho pots pensar, perquè potser penses ‘quines bestieses que està dient!’ (somric)<sup>8</sup>”. En Lluís contesta que li és igual. Li dic: “Ui!, això no m’ho crec. Pregunta a en Lluís si vol estar més tranquil”. Silenci. No diu res. Li dic que com ell vulgui, que si ho vol provar i si d’aquí a uns dies diu que no, que no passa res. I, si no vol, tampoc passa res, perquè aquí qui mana és ell i mai

---

<sup>7</sup> Metàfora dels llampecs. Perquè en Lluís entengui el que li passa: - hi ha quelcom que li està fent mal i per això reacciona de manera agressiva o provocadora -. D’aquesta manera desculpabilitzem a en Lluís de no poder controlar les seves reaccions, ja que tenen el seu origen en l’inconscient i, per tant, són automàtiques.

<sup>8</sup> Perquè en Lluís visqui que és lliure de decidir el que vulgui, i que acceptarem la seva resposta, sigui la que sigui.

l'obligaré a res. Silenci. Em pregunta: *“Ah!, puc deixar-ho quan vulgui?”*. Li dic: *“I tant!”*. Diu que ho provarà i que si no li agrada, ho deixarà. Li dic que és clar, que jo en el seu lloc faria el mateix<sup>9</sup>.

Li ensenyo les mans i li pregunto si són iguals que les seves. Diu que no. Li dic: *“I els nostres ulls, les nostres orelles,... són iguals?”* Ell va dient que no. Llavors li pregunto: *“Els dos tenim cervell, però et sembla que són iguals?”* Silenci. Diu que no (com pensant: *“on deu voler anar a parar?”*). Continuo dient: *“Clar, tots tenim el cervell diferent, per això tots tenim diferents maneres d'estudiar i d'aprendre. Si vols, Lluís, podem fer uns jocs (DN-CAS) per saber com és el teu cervell i poder-te ajudar a trobar la manera que et vagi millor per aprendre”*<sup>10</sup>. Silenci. Fa que sí. Li dic que, si vol, els podem fer el pròxim dia. Fa que sí.

Li dic que, si li sembla bé, trucaré als seus pares per explicar-los qui sóc, i que així no l'atabalin a ell. Ell fa que sí. També li dic que de tant en tant parlaré amb ells, perquè tot i que fan les coses tan bé com saben, hi ha vegades que no ens ajuden gaire, de la forma que ens tracten (se li humitegen els ulls)<sup>11</sup>. Fa que sí. Li dic que si vol ens veurem el dia 22. Li dono el meu número de telèfon, per si no li anés bé.

### 13 de novembre de 2001. Trucada a la mare d'en Lluís

Li explico qui sóc i que, si vol, podríem quedar un dia a l'institut, per explicar-li quina és la meva tasca en el centre. Em diu que comença a treballar a les 6 del matí, que després té un descans d'1 a 2 del migdia i que acaba a les 7 de la tarda (com volent dir que és impossible venir). Li dic que és clar, que de vegades anem de bòlit, i que no passa res. Li proposo explicar-l'hi per telèfon.

---

<sup>9</sup> Acompassar. Ens posem al seu costat, li estem dient que l'entendem i que respectem la seva decisió.

<sup>10</sup> Mitjançant un exemple li diem a en Lluís: “tots som diferents i els nostres cervells també ho són. Per això hi ha vegades que el que explica el professor hi ha alumnes que ho entenen i d'altres no”. Durant les metàfores utilitzem preguntes per mantenir un estat de consciència latent i perquè sigui en Lluís el protagonista de l'aprenentatge que li volem transmetre.

<sup>11</sup> És una manera de dir-li que els pares de vegades s'equivoquen i no sempre encerten amb el que fan.

Em diu que sí, i xerrem una estona (bàsicament li dic que ajudaré en Lluís perquè estigui més tranquil i se senti millor).

També li comento que ells, com a pares, poden ajudar molt el seu fill, perquè són molt importants per a en Lluís, i que ja els trucaré quan els hi vulgui comentar alguna cosa. Si ells em volen comentar el que sigui, ja saben on sóc.

### 22 de novembre de 2001. Entrevista amb en Lluís

Quan li dic al conserge si pot avisar en Lluís, em comenta que està expulsat dos dies, i que no hi és.

(En aquest moment em plantejo la necessitat de començar la intervenció a nivell emocional amb en Lluís, i passar el DN-CAS més endavant).

### 22 novembre 2001

El director em presenta l'EAP. Aquest m'explica els dies que ve a l'institut Sant Vicenç (un dijous cada 15 dies). Acordem que ens veurem per l'IES, si hem de parlar sobre algun alumne.

En Ramon i l'EAP em comenten que han pensat que seria bo per a en Lluís que el proper curs assistís a un taller de mecànica, a Santa Coloma de Farners. Diuen que segur que li anirà millor que aquí al centre, i que no ho fan per treure-se'l de sobre.

Els hi dic que és clar, que si a en Lluís li sembla bé, també penso que pot ser bo per a ell. En Ramon diu que és clar, si en Lluís vol.

## 29 de novembre de 2001. Entrevista amb en Lluís

Arriba en Lluís. Porta la jaqueta posada i un buf que li tapa mitja cara<sup>12</sup>.

Li explico que vaig trucar a la mare per explicar-li que vinc aquí a l'Institut<sup>13</sup>. Abans que acabi d'explicar-l'hi em diu que ja ho sap, que ell era al davant. Faig que sí.

Llavors li dic que l'altre dia vaig venir a l'Institut i em van dir que estava expulsat. Ell fa que sí. Li dic que li devia saber greu. Ell no diu res. Continuo: *"Mira, Lluís, em sembla que les expulsions no serveixen de res, ja que després es torna a l'Institut i les coses no canvien (ell fa que sí). Saps què, Lluís?, conec un noi, en Jesús, que té 16 anys i viu a Girona. Un dia el van castigar i no el van deixar anar a una excursió perquè creien que així escarmentaria i aprendria que hi ha coses que no s'han de fer. Per què creus que els professors ho van fer?"* Silenci. En Lluís respon que els professors creien que així l'ajudaven. Li dic que és clar, tot i que no el van ajudar gaire, perquè ell sentia que el tractaven molt diferent dels altres alumnes, i ho trobava molt injust<sup>14</sup> (Ell escolta atent. Sembla sentir-se còmode, tot i que no s'ha tret ni el buf ni la jaqueta). Li dic: *"A en Jesús no li agradava gens el que passava. Però ara imagina't que està plovent molt i molt, i tu tens ganes d'anar a fer un volt amb moto. I surts a fora i comences a cridar: 'Que pari de ploure!'. Creus què parerà?"*. Ell diu que no. Li dic: *"És clar, perquè de qui depèn que pari?"* Ell diu que del temps. Li dic que és clar, i continuo: *"El que sí que depèn de nosaltres és decidir si volem mullar-nos o no"<sup>15</sup>... Quan jo feia atletisme, sempre hi havia*

---

<sup>12</sup> El llenguatge corporal d'en Lluís ens està dient que es sent malament, que necessita protegir-se.

<sup>13</sup> Li expliquem que hem parlat amb la mare, perquè visqui que no li amaguem res. Li estem dient que el tenim en compte, que ell és important.

<sup>14</sup> Verbalitzem com creiem que es sent. I llavors realitzem una intervenció a partir d'una metàfora de primer grau per donar-li el missatge: "els professors ens volen ajudar amb els càstigs i no se n'adonen que potser no funcionen". D'aquesta manera pretenem que interpreti la realitat que viu a l'Institut amb uns altres ulls. És a dir, que no entengui el comportament dels professors com un atac cap a la seva persona.

<sup>15</sup> Metàfora de la pluja. Per enviar-li el missatge: "voler controlar allò que no depèn de nosaltres és impossible". És a dir: "hi ha coses o situacions que som capaços de controlar i d'altres no. A vegades un resultat depèn de les nostres decisions, però d'altres no, i aquestes no les podem evitar; només podem acceptar-les". I encara li estem ensenyant més, perquè li diem "el que és intel·ligent és prendre decisions

*gent que es posava amb mi, i responia engegant-los a fregir espàrrecs". En Lluís em talla i diu que ell també ho fa. Li dic: "És clar, Lluís, perquè és com si hi hagués alguna cosa a dins nostre que ens fa saltar..., però saps què acabava passant? Que l'entrenador em feia fora de quasi cada entrenament,... (em mira sorprès). I qui hi sortia perdent després?". Silenci. Ell diu que jo. Li dic que sí. Li pregunto si puc canviar el que fan els altres. Ell fa que no. Li dic: "Clar, però el que sí puc canviar és com responc davant d'aquestes situacions"<sup>16</sup> (ell va escoltant, però no diu res). Vaig conèixer un noi, en Ferran, que tothom el coneixia a l'Institut perquè sempre en feia alguna. I saps què hi guanyava, Lluís?..., que així se sentia important. Però del que no s'adonava, en Ferran, és que els amics l'estaven burxant tot el dia perquè ell acabés fent el que ells volien que fes". En Lluís diu: "A mi també em passa". Li dic: "És clar, i després, a qui acaben castigant... és a nosaltres!!! I potser"<sup>17</sup>, Lluís, els amics que actuen així no són amics de veritat, perquè em sembla que els amics de debò ens accepten tal com som, no pel que fem". (Ell va escoltant, sembla que s'identifica molt amb el que dic).*

Continuo dient: "De vegades és com si els altres poguessin pitjar un botó que ens fa saltar." Ell fa que sí. Li pregunto on creu que està aquest botó. Silenci. Ell diu que en ell. Li dic: "Sí, i potser de vegades està desprotegit, i per això els altres el poden pitjar. Però, si et sembla, el podem protegir d'alguna manera. Jo hi porto una tapa de plàstic i així, quan els altres proven de polsar-lo, no poden. D'aquesta forma només salto quan jo vull". Ell va fent que sí. Li pregunto si li agrada el futbol<sup>18</sup>. Em diu que sí, que hi juga, i m'ho explica una mica.

---

del que podem si depèn de nosaltres: agafar el paraigües". Quan expliquem una metàfora sempre estem molt pendents del seu llenguatge gestual.

Després, mitjançant l'acte exemplificador, pretenem reenquadrar la situació, que entengui d'una altra manera el fet d'enfadar-se, des d'un altre punt de vista: "només ens enfadem si nosaltres volem; enfadar-nos depèn d'un mateix".

<sup>16</sup> Encadenament de metàfores. Per reforçar el missatge que volem enviar: "només podem controlar el que depèn de nosaltres".

<sup>17</sup> Ens dirigim en termes de suggerència, que són termes de possibilitat. Sentiment de llibertat.

<sup>18</sup> Encadenament de metàfores. Amb la primera metàfora li volem donar el missatge: "a vegades fem el que els altres esperen que fem, i no el que nosaltres volem". D'aquesta manera pretenem trencar la creença emmascaradora: "responc així perquè jo vull", que sustenta el comportament emmascarador de respondre de manera agressiva. I substituir-la per "responem com els altres esperen". Com que això és el que menys vol en Lluís, comportarà un canvi en la seva actitud i l'obligarà a replantejar-se com vol respondre. Amb la metàfora (metàfora del botó), li volem transmetre el missatge: "el control de les nostres

Llavors li pregunto: *“Te’n recordes del que et vaig explicar dels llampecs?”*<sup>19</sup> Fa que sí. Li dic que, si vol, li explico com podem fer-ho per desviar-los. Diu que sí. Agafo un paper i dibuixo una calaixera mentre li dic: *“Dins del cap és com si hi guardéssim les coses en una calaixera de tres calaixos... (li dic que haurien de ser iguals, però que no dibuixo gaire bé; somric). En el calaix de dalt hi posem les coses que hem de fer; quan ens diuen ‘has de fer els deures, has de portar-te bé, has d’ajudar la mare, no has de fer gamberrades, has d’estudiar, has de ser algú’,... En el segon calaix hi posem les coses que volem fer; per exemple: ‘jo vull ser pedagoga, vull ser mecànic’... I en l’últim calaix hi guardem les coses que ens agraden: ‘m’agrada la xocolata, anar en moto, estar amb els amics, jugar a futbol, anar al cine’... I quin d’aquests calaixos creus que en Lluís té més ple?”* Ell respon: *“El de baix”*. Li dic: *“I en Lluís pot fer tot el que li agrada?”*. Diu que no. Li dic que és clar, i li pregunto quin creu que és el que més ens emplenen. Silenci. En Lluís respon que el de dalt. Li dic que em sembla que sí, i li pregunto què pot passar si tenim el primer calaix molt ple i els altres bastant buits. Ell diu que petarà. Li dic: *“Sí, i què podem fer perquè això no passi?”*. En Lluís diu: *“Repartir-ho”*. Li dic: *“És clar. I saps com? (sense deixar-li temps per respondre, segueixo parlant). Mira, Lluís, conec una noia que al mes de maig li van dir que al setembre hi havia les oposicions de la feina que volia. En aquell moment va haver de decidir si es quedava tot l’estiu a casa estudiant o si se n’anava de vacances a la platja. I què et sembla que va fer?”*. Silenci. Ell diu que estudiar. Li dic: *“Sí, perquè era el millor per a ella després. Però creus que li va agradar, estar tot l’estiu a casa?”*. Diu que no. Li dic que clar, que això no agrada a ningú<sup>20</sup>. Llavors li pregunto: *“Quin calaix creus que ens fa més feliços?”*<sup>21</sup> Ell de seguida respon: *“El del ‘m’agrada”*. Li dic: *“És clar..., per exemple, a mi m’agrada molt mirar la tele a la nit. Però ahir la vaig mirar fins molt tard i aquest matí m’he adormit. M’ha vingut a picar al pis un amic que ha*

---

reaccions el té un mateix”. Quan veiem que li ha arribat el missatge fem una amnèsia post-trance, per despistar el conscient, i que el missatge que li hem donat quedi a l’inconscient.

<sup>19</sup> Rememoració per l’ancoratge. Amb una sola paraula li recordem el missatge que li hem transmès anteriorment.

<sup>20</sup> Metàfora de la calaixera. L’objectiu d’aquesta metàfora és intervenir en la creença: “com a persona, tinc dret a decidir el que depèn de mi”. Ajudem a en Lluís a que prengui decisions d’una manera madura, que significa decidir anticipant les conseqüències de les nostres decisions.

<sup>21</sup> Pregunta per obtenir informació de en quin calaix es troba en Lluís, que el mou a fer el que fa. La resposta ens ajudarà a orientar el nostre procés de diagnòstic-intervenció.

*vist el meu cotxe i sabia que havia de venir a Sant Vicenç. Com creus què m'he sentit?". Ell diu que malament. Li dic: "Sí, molt. I tot i que m'agrada molt mirar la tele fins tard, a partir d'ara aniré a dormir més aviat. Almenys els dies que després m'hagi d'aixecar d'hora! (Somric)<sup>22</sup>. Així doncs, Lluís, quin calaix creus què és el que ens fa feliços?"<sup>23</sup>. Silenci. Finalment respon: "El del mig" (assenyalant el dibuix). Li dic: "És clar. Mira, Lluís, segur que aquests dies començaràs a desviar algun llampec i aniràs emplenant més el calaix del mig (escoltant què vol en Lluís). Però si algun llampec es cola, m'ho pots explicar el pròxim dia i t'ajudaré a desviar-lo (fa que sí)<sup>24</sup>. Quina classe tens, ara?"<sup>25</sup>". Diu que la de socials, i que no li agrada gaire. Somriu. Jo també somric i li dic que a mi no m'havia agradat mai.*

Quedem pel pròxim dia.

### **29 de Novembre de 2001. Entrevista amb la tutora d'en Lluís (l'Alba)**

Demano per parlar amb la tutora d'en Lluís. Ella em diu que també volia parlar amb mi, perquè en Lluís està molt malament. Li dic que ja m'ho imagino. Em diu que avui a classe un company, en Mohamed, no sé què li ha dit que l'altre s'ha aixecat de la cadira dient-li: "*Luego te mato*". Se la veu esverada.

També m'explica que no va pas sobrat amb els estudis, que el veu justet... Li dic: "*Déu n'hi do!, de vegades és difícil saber què fer.*"<sup>26</sup> *Mira, Alba, tot el que fa en Lluís, allò que es veu, no és el problema, sinó el símptoma. Tot i que són comportaments que ha de canviar, perquè no es poden tolerar en una classe. El problema està en com se sent en Lluís: se sent tan poca cosa (té*

---

<sup>22</sup> Encadenament de metàfores de segon grau, per contra-argumentar el que ens acaba de respondre: "el que ens fa feliç és fer el que ens agrada", donant-li el missatge: "allò que és bo per nosaltres és el que a la llarga ens fa sentir bé". D'aquesta forma ajudarem a en Lluís a anar per davant de les situacions i, per tant, a no viure tantes experiències frustrants.

<sup>23</sup> Pregunta per confirmar que ha rebut el missatge que li acabem de donar.

<sup>24</sup> D'aquesta manera li diem indirectament a en Lluís que pensi en les conseqüències del que fa. A mida que vagi prenent decisions anirà sentint que ell és capaç, per tant: "jo valc".

<sup>25</sup> Amnèsia post-trance.

<sup>26</sup> Acompassar. Li diem a la tutora que entenem com es deu sentir.

*l'autoestima molt baixa), que de seguida sse sent agredit, fins i tot amb una mirada. I llavors no pot evitar insultar o fer alguna cosa perquè tothom vegi que ell s'imposa, volent demostrar que és valent..., tot i que ell no s'ho creu".<sup>27</sup> Fa que sí, i sembla com si de sobte veiés les coses amb uns altres ulls.*

Torna a dir que la preocupa que no faci res a classe. Li dic que ja l'entenc, però que si en Lluís no treballa és perquè no es veu amb cor de fer-ho bé, i abans que li diguin ruc s'estima més que li diguin passota o gandul.<sup>28</sup> De cop, es posa la mà al front i diu: *"És clar!, ja ho entenc..., però què hi puc fer? Perquè avui li he dit que és quedés a la una, pel que ha dit a classe en Mohamed, i segur que no s'esperarà, i li hauré de posar una disciplinària".* Li dic: *"Potser sí... Mira, Alba, un recurs que podria anar bé amb en Lluís és parlar-li més amb el 'jo' que amb el 'tu'... Per exemple, dir-li: 'No m'ha agradat el que ha passat a classe, Lluís. Com a professora no em sento bé quan passen aquestes coses...'. D'aquesta manera en Lluís no se sentirà atacat, perquè no li està dient 'Tu has fet això', sinó com t'has sentit tu".* Ella fa que sí. Continuo: *"També aniria molt bé parlar amb ell quan estigui tranquil i dir-li que, com a persones, entenem que de vegades estigui nerviós a classe, però que com a professores hi ha coses que no podem permetre dins l'aula".<sup>29</sup> Fa que sí, i diu que ja ho provarà.*

Llavors m'explica que no creu que la mare d'en Lluís vingui a parlar amb mi (aquesta li va dir l'altre dia, en una reunió que van fer, que no té temps). L'Alba diu que no ho entén, perquè al seu fill li convé (sembla preocupar-se molt per en Lluís, se la veu amb ganes d'ajudar-lo).

Li dic que potser la mare d'en Lluís té por del que li pugui dir ella, o se sent culpable de no estar prou temps amb el seu fill. La tutora fa que sí, i diu que

---

<sup>27</sup> Perquè la tutora entengui que el que mou a en Lluís a fer el que fa no és la mala intenció, sinó el seu malestar. I que no pot controlar el seu comportament perquè el seu origen està en l'inconscient.

<sup>28</sup> Li transmetem a la tutora que en Lluís té un concepte molt dolent de sí mateix i això comporta que de seguida es senti atacat, reaccionant amb comportaments de defensa, com és el cas de la conducta agressiva.

<sup>29</sup> Li donem recursos de comunicació indirecta a la professora per ajudar a en Lluís. Li ensenyem una altra manera de comunicar-se, sense imposició, com és el fet de parlar més de com nosaltres vivim la situació, en comptes de centrar-se en la conducta d'en Lluís. Aquesta formulació lingüística funciona en la



segur que és això. Li dic que ja provaré de concertar una entrevista, a veure si tinc sort.

Abans de marxar, l'Alba em diu: *“En Lluís també diu moltes mentides. Un cop va fer la cancalleta a la meva filla, que va caure i es va trencar el canell. Ell deia que no havia sigut”* (no ho diu pas amb ressentiment). Li dic: *“Déu n’hi do! De vegades hi ha situacions que costen d’entendre<sup>30</sup>, perquè des de fora són tan evidents!... Però ara en Lluís no pot fer una altra cosa que negar el que fa. Ell sap de sobres el que ha fet, però no ho pot reconèixer”*. Fa que sí, i posa cara d’entendre-ho.

Quedem que tornarem a parlar-ne més endavant.

### **13 de desembre de 2001. Xerrada amb la tutora d’en Lluís (l’Alba)**

Quan l’Alba em veu arribar a l’Institut, ve a trobar-me i em diu: *“Les notes han anat fatal..., ahir va haver-hi l’avaluació”*. Li dic: *“Ara les coses no poden anar d’una altra manera. És com si en Lluís anés amb un cotxe que pot córrer molt més, però ara té una fusta a sota del gas que no li deixa anar més de pressa”*.<sup>31</sup> Es queda més tranquil·la.

M’explica que l’altre dia va parlar amb ell, després del que va passar amb el noi magrebí a classe, i es va sorprendre perquè es va quedar i no va reaccionar malament. Li dic que això és molt bon senyal. Ella fa que sí i torna a insistir en la mania que el noi té als magribins. Em diu que ho atribueix al fet que els pares d’en Lluís parlen malament dels marroquins, i ell ho deu haver anat escoltant des que era petit. Li dic que segur que és així, però que ja ho anirà canviant.

---

comunicació interpersonal com una comunicació indirecta, en el sentit que “deixa llibertat per a decidir sense imposició”, i fa que en Lluís no es senti atacat.

<sup>30</sup> Acompassar. Ens posem al seu costat.

### 13 de Desembre de 2001. Entrevista amb en Lluís

Li pregunto com ha anat aquests dies.<sup>32</sup> Em diu que bé. Li pregunto si ha tingut algun llampec.<sup>33</sup> Silenci. Ell m'explica: *"Els professors em volen deixar sol, perquè diuen a les mares dels meus amics que els diguin que no vagin amb mi (se'l veu trist). I hi ha amics que els han fet cas... En Dani G. no. La meva mare també m'ha dit que no vagi amb en Dani, però jo tampoc li he fet cas... (silenci). A la tarda sempre anava amb un amic, i ara no ve mai a buscar-me"*. Li dic: *"Et deus sentir malament"*.<sup>34</sup> Ell diu: *"És igual, ara les dues tardes que tinc lliures em quedo a casa"* (el que diu no és congruent amb el seu llenguatge no verbal)<sup>35</sup>. Li dic: *"Mira, Lluís, em sembla que no m'ho crec. Quan jo feia atletisme, la mare d'una meva amiga li va dir que no vingués més amb mi, perquè jo sempre em ficava en problemes. I em va saber molt greu, perquè sentia com si tingués la pesta (té els ulls plorosos). I saps què em sembla? Que a aquesta mare allò que no li agradava eren les coses que feia. Hi ha mares que pensen que si els seus fills van amb nois o noies que fan gamberrades ells també acabaran fent-ho, com si fos un virus que s'enganxés, com la varicel·la"*.<sup>36</sup> Ell escolta, però no diu res. Li dic: *"Mira, Lluís, quan sentim que ens tracten de manera injusta, potser del primer que tenim ganes és de fer-la ben grossa, de la ràbia que sentim. Vaig conèixer un noi, en José, que des de ben petit rondava pels carrers, perquè els seus pares no eren mai a casa. En José es va començar a ajuntar amb un grup de nois que robaven, prenién droga,... Al final en José i els seus amics els va enganxar la policia, però, com que eren menors d'edat, no els va passar res. Passat un temps vaig ajudar en José. Va canviar molt: va trobar feina, tenia dona i un fill i feia poc que s'havia*

---

<sup>31</sup> Metàfora per donar el missatge a la tutora: "el malestar d'en Lluís fa que no pugui fer més del que fa". Per tant, no és que no vulgui aprovar sinó que hi ha alguna cosa que no el deixa.

<sup>32</sup> Pregunta per obtenir informació de com es sent en Lluís.

<sup>33</sup> Rememoració per l'ancoratge (idem 19). Per saber com li ha anat la setmana a en Lluís, i obtenir informació que guiï el procés de diagnòstic-intervenció.

<sup>34</sup> Acompassar. Novament davant del malestar que intuïm d'en Lluís, verbalitzem els seu sentiments.

<sup>35</sup> El llenguatge corporal d'en Lluís no ens està dient el mateix que el seu llenguatge verbal. Per tant, ens fiem del que ens diu el llenguatge gestual, que és el llenguatge de l'inconscient i, al no poder controlar-lo, és el més fidel.

<sup>36</sup> El recurs "com si" és equivalent a una metàfora. Utilitzem aquest recurs amb dos efectes; per una banda per acompassar i reforçar l'empatia i, per una altra, comunicar el missatge: "el problema no som

*comprat un pis. Quan tenia 21 anys li van comunicar que havia d'anar a la presó durant dos anys, pel que havia fet 4 anys enrera. Ell ho va trobar molt injust, perquè ara les coses eren diferents, i que el castiguessin ara... (en Lluís escolta molt atent). I saps què va decidir? Em va dir que s'escaparia. Li vaig dir que l'entenia, però si volia ser tota la vida un fugitiu... Ell va respondre que no, i es va posar a plorar. Al final va anar a la presó i, pel seu bon comportament, només hi va estar un any. Quan en va sortir em va explicar que acceptar el que li havia passat, encara que ho trobés injust, l'havia ajudat molt...<sup>37</sup>*

Segueixo dient-li: *"Em sembla que en Lluís ho ha passat molt malament, i que es deu haver sentit molt sol.<sup>38</sup> Potser els pares no s'adonen que passen molt de temps fora de casa, per la feina o pel que sigui..., i quan són a casa tampoc sembla que hi siguin! El meu pare només el veia els caps de setmana, perquè s'aixecava molt i molt aviat i arribava molt tard al vespre... El trobava a faltar, i tot i que m'hauria agradat que fos més a casa, la seva feina no l'hi permetia. La meva mare hi era més, però anava sempre molt enfeïnada (se li tornen a posar els ulls plorosos)..., i quan li explicava coses que per a nosaltres són importants, em feia la sensació que no m'escoltava... Però saps què, Lluís?, que els pares no saben fer-ho millor, no s'adonen que de vegades allò que fan ens sap greu. Si vols, puc provar de parlar amb ells".<sup>39</sup> No respon (sembla com si no pogués dir res dels pares). Li dic que, si vol, s'ho pensi.<sup>40</sup> Li dic que aviat serà Nadal, i xerrem una estona.*

---

nosaltres, sinó el que fem". Estem creant identitat, ja que li estem dient que ell val, faci el que faci. I encara fem més, perquè de tots és sabut que el que fem es pot canviar.

<sup>37</sup> Metàfora de primer grau. Per donar-li el missatge: "les coses que no depenen de nosaltres, siguin justes o injustes, només les podem acceptar". L'estem ajudant a madurar.

<sup>38</sup> Verballitzem els sentiments d'en Lluís. Ens posem al seu costat i anem al pla dels sentiments, on hi ha el problema.

<sup>39</sup> Mitjançant una vivència del terapeuta li donem el missatge: "el comportament dels pares de vegades ens fa mal". El nostre objectiu és que en Lluís sigui conscient del malestar que sent a casa. Fins que no som conscients del que ens fa mal, no ens podem protegir.

<sup>40</sup> Perquè sàpiga i visqui que qui mana és ell. Insistim en el fet que ell té la paraula, perquè sigui conscient que ens muguem en els seus paràmetres. Sempre comuniquem el "voler" lliurement en front l'"haver de". És a dir, el dret a decidir d'en Lluís davant del que depèn d'ell.

Abans no marxi li dic que li posaré uns petits deures, però que els faci només si vol: que s'imagini que algú li escriu de molt lluny i li pregunta COM ÉS ell, en Lluís<sup>41</sup>, que es pensi què li diria. Fa que sí.

Quedem pel pròxim dia.

### 19 de desembre de 2001. Entrevista amb en Lluís

Quan arriba en Lluís li pregunto de quina classe ve. Em diu que *“de la dels tontos”*. Li pregunto què vol dir<sup>42</sup>. Silenci<sup>43</sup>. Ell respon: *“Vinc de la classe de grup reduït, i només hi van els tontos, els que no en saben gens... (silenci), i jo en sé més”*. Li dic: *“És clar, Lluís, ja t'entenc. Et deus sentir malament, estant en aquest grup (ell fa que sí). Mira, quan jo feia 2n. de BUP em vaig trencar una cama, i era un rotllo haver d'anar sempre amb crosses!!! Però et sembla que les vaig necessitar sempre, o només mentre tenia mal a la cama?”*. Silenci. Ell diu que mentre tenia mal a la cama. Segueixo: *“Clar. Quan em van treure el guix ja no les necessitava. I et sembla que corria menys que els altres i em quedava enrera..., o corria igual, i fins i tot més?”*. Ell respon que igual o més. Somric, i li dic: *“Sí. De vegades, durant un temps necessitem un bastó, i això no ens agrada, perquè també n'ha de dur gent que 'està molt més coixa' que nosaltres, però això no significa que sigui sempre així. Ja veuràs com de seguida caminaràs sense bastó.<sup>44</sup> Què tal aquests dies, Lluís?”<sup>45</sup>* Ell diu que bé. Li pregunto: *“Molt bé, bé o normal?”*. Diu que normal. Li pregunto què vol

---

<sup>41</sup> Intervenció a nivell d'identitat. D'aquesta manera pretenem que en Lluís es miri a sí mateix. Parlem d'ell en tercera persona (dissociació), perquè no mostri resistència.

<sup>42</sup> Per entendre com interpreta el que acaba de dir en Lluís i podem entendre la realitat amb les seves ulleres (de la mateixa manera que la veu ell). I evitar així interpretacions errònies del que verbalitza.

<sup>43</sup> Silenci expectant. Perquè ens doni una resposta que orienti la nostra intervenció.

<sup>44</sup> Encadenament de metàfores, per enviar-li el missatge: “necessitar ajuda no vol dir ser tonto, ni pitjor que els altres”. El que ens fa mal no és el fet de rebre ajuda, sinó la interpretació que en fa en Lluís: “vol dir ser tonto”. A més, quan li diem: “sabem que aviat no necessitaràs “bastó””. Associem el missatge que li acabem de donar a una paraula (una àncora). Estem donant-li un judici de valor positiu, emès per qui per a ell és índex de referència docent, amb el que estem creant identitat. Estem intervenint sobre la creença origen de comportament emmascarador, actuant sobre el que diem nucli de les creences en l'origen, que, en última instància, són creences d'identitat.

<sup>45</sup> Pregunta per fer amnèsia post-trance, desviem el focus d'atenció, perquè el conscient no comenci a criticar el li acabem de dir.

dir.<sup>46</sup> Ell respon: *“No m’han posat cap D”* (i somriu). Li dic que me n’alegro, i que em sembla que comença a escoltar més en Lluís.

Li explico que he vingut avui perquè demà ni ell ni en Pau són a l’institut, perquè van d’excursió. Ell em diu: *“Jo no hi vaig”*, i somriu (com si estigués molt acostumat a fer aquest somriure davant dels professors, quan el castiguen, per dissimular que li sap greu). Li dic: *“Ostres!, et deu saber greu..”*. Diu que no, que ja hi està acostumat. Li dic: *“No sé si ens hi acabem d’acostumar, a aquestes coses. Si vols, parlaré amb en Ramon sobre les disciplinàries. Però de tota manera, com que no depèn de mi, ja t’explicaré com va. Ara bé, per què creus que els professors insisteixen a posar disciplinàries?... (no diu res), potser ho fan perquè creuen que és un bé per als alumnes, encara que s’equivoquin!... Tot i que no sé si en Lluís ho veu així...”* Silenci. Diu: *“Sí, l’Alba Turner és bona professora, ella sí que em vol ajudar, però n’hi ha que no”*. Li dic: *“És clar, de vegades costa creure que l’actitud d’alguns professors sigui per ajudar-nos!... Però em sembla que no ho saben fer millor. A mi saps què em sabia greu?, que de vegades sentia que em veien diferent dels altres alumnes. I si vols, Lluís, sortim a fora a veure si trobem dues persones iguals”*. Silenci. Diu que no hi ha dues persones iguals. Li dic: *“Clar, tens tota la raó. Tots som diferents, però de vegades pensem que això vol dir ser pitjors, ser més dolents. I això no és veritat, no hi ha ningú millor que un altre”*.<sup>47</sup>

Segueixo: *“Has fet els deures que et vaig parlar l’altre dia?”*. Somriu, i diu que no hi ha pensat. Li dic que no s’escaparà, que els podem fer aquí mateix. Li pregunto: *“Com és en Lluís?”*. No diu res. Li pregunto si és pèl roig. Somriu i diu que no. Llavors li pregunto si té els ulls marrons. Torna a dir que no, que ell és morè i que té els ulls verds. Li pregunto: *“I com és en Lluís per dins?”*. Ell em

<sup>46</sup> (ídem 42). Per saber com entén les coses en Lluís.

<sup>47</sup> Acompassem. En aquests casos dir-li: “no et preocupis, no passa res,...” crearia malestar a en Lluís, perquè sentiria que no té motius per sentir-se malament. Per això, en aquests casos, el que fa que es senti entès és verbalitzar els seus sentiments. Després de posar-nos al seu costat, l’ajudem a què entengui l’actitud dels professors d’una altra manera: “no com una cosa personal cap a ell”, sinó perquè “els professors creuen que així l’ajuden”. Fem un silenci per esperar la seva resposta i aquesta ens dona informació: “en Lluís sent que el tracten diferent”. I segurament interpreta aquest sentir-se diferent com a “ser pitjor”. Per això, mitjançant l’acte exemplificador, li donem el missatge “tots som diferents i no hi ha

pregunta què vull dir. Li explico: *“Per exemple, si mires endins (abaixo la mirada i faig el gest de mirar-me endins), veus en Lluís simpàtic...?”*. Silenci. Ell respon: *“Sóc simpàtic a vegades”* (posa cara de no creure-s’ho). Li pregunto: *“Què vols dir?”*.<sup>48</sup> Diu: *“Només amb qui em cau bé”*. Li dic: *“És clar... I què vol dir ser simpàtic?”*. En Lluís diu: *“Ser amable, fer favors...”* Li pregunto: *“Fer favors sempre que algú ens demani alguna cosa?”*. Ell diu: *“No, quan nosaltres volem”*. Li dic: *“És clar. Per exemple, si a mi em demanen el cotxe en un moment que el necessito, diré que no, i això significa que no sóc simpàtica?”*. En Lluís respon que no. Faig que sí i continuo dient: *“I si no necessito el cotxe, però algú me’l demana després d’haver tingut jo problemes a la feina i de perdre la cartera i li dic que no. Com que no estic sent gaire amable... deu voler dir que no sóc simpàtica...”*. Silenci. Ell diu que sí que ho sóc, però que estic enfadada. Li dic que és clar, que una persona, tot i ser simpàtica, en segons quins moments pot comportar-se de manera antipàtica.

Li pregunto: *“Què més podries dir d’en Lluís?”*. Diu que no ho sap. Li dic: *“Em sembla que no coneixes gaire en Lluís...”* (somric). Li dic: *“Imagina’t que ara piquen a la porta i entra un home barbut que no hem vist mai i ens demana 10.000 pessetes. Et sembla que els hi deixarem?”*. Ell respon que no. Li pregunto per què no. Ell respon que perquè no el coneixem. Li dic: *“Clar, i creus que podem confiar en algú que no coneixem?”*. Silenci. Ell contesta que no. Li dic: *“Clar, i em sembla que de vegades nosaltres mateixos no ens coneixem gaire”*.<sup>49</sup> Silenci. Ell diu que no gaire.

Continuo dient: *“Mira, et podria dir moltes coses bones de tu, però no sé si t’ho podries creure, perquè deus haver sentit molts cops coses dolentes, d’en Lluís: que és un desastre, que sempre porta problemes,... (té els ulls plorosos). I això*

---

persones millors que d’altres”. Perquè entengui el ser diferent com una cosa inherent a les persones, a l’ésser humà, i no com a quelcom negatiu.

<sup>48</sup> Anem a la seva identitat, per saber quines creences configuren el seu autoconcepte. Insistim en obtenir el significat més exacte possible dels termes que expressa. Un cop coneixem el significat de la seva realitat, contra-argumentem el que ens diu exposant-li un altre concepte perquè el compregui i el converteixi en creença.

<sup>49</sup> Metàfora per donar-li el missatge: “quan no sabem com som, no confiem amb nosaltres mateixos”. Per tant, ens sentim atacats fàcilment davant qualsevol comentari negatiu de la nostra persona. Indirectament li estem dient que la solució està en ell mateix, en conèixer a en Lluís.

no és veritat. Mira, Lluís, una cosa és el que som, i una altra és el que fem". Faig un dibuix d'una persona i a dintre hi escric "SÓC", i després a fora hi escric "faig". I li començo a explicar: "Mira, Lluís, ara imagina't que és el primer dia d'una feina nova, i quan em llevo veig que m'he adormit. Potser quan arribi a la feina, en comptes de dir que m'he adormit, diré que se m'ha espatllat el cotxe. I per què ho diré?, perquè sóc una mentidera?, o perquè en aquell moment em fa por dir la veritat, per no començar amb mal peu a la feina?" Ell diu que perquè em fa por. Li dic que és clar, que una cosa és el que fem i una altra allò que som. Li dic: "Ara imagina't que em fa por no aprovar un examen que tothom espera que aprovi. Potser aquell dia començaré a dir que no em trobo bé, que em fa mal el cap... I et sembla que ho diré perquè sóc mentidera o per protegir-me?". Ell diu que per protegir-me. Li dic que és clar, i li pregunto: "I si un dia sóc a classe i faig un exercici malament a la pissarra i sento que algú riu i l'engego a dida, ho hauré fet perquè sóc problemàtica o perquè m'he sentit ferida?".<sup>50</sup> Ell contesta: "Perquè t'has sentit ferida". Li dic: "És clar. Moltes vegades fem el que fem perquè ens protegim, i no perquè siguem així. I ja deixarem de fer-ho quan ens sentim millor perquè comencem a escoltar la veueta que tenim a dins... No sé si has començat a escoltar què vol en Lluís..."<sup>51</sup> Silenci. No respon, i mira cap als costats. Al final respon que no gaire, mentre mira cap als costats; se'l veu incòmode. Li dic: "Lluís, quin rotllo que tinc, de vegades!..."<sup>52</sup>, i somric. En aquell moment sona el timbre. Li dic que ja és l'hora del pati, i li pregunto si vol que seguim parlant després o si prefereix que ens veiem el dia següent. Diu que li és igual. Li dic que això no és veritat, que mai ens és igual, i somric. Silenci. Diu que vol tornar a venir. Li dic que fins ara.

---

<sup>50</sup> Encadenament de metàfores. El comportament emmascarador d'en Lluís ha desencadenat molts càstigs, i comentaris negatius cap a la seva persona de gent que, per ell, són un índex de referència: pares, família, professors,... Aquests comentaris van dirigits al ser, en comptes de al fer. El resultat és que en Lluís acaba sentint: "sóc com em comperto". Per tant, sóc agressiu, violent,... en definitiva sóc un problema. Per això el bombardegem amb metàfores que critiquin aquestes creences negatives d'identitat que són l'origen dels comportaments de defensa. Per fer-ho li donem el missatge: "el que fem és diferent del que som" i "a vegades actuem de manera agressiva o violenta perquè ens sentim malament, no perquè siguem així".

<sup>51</sup> Li recordem la importància de saber què vol en Lluís, d'aquesta manera s'anirà sentint més bé amb ell mateix i no es sentirà atacat tan fàcilment.

<sup>52</sup> Veiem que li incomoda el que estem dient i verbalitzem una frase que no s'espera, perquè no s'activi la resistència.

## Després del pati

Arriba en Lluís, i li dic que va bé fer un descans. Ell fa que sí.

Li pregunto com va per l'institut. Ell em diu: *“Els moros es fiquen amb mi i els meus amics... Al meu germà n’hi havia un que el perseguia, fins que ell li va plantar cara (ho diu orgullós del seu germà). Jo faig igual que ell”*. Vaig escoltant el que em diu, i li dic: *“Clar, ja t’entenc. De vegades potser fan coses que no ens agraden. Però mira, facin el que facin, no sempre anem amb el nostre grup d’amics. Conec un noi que tenia una colla d’amics, i sempre es defensaven si algú es ficava amb ells. Però un dia anava tot sol i va trobar una banda amb la qual estaven picats, i li van fotre una pallissa increïble..., una mica més i el maten. Al meu barri hi ha un grup de punkis que busquen les pessigolles als altres. Jo mai els hi dic res ni els miro amb mala cara. Un dia van rebentar les quatre rodes del cotxe d’un noi (en Lluís em mira sorprès)..., i en canvi a mi mai m’han fet res. No sé si has sentit mai el conte d’un lleó que era el rei de la selva...”*. En Lluís fa que no. Li dic que si vol l’hi explico. Fa que sí. *“Aquest lleó tenia tots els animals de la selva atemorits amb la seva força. Un dia va començar a ploure i ploure, i va haver-hi una gran tempesta. Tots els animals van anar a buscar un lloc on refugiar-se, però el lleó es pensava que espantaria la pluja amb els seus rugits i la seva força, com havia fet amb la resta d’animals. Un ratolí, que mai havia tingut por del lleó, li va dir que s’enfilés a un arbre, però el lleó li va dir que el deixés en pau, que ell no necessitava ajuda. Al final el lleó va morir i el ratolí es va convertir en el rei de la selva. Tothom el respectava molt, i ningú li tenia por.”*<sup>53</sup> *Hi véns sovint, a Girona?”*<sup>54</sup> Diu que algun cop, però no gaire.

Continuem xerrant. En Lluís m’explica coses dels seus germans, que n’hi ha un que viu a Sant Celoni, i que a ell també li agradaria viure-hi. Quan li pregunto

---

<sup>53</sup> Encadenament de metàfores per enviar-li el missatge: “la força no és sempre la millor solució”. És a dir, moltes vegades amb la força sortim perdent.

<sup>54</sup> Amnèsia post-trance.



què vol dir, em diu que perquè allà hi ha més gent. Li dic que és clar. Està molt més xerraire que altres dies.

Li desitjo bon Nadal! Ell em diu que igualment.

### 10 de gener de 2002. Entrevista amb el director (en Ramon)

(.../...) Em parla d'en Lluís: diu que els professors no se n'han queixat, d'ell, tot i que diuen que no treballa, a classe, però que el seu comportament ha canviat i sembla que les coses van bé (.../...)

### 10 de gener de 2002. Reunió d'Equip Docent (1r cicle)

Els hi proposo no posar disciplinàries durant un mes, i si en Lluís en fa alguna, dir-li que escrigui en un paper com s'ha sentit i com creu que s'ha sentit el professor. Els explico que d'aquesta manera ajudaríem en Lluís a interpretar les coses d'una manera més positiva, i que això comportaria canvis en el seu comportament.

Els professors reaccionen molt bé, dient que els sembla bé. Però de sobte salta una professora, l'Ania, i diu: *"Però els pares a veure si hi fan alguna cosa, que sempre es carrega als professors..., a veure si se'ls hi diu que se'n cuidin una mica!"* (ho diu molt exaltada, i quasi cridant). La tutora d'en Lluís, l'Alba, diu: *"Sí, però ja s'ha provat de parlar amb la mare i està evitant venir, perquè ella ja sap que està molt poc per en Lluís, i té por del que la Silvia li pugui dir"*. L'Ania diu: *"Se li podria dir que vingui a parlar amb tu, Alba, i després s'hi pot presentar la Silvia"*. L'Alba respon: *"Vols dir d'enganyar-la?"*, pregunta l'Alba, no pas enfadada, sinó com preguntant-ho i responent que no alhora. La resta dels professors fan que sí amb el cap, posicionant-se a favor del que diu l'Alba. L'Ania diu: *"Però els cal treballar tant, sent tres cuques a casa?"* (els pares d'en Lluís i ell mateix). L'Alba hi afegeix: *"És clar que no!, el que passa és que la mare d'en Lluís estava ja farta d'estar a casa, i és normal que ara vulgui*

*treballar". Jo els dic que ja provaré de parlar-hi. L'Ania torna a saltar, dient: "Val, això de les D està bé. Jo, de fet, no tinc cap problema amb en Lluís, i no li'n poso, de D..."*

Quedem que ho provarem durant un mes, a veure com funciona. Els dic que si hi ha qualsevol cosa, que em truquin quan vulguin.

### 10 de gener de 2002. Entrevista amb en Lluís

Li dic que feia dies que no ens vèiem. Fa que sí. Li pregunto com ha anat el Nadal. Diu que bé (costa molt que parli, tot i que se'l veu còmode). Li pregunto com ha anat la tornada a l'Institut.<sup>55</sup> En Lluís diu: *"Bé..., m'han posat una D per no haver dut els deures"* (somriu, però posa cara de passar-ho malament quan li posen una D)<sup>56</sup>. Li explico: *"Doncs mira, aquest matí he parlat amb en Ramon i li he fet una proposta: que durant un temps, en comptes de posar D, si hi ha alguna situació problemàtica, el professor i l'alumne surtin de classe i en un full l'alumne expliqui com s'ha sentit i com creu que ho ha vist el professor. L'hi he proposat, a en Ramon, perquè amb els càstigs no canvien les coses, perquè ens castiguen per una cosa que ja no podem canviar..."*. Ell fa que sí amb el cap. Però no se'l veu content pel que li acabo de dir..., fa la sensació que no es creu que no li posaran disciplinàries durant uns dies. Hi afegeixo: *"Tot i això, ser professor no és fàcil, perquè quan estàs davant d'una classe tot es veu molt diferent. Jo sóc professora a la Universitat, i hi ha moments, quan veus que la gent xerra i no escolta, que si no estàs molt tranquil..., ets sentit malament, i llavors fas el que pots... Encara que de vegades potser paguen justos per pecadors!"*<sup>57</sup> No diu res, però va escoltant el que li dic.

---

<sup>55</sup> Pregunta oberta per obtenir informació sobre com es sent a l'institut, perquè ens parli del que ell vulgui d'aquest tema.

<sup>56</sup> La resposta d'en Lluís ens dona informació que per ell anar bé o malament es resumeix a que li posin o no disciplinàries. En aquest cas, la seva resposta no és fruit d'un raonament emmascarador, com en altres situacions, que havia expressat que no li importava que l'expulsessin.

Llavors li pregunto: *“Aquests dies t’ha arribat algun llampec, a casa?... t’ho dic perquè per Nadal la meva mare sempre deia que ja tenia ganes que comencés l’escola, perquè la fèiem enfadar!”*. Silenci. No diu res. Li pregunto com es porta la mare.<sup>58</sup> Ell diu que bé. Li dic: *“Si ara aquest boli fos una vareta màgica i poguessis canviar alguna cosa de la mare i del pare, què els canviaries?”*.<sup>59</sup> Silenci.<sup>60</sup> No diu res. Li dic que aprofiti que és màgica, i somric. Ell diu que no ho sap. Continuo: *“No em refereixo a canviar alguna cosa d’ells, perquè les persones som com som..., sinó a canviar coses que fan...; per exemple, jo canviaria que el meu pare no fos tan estricte i no cridés tant”*.<sup>61</sup> Ell diu: *“El meu pare té molt mala llet..., la meva mare no”*. Li pregunto què vol dir, que el pare té mala llet...<sup>62</sup> Ell contesta: *“Ostres!, crida molt”* (abaixa la mirada). Li dic que en els moments que crida, ho deu passar malament...<sup>63</sup> No diu res, però se’l veu trist.

Continuo: *“De la mare, en canviaria que estigués més a casa, que jugués més amb mi...”*. Ell diu que, quan arriba a casa, la seva mare ja hi és. Li dic: *“Això és una sort. La meva mare també hi era, però estava sempre enfeïnada, i quan jo li volia explicar alguna cosa, no sentia que estigués per mi...”* (no connecta la mirada, se’l veu trist, s’identifica amb el que li dic). Silenci. En Lluís diu: *“Hi ha vegades que, quan estic fora de casa i als meus amics els hi passen coses, ho explico a la meva mare i em renya com si també ho hagués fet jo”*. Li dic: *“Et*

---

<sup>57</sup> Metàfora de segon grau. Per ajudar-lo a que interpreti les reaccions dels professors d’una altra manera. Li donem el missatge: “els comportaments dels professors depenen de com es senten i no del que ell faci”.

<sup>58</sup> Pregunta oberta per obtenir informació de la relació que té en Lluís amb la seva mare. Partim del supòsit que aquesta relació no deu ser massa bona, ja que la imatge negativa que té en Lluís de sí mateix és fruit de no haver-se sentit estimat per les persones que per ell són més importants: el pare i la mare.

<sup>59</sup> Pregunta indirecta amb l’objectiu de continuar obtenint informació de les relacions familiars. En aquest cas del pare.

<sup>60</sup> Silenci. Perquè respongui en Lluís.

<sup>61</sup> Detectem un possible sentiment de culpa davant del fet de dir alguna cosa que canviaria del pare, com si no el pogués criticar. Per això, mitjançant un exemple, el professional distingeix entre els comportaments que no ens agraden dels pares i com són els pares. Llavors li parlem de nosaltres mateixos i verbalitzem alguna situació que creiem que pot estar vivint en Lluís a casa. D’aquesta manera li estem dient que té motius per sentir-se malament, que els pares s’equivoquen. Aquesta intervenció és molt important perquè ajudarà a que en Lluís sigui conscient del que li fa mal, i pugui començar a protegir-se.

<sup>62</sup> Pregunta aclaridora, per obtenir més informació.

<sup>63</sup> Acompassar. Ens posem al seu costat.

*deus sentir malament...<sup>64</sup> (en Lluís fa que sí). I per què et sembla que ho fa?". En Lluís respon que perquè té por que li passi res dolent. Li dic: "És clar. Em sembla que els pares s'estan moltes hores fora de casa, i això els fa sentir malament, perquè senten que no són bons pares. I després, quan passa qualsevol cosa, de seguida esbronquen els fills. A mi, Lluís, em va ajudar entendre el que passava a casa. Per exemple, quan el meu pare arribava, si no hi havia les sabatilles al seu lloc, començava a cridar de manera exagerada. I creus que cridava només perquè unes sabatilles no eren al seu lloc?..., o perquè hi havia altres coses que el feien estar alterat?". Silenci. Ell diu que per altres coses. Li dic: "I tant, Lluís! Mira, abans pensava que el meu pare cridava perquè jo el feia enfadar, perquè no feia les coses com ell volia, o que es barallava amb la meva mare perquè jo els portava problemes. Però un anys que vaig estudiar a fora, la meva veïna em va dir que a casa cridaven igualment. Perquè... ¿de qui depenia que deixessin de cridar: del que jo fes o d'ells?"<sup>65</sup> De seguida respon que d'ells. Li pregunto què li sembla si un dia fem una excursió per Sant Vicenç.<sup>66</sup> Ell diu que li sembla bé, i xerrem una estona d'on podem anar.*

Quedem que ens veurem el pròxim dia.

## 15 de gener de 2002

Truco a casa d'en Lluís per avisar-lo que aniré a Sant Vicenç dimecres, en comptes de dijous. Però ell no hi és, i l'hi explico al seu pare.<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> Acompassar. Continuem fent-li costat. Expressant com es deu sentir.

<sup>65</sup> Encadenament de metàfores. Primer li volem donar el missatge: "els pares fan el que fan amb la millor intenció, però que de vegades s'equivoquen, tot i que ells no se n'adonen que amb el que fan no ens ajuden". Llavors encadenem una altra metàfora per transmetre-li el missatge: "els pares criden i s'enfaden pel seu malestar, encara que puguin argumentar que és per alguna cosa que hem fet els fills". Al mateix temps li diem que succeeix el mateix quan els pares es barallen: depèn d'ambdós, de quina sigui la seva relació.

<sup>66</sup> Silenci. Per conèixer la resposta d'en Lluís que ens confirmarà si ha rebut el missatge que li acabem de transmetre. Quan veiem que li ha arribat el missatge fem una interrupció de patró, desviant el focus d'atenció.

<sup>67</sup> D'aquesta manera en Lluís viu l'experiència que el tenim en compte, que ell és important.

## 16 de gener de 2002. Entrevista amb en Lluís

Li explico que li vaig trucar. Diu que ja l'hi va dir el seu pare (se'l veu content).

Li pregunto com han anat, aquests dies.<sup>68</sup> Ell respon: "*Mira..., millor*". Li pregunto què vol dir. Ell somriu i diu: "*Normal, com sempre*". Li dic: "*Em sembla que millor, perquè he parlat amb l'Alba Turner i m'ha dit que està supercontenta amb tu, i que et veu molt més tranquil. No sé si tu estàs més content amb en Lluís...*". Silenci. Ell torna a somriure i a dir que "*com sempre*". Li torno a dir que el veig més tranquil. Ell fa que sí amb el cap. Li pregunto: "*De quina classe véns, ara?*". Ell diu: "*Torno a venir de la classe dels tontos*". Li pregunto què vol dir.<sup>69</sup> Diu que és la classe de reforç. Li dic: "*Mira, Lluís, ja n'havíem parlat un dia, i aquestes coses, de vegades, són difícils. L'altre dia un professor em comentava: 'Creus que a aquest noi li aniria bé anar a un grup reduït?', perquè fa un temps que va més distret i així potser es sentiria millor'. Jo li vaig dir que depenia de com aquesta persona ho entengués, perquè si aquest noi entén 'Sóc el pitjor de la classe, i per això vaig a un grup reduït'... malament!... Els professors fan classes amb grups reduïts perquè pensen que pot anar bé a alguns alumnes. Però potser els alumnes pensen que hi van perquè no són gaire intel·ligents* (en Lluís va escoltant el que li dic). *Mira, Lluís, ara imagina't que agafem tota la gent que hi ha aquí a l'Institut, i posem tots els que aproven a un costat i tots els que suspenen a l'altre. Tu creus que tots els que aproven són intel·ligents?*"<sup>70</sup>. Silenci. Ell de seguida diu que no. Li dic: "*És clar. Però a l'escola s'han de basar en algun criteri per prendre les decisions, i ho fan mirant els resultats dels alumnes. Si veuen que a un noi li costa el català o el castellà, el fan anar a un grup reduït. Però no miren si aquesta persona és intel·ligent o no... Jo recordo que un cop vaig fer una prova d'anglès, i totes les meves amigues van entrar a 6è, i jo vaig entrar a 4t.. Em vaig sentir malament. Però*

---

<sup>68</sup> Pregunta per saber com van les coses. Perquè ens doni informació de com es sent i orienti el procés de diagnòstic-intervenció.

<sup>69</sup> Pregunta semàntica per saber com està entenent el que ens acaba de dir, per assegurar-nos que interpretem el que diu amb els mateixos ulls que en Lluís. Torna a sortir una creença que ja havia sortit anteriorment: "necessitar ajuda vol dir ser tonto".

<sup>70</sup> Metàfora de segon grau. Per donar-li el missatge: "els professors prenen les decisions que prenen amb la millor intenció, tot i que els resultats potser no són bons".

això, Lluís, volia dir que elles fossin més intel·ligents que jo?". Silenci. Ell de seguida respon que no. Li dic: "És clar. Mira, pel que sigui, perquè estem tristos, perquè estem pensatius i tenim el cap a un altre lloc, o perquè no entenem el que ens expliquen..., hi ha assignatures que ens costen més<sup>71</sup>. Si tu vols, Lluís, podem fer uns jocs que et vaig explicar el primer dia per conèixer el teu cervell i saber quina és la forma que t'aniria millor per aprendre. Però si penses 'A aquestes hores no em vinguis amb jocs...' (somric). Ell fa que sí. Li dic: "A mi em va ajudar molt, perquè amb el català era un desastre. Un cop vaig treure un -1, per les faltes d'ortografia. I a mi segur que m'haurien posat en un grup reduït, però quan jo anava a l'Insti això no es feia, i tothom anava a la mateixa classe. Saps qui era l'Einstein?". Fa que sí. Li dic: "Doncs el van expulsar de l'Institut per males notes, tot i que ara tothom sap que era una persona molt intel·ligent. Els seus professors s'havien equivocat".

En Lluís va escoltant. No diu res, però per la cara que posa em sembla que no es considera intel·ligent<sup>72</sup>. Li dic: "Em sembla que a en Lluís li costa creure que és intel·ligent...". Silenci. No diu res. Li explico: "Mira, jo conec dos nois que estan estudiant medicina que un dia es van trobar amb un accident, mentre anaven a Barcelona amb cotxe, i calia urgentment un metge. Un d'aquests nois sempre treia 10, i tothom el coneixia per les seves bones notes a la facultat. L'altre, en canvi, suspenia alguna assignatura, i les que aprovava ho feia amb un 5 pelat. I saps què va passar? (en Lluís escolta esperant la resposta). Doncs que el que treia 10 es va quedar parat i va dir que ell no sabia què fer, que als llibres les coses eren diferents. En canvi, l'altre de seguida va saber com fer-ho per salvar la vida al noi que estava ferit. I qui et sembla que era més intel·ligent?<sup>73</sup>". Silenci. En Lluís de seguida diu que el que treia males notes. Li dic "I tant que sí!".

---

<sup>71</sup> Partint de la realitat, volem que realitzi l'aprenentatge que suspendre, o anar a un grup reduït, no és conseqüència que un alumne no sigui intel·ligent, sinó per altres raons.

<sup>72</sup> Encadenament de metàfores per reforçar el missatge que li volem enviar: "hi ha moltes raons que poden fer que no ens vagin bé els estudis, que no són que el nostre cervell tingui un problema". El llenguatge corporal d'en Lluís ens indica si ha rebut el missatge. En aquest cas, l'expressió de la seva cara ens diu que no es creu que ell sigui intel·ligent.

Li pregunto pels companys de l'institut. En Lluís diu: *"Mira..., si algú em diu alguna cosa, jo m'hi torno"*. Li dic: *"És clar. Si ara et diuen: 'Lluís, ets verd!', creus que t'enfadaràs?"*. Ell respon que no. Continuo dient: *"I si et diuen 'khilipolles!' o 'desgraciat!', creus que t'enfadaràs?"*. Respon que sí. Li dic: *"Em sembla que en Lluís té molt clar que no és verd, però potser d'altres coses no. Per això, quan ens insulten, és com si ens possessin el dit a la llaga... Mira, Lluís, si ara algú em diu que sóc molt mala professional, que ho faig fatal, creus que m'enfadaré?"*. Silenci. Ell diu: *"Si tu vols"*. Li dic: *"Sí, tens raó, depèn de mi. I, segurament, si crec que el que em diuen és veritat, m'enfadaré... I si crec que el que em diuen no és veritat, segur que no, encara que potser no m'agradi gens el que em diguin. Però puc canviar-ho?"*. Silenci. Ell diu que no. Li dic que és clar i li pregunto què hi pot fer, en Lluís. Silenci. No diu res. Li dic: *"Engegar-los a fregir espàrrecs, o fer merder... o tirar-s'ho a l'esquena i acceptar que hi ha coses que no ens agraden,...(en Lluís escolta atentament). Mira, conec una noia que treballa a la presó i l'altre dia em va explicar que un pres, en Manel, es portava superbé i estaven a punt de donar-li la condicional. Però al final els responsables van creure que li aniria bé que seguís tres mesos més a la presó, per assegurar-se que havia canviat. Quan li van comunicar la decisió, en Manel va començar a rebotir-ho tot i a dir que ho engegaria tot a la merda, que havia fet tot el que li havien dit i no havia servit de res! Fins i tot va dir que es tornaria a drogar... I entenc que digués tot això, perquè es devia sentir molt malament... Però si feia això, a qui estava perjudicant?"*. Silenci. En Lluís diu que a ell mateix. Li dic: *"És clar. I aquest noi té una dona i dues filles precioses que l'estaven esperant. Al final, en Manel va decidir agafar-se tan bé com pogués els 3 mesos que li restaven, tot i que trobava injust que rebés el mateix tracte que persones que havien comes faltes més greus. I ho va fer perquè era el millor per a ell (en Lluís escolta molt atent). Tens els ulls molt verds!"<sup>74</sup>*. Ell fa que sí.

<sup>73</sup> Metàfora de primer grau, per transmetre-li el missatge: "ser intel·ligent vol dir sortir-se'n a la vida". Per contra-argumentar la creença que té en Lluís: "ser intel·ligent vol dir treure bones notes".

<sup>74</sup> Encadenament de metàfores. En la primera metàfora li donem el missatge: "el que ens fa mal no és el que diuen els altres, sinó el que nosaltres creiem de nosaltres mateixos. Tot i que moltes vegades el comportament dels altres no ens agradi". A més li estem dient de manera indirecta: "la solució està en les teves mans, perquè de tu depèn canviar el concepte que tens d'en Lluís". Enllacem aquest missatge amb el missatge: "encara que ens passin coses injustes a la vida no hem de perdre mai de vista que és millor

Li explico que el pròxim dia podríem jugar un partit de futbol. Ell fa que sí. Li dic: *“En Dani m’ha dit que ets qui juga millor, i que provi d’anar al teu equip”*. Somric. En Lluís somriu, diu que sí i em pregunta si jugarem al pati de l’institut. Li dic que si els sembla bé, sí.

Li pregunto si vol fer els jocs dels que vam parlar l’altre dia o si està cansat. Diu que li és igual. Li dic que ho preguntí a en Lluís<sup>75</sup>. Silenci. Diu que sí. Li dic que, si vol, ho podem fer fins que soni el timbre. Fa que sí. Fem les proves de seqüencial. (Se’l veu còmode).

Quedem pel pròxim dia.

### 16 de Gener de 2002. Xerrada amb el director del centre (en Ramon)

En Ramon em diu que en Lluís està encantat amb mi, i que el veu molt bé. M’explica que avui ha sentit que entre ells hi havia més bona relació que abans. També em comenta que li ha preguntat per mi i ell li ha respost que em vingüés a veure, però en Lluís ha contestat que, si jo hi era, segur que ja l’aniria a buscar.

A la reunió de Claustre, quan parlen d’en Lluís diuen que està tan diferent, que se’l veu més content i més calmat.

---

per a nosaltres”. Pretenem amb aquesta intervenció canviar la creença: “no respondre de manera agressiva davant les injustícies és ser tonto”, per la creença: “no respondre davant de les injustícies de manera violenta, pot ser el millor per a un mateix”. Quan el seu llenguatge corporal ens diu que ja ha rebut el missatge fem una amnèsia post-trance.

<sup>75</sup> D’aquesta manera li estem dient que aquesta decisió depèn d’ell. La frase “m’és igual”, és un comportament de fugida, perquè evita la presa de decisió. Li parlem de manera dissociada, és a dir, com si estiguéssim parlant d’una tercera persona. D’aquesta manera pretenem que no mostri resistència.



## 20 de gener de 2002. Entrevista amb en Lluís

Quan el veig li dic que, si vol, avui podem acabar els jocs de l'altre dia. Fa que sí.

Acabem de fer les proves que restaven. Se'l veu una mica nerviós quan li fa la sensació que li costa, tot i que fa veure que no l'importa.

Quan acabem li dic que, si vol, després del pati li explico com és el cervell d'en Lluís. Ell diu que sí.

Resultats del DN-CAS: 92 98 88 89

### Després del pati

Quan torna a venir li dic que té un cervell amb el qual pot aprendre tot el que vulgui, i somric. En Lluís em mira sorprès, com si li costés de creure. Continuo dient-li: *"Mira, segur que recordes la portada d'un llibre que t'hagi agradat"*. Ell diu que no li agrada llegir, però que sí els còmics, i dels dibuixos de les portades sí que se'n recorda. Li dic: *"És clar, perquè a en Lluís no li costa recordar el que veu, però potser si la mare et diu: 'Vés a l'habitació i agafa del tercer calaix el jersei que està l'esquerra...', potser pel camí ja no saps què és el primer que t'ha dit!"*. Somric. Ell també somriu i diu que sí que li passa. Li dic que a mi també i li explico per què (seqüencial baix)<sup>76</sup>.

Llavors li dic que l'únic que hem de fer és aprendre a utilitzar les estratègies que ens vagin bé per aprendre. N'hi explico algun exemple (fer esquemes, resums, fer dibuixos quan estudiem,...). Llavors li dic que, si vol, aquests dies pot anar buscant quina és la forma que li va millor per estudiar i si hi ha alguna cosa que li costa, el pròxim dia m'ho pot explicar i jo l'ajudaré. Em diu que sí.

Avui se'l veu més relaxat que altres dies.

---

<sup>76</sup> Intervenció a nivell d'identitat, ja que pretenem que canviï la creença: "no sóc intel·ligent perquè no aprovo", per la creença: "no aprovo perquè no he trobat la meua manera d'aprendre".

## 24 de gener de 2002

Demano per en Lluís i em diuen no hi és, que té la grip.

## 31 de gener de 2002. Entrevista amb en Lluís

Vaig a buscar en Lluís per jugar el partit de què havíem parlat setmanes abans. Quan el veig li pregunto si ja es troba bé. Diu que sí (li dono un copet a l'espatlla).

Abans de començar a jugar acordem l'estona que jugarem. Pactem tots junts que hi estarem mitja hora i després jo aniré a parlar amb en Lluís.

Al partit de futbol en Lluís va a la seva, com si no l'afectessin les provocacions dels seus companys. Se'l veu molt més tranquil. Tot i això, quan un noi marroquí que està dins d'una classe el crida per la finestra, "*Lluís!, Lluís!...*", ell salta dient: "*Calla, moro!*".

Quan em passa la pilota (jugo amb el seu equip), ho fa amb molta cura, i somriu quan veu que fallo.

En Dani G. el va provocant constantment dient-li coses o xutant-li fort la pilota. Ell no cedeix a les seves provocacions, tot i que em sembla que abans segur que devia fer el que ell deia.

Quan arriba l'hora que hem acordat per anar a parlar, de seguida diu que sí. Sembla tenir-ne ganes.

Busquem un lloc on anar i, com que estan tots els despatxos ocupats, li pregunto si li importa que parlem en un banc del patí on no hi ha ningú. Diu que sí.

Li pregunto com ha anat aquests dies. Diu que bé. Li poso la mà a l'espatlla i li dic que el vull felicitar perquè els professors m'han dit que estan molt contents

amb ell. Ell diu que sí, que ja l'hi ha dit l'Alba Turner. Segueixo: *"Així, ja saps que et veuen molt més tranquil!"*. Somric. En Lluís diu: *"Sí..., l'altre dia em van posar una D per no fer els deures, però no passa res"* (és congruent, com si una D per no fer els deures no l'importés però sí que li sabés greu que fos per mal comportament). Li dic que són normes de l'institut. Ell fa que sí, sembla no donar-hi importància. En Lluís em diu: *"Però hi ha una professora amb la qual no em porto bé"*<sup>77</sup>. Li pregunto què vol dir<sup>78</sup>. Ell respon: *"No ho sé..., no em cau bé, i a la seva classe de vegades faig tonteries"*. Li dic que potser hi ha alguna cosa que fa aquesta professora que a ell no li agrada i se sent malament. Ell diu que no és això..., que no li agrada aquesta professora (és congruent). Li dic: *"De vegades, Lluís, hi ha gent per qui no sentim gaire simpatia... A mi em sembla que el que pots fer a les seves classes és pensar què és el millor per a en Lluís."*<sup>79</sup>

Continuo: *"Has après molt bé a protegir la teva alarma (somric). Ho estàs fent molt bé... Em sembla que ara en Lluís només salta si li diu alguna cosa un noi marroquí..."*. Ell diu que sí. Li pregunto què creu que buscava el noi que ha tret el cap per la finestra i l'ha cridat. Ell diu: *"Que l'engegués a la merda"*. Li dic que sí i li pregunto: *"Si ho fas, estàs fent el que vols o el que volen els altres?"*. Ell diu: *"El que volen els altres,... Ara, a la sortida de l'insti hi ha policies perquè no ens barallem amb els moros. Però ens és igual, perquè ja els enganxen en un altre moment"*. Li dic: *"Clar. Em sembla que aquest grup de marroquins saben fer-ho molt bé perquè vosaltres us sentiu provocats... Però potser, algun cop, si us enganxen a soles, us poden fer molt de mal"*. Ell diu que és igual, que després ja s'hi tornaran, ell i els seus amics. Li dic: *"És clar, però potser ja t'han*

---

<sup>77</sup> Donem prioritat al relat espontani per part d'en Lluís, perquè implica un efecte de llibertat sense imposició i simultàniament un efecte d'empatia i compenetració perquè ho acompanyarem d'acompassament verbal i gestual. Aquest relat espontani obert sol ser més informatiu perquè no es restringeix el discurs informatiu a un àmbit contret. Si acompanyem, evitem qualsevol sentiment de culpa o censura.

<sup>78</sup> Novament ens valem del recurs de la pregunta aclaridora, que ja hem mencionat anteriorment. Aquesta ens ajuda a concretar com entén ell el que està expressant.

<sup>79</sup> En el nostre procediment partim del fet que "el voler madur" (quan decidim pensant en les conseqüències de les nostres decisions), mai comporta res prendre decisions que puguin ser dolent per a un mateix. Per això, dient-li: "fes-ho si ho vols", és una manera indirecta de dir-li: "estem segurs que no ho vols". A més, li estem passant la responsabilitat del que faci a ell, evitant decidir per ell. Si li diguéssim

*fet molt de mal, quan ho vagis a explicar als teus amics. Mira, de vegades aquests grups d'immigrants estan tan ferits, perquè senten que no se'ls tracta bé, que tenen molta ràbia a dins, i en un moment donat poden arribar-nos a fer molt mal".* Ell torna a dir que li és igual, que ja els hi tornarà. Li dic: *"De petita, quan sortia del col·le, ens esperaven una banda de gitanos, i com que sempre érem una colla, ens era igual, perquè ens podíem defensar. Però un dia em van enganxar dos nois en un carrer fosc, van treure una navalla i em van dir que els donés tot el que tenia, i ho vaig fer. Ho vaig passar fatal i vaig pensar que, si els provocava, hi sortia perdent (en Lluís em mira i va fent que sí). Tu fes el que creguis que és millor per a en Lluís. Ostres!, saps que jugues molt bé a futbol?"*<sup>80</sup> Ell somriu.

Llavors li pregunto pels pares, si vol que hi parli. Diu que li és igual, ho diu trist. Li dic que els pares ens estimen molt, però de vegades potser tenen una manera de fer que no ens ajuda gaire, i amb això el puc ajudar. Silenci. Em diu que provi de parlar-hi.

Quan anem cap a fora, en Lluís m'explica que la professora que no li cau bé no l'escriu, però és que no li agrada la seva cara<sup>81</sup>. Li pregunto què vol dir. Diu que, quan la mira, no li agrada el que veu. Li dic que ja l'entenc, que pel que sigui hi ha gent que, d'entrada (només amb el físic), ens és més agradable que una altra, i això ens passa a tots. Li explico que el que faig jo és acostar-me a les persones amb les quals em sento millor, i amb les altres no xerrar-hi gaire<sup>82</sup>.

---

què ha de fer, ens estariem carregant amb la responsabilitat dels seus comportaments i no l'estariem ajudant en el procés de creixement personal.

<sup>80</sup> Quan li preguntem a en Lluís: "què creu que buscava aquell noi cridant-lo?", estem ajudant-lo a interpretar el que ha succeït des d'un altre punt de vista. És a dir, si en Lluís veu que ha acabat fent el que l'altre volia, (com que és el que menys vol), es criticarà la creença que sustenta el seu comportament i hi hauran canvis. Reforcem aquest missatge encadenant una sèrie de metàfores per donar-li el missatge: "responent a les provocacions dels altres, acabem fent el que esperaven que féssim i surt perdent un mateix". Quan veiem que ha rebut el missatge fem una amnèsia post-trance.

<sup>81</sup> De manera espontània en Lluís ens parla d'un tema que segur que el preocupa. És molt bona senyal, perquè significa que sent que pot confiar en nosaltres i sap que no farem un judici crític del que ens diu.

<sup>82</sup> Ens posem al seu costat, a la seva pell. En cap moment li diem "t'hauries de controlar", "això no està bé",... En aquest moment en Lluís necessita sentir que l'entendem, ens digui el que ens digui. Llavors li diem el que nosaltres fem en aquesta situació, li suggerim un recurs que el pot ajudar, que pot ser bo per ell. Però mai li diem el que ha de fer.

Li dic que ens veurem la setmana que ve, que es cuidi molt, mentre li dono un copet a l'espatlla i somric. Em diu que a mi també em vagi bé, i somriu.

Avui se'l veu molt diferent, molt content i a gust. M'explica coses de manera espontània. Abans quasi no parlava i jo havia de provar d'encertar el que li podia estar passant. Se'l veu molt més tranquil, amb més control i amb un somriure als ulls.

### 6 de febrer de 2002. Trucada a casa d'en Lluís

S'hi posa el pare. Li explico qui sóc i li dic que m'agradaria parlar amb ells un dia sobre com veuen en Lluís i perquè són molt importants per a ell, tot i que ja sé que tenen els horaris molt atapeïts. Comença a dir que tenen molt malament els horaris i que només tenen una hora per dinar<sup>83</sup>. Li dic que és clar, i que es va de bòlit, però que si poden trobar una estoneta, jo m'hi podria adaptar. Diu que ja ho comentarà a la seva dona. Li dic que d'acord i que ja tornaré a trucar. Ell diu que ja m'ho dirà en Lluís. Li dic que molt bé (no semblen tenir cap interès a venir; és com si pensessin que en Lluís no té cap problema. Pel que sé del pare, deu ser un home que ho soluciona tot amb mà dura).

### 7 de febrer de 2002. Xerrada amb el director del centre (en Ramon)

Em diu que m'ha de comentar una cosa, que acaba de tenir una reunió de professors i que han parlat d'en Lluís. M'explica que s'ha parlat de passar-lo de grup, que deixi d'anar al grup reduït de les assignatures de Català, Castellà i Anglès, i que vagi amb tota la classe. Li dic que em sembla que ell estarà molt content, perquè té ganes de deixar d'anar al grup reduït, perquè entén que anar a aquest grup és anar a la classe "dels tontos".

---

<sup>83</sup> Resistència. El pare d'en Lluís està fugint de venir a parlar amb nosaltres.

En Ramon diu que s'ha fet una valoració positiva del comportament d'en Lluís, i s'ha parlat de donar-li una oportunitat deixant-lo anar amb el seu grup-classe a aquestes assignatures. Em diu que jo li podria proposar com una cosa bona (diu que li vengui com una cosa bona). Vaig acceptant el que em diu.

També em comenta que la professora de música ha dit que en Lluís va dient que ve amb mi perquè així no va a classe, però que no fem res, que som molt amics. Li dic: *“Em sembla, Ramon, que és molt possible que ho hagi dit, perquè entra dins d'aquest rol provocador que en Lluís durant molt de temps ha necessitat representar, però no significa que ho senti així”*. En Ramon diu que és clar i que aquesta professora de música encaixa molt bé amb els alumnes, però que amb en Lluís no s'hi porta bé. Li dic que és clar, i que això la deu haver fet sentir malament. En Ramon diu: *“Però no entenc per què la gent és tanca tant a la possibilitat que algú altre ajudi els alumnes!”*. Li dic que em sembla que al darrera hi ha aspectes personals de cadascú dels quals no som conscients. Fa que sí.

Diu que també s'haurà de veure què diu l'Alba Turner, perquè això significa que ella el tindrà 6 hores més a classe (català i castellà). Li dic que és clar i que si li sembla bé, abans de dir-li res a en Lluís, esperem què en pensa.

#### 14 de febrer de 2002. Entrevista amb en Lluís

Li pregunto com està. Diu que bé.

Lavors li dic que li vull explicar una cosa d'una professora i li pregunto si sap què em deu haver dit. Ell diu: *“L'Alba Turner m'ha dit que he canviat molt”*. Li dic: *“Sí, tens raó, a mi també m'ho han dit. I estic segura que en Lluís està molt més tranquil... Però em sembla que en alguna classe li costa més, tot i que això és normal”*. Silenci. En Lluís diu que a la classe de música. Li dic: *“Sí, i em sembla que en Lluís hi guanya alguna cosa... Et sembla que hi ha algú de l'institut que no conegui en Lluís Sousa?”*. Somriu com si se'n sentís orgullós i respon que no. Li dic: *“Sí, tothom el coneix, i em sembla que hi perdria molt si*

*deixés de fer el que fa. Em sembla que tothom espera que en Lluís en faci alguna... Segur que hi ha amics que et diuen: 'Va, digues-li alguna cosa, a aquest moro!', o 'Va, digues-li alguna cosa, a aquesta professora!' (en Lluís no diu res, i va escoltant el que li dic. Per la cara que fa, s'identifica amb el que dic). Lluís, què vol dir tenir un amic?". Silenci. En Lluís no diu res. Continuo dient: "És aquell que ens aprecia pel que fem, perquè som molt atrevits, perquè fem gamberrades..., o pel que som?". Ell diu que pel que som. Li dic: "Sí, clar..., és algú que ens vol tal com som"<sup>84</sup>. Mira, et posaré uns petits deures, però els fas si vols: a dins, Lluís, tots hi tenim una veueta que ens diu el que volem, però de vegades potser no l'escoltem gaire. Aquests dies fes tantes gamberrades com en Lluís vulgui..., però quan realment t'ho digui la veueta. Per exemple, si et preguntes: 'Si no hi hagués ningú altre a la classe, faria el mateix que faig ara?', i la resposta és que no. Això vol dir que no ens ho diu la veueta"<sup>85</sup>. Ell va escoltant.*

*Continuo dient: "Em sembla que en Lluís se sent molt sol (té els ulls plorosos) i, com que això ens fa mal, busquem amics i fem el que sigui per sentir que estan per nosaltres..., i potser acabem fent coses que no són bones per a nosaltres... Aquest neguit que té a dins en Lluís no és només pel que passa a l'institut. Encara que ja sé que ho passa malament i que hi ha professors que, tot i que no se n'adonen, s'equivoquen molt. Però em sembla que el que és més dur és sentir que a casa no ens entenen... Em sembla que el pare ha de ser molt estricte..."<sup>86</sup>. Silenci. Té els ulls plorosos, i diu: "Sí, el meu pare és un 'tut'". Li pregunto què vol dir. En Lluís diu: "Ho diem aquí al poble, quan una persona té el cap quadrat... Sí, el meu pare sempre em diu que no puc sortir, que no puc*

---

<sup>84</sup> Li preguntem: "si algú no coneix a en Lluís?". D'aquesta manera pretenem que sigui conscient de la creença emmascaradora: "sóc bo si tothom em coneix, a costa del que sigui" (que sustenta el comportament agressiu i provocador). Aquesta comportament actua d'analgèsic. Per desmuntar la creença emmascaradora li qüestionem el significat de l'amistat: "si volem estar envoltats de gent pel que fem, o pel que som?". Aquesta pregunta té una resposta encoberta, és a dir, només té una resposta possible, ja que en el fons tots volem el mateix, que ens valorin pel que som.

<sup>85</sup> Prescripció del símptoma. Li anticipem el seu comportament emmascarador, en comptes de dir-li que no ho faci, li donem permís perquè ho faci. Desmuntem així la conducta emmascaradora, ja que la seva finalitat és aconseguir atenció. Alhora l'ajudem a posar control, dient-li que només ho faci només quan en Lluís vulgui (novament, partim del supòsit que si realment en Lluís escolta fa el que vol no ho farà).

<sup>86</sup> Anem al pla dels sentiments, on s'ubica el problema d'en Lluís: com s'ha sentit. Per després ajudar-lo a que interpreti la realitat que viu a casa seva amb uns altres ulls.

*fer això, que no puc fer allò...".* Li poso la mà a l'espatlla i li dic que ho deu passar malament, i que m'agradaria parlar amb el pare per dir-li que potser així no ens ajuden gaire, però em sembla que els pares no creuen que algú altre els pugui ajudar. Ell diu que sí, que al final li van dir que vindrien. Li dic: *"Així perfecte, ja els trucaré per quedar. Però mentrestant, saps què em va bé a mi?, entendre per què els pares fan el que fan, i que a vegades no poden fer una altra cosa... Per què creus que el pare actua així?"*. En Lluís respon: *"Perquè ell creu que així m'ajuda"* (no se'l veu patir quan ho diu). Li dic que sí, que no se n'adona que el que fa li sap greu a en Lluís. Si no, n'hi hauria per matar-los. Somric<sup>87</sup>. Li dic que tot anirà bé i li dono un copet a la cama. Ens acomiadem i quedem fins al pròxim dia.

### 19 de Febrer de 2002. Trucada als pares d'en Lluís

Parlo amb el pare i quedem que ens veurem el dijous següent a la una del migdia.

### 21 de febrer de 2002. Xerrada amb el director del centre (en Ramon)

Quan arribo a l'institut, en Ramon em diu que la professora de música s'ha tornat a queixar d'en Lluís. Diu que li ha dit que a la seva classe xerra molt, s'aixeca de la cadira i molesta constantment... Li dic: *"Ja parlaré amb en Lluís, però, pel que em vas explicar de la professora de música, em sembla que constantment ha de tenir un ull a sobre d'en Lluís i li deu costar molt creure que pugui canviar"*. En Ramon diu que ja ho sap, que ell també ho veu així i que només passa en aquesta classe.

---

<sup>87</sup> Amb aquesta intervenció volem canviar la creença: "si els meus pares fan el que fan és perquè no m'estimen"; per la creença: "els pares t'estimen, però fan el que fan perquè creuen que és el correcte". El que fa mal a en Lluís no són els crits o els càstigs dels pares, encara que això és el que ell verbalitzi, sinó la interpretació que fa de la seva conducta, que és sentir que els pares no l'estimen.



## 21 de Febrer de 2002. Entrevista amb en Lluís

El saludo i li pregunto com va. Diu que bé, però avui no fa gaire bona cara. Li explico el que m'ha dit en Ramon. En Lluís diu: *“Aquesta professora tot el dia m'està a sobre”*. Li pregunto què vol dir. Ell diu: *“Només m'avisa a mi per tot..., els altres fan el mateix i no els hi diu res, només em veu a mi!”*. Li dic: *“De vegades hi ha professors que els costa molt creure que hem canviat. Mira, imagina't que sóc una professora que no sé com tractar un dels meus alumnes. Si sóc una professora que té el vas ple i vaig sempre neguitosa, pensaré que he de buscar una altra manera de fer o pensaré que el nano en té la culpa?”*. Silenci. Ell diu que pensaré que el nano en té la culpa. Li dic: *“És clar, Lluís, i potser sóc molt bona persona, però tinc el vas tan ple, que no m'adono que de seguida es vessa. I em sembla que l'únic que podem fer és entendre-ho. Jo també he tingut algun professor que m'estava molt a sobre i quan sentia que algú xerrava es girava i cridava: ‘Silvia!’, sense saber el que havia passat. I és clar que era injust, però era així, i el millor per a mi era acceptar-ho... I saps per què em passava? (escolta molt atent), perquè era coneguda per tothom per ser una passota i m'atrevia a contestar als professors. Però al final vaig preguntar-me si em sentia bé d'aquella manera, si volia ser coneguda per ser la passota de l'insti o per ser la Silvia... No sé si vols ser en Lluís ‘el passota’ tota la vida, o en Lluís de veritat...”*.<sup>88</sup> Ell m'escolta. No diu res. Li dic que no em crec que vulgui això per a en Lluís, que si una cosa val la pena, és ell. Em diu que només li passa amb una professora, això de ser passota (no ho diu preocupat). Li pregunto què vol dir. Diu que no es porta bé. Li dic: *“A què et refereixes?”*. Diu que s'aixeca de la cadira, que parla... Vaig fent que sí amb el cap i li dic que ja l'entenc, que a mi també em passava amb segons quin professor, sobretot amb la professora de plàstica. Li explico que m'aixecava de la cadira i, fins i tot que havia arribat a marxar de classe sense que ella se n'adonés... Continuo dient que era una professora que ningú li feia cas. Ell va escoltant i, per la cara que posa, amb un somriure sota el nas, se sent molt identificat amb

---

<sup>88</sup> Encadenament de metàfores. Primer li enviem el missatge: “hi ha professors que ens estan molt a sobre perquè ja esperen un determinat comportament”. Li diem el que podem fer en aquest casos és entendre i que succeeix i protegir-nos. Llavors li tornem a recordar el missatge: “volem ser coneguts pel que som i no pel que fem”.

el que explico. Li dic: *“Em sembla que a en Lluís li agrada molt veure que amb aquesta professora ell guanya. Potser en altres classes penses que hi surten guanyant els professors, i en canvi en aquesta, sents que guanyes tu”*. En Lluís no diu res, però se li escapa un somriure d'orella a orella. Li dic: *“Ja t'entenc, jo m'ho passava bomba a la classe de plàstica..., i no només jo, sinó quasi tota la classe. Però saps què passava?, que després hi havia gent de la classe que no li deien res, però a mi em queia el pèl. Perquè quan aquesta professora explicava al director el que feia a la seva classe, sempre m'acabava castigant. Llavors, qui hi sortia perdent?”*<sup>89</sup>. En Lluís diu que jo. Li dic que és clar i li pregunto si li agrada llegir<sup>90</sup>. Diu que no gaire. Li dic que a mi abans no m'agradava gens, però que ara una mica més.

Li dic que ens veurem la setmana vinent.

A l'hora del pati ve la professora de música a veure'm (és una professora que parla molt fluixet i a poc a poc. És molt blanca de pell i es mou lentament, com si li faltessin les forces). Em pregunta si ha passat alguna cosa amb en Lluís, perquè ha tornat a classe esveradíssim i picant a les parets. Li dic que no, però que si vol ja hi parlaré.

Abans que sigui la una del migdia, vaig a buscar en Lluís. Quan em veu, no em mira als ulls. Està com espantat, com si hagués fet alguna cosa dolenta i cregués que ara li caurà una esbroncada<sup>91</sup>. Li dic: *“Mira Lluís, t'he cridat perquè et volia explicar una cosa que m'ha dit la professora de música. Tot i que no sé si ha anat així, només t'ho vull dir perquè tu ho sàpigues. M'ha dit que quan has tornat a la classe has donat un cop a la porta. Però potser no ha sigut així”*<sup>92</sup>.

---

<sup>89</sup> Ens posem al seu costat, verbalitzem el que pensem que hi ha a sota d'aquest comportament. El llenguatge corporal d'en Lluís ens informa que s'identifica amb el que li acabem de dir, que hem donat a la diana i anem ben encaminats. Respectem el que sent i no entrem en la discussió lògica i racional per conve-ne'l que s'equivoca, sinó que, mitjançant el recurs de la metàfora en la que el protagonista és el propi terapeuta, li donem el missatge: “tot i que tinguem algun professor que no s'imposa a la classe, amb el que sembla que tot s'hi val, a la llarga, rebem les conseqüències i sortim perdent”. L'ajudem així a madurar a que prengui una decisió pensant en el després.

<sup>90</sup> Amnèsia post-trance.

<sup>91</sup> Això és el que li deu passar sovint amb segons quin professor. En repetides ocasions deu haver viscut l'experiència de rebre molts “sermons”.

<sup>92</sup> Li estem dient que ens importa el que ell pensi, com ell ha viscut el que ha passat. No el jutgem, només l'informem del que ens han dit.

Silenci<sup>93</sup>. Ell diu: *“He entrat a la classe i he donat un cop, però no li he donat for”* (el seu llenguatge corporal és congruent amb el que diu). Li dic: *“És clar. Mira, hi ha professors que diuen que en Lluís ha canviat molt, però n’hi ha que, pel que sigui, els hi està costant molt creure-ho, i sempre et tenen un ull a sobre pensant a veure quan en faràs alguna,...* (en Lluís mira a terra, se’l veu trist). *De vegades, és com si portéssim un cartell penjat al coll on posa: ‘Sóc problemàtic’; i ens veuen sempre d’aquesta manera,... i costa molt de canviar!,... I fa ràbia i no és just, però és així<sup>94</sup>. Jo vaig treballar a un institut i em sentia molt observada, com si esperessin a que la cagués, perquè tenien un concepte dolent de mi i no es creien que pogués fer bé la feina. I podia fer dues coses, Lluís: passar de tot i engegar-los a pastar fang, que moltes vegades em venia de gust; o anar amb peus de plom. Com que a mi m’encantava treballar a l’institut, què et sembla que vaig fer?”*. Silenci. Ell em mira, no contesta, però sap perfectament el que vaig fer<sup>95</sup>. Li poso la mà a l’espatlla li dic que en Lluís val un imperi i que ja deu tenir gana<sup>96</sup>. No diu res, està com pensatiu.

Quan són la una del migdia, el pare d’en Lluís no es presenta, i tampoc avisa que no vindrà.

### 1 de març de 2002. Xerrada amb el director del centre (en Ramon)

Quan arribo a l’institut el director m’explica que en Lluís, tot i que està molt diferent, de vegades encara es fica amb els més dèbils. Li dic que em sembla que hi ha d’haver alguna cosa al darrera. Li dono les gràcies per dir-m’ho i li dic que ja parlaré amb ell.

---

<sup>93</sup> Silenci expectant. Per saber com ho ha vist en Lluís.

<sup>94</sup> Acompassar. Ens posem al seu costat, verbalitzant com creiem que s’està sentint.

<sup>95</sup> Metàfora de segon grau per enviar-li el missatge: “el que ens ve de gust en un moment donat, no és el millor per a nosaltres”. Això no és cuidar a en Lluís. L’ajudem a que vagi per davant de la seva vida, que decideixi pensant en les conseqüències de les coses.

<sup>96</sup> Amnèsia post-trance.

## 1 de març de 2002. Entrevista amb en Lluís

Quan arriba en Lluís li comento que li volia explicar una cosa que m'ha dit en Ramon, però potser les coses no són com ell les veu<sup>97</sup>. Li explico el que m'ha dit, que el veu agressiu amb segons quins companys. Silenci. En Lluís diu: “Sí, és veritat”, i abaixa el cap. Li pregunto què vol dir. Ell diu: “No sé que em passa, però hi ha alumnes amb els quals, si em diuen alguna cosa, m’hi torno...”. Vaig fent que sí amb el cap. Llavors li dic: “Em sembla que ja t’entenc, sents com alguna cosa que t’impulsa a tornar-t’hi, quan es fiquen amb tu (en Lluís fa que sí), i després potser et sents malament pel que has fet... (en Lluís no diu res). Mira, em sembla que algú que és molt important per a tu t’ha dit moltes vegades que si algú es fica amb tu t’hi has de tornar amb la força, t’has de defensar..., potser ha sigut el pare...”. Silenci. En Lluís diu: “Sí... (silenci), un cop vaig arribar a casa plorant perquè uns nois s’havien ficat amb mi i la meva mare em va dir que, si un altre cop tornava plorant, seria ella la que em fotria una pallissa!”. Li dic que li devia saber greu que la mare li digués això, que devia sentir que no l’entenia. No diu res, mira a terra, se’l veu trist. Li pregunto com creu que es devia sentir la mare quan el va veure arribar plorant. Ell diu que malament. Li dic: “Sí, i potser es va sentir mala mare, i com que això li feia mal, en va donar les culpes a en Lluís... (li poso la mà a la cama). Mira, Lluís, em sembla que, a vegades, hi ha pares que creuen que hem de demostrar el que valem amb la nostra força, tot i que no s’adonen que moltes vegades així hi podem sortir perdent. Un dia vaig veure un grup de nois que tiraven la meva moto a terra (en Lluís té els ulls ben oberts). Jo estava una miqueta lluny i no em van veure. I què et sembla que vaig fer?..., què era el millor per a mi en aquell moment?”. Silenci. De seguida diu que deixar que ho fessin. Li dic: “Clar, tot i que no m’agradava gens el que estava veient. Una vegada a un amic meu li va passar el mateix, i va pensar que si no feia res seria un gallina, i per això va anar cap on hi havia el grup de nois i els hi va començar a donar cops. Al final li van trencar els dos braços. A tu et sembla que jo vaig ser menys valenta?”. En Lluís de seguida respon que no. Llavors hi afegeixo. “Un altre cop, quan tenia només 9 anys, dos nois em van agafar a la sortida del col·le i

---

<sup>97</sup> Sempre donem opció a que en Lluís digui la seva, que tingui l’oportunitat de donar la seva opinió.

*em van dir que els hi donés el rellotge. Què et sembla que vaig fer?”*. En Lluís, que escolta atent, diu que donar-los el rellotge. Li dic: *“Sí, tot i que era un rellotge que m’agradava molt, però vaig pensar que era millor perdre un rellotge que no pas que em fessin mal..., i vaig ser molt valenta”*. En Lluís va fent que sí. Li pregunto si jugarà a futbol aquest dissabte<sup>98</sup>. Diu que encara no ho sap.

Li explico que a partir d’ara no podré baixar a Sant Vicenç cada setmana i que, si li sembla bé, ens podríem seguir veient a Girona, quan ell vulgui. Tot i que no sé si els seus pares l’hi podran portar. Ell diu que ja els ho preguntarà.

### 8 de març. Entrevista amb el director (Ramon), la coordinadora pedagògica (Paula) i la tutora de tesis

(.../...) la Paula ens explica: *“Els professors han dit que en Lluís està diferent, que se’l veu millor... I jo crec en aquesta manera de fer, però al grup de professors de l’Equip Docent de primer cicle els costa una mica d’acceptar altres maneres de fer, tot i que són un grup amb ganes de treballar”*. Anem escoltant el que diu. Continua dient: *“Hi ha hagut com un moment de crisi perquè els alumnes, el fet d’estar amb la Silvia i que coneguessin una manera diferent de tractar-los..., però quan després havien de tornar a classe, estaven com liats”*. Nosaltres anem escoltant el que ens diu. Ell continua: *“Els professors han dit que els nanos canviaven, però que després es tornaven rebels altre cop”*. La Carme explica que els sembla que, al principi, com que els professors i professores veien que els nanos estaven fotuts, van acceptar bé una ajuda, però llavors, quan un alumne comença a canviar, és com si els hi possessin un mirall al davant que constantment els recorda que hi ha una altra

---

<sup>98</sup> En Lluís ens explica com viu la situació. Ens assegurem que entenem què està volent dir. Llavors, veiem que hi ha d’haver una creença emmascaradora que sustenti aquest comportament i que és fruit d’aprenentatges que ha viscut a casa. La seva resposta ens confirma que la nostra hipòtesis era encertada. És a dir, que la creença emmascaradora és: “sóc bo si quan algú es posa amb mi jo m’hi torno”. La creença d’identitat que hi ha a sota és: “no sóc bo”. Ens posem al seu costat verbalitzant com es deu haver sentir davant del tracte dels pares. Després intervenim per modificar aquesta creença mitjançant l’encadenament de metàfores per transmetre-li el missatge: “ser valent és fer el que és millor per a nosaltres”. És a dir, no definim que és ser valent a un únic significat, sinó a una idea molt àmplia i ambigua, amb la que li recordem que l’important és escoltar-se a un mateix.

persona que ha sabut com tractar aquests alumnes i ells no. I això els fa tant de mal, per la inseguretats que portem a dins, que no ho podem suportar, i, sense que ens n'adonem, estan un altre cop a sobre d'aquell alumne i l'acabem tornant a veure rebel<sup>99</sup>. La Paula i en Ramon escolten i fan que sí, com si fossin molt conscients d'aquesta realitat.

Nosaltres continuem dient que creiem que amb les Disciplinàries no és soluciona res, ans al contrari, el nano es torna encara més rebel.

En Ramon diu que ja ho veu, però no saben què es pot fer. Diu que els hi falten estratègies. Nosaltres anem escoltant el que ens diu.

La Paula diu: *-“home, s'estan fent coses: l'estratègia del carnet amb en Manel, un contracte amb altres alumnes que al principi era molt dur, i que mica en mica amb molta mà esquerra estant intentant que no sigui tan dur...”*

La Carme els hi diu que, si volen, de cares al curs vinent, podríem ajudar-los fent d'assessors externs quan es trobin davant d'un conflicte. A construir una manera de fer alternativa i intentar, mica en mica, passar d'una manera de fer tan conductual a una altra que vagi més a l'arrel del problema i produeixi canvis a la llarga. És a dir, que el professor sigui més mediador en el conflicte, i no el policia. Tant el director com la Coordinadora Pedagògica diuen que sí, que els hi sembla bé i que estarem en contacte per portar a terme aquest assessorament.

#### 4.1.1.2.3 Estat actual del cas

En Lluís actualment no es comporta de manera agressiva amb els professors, perquè actua pensant en les conseqüències de les seves accions. És a dir, ara basa les seves decisions a valorar quina actuació li aportarà més beneficis, i no

---

<sup>99</sup> Verbalitzem el que creiem que està passant, que hi ha aspectes personals que tots portem posats que condicionen els nostres comportaments.

de forma impulsiva, com feia anteriorment. Aquesta presa de decisions ha contribuït a fer que millorés el concepte que tenia de si mateix.

Aquest fet també ha fet canviar la relació que en Lluís havia establert amb els seus companys: en Lluís ja no es comporta com els amics esperen, sinó essent coherent amb si mateix.

Tot i això, cal dir que la relació amb els alumnes magrebins continua no essent bona, per bé que ja no hi ha confrontacions físiques entre ells.

D'altra banda, cal destacar que, arran d'un càstig que recentment els professors han imposat a en Lluís per no haver complert un punt del contracte que havien estipulat amb ell, el curs vinent no podrà assistir a mecànica. El resultat ha estat que fa uns dies que en Lluís està més "tens" amb el professorat.

*“Nadie es como otro. Ni mejor ni pero, es otro”.*

### 4. 1. 1. 3 Cas 3: Pol B.

#### 4. 1. 1. 3. 1 Contextualització del cas

**Nom:** Pol Barrio.

**Edat:** 12 anys

**Curs:** 2n. ESO

**Estructura familiar:** Pare i mare, avia paterna i Pol.

**Motiu de la consulta:** La tutora ens comenta que de seguida es sent atacat pels seus companys i respon de manera molt brusca.

#### 4. 1. 1. 3. 2 Anàlisi i descripció del procés de diagnòstic-intervenció del cas

A continuació es farà la transcripció literal de les entrevistes portades a terme.

#### 25 d'Octubre de 2001. Entrevista amb la tutora d'en Pol (l'Anna Gasol)

Li pregunto a l'Anna Gasol què li preocupa d'en Pol. Em comença a explicar: - *“En Pol reacciona molt malament amb els companys,... Mira, ara et portaré una carta que ell va escriure a una noia de classe per ensenyar-te-la”*. Marxa un moment i quan torna em llegeix el que va escriure: *“ojalà et moris, i jo aquell dia seré molt feliç”*. També m'explica: -*“No és acceptat per la resta dels companys, però ell tampoc els accepta. De vegades és com una “olla a pressió”*. De seguida salta davant de qualsevol comentari que algú faci a classe,... té molts atacs de ràbia, d'ira, d'agressivitat i a la classe de tutories sempre en fa alguna. Vaig escoltant tot el que em diu, i vaig fent que sí.



Li pregunto per la situació familiar. M'explica que en Pol és fill únic i els seus pares el mimen i el protegeixen molt i no creuen que el seu fill tingui un problema. Diu que sempre donen les culpes del que passa a l'IES i cada dos per tres venen a parlar amb els professors. També m'explica que sap que l'any passat van anar a un psicòleg tota la família, però actualment no sap si continua el tractament. Li pregunto si rebia alguna medicació. Em diu que li sembla que no.

Li pregunto per la relació amb els professors. Em diu que és bona, que no hi ha cap problema mentre no se l'avisí d'alguna cosa. Llavors reacciona malament, rebotat. Vaig acceptant tot el que em diu i li dic que sembla que pel que m'explica en Pol de seguida es posa a la defensiva, com si es sentís ferit amb molta facilitat. La tutora diu que sí.

Li pregunto pel rendiment escolar. M'explica que, pel que fa als continguts acadèmics, va fluix. Diu que assisteix amb un grup reduït a les assignatures: català, castellà, anglès i matemàtiques.

Li pregunto si el veu un nen despert i diu que no, que el veu bastant aturat.

Li pregunto si té alguna falta disciplinària i diu que no<sup>1</sup>.

### 8 de Novembre de 2001. Entrevista amb en Pol

En Jordi (el conserge de l'IES) va a buscar a en Pol a classe, mentre l'espero en un despatx. Quan arriba i em veu, se'l veu sorprès i una mica espantat. No em mira als ulls<sup>2</sup>. De seguida li dic: *“Et deus preguntar qui sóc i què hi fas aquí!”*. Ell somriu i jo també. Li explico: *“em dic Silvia i sóc psicopedagoga... (em mira sorprès). No sé si has sentit mai aquest nom tan estrany!”*. Fa que no

---

<sup>1</sup> La informació que ens dóna la tutora ens ajudarà a entendre que li pot estar passant a en Pol. I ens ajudarà a l'hora de proposar-li ajuda.

<sup>2</sup> El llenguatge corporal d'en Pol ens està dient que es sent insegur. Ja hem esmentat diverses vegades la importància del llenguatge gestual, perquè és el llenguatge dels sentiments i no el podem controlar.

amb el cap i fa una ganyota, tancant els ulls i posa el cap avall. Continuo explicant-li: *-“és, més o menys, la persona que ajuda als nois i noies al que ells vulguin, amb els estudis, a estar més tranquils, més contents...”*. Segueixo dient: *-“vaig parlar amb la teva tutora, l’Anna, i t’explicaré el que em va dir, però potser s’equivoca i les coses no són com ella les veu<sup>3</sup>. Em va dir que, de vegades, et veia nerviós a classe i creu que jo et puc ajudar,... Però potser no és així...”* Silenci<sup>4</sup>... Ell diu que sí. Li dic: *-“Si vols, t’explico com et puc ajudar i així, si el que et dic et sembla una bestiesa, pots decidir què vols fer”*. Somric. Ell somriu i torna a fer la mateixa ganyota. Dibuixo una casa en un paper i li dic: *-“Imagina’t que aquesta casa està al mig del bosc, de cop apareixen uns núvols i comença una tempesta i cau un llamp a la casa (ho dibuixo). Què li passaria a aquesta casa?”*. En Pol respon: *-“es trencarà”*. Li dic: *-“És clar, es pot trencar. I què podríem fer per què això no passés?”*. Silenci. No diu res i em mira com esperant que ho digui jo. De seguida li dic: *-“has sentit a parlar dels parallamps? (fa que sí) És una espècie d’antena que es posa al damunt dels taulats (li dibuixo al damunt de la casa un parallamps). Així, si arriben llampecs no passarà res, perquè el parallamps els atrau i, com que està connectat amb la terra i aquesta és molt grossa, els absorbirà (ell escolta molt atent)”*. Ara començo a dibuixar el perfil d’un home, mentre li pregunto: *-“què hi tenim a dins del cap?” (hi dibuixo un cervell)*. En Pol respon: *-“el cervell”*. Li dic: *-“és clar, i per a què serveix?”*. Ell respon que per pensar. Li dic que sí, i li pregunto per a què més. Silenci. No diu res, tanco els ulls i li pregunto: *-“qui li diu als meus ulls que es tanquin?”* Silenci. Ell diu: *-“el cervell”*. Li dic: *-“és clar, perquè el cervell està connectat amb tot el cos, amb els ulls, les cames, els braços,... (ho dibuixo). Però saps què li passa a aquest cervell?”* Ell em mira sorprès i em pregunta: *-“què?”*. Li dic: *-“que també li arriben llampecs! Quan a vegades ens diuen: - has de portar-te bé, has d’estudiar, has de treure bones notes, has de ser bo amb els companys de classe,...- (mentre li dic això vaig dibuixant llampecs que arriben al cervell. En Pol va dient: -ui!-, i posa aquella ganyota).* Llavors li pregunto: *-“Creus que aquest cervell, amb la feina que arriba a tenir, pot treballar bé si li arriben aquests llampecs?”*. En Pol de seguida diu que no,

---

<sup>3</sup> Li estem dient que no li amaguem res, i que no censurarem el que ell ens digui, que ell compte.

<sup>4</sup> Silenci expectant. Per obtenir resposta d’en Pol.

mentre fa que no amb el cap. Li dic: *-“és clar, i com ens pot avisar que està molt carregat (em mira sorprès),... D’alguna manera ho ha de fer,... I et sembla que té boca aquest cervell?”* Fa que no. Li dic: *-“és clar, però com que està connectat amb tot el cos, ens pot avisar a través d’ell. Per exemple, a vegades ens pot fer mal la panxa o el cap, d’altres vegades hi ha persones que no mengen o que mengen molt, o pot ser que ens sentim tristos o molt enfadats i comencem a cridar, o donem cops als altres, o que plorem sense saber perquè,... fins i tot hi ha persones que han deixat de caminar, perquè el seu cervell els està avisant que hi ha alguna cosa que no funciona”.* Ell escolta molt atent i diu: *-“a mi em passen aquestes coses”.* Li dic: *-“és clar, i es passa malament. I si vols, et puc ajudar a posar un parallamps al teu cervell, perquè aquest pugui treballar més tranquil (mentre dibuixo com una cuirassa al cap)”<sup>5</sup>.* En Pol de seguida diu: *-“Sí que vull, em sembla perfecte”.* (se’l veu content). (De tant en quan tanca els ulls, apretant-los i tirar el cap avall mentre es frega les mans i diu: - ostres!-).

Li ensenyo les meves mans i li pregunto: *-“Són iguals que les teves?”.* Diu que no,.... Li dic: *-“i els nostres ulls, les nostres orelles,... són iguals?”* Ell va dient que no. Llavors li pregunto: *-“els dos tenim cervell, però creus que el tenim igual?”* Silenci. De seguida diu que no. Li dic: *-“és clar, Pol. Tots tenim el cervell diferent. Per això, potser de vegades el professor explica una cosa i hi ha alumnes que ho entenen i d’altres no,.... Moltes vegades no entenia el que deia el professor, i mirava al noi que s’asseia al meu costat i veia que ell sí que ho havia entès. Però això no volia dir que el seu cervell fos millor que el meu, sinó que li anava més bé la manera com explicava el professor. Si vols, Pol, podem fer uns jocs (DN-CAS) per saber com és el teu cervell i sàpigues quina manera*

---

<sup>5</sup> Metàfora dels llampecs. El missatge que volem comunicar és que: “les situacions d’alta emotivitat no deixen pensar amb claredat, podent arribar a la nul·lilitat més absoluta i a l’invers, a vegades estem en la confusió sense saber exactament què ens passa perquè estem vivint una situació d’ansietat”. Amb aquesta intervenció s’aconsegueix un efecte de conscienciació del seu malestar. I, per tant, l’estem desculpabilitzant del fet de reaccionar de manera violenta.

*et va millor per estudiar<sup>6</sup>*". Silenci. De seguida diu que sí. Li dic: *-“si vols ho podem fer el pròxim dia, el dijous vinent”*. Diu que vale.

Li dic que, si ell vol, també parlaré amb els pares per explicar-los perquè vinc a l'institut i així no l'atabalin a preguntes, però mai els diré res que ell no vulgui<sup>7</sup>. Diu que li sembla perfecte. Li apunto el meu nom i el meu número de telèfon per si algun dia em vol dir alguna cosa, pel que necessiti.

Abans de marxar li dic: *-“les coses aniran molt bé (li poso la mà al genoll), m'hi jugo una mà!”*. Ell somriu i em diu: *-“no siguis bèstia, no cal, et pots quedar sense mà”* (torna a posar aquella ganyota). Li dic: *-“si no ho cregués així, no me la jugaria!”*. Els dos somriem.

## 22 de Novembre de 2001. Entrevista amb els pares d'en Pol

Arribo 20 minuts tard i, quan entro per la porta, em trobo als pares d'en Pol amb el conserge, que ja marxaven. Els dic que em sap molt de greu, que no sabia que a l'Eix hi havia tantes obres i no he sortit amb prou temps. Es queden parats, com dubtant de venir amb mi o marxar (em dóna la sensació que els hi ha anat molt bé que arribés tard, perquè potser no volien venir i venen una mica forçats, o amb por del que els hi pugui dir).

Al pare se'l veu molt enfadat, i em comença a dir que no saben si entrar (es mira el rellotge). La mare no diu res. Els dic: *-“us entenc perfectament. Em sap molt de greu i si teniu pressa podem quedar un altre dia<sup>8</sup>”*. Silenci. Estan uns

---

<sup>6</sup> Sabem que a en Pol li costa seguir el ritme d'aprenentatge de la resta de la classe i amb aquesta intervenció pretenem que faci l'aprenentatge: “tots som diferents, i això no vol dir que hi hagi persones millor que d'altres”.

<sup>7</sup> D'aquesta manera li estem dient que els pares també s'equivoquen. Alhora també li diem que sempre el tindrem en compte i no fem mai res que ell no vulgui. Com a principi bàsic ensenyem que “qui mana allà és ell”. Això vol dir que la nostra intervenció és decisió voluntària i lliure per en Pol. Nosaltres volem ajudar-lo, però ell ha de voler ser ajudat.

<sup>8</sup> <sup>9</sup> Acompassar. Acceptem el que diuen, i ho respectem. D'aquesta manera garantim la compenetració i evitem que s'adoptin actituds o comportaments contraris a la nostra intervenció. L'acompassament actua també com efecte hipnotitzant i, per tant, és un procediment per aconseguir l'estat de consciència latent.

segons sense moure's ni dir res. Al final fan un sí amb el cap, no massa convençuts.

Entrem a un despatx i ens assentem. Se'ls veu molt tensos abans que digui res, la mare comença a dir: *-“en Pol ens ha explicat que venies i no sabem,... Ell diu que vol venir amb tu, però nosaltres ja havíem anat a un altre psicòleg (a l'Arlot) amb en Carles, i a una psicòloga del CAP i no va servir de gaire. En Pol és així i no volem que li canviïn el caràcter,... ell és com és”*. Li dic: *-“és clar, teniu raó, les persones som com som, i tots tenim un tarannà diferent<sup>9</sup>,... Però quan en Pol es posa nerviós, contesta a classe, reacciona de manera agressiva i sembla que no entengui el que se li diu,... no és perquè ell sigui així, no és pel seu caràcter. Ell és comporta d'aquesta manera, i això és el que es veu,... però aquí no està el problema. El problema no està en el que fa, sinó en per què ho fa (què hi ha que fa que es comporti d'aquesta manera)”*. Els pares escolten atents; la mare connecta la mirada, el pare mira al sostre i té la mà a la barbata com si estigués molt concentrat en el que dic. Continuo dient: *-“És com si ens fa mal el cap i ens prenem una aspirina, i aquest mal de cap ens ve d'una altra cosa. Llavors, al cap d'una estona, ens tornarà a fer mal. El que fa en Pol ens està dient que ho passa molt malament<sup>10</sup>”*. Silenci. La mare de seguida diu: *-“Sí, ja ho veig (sembla patir), però no volem que li canviï el caràcter,... tot i que amb en Carles va canviar,...”* El pare salta i diu: *-“No! Va ser perquè a casa sempre s'ha parlat de les coses, com persones adultes i el que passa, ja ho he dit moltes vegades a l'escola, és que els altres es posen amb ell i sempre l'estan empipant,... i això no pot ser!...”*. Li dic: *-“estic totalment d'acord amb el que dieu. Sí, a l'escola segur que hi ha alumnes que provoquen a en Pol,... I hi ha moltes coses que tan de bo fossin diferents”*. El pare em talla i diu: *-“estic totalment d'acord amb el que dius, és així!”*. Li dic: *-“Sí, però si hagués d'ajudar a en Pol canviant la societat, em sembla que ja podria plegar (somric, ells escolten atents). Amb el que sí puc ajudar-lo és a protegir-se, a que ell*

---

<sup>10</sup> Metàfora de l'aspirina per transmetre'ls el missatge: “el problema no està en el que es veu, sinó a l'interior d'en Pol.” D'aquesta manera relativitzem la preocupació envers el comportament agressiu del seu fill. De manera indirecta li estem dient que tota solució orientada a canviar la conducta no tindrà èxit. Però en cap moment els diem el que han de fer. Sempre parlem en termes de possibilitat.

*entengui perquè els altres fan el que fan, i a que aprengui a tirar-s'ho a l'esquena,... perquè així es senti millor i pugui sortir en Pol de veritat,... perquè el que veiem ara és la seva cuirassa<sup>11</sup>*". Semblen sentir-se molt bé amb el que els hi dic. El pare continua recolzat a la cadira amb la mà a la barbata i com si mirés a l'infinit, molt de tan en quan connecta la mirada. A la mare se la veu més receptiva i connecta més la mirada. Entre ells quasi no es miren, tot i que de tant en quan la mare mira al pare<sup>12</sup>.

Els hi pregunto: *"li va costar llegir o escriure a en Pol?"*. Contesta el pare: *"no, no li va costar"*. Els pregunto: *"l dorm bé?"<sup>13</sup>*. El pare diu: *"Sí, molt"*. La mare també assenteix.

Els pregunto: *"l va tenir algun problema de salut, de petit?"*. Comença a explicar el pare: *"En Pol va tenir hipoglucèmia (baixada de defenses). El vam portar a molts metges i no sabien de què era. Al final ho vam descobrir nosaltres, era per la geopatia. El vam canviar del lloc on dormia i ja va estar"*. Els pregunto: *"què vol dir geopatia?"* El pare contesta: *"corrents d'aire"*. Faig que sí i respecto el que diu. El pare continua: *"fins als 7 anys sovint es posava malalt i no podia anar a l'escola amb normalitat. L'àvia, encara pateix molt quan veu que menja poc, perquè quan tenia hipoglucèmia havíem de vigilar que no li baixés el sucre<sup>14</sup>"*. (La mare va assentint). Els pregunto: *"que dina amb l'àvia?"*. La mare diu: *"és que l'àvia viu amb nosaltres"*. El pare diu: *"Sí, és la meua mare"*. Se'ls veu molt còmodes, la tensió del principi de la sessió ha desaparegut. Els dic que en Pol té sort amb aquests pares. Ells somriuen.

---

<sup>11</sup> En primer lloc acompanyem el que ens diu el pare, és a dir, acceptem el que diu. Llavors reenquadrem quins són els objectius de la nostra intervenció, dient-los que podem ajudar a en Pol amb el que depengui d'ell mateix. Indirectament li estem dient al pare que només podem controlar el que depèn de cadascú, tot i que hi hagi coses que fan els altres que no ens agradin.

El comportament emmascarador del pare és culpar als altres, donar les culpes a fora. La creença emmascaradora que justifica aquest comportament és que si els demés no tractessin així al seu fill, ell estaria bé.

<sup>12</sup> El llenguatge corporal dels pares ens dona informació de la relació que hi ha establerta entre ells. Veiem que hi ha distància entre ells, que la relació no és bona.

<sup>13</sup> Preguntes que ens ajuden a fer-nos una idea global del que li pot estar passant a en Pol, a treure informació de fins a on arriba el seu malestar (si li afecta a l'hora de dormir, de menjar,...).

<sup>14</sup> Sembla que el pare justifica el fet que sempre li hagin estat molt a sobre al problema de salut d'en Pol. Aquests fets en la història personal d'en Pol apareixen com justificacions lògiques carregades de raó perquè els pares s'hagin comportat d'aquesta manera (estant a sobre d'ell).

Quedem que els tornaré a trucar més endavant per tornar a parlar amb ells, perquè són molt importants per en Pol i el poden ajudar molt més que jo.

El pare diu: *-“ens sembla molt bé (la mare assenteix). Però això quan costaria?”*, Els explico que és un projecte que jo faig aquí a l'institut i que és totalment gratuït. Somriuen i diuen que no ho sabien. Els dic que ja ens veurem aviat, que de moment aniré parlant amb en Pol un cop a la setmana.

Els comento que si em volen dir alguna cosa em poden trucar quan vulguin. Fan que sí, però no es mouen de la cadira, com si es sentissin molt a gust i no volguessin marxar.

## 22 de Novembre de 2001. Entrevista amb en Pol

Arriba en Pol i li pregunto: *-“Què tal Pol, com va?”<sup>15</sup>*. Ell respon: *-“bé”* (no massa convençut). Li explico: *-“Saps a qui acabo de veure?,... als teus pares. Els hi he explicat el que vinc a fer aquí a l'Institut”<sup>16</sup>*. Ell va escoltant el que li dic.

Li pregunto si vol fer els jocs dels que vam parlar l'altre dia. Diu que sí. Li passo la primera part del DN-CAS. En les proves de seqüencial, tot i que ho fa molt bé, se'l veu molt nerviós i angoixat. Per això li pregunto: *-“Vols que parem i ho deixem pel pròxim dia,... que aquests jocs cansen molt?”<sup>17</sup>*. Silenci. Diu: *-“Sí”* (i fa aquella ganyota). Li respecto.

Segurament a mi em semblava que ho feia molt bé, però ell no ho interpretava així.

---

<sup>15</sup> Pregunta perquè en Pol senti que el tenim en compte, alhora que la seva resposta (verbal i no-verbal) ens donarà peu a començar la nostra intervenció.

<sup>16</sup> Li expliquem a en Pol del que hem parlat amb els pares, perquè visqui que mai li amagarem res i senti que ell és persona, és important.

<sup>17</sup> Verbalitzem el que ens sembla que li passa a en Pol: que el veiem cansat. En Pol ens diu que sí, i respectem el seu ritme. És important que visqui que mai farem res que no vulgui. És a dir, el dret a decidir, en front a la obligació o imposició.

Quedem que continuarem el pròxim dia.

### 29 de Novembre de 2001. Xerrada amb la tutora d'en Pol (l'Anna)

Em trobo a la tutora d'en Pol a la sala de professors, i em pregunta: -“*Com va amb en Pol?*”. Li explico que només l'he vist un dia però que em sembla que el problema està a nivell emocional, en com es veu a ell mateix. Li dic que es considera tan poca cosa que per això es bloqueja davant de qualsevol tasca (pensa que no ho sabrà fer) i es sent provocat a la més mínima pels companys de classe. Ella fa que sí, i diu: -“*deu ni do!*”, (*com pensant que complicat*),... *sí que sol perdre sovint els nervis*”. Li dic que sí, però que ja anirà canviant.

Li dic que ja anirem parlant.

M'ha donat la sensació que m'ho preguntava per compromís, perquè no la veia amb ganes de parlar sobre en Pol.

### 13 de Desembre de 2001. Entrevista amb en Pol

L'Alba, una professora d'en Pol, m'explica que aquest matí en Lluís S. s'estava posant amb en Pol. Diu: -“*Em sembla que ell pobret s'esforça molt per controlar-se, però li costa*”. Li dic que sí. Ella em diu que ha pensat que seria bo que m'ho digués. Li dono les gràcies per dir-m'ho.

Quan arriba en Pol li pregunto com va. Ell diu que normal. Li pregunto què vol dir<sup>18</sup>. En Pol diu: -“*Aquesta nit m'he trobat malament perquè ahir vaig menjar molta xocolata i he agafat un empatx!*”. Li dic: -“*ostres, es passa malament*”. Fa que sí.

---

<sup>18</sup> La pregunta - què vols dir?-, ens ajuda a concretar què significa per en Pol el que ens acaba de dir. Per assegurar-nos que estem entenent el mateix que ell.



Li dic que, si li sembla bé, podem continuar amb els jocs que vam començar l'altre dia. Diu que sí, i acabem les proves de seqüencial (DN-CAS).

El veig neguitós i decideixo que és millor no seguir amb el DN-CAS, i acabar-lo un altre dia i parlar amb ell. A més, quan la professora m'explica: *“en Pol pobret s'intenta esforçar molt per controlar-se”*, em fa pensar que si no canvia per dintre, aquest control acabarà aviat i llavors es sentirà malament perquè pensarà que no pot canviar.

Li dic: *“Mira, si et sembla bé Pol, podem deixar aquí aquests jocs, i ja els acabarem un altre dia”*. Fa que sí. Li pregunto: *“Com va aquí a l'Institut?”<sup>19</sup>*. Ell diu: *“de vegades em costa,... de vegades deunido algun de la classe<sup>20</sup>,...(posa aquella ganyota)”*. Li dic: *“Pol, tens tota la raó, de vegades deunido! Saben perfectament quin botó han de prémer perquè nosaltres ens disparem,... saben perfectament com treure'ns de polleguera!. Però a veure Pol, qui el té aquest botó?”. Silenci. Ell respon: “jo”. Li dic: “és clar, i qui el pot fer disparar?”, ell respon: “els altres”. Li dic: “Sí, ara sí perquè és com si jo m'aixeco i premo aquest interruptor d'aquí (m'aixeco, i faig el gest amb un interruptor de l'aula on estem), tancaré o obriré el llum quan a mi em sembli. I com ho podria fer perquè això no passés?”. Silenci. No diu res, de seguida li dic: “doncs mira Pol, podem posar-hi un tros de celo gruixut,...” Silenci. Ell de seguida diu: “o una tapa d'aquelles de plàstic”. Li dic: “és clar Pol, i d'aquesta forma quan saltarà el botó, quan els altres vulguin o quan vulguem nosaltres?<sup>21</sup>”. Ell respon: “quan jo vulgui”. Li dic sí.*

Llavors continuo explicant-li: *“Saps què passa Pol? De vegades, quan ens diuen coses que no ens agraden a l'Institut, o quan el pare crida, o quan algú ens insulta,...; això són uns bons llampecs!”*. Ell diu: *“Ostres sí!”*. Segueixo dient: *“I perquè no ens facin mal i no ens vinguin aquí a la panxa, el que faig*

<sup>19</sup> Pregunta oberta per obtenir informació de com viu la seva realitat al centre, per tenir pistes que guiïn el nostre procés de diagnòstic-intervenció.

<sup>20</sup> Conducta verbal emmascaradora centrada en el tema dels amics, és una conducta victimista: donar les culpes del que li passa a fora.

<sup>21</sup> Metàfora del botó. Amb aquesta metàfora volem donar-li el missatge: “la reacció dels altres no depèn de nosaltres, però la nostra reacció davant dels seus comportaments sí”.

*és posar-los a una motxilla imaginària que porto a l'esquena (em mira sorprès). Així quan em llencen algun llampec, el poso a la motxilla i així no se'm cola cap a dins meu,... I quan la tinc plena, la buido, i me la torno a penjar. De quin color vols la teva motxilla?" En Pol diu: -"blava,... el blau m'agrada molt". Li dic: -"Sí que és un color bonic<sup>22</sup>".*

Tot seguit li pregunto a en Pol: -"Oi que te'n recordes del que et vaig explicar dels llampecs<sup>23</sup>?" Diu: -"Sí, en tinc molts". Li dic: -"Ja m'ho imagino,... Mira Pol, si vols, t'explico com podem posar el parallamps al nostre cervell". Ell fa que sí. Agafo un paper i dibuixo una calaixera mentre li dic: -"dins del cap és com si hi guardéssim les coses com en una calaixera de tres calaixos,... no són iguals, perquè no sé dibuixar gaire bé, però ho haurien de ser! (somric, i ell també somriu). En el calaix de dalt hi guardem les coses que hem de fer; quan ens diuen "has de..." o nosaltres mateixos ens diem "he de...". Per exemple: - has de fer els deures, has d'aprovar, no t'has de barallar, has de ser educat...-. En el segon calaix hi guardem les coses que volem fer; per exemple vull ser mecànic, vull ser futbolista,...". Em talla i diu: -"no!, jugador de bàsquet". Somric i li dic: -"Clar, o vull ser jugador de bàsquet,... I en l'últim calaix hi guardem les coses que ens agraden: - m'agrada la xocolata, fer esport, el cine, jugar a bàsquet,...-. I quin d'aquests tres calaixos creus que en Pol té més ple?" Silenci. Ell respon: -"el del m'agrada". Li pregunto: -"en Pol pot fer moltes coses que li agraden?". Ell diu que no. Li dic: -"és clar, i quin és el calaix que més ens emplenen?". Ell respon: -"el primer". Li dic: -"Sí, i què passa si tens el calaix de dalt molt i molt ple i els altres mig buits?" (assenyalo el dibuix). Ell diu: -"explotarà! (i fa el gest amb les mans)". Li dic: -"clar, i què fas quan tens un calaix molt ple i els altres mig buits?". En Pol diu: -"repartir-ho". Li dic: -"clar, podem agafar coses del primer calaix i posar-ho en els altres. Si vols t'explico com ho podem fer (fa que sí). Imagina't Pol que ara piquen a la porta i obrim i és un monstre molt monstre, que ens diu molt enfadat: - HEU d'ordenar tota l'habitació i netejar-la -. I tu i jo, en parlem i pensem: -a veure, ARA ens

---

<sup>22</sup> Metàfora de la motxilla. És una manera de dir-li que tot i que no podem canviar el que depèn dels altres, el que sí podem fer és protegir-nos.

<sup>23</sup> Rememoració per l'ancoratge. Amb aquesta paraula "llampec", li recordem el missatge que li vam donar l'altre dia.

agradaria seguir xerrant, però què passarà DESPRÉS si no ho fem?-.” Silenci. En Pol diu: *“potser ens pela”*. Li dic: *“Em sembla que amb lo enfadat que està segurament ens pelarà. I això és el que tu i jo volem?”* Silenci. Ell diu: *“no,... és clar que no!”*. Li dic: *“Així Pol, què decidirem ARA, fer-ho o no fer-ho?”*. Ell diu: *“fer-ho!”*. Li dic: *“Clar, però perquè el monstre ha dit: -HEU DE FER-HO!-, o perquè és el millor per a nosaltres?”* Silenci. Ell diu: *“per què és el millor per a nosaltres”*. Li dic que és clar, i li pregunto si és un llampec o ja no ho és. Ell diu que ja no. Li dic: *“És clar. Mira Pol, saps què em va passar l’altre dia?”* (en Pol em mira atent). *La meva mare em va cridar perquè tenia la meva habitació desordenada. Em va dir: - has d’ordenar l’habitació! - (mentre li assenyalo el calaix superior). I saps què vaig fer?,... primer vaig aturar el llamp i em vaig preguntar: - què vull? -. I en aquell moment Pol, creus que m’agradava ordenar l’habitació?”* en Pol de seguida diu que no. Li dic: *“És clar, no tenia gens de ganes, però em vaig preguntar si més tard volia que la mare s’enfadés o no?, i si volia l’habitació desordenada o no?,... i què creus que vaig fer?”*. En Pol respon que ordenar-la. Li dic que sí, i li pregunto: *“I ho vaig fer perquè m’ho havia dit la mare o perquè volia i era el millor per a mi?”* (li assenyalo el calaix de la mig). Ell respon que perquè volia<sup>24</sup>. Li dic que sí i li pregunto: *“quin d’aquest tres calaixos creus que ens fa més feliç?”<sup>25</sup>* En Pol respon: *“el del m’agrada, no?”*. Li dic: *“mira, t’agrada la xocolata, no? Però potser ahir per sopar en vas menjar massa, i quan aquesta nit has vomitat ho has passat malament (ell fa que sí i es toca la panxa). I si ara tinguéssim aquí sobre 1000 quilos de xocolata, te la voldries menjar tota?”* Diu: *“nooo!”*. Li dic: *“és clar, t’agrada molt, però no la vols, perquè després et faria mal la panxa. Mira Pol, de vegades hi ha coses que ens agraden però no les volem, perquè no són bones per a nosaltres,... A mi, per exemple, m’agrada molt anar al cine. Però si avui la meva germana em diu si vull anar-hi però demà tinc un examen i encara no he estudiat, què et sembla que faré?”*. Ell diu que quedar-me a estudiar. Li

<sup>24</sup> Encadenament de metàfores. Primer li expliquem la metàfora dels calaixos: com podem posar un parallamps. És una intervenció orientada a la creença bàsica determinant dels estats de maduresa: “jo sóc jo, i com a tal, tinc dret a decidir”. Després encadenem diferents metàfores perquè en Pol visqui que el que ens fa sentir millor és quan decidim pensant en les conseqüències de les nostres conductes.

<sup>25</sup> Pregunta per saber amb quin calaix funciona en Pol i perquè la seva resposta guii la nostra intervenció. Així podrem saber si ha internalitzat el missatge que li acabem de donar. Després intervenim mitjançant el recurs de la metàfora per reforçar el missatge: “el que ens fa sentir bé és el sentiment de llibertat, el decidir lliurement el que fem”.

dic: *“És clar. I així quin et sembla què és el calaix que ens fa més feliç?”<sup>26</sup>*. En Pol assenyala el calaix del mig. Li dic que sí, quan fem les coses perquè volem. Li dic que segur que aquests dies començarà a desviar algun d'aquests llampecs (assenyalo el calaix de dalt). Però que si se n'hi cola algun, i ho notarà perquè sentirà un rum-rum<sup>27</sup> a la panxa (em toco la panxa), el puc ajudar a trobar la forma d'aturar-los. Em diu que perfecte. Li pregunto: *“Tens ganes que sigui Nadal?”* Diu que sí. Li dic: *“van bé aquests dies de festa”*. Xerrem una estona del Nadal.

Llavors li explico: *“Mira Pol, ara que aviat passaran els Reis, si els hi poguessis demanar coses que no es puguin comprar amb diners,... per exemple que canviessin alguna cosa del pare o de la mare, que els demanaries?”<sup>28</sup>*. Silenci. Diu: *“no canviaria res!”<sup>29</sup>*. Ho diu com esverat. Li dic: *“És clar que no, jo tampoc canviaria res dels meus pares,... però sí coses que fan. Per exemple, de la meva mare que no cridés tant, que no anés tan esverada,...”* Silenci<sup>30</sup>. Ell diu: *“que no cridi tant”*. Li dic: *“és clar, no ens agrada que cridin,... em sembla que no li agrada a ningú”*. Ell diu: *“Sí, la meva mare sempre crida”*. Li dic: *“Potser, el que de vegades li passa a la mare és que hi ha coses que no són com voldria i per això va nerviosa,... com si anés sobre una moto!”<sup>31</sup>*. Diu que sí. Li pregunto: *“I què canviaries del pare?”*. En Pol diu: *“que no cridés tant i que no em subordinés”*. Li pregunto: *“què vols dir?”<sup>32</sup>*. Ell diu: *“m'amenaça,... Em diu: - si no fas això ja veuràs -,...”* Li dic: *“et deus sentir malament”<sup>33</sup>* (fa que sí). Mira Pol, l'altre dia un pare m'explicava que el seu fill quan juga a futbol i falla, li diu que no serveix ni per jugar a petanca,...

<sup>26</sup> Repetim la pregunta per saber si ha rebut el missatge.

<sup>27</sup> Posem una àncora, perquè en Pol relacioni el rum-rum de la panxa amb els llampecs, i sigui conscient del que li fa mal (perquè fins ara no ho era), ja que per canviar el que ens fa mal, primer ens hem d'adonar què és el que ens està fent mal.

<sup>28</sup> Pregunta oberta per obtenir informació sobre quina és la seva relació amb els pares. L'avantatge de les preguntes obertes és que no limiten la resposta i per això ens donen molta informació.

<sup>29</sup> Resistència. Veiem que en Pol no pot criticar als pares. Segurament si ho fes es sentiria molt culpable. Li respectem. Si insistim davant d'un comportament de fugida provocarem que hi hagi més resistència.

<sup>30</sup> Silenci expectant. Esperem obtenir resposta a la pregunta que acabem de formular.

<sup>31</sup> “Com si”. Aquesta expressió actua com una metàfora. Associem el neguit de la mare a anar sempre de pressa, com si anés sobre d'una moto. D'aquesta manera volem desculpabilitzem a en Pol dient-li que els nervis de la mare no són pel que ell fa, sinó perquè ella va neguitosa.

<sup>32</sup> Pregunta aclaridora, per entendre el que ens diu de la mateixa manera que ho entén ell.

<sup>33</sup> Acompassar. Ens posem al seu costat. Pretenem comunicar afinitat de sentiments. Aquest s'obté amb l'acompassament verbal i gestual, que és un acompassament de sentiments.

*Però perquè creus que ho fa?”. En Pol respon: -“per ajudar-lo”. Li dic: -“És clar Pol, aquest pare creu que així ajuda al seu fill a que s’esforci més,... Tot i que més bé l’ajuda a caure!<sup>34</sup> (somric i ell també somriu). Si tu vols, puc parlar amb el pare perquè s’adoni que amb amenaces no ens sentim bé”. Silenci. Diu que sí.*

*Segueixo explicant-li: -“Mira Pol, imagina’t que tenim un vas ple d’aigua (li dibuixo). Si ara hi tirem una goteta ben petita, què passarà?”. Silenci. Ell diu que es vessarà. Li dic: -“és clar, però per la goteta que hi tirem o perquè el vas està a tope?” Ell diu: -“perquè el vas està a tope”. Li dic: -“Sí, perquè amb la mateixa goteta en un vas buit no passaria res. I saps què em sembla?,... que el pare té el vas molt ple!<sup>35</sup>”. Ell fa que sí. Li dic que per això de vegades el pare crida per qualsevol cosa, però ja parlaré amb ell per ajudar-lo a que el buidi. Ell diu que sí.*

Quedem que ens veurem el pròxim dia.

### 19 de Desembre de 2001. Entrevista amb en Pol

Li explico perquè he vingut avui (és dimecres en comptes de dijous). Li pregunto què tal va. Diu que bé.

Li pregunto: -“has tingut algun llampec aquests dies?<sup>36</sup>”. En Pol diu: -“Sí, de violents i de pesats (mentre posa aquella cara, com encongint el cap i arrufant el nas)”. Li pregunto: -“què vols dir quan dius violents?<sup>37</sup>” Diu: -“la neu que ha caigut aquests dies,... estava tot ple de neu i no vam poder jugar a bàsquet (torna a arrufar el nas)”. Li dic que és clar, que ja ho he vist avui, que Sant

<sup>34</sup> Metàfora de primer grau per ajudar a en Pol a que interpreti els crits del pare d’una altra manera. No perquè ell faci alguna cosa mal feta, sinó perquè el pare creu que així l’ajuda (el desculpabilitzem).

<sup>35</sup> Metàfora vas ple. Per donar-li el missatge “les reaccions dels pares depenen de com es senten”. És a dir, el que faci en Pol no determina la resposta del pare o de la mare, o dels professors,... sinó el cúmul d’experiències que viuen dia rere dia, i els fa sentir d’una manera o una altra.

<sup>36</sup> Rememorització per l’ancoratge. Tornem a recordar-li un missatge amb només una paraula. Pretenem obtenir informació sobre com es sent en Pol.

<sup>37</sup> Pregunta aclaridora. Per concretar què està volent dir en Pol amb aquesta expressió.

Vicenç encara està molt nevad. Li dic que feia molt que no veia nevar i que m'ha agradat veure-ho. Ell diu: *-“bé, jo el dissabte també m’ho vaig passar bé jugant amb la neu”*. Li dic: *-“Sí, és divertit, tot i que si nevés sempre potser no ens agradaria tant. I què volies dir Pol, quan has dit lo dels llampecs pesats?”* Silenci. Ell diu: *-“A classe, de vegades es posen amb mi i em fan enfadar (abaixa el cap)”*. Li dic: *-“ens sap greu quan es posen amb nosaltres, ens sentim malament,... I segur que molts cops et diuen coses que no t’agraden gens<sup>38</sup>. Però ho podem canviar?<sup>39</sup>”* Silenci. En Pol respon que sí. Li pregunto com. Ell diu que no ho sap. Li dic: *-“Mira, prova de fer-me enfadar (somric)”*. Ell diu: *-“no, no vull”*, i també somriu. Li dic: *-“Ja et dono permís”*. Torna a dir que no i abaixa el cap com si li fes vergonya. Li dic: *-“Creus que tu em podries fer enfadar?”*. Silenci. En Pol diu: *-“Si tu no vols, no”*. Li dic: *-“és clar, per què de qui depèn que jo m’enfadi?”*. Ell contesta: *-“de mi”*. Li dic: *-“doncs prova-ho Pol, a veure si pots”*. Silenci. Somriu i diu: *-“de tu”*. Li dic: *-“Sí, de tu depèn insultar-me, dir-me que no et caic bé, que sóc una carallot,... però de mi depèn enfadar-me<sup>40</sup> (en Pol va escoltant molt atent). Mira Pol, potser de vegades els altres ens fan enfadar perquè ens deixem la tapa del botó aixecada<sup>41</sup>”*. Somric. Ell fa que sí. Li demano on puc anar a buscar folis<sup>42</sup>. Em diu que el conserge segur que en té.

Vaig a buscar folis i quan torno, em fa un ensurt. Es posa a riure de forma exagerada. Jo també somric i li dono un copet a l'ombro, mentre li dic que -vaja ensurt m'he emportat! -. Em diu: *-“has vist com et puc fer enfadar<sup>43</sup>”*.

---

<sup>38</sup> Acompassar, verbalització. Fonamentalment comuniquem verbalment la nostra identificació de sentiments, el que reforça i retroalimenta l'empatia.

<sup>39</sup> Mitjançant preguntes aconseguim que mantingui l'atenció focalitzada amb el que li estem explicant i que vagi realitzant l'aprenentatge d'allò que ens interessa.

<sup>40</sup> A través d'una vivència pretenem que aprengui que les nostres reaccions depenen de nosaltres, per tant, les podem controlar.

<sup>41</sup> Rememorització per l'ancoratge. ídem número 37.

<sup>42</sup> Amnèsia post-trance. Mitjançant una pregunta distractora (com ja hem comentat anteriorment), pretenem canviar el focus d'atenció perquè en Pol no comenci a raonar el que li hem dit, i el contingut après passi a l'inconscient.

<sup>43</sup> Resistència. Es resisteix a abandonar el comportament emmascarador. Segurament la creença emmascaradora “si faig enfadar als altres tinc poder” sustenta aquesta conducta de defensa. La creença de fons, que és una creença d'identitat, és “no tinc poder”, “no sóc bo”.

Somric i li dic: *-“Més bé m’he espantat,... Ostres Pol, no et sembla que aquí fa una mica de fred?”<sup>44</sup>*. En Pol diu que sí, que ell en té molta.

Li pregunto si ha tingut algun llampec aquests dies. Em diu: *-“he aturat algun llampec (s’assenyala el cap). L’aturo i després ho faig, perquè com que els pares volen el millor per a mi, així després em sento orgullós (parla com un adult, això segur que ho ha sentit dels seus pares)”*. Li dic: *-“és clar Pol, els pares volen el millor per a nosaltres i d’això no hi ha cap dubte (ell fa que sí), però això no significa que tinguin raó amb tot el que diuen,... Coneixes algú sense boca?”*. Em mira sorprès i diu que no. Li dic: *-“doncs saps què diuen?,... què qui té boca s’equivoca, i la mare té boca?”*. De seguida diu que sí, i li pregunto: *-“i s’equivoca?”*. Silenci. Diu que sí. Li dic que és clar i li pregunto el mateix amb del pare, de mi, d’ell,... En Pol va contestant que sí que ens equivoquem. Després li dic: *-“els pares sempre fan el que fan, amb la millor intenció,.... Mira, el meu pare l’altre dia em va enviar un llampec: - Has de treballar en una escola i deixar la feina que estàs fent!-. El vaig aturar i vaig preguntar-me a veure -QUÈ VULL?-. Sé que el meu pare vol el millor per a mi, i sé que ho deia amb la millor intenció. Però saps què passa Pol?,... (ell escolta molt atent), que el meu cor em diu que la feina que faig és la que vull i la que diu el meu pare no. I qui és la única persona que pot fer feliç a la Silvia?”*. Ell diu: *-“tu”*. Li dic: *-“És clar Pol, i què creus que vaig fer?”*. En Pol respon: *-“fer el que tu creies”*. Li dic: *-“Sí,... La meva mare de vegades m’ha dit amb quines amigues havia d’anar, però qui et sembla que ha de triar els meus amics?”*. Silenci. Ell respon: *-“home, tu!”*. Li dic: *-“Clar i si no vaig amb bones companyies, ja me’n donaré compte. Com va el bàsquet?”<sup>45</sup>*. Em diu que molt bé i xerrem una estona.

Li pregunto: *-“Pol algun cop has escrit una carta a un nen d’una altra escola?”* Diu que no. Li dic: *-“És igual, mira, imagina’t que ara t’escriu un noi d’una altra*

---

<sup>44</sup> Interrupció de patró. Perquè ens dona la sensació que aquell comportament és per cridar l’atenció. No li donem importància. Aquest recurs actua creant confusió en el processament de la informació perquè interrompem l’efecte pressuposició, el que creia que diríem. Canviem el focus d’atenció per evitar reforçar el comportament emmascarador i, en conseqüència, en Pol també canvia el seu focus d’atenció.

<sup>45</sup> Amnèsia post-trance. Canviem el focus d’atenció.

*ciutat i et pregunta com és en Pol, què li diries?<sup>46</sup>*. Silenci. No diu res. Li dic que em sembla que no coneix gaire a en Pol, i que si vol, ho pensi aquestes vacances en moments que estigui tranquil i tingui una estoneta per a ell.

Li desitjo un Bon Nadal! Ell em diu que a mi també em vagi bé. Li torno a dir que si necessita alguna cosa em pot trucar quan vulgui. Em dóna les gràcies.

### **10 de gener. Entrevista amb el director del centre (en Ramon)**

(.../...) En Ramon em parla d'en Pol. M'explica que va fent, i que sembla que comença a fer més coses per ell mateix. Això és el que més li preocupava d'ell: aquesta falta d'autonomia i el fet de que sempre estigués com enganxat a les faldilles d'algú. Em pregunta si he pogut parlar amb els seus pares. Li dic que sí, i que aviat tornaré a parlar amb la mare.

Em pregunta si crec que s'hi pot fer alguna cosa amb aquests pares. Li dic que sí, que em sembla que sobretot amb la mare, perquè en l'entrevista que vam tenir es veia que s'adona que en Pol ho passa malament, i que potser sempre l'han protegit molt. En Ramon em diu que se n'alegra, i que a veure si va bé. Li dic que segur que sí (.../...).

### **10 de Gener de 2002. Trucada telefònica a en Pol**

Truco a en Pol i li dic que avui he anat a Sant Vicenç però he estat parlant molta estona amb el director i amb professors i no l'he pogut anar a veure, que em sap greu perquè tenia ganes de xerrar amb ell i que m'expliqués com li havia anat el Nadal, però si li sembla bé ens veurem la setmana vinent<sup>47</sup>. Ell em diu que també té ganes de veure'm. M'explica que el dijous següent estarà

---

<sup>46</sup> De manera indirecta li demanem que es miri a ell mateix. A partir del seu autoconcepte l'anirem ajudant a que es vegi amb uns altres ulls.

<sup>47</sup> Li estem dient que ell és important per a nosaltres, que el tenim en compte.



d'excursió i em pregunta si puc anar-hi dimecres perquè ens puguem veure. Li dic que hi tant que sí.

Llavors li pregunto si vol que parli amb la mare, per ajudar-la a estar més tranquil·la i a que baixi una mica de la moto<sup>48</sup>. Ell diu que sí. Li pregunto si és a casa i diu que en aquests moments no. Li dic que la trucaré més tard per quedar amb ella. Em diu que com a mi em vagi bé.

### **11 de Gener de 2002. Trucada telefònica a la mare d'en Pol (la Rosa)**

Parlo amb la Rosa i li demano si li aniria bé que quedéssim per parlar d'en Pol, perquè ella el pot ajudar molt. De seguida diu que sí, com si en tingués moltes ganes. Quedem dimecres vinent.

### **15 de Gener de 2002. Trucada de la mare d'en Pol**

Em truca la mare d'en Pol i em pregunta si podria venir el seu marit a l'entrevista, perquè li ha dit que també vol ser-hi. Li dic que ja ho entenc, però que de vegades va millor parlar només amb la mare, i de vegades parlar només amb el pare<sup>49</sup>, ja que són relacions diferents. Ella diu que ja ho entén, però que quan havien anat amb en Carles (l'altre psicòleg), aquest només volia parlar amb la mare i al pare no li va agradar gens que no parlés mai amb ell. Li dic que és clar i que no serà així, que parlaré amb ell, però un altre dia. De seguida diu que sí, que ella ja hi està d'acord.

---

<sup>48</sup> Li demanem permís per parlar amb la mare. En Pol torna a viure que ell és qui mana i que mai farem res que no vulgui.

<sup>49</sup> Generalment practiquem entrevistes individualitzades perquè considerem que no obtindríem la mateixa informació de la mare si hi hagués el pare al davant. No sentiria la mateixa llibertat al parlar.

## 16 de Gener de 2002. Entrevista amb la mare d'en Pol (la Rosa)

Ens saludem. Li explico que tenia ganes de parlar amb ella, per preguntar-li com veia a en Pol. La mare diu: -*“sempre tenim una imatge distorsionada. En Pol és molt bon nano, té un caràcter molt fort, amb els de casa molt exigent,... amb els de fora s’acolloneix de seguida”*. Vaig escoltant el que diu i li dic que sí, que ja l’entenc, i que de vegades deu ser difícil i no sabem ben bé què fer<sup>50</sup>. Ella fa que sí. Li dic: -*“Per en Pol, la mare és molt important, i el pots ajudar molt. Perquè tot i que jo el puc ajudar, mai seré tan important com tu ets per ell. Una mare és una mare!”*. La mare diu: -*“Una mare és una mare, però en Pol està molt enganxat a la mare!”*. Li dic: -*“Sí, i d’això és del que et volia parlar. Mira, el que preocupa aquí a l’Institut és la falta d’autonomia d’en Pol. Tot i que això és el que els sembla als professors i potser no és així”*. La mare diu: -*“d’això fa anys”*. Li dic: -*“Sí, segur que no ve d’ara,... I què ens està dient això?,... que en Pol, es sent tan poca cosa, que no es veu en cor de prendre decisions i busca que els altres decideixin per ell. I sap molt bé com fer-ho perquè al final acabem dient-li què ha de fer. Jo tinc una germana més petita i amb el tema dels deures no sabia com fer-ho, perquè venia a les 7h. del matí dient que no els havia fet i que eren molt importants. Després em sentia tan malament que l’acabava ajudant”*. La Rosa (la mare d’en Pol) connecta la mirada, per la cara que posa es sent identificada amb el que dic.

Continuo dient: -*“Però mira Rosa, nosaltres diem que la vida és com una excursió. Això sí, una excursió una mica llarga (somriem les dos)... Mira, quan anem d’excursió tots portem una motxilla,... Ara imagina’t que amb el teu marit i en Pol aneu a fer una excursió,... cadascun de vosaltres s’emportarà una motxilla, i què posaries a la teva motxilla?”* La Rosa, diu que les seves coses. Li dic que és clar, i que el seu marit les seves, i en Pol les seves,... Li dic: -*“Però imagina que en Pol no ha agafat cap jersei, i penses que tindrà fred, i n’agafes un i te’l poses a la teva motxilla,... Com que els nois caminen més de pressa que nosaltres, en Pol s’avança bastant... comença a fer fred, i ell es dóna compte que no porta roba d’abric,... però com que tu estàs més endarrera no li*

---

<sup>50</sup> Acompassar. Li estem dient que entenem com es sent.

*pots donar,... De què ha servit carregar amb el jersei d'en Pol?<sup>51</sup>*". La mare d'en Pol diu que és clar, que de res. Li dic que sí, i que la millor manera d'ajudar a en Pol és posant-li les coses que depenen d'ell a la seva motxilla. Ella diu: -"Sí, però en Pol té la mare, l'àvia i el pare que és molt sobreprotector,... i hi ha coses que no pots." Li dic: -"És clar i em sembla que la Rosa veu moltes coses i de vegades es deu sentir entre l'espasa i la paret". Silenci. La mare diu: -"Sí, moltes vegades penso: - que s'espavili -,... Però després el pare i l'àvia li diuen: - vinga va! (vaig acceptant el que diu),.... És com dur-lo a l'escola, com que és insegur hi ha amics que li fan això, li fan allò,... Fa un mes que la meva sogra ha après que si falta pa a la taula, en Pol es pot aixecar (ho diu una mica exaltada)". Li dic: -"És clar, i costa<sup>52</sup>". Ella continua dient: -"Som tres a casa i és molt difícil estar a sobre dels altres". Li dic: -"Clar, i si fas això faràs un pet com un aglà,...". Ella diu: -"ja, ja intento,...". Li dic: -"De vegades Rosa, saps què passa?<sup>53</sup> És el que dèiem de les motxilles<sup>54</sup>, ens sentim responsables del que fa el pare, l'àvia,... i després portem la motxilla tan plena, que anem treien la llengua un pam<sup>55</sup>". Ella diu: -"No, no, sentir-me responsable no" (no és congruent el llenguatge verbal del corporal). Li dic: -"En els moments que es veuen les coses tan clares i evidents, costa molt,... Tinc un amic, que té 28 anys i a casa seva li fan tot. A la seva germana, que té 30 anys, li costa molt callar i de vegades m'ha preguntat com el pot ajudar i sempre li dic que amb la seva relació amb ell. És a dir, quan ella estigui amb el seu germà, que el tracti com algú que es pot valer per sí mateix,... perquè si pretén controlar el que depèn dels altres, és com voler trobar peixos al cel!<sup>56</sup>. Amb el que pots ajudar

---

<sup>51</sup> Encadenament de metàfores, per donar-li el missatge: "per ajudar a que en Pol maduri i tingui autonomia necessita sentir que és responsable de les seves coses". D'aquesta manera pretenem que la mare es pugui criticar la creença: "una bona mare és la que fa que el fill faci els deures, tingui tot ordenat, vagi net i polit,...". I d'aquesta manera canviï el seu comportament. Amb la metàfora de les motxilles volem acabar de reforçar aquest missatge, desculpabilitzant a la mare del que li pugui passar a en Pol amb les seves coses. Així li diem: "som responsables només d'allò que és la nostra responsabilitat". És un missatge amb termes ambigus perquè no concreta de què som responsables; això té l'avantatge que la mare aplica el significat concret segons el seu lliure entendre.

<sup>52</sup> Acompassar. Li estem dient que entenem la situació en la que es troba.

<sup>53</sup> Pregunta que s'utilitza com un recurs de comunicació indirecta per focalitzar l'atenció de l'altre, perquè estigui pendent del que li anem a dir.

<sup>54</sup> Rememorització per l'ancoratge. ídem 37 i 42.

<sup>55</sup> Verbalitzem els seus sentiments amb l'objectiu que la mare senti que l'entendem.

<sup>56</sup> Metàfora per donar-li el missatge: "només podem canviar les relacions que depenen de nosaltres". És a dir, les relacions sempre depenen de dues persones, i ambdues són les que poden fer-hi alguna cosa perquè aquesta sigui diferent.

*molt a en Pol és amb la relació que tens amb ell. Jo parlaré amb el pare i si cal també amb l'àvia, perquè potser hi ha alguna cosa que no els deixa veure les coses de la manera que ho veus tu".*

La Rosa diu: *"Això que en Pol hagi estat malalt influeix molt".* Li dic que hi tant. Ella continua dient: *"perquè aquest nano ens el veiem ben perdut (se li posen els ulls plorosos) i durant 3 anys,... Hi ha dies que penso: - que vagi aquí sol que això no pot ser, que vagi en bici, que faci,...- però per dintre quan són  $\frac{3}{4}$  de 6 o les 6 i encara no ha arribat, pateixo,..., sé que s'ha d'espavilar".* Vaig escoltant el que diu i li dic: *"És normal que ens preocupem i tots ens posem una mica nerviosos si a l'hora que pensem que els nens estaran a casa, no hi són. Però pots ajudar-lo a que anticipi què pot fer si no és a casa a una hora determinada. Per exemple si una dia té ganes de parlar amb els amics que et truqui,...".* Ella em diu: *"quan passa això no és perquè estigui amb els amics, és perquè l'han castigat o alguna altra cosa; sinó no arriba tan tard,... però si un dia arriba tard, em sembla que pateixo més de lo normal, no hauria de patir així".*

Li dic: *"Mira Rosa, em sembla que és normal, si no sabem on són,...".* Em talla i diu: *"a mi el que em preocupa és la inseguretat d'en Pol,... si jo veiés que és un nano que va per la vida espavilat,... Per exemple, avui torna sol de l'institut i si per mala llet, es baralla amb algú o el peguen o el que sigui, el seu pare dirà: - veus, és perquè no l'anaves a buscar!-".* Li dic: *"És clar, però em sembla que ara en Pol s'ha d'equivocar, i a vegades pensem que si els fills s'equivoquen la culpa és dels pares i no és veritat,... se l'ha de fotre<sup>57</sup>."* La Rosa diu: *"Doncs això li has de dir al seu pare".* Li dic: *"Sí, em sembla Rosa que t'has de sentir molt sola<sup>58</sup>".* Ella diu que no, que és normal. Li dic: *"Sí, però es passa malament. Mira, l'altre dia parlàvem amb una mare i ens va dir: - sort que m'heu dit que és bo deixar-lo fer, perquè em pensava que era jo la que ho feia malament! -. I de vegades com que el pare insisteix tant que s'ha de fer com ell*

---

<sup>57</sup> Desculpabilitzem a la mare transmetent-li el missatge: "deixar que els fills s'equivoquin no significa ser mala mare". Li estem dient que és al contrari, és a dir, deixant que en Pol caigui l'està ajudant a madurar i a que senti que és capaç de sortir-se'n per ell mateix.

<sup>58</sup> Per anar al pla dels sentiments, verbalitzem com creiem que s'ha sentit.

diu, acabem dubtant del que pensem i ens sentim culpables si les coses no van bé". Silenci. Ella diu: -"Això ho tinc clar, i això que dius del pes,... d'una temporada cap aquí el seu pare pot dir missa, que ho tinc clar, ell és sobreprotector i em va dir: - vull venir a l'entrevista -. I li vaig dir no, si la Silvia m'ha dit a mi deu ser per alguna cosa".

Li dic: -"Sí, per això volia parlar primer amb tu, perquè a mi em va semblar que eres conscient que el pare està molt a sobre d'en Pol i li costarà veure les coses d'una altra manera. Ella diu: -"És un peix que és mossega la cua, perquè el seu pare el veu que respon així i li està a sobre, i com s'espavila en Pol?",... Li dic: -"És clar,... Mira Rosa, ara en Pol necessita sentir que pren decisions. Però això no vol dir que si veiem que va a fer una bestiesa, haguem de callar. Em sembla que això ens seria impossible o ens costaria molt. A més, ell necessita la teva opinió. Per exemple, si un dia surt i veus que va sense anorac i que fa fred, pots dir-li el que penses, però després la frase màgica és acabar dient: - però tu mateix,...-. Tot i que ell segur que provarà que decideixis per ell i et dirà: - però així que faig mare?<sup>59</sup>". La Rosa diu que això ja ho ha fet. Li dic: - "Doncs així l'ajudes molt,..."

Continuo dient: -"Em sembla que constantment deus sentir que en Pol et crida l'atenció,... quan en Pol fa rabietes,...?<sup>60</sup>". La Rosa diu: -"És evidentíssim. De vegades m'agafa, m'estira, vine aquí i no te'n vagis,... I jo li dic: - Pol, per l'amor de Déu!-".

Li dic: -"És clar, però saps què passa? Que en Pol sent, tot i que no n'és conscient: - sóc tan desastre que com vols que els pares em vulguin -. Encara que evidentment no és així, però ell ho viu d'aquesta manera. I si hi ha una cosa que no ho podem suportar és el no sentir-nos estimats. Per això després

---

<sup>59</sup> Li donem un recurs que ajudarà a en Pol. Ensenyem una altra manera de comunicar-se, sense imposició. Aquesta formulació lingüística funciona en la comunicació interpersonal com una comunicació indirecta en el sentit de que "deixa llibertat per a decidir sense imposició".

<sup>60</sup> Verbalitzem una situació que creiem que estan vivint a casa, per després ajudar a la mare a canviar la interpretació que fa d'aquesta situació i, per tant, modifiqui la seva resposta. D'aquesta manera la relació entre ells anirà canviant i ajudarà a que en Pol interpreti la realitat d'una altra manera que el faci sentir millor.

*busquen la forma que l'altra persona, el pare o la mare, estiguin per ell,.... I els pobres ho fan tan malament que aconseguen atenció però de mala qualitat. I en aquests moments, fem el que fem, està condemnat al fracàs,... Per exemple, si vas a la seva habitació perquè ell t'ho demana, pensarà: - ve perquè és la meva mare i li faig pena -. I si no hi vas, pensarà: - clar, amb lo desastre que sóc -. Però això, Rosa, deixarà de fer-ho quan en Pol és senti millor amb sí mateix. I el que el pot ajudar a sentir-se més bé és donar-los l'atenció que busquen però d'una altra manera,.... Si li expliques què faràs cada dia la nit abans, segur que es sentiria més tranquil, perquè ell durant el dia pensa moltes vegades en tu, i saber on ets li dóna seguretat. Per exemple, si un dia en Pol se'n va a les 8h. del matí i no torna fins les 9h. del vespre i no saps on està, segurament et sentiràs malament i això a ells també els passa,.... I la millor medicina és anticipar-li l'estona que estarem amb ells fent el que vulguin<sup>61</sup>. Fa miracles, perquè d'aquesta manera s'està ajudant als nanos a que interpretin: - ets important per a mi – a través d'una vivència". La Rosa va escoltant, connecta la mirada.*

La Rosa diu que s'ha posat al cap fa un any que en Pol és gran. Li dic que de vegades potser costa veure que es fan grans. Ella diu: -*No, la veritat és que en tinc ganes,.... Home, si fos un d'aquells nanos que sempre digués: - mare, me'n vaig!-,... Però sí que m'agradaria que fes més la seva".* Li dic: -*Ja ho farà,...."*. Ella fa que sí. Continuo dient: -*Saps quina és la millor manera d'ajudar a en Pol?,... Cuidant a la Rosa (em mira sorpresa),... perquè em sembla que a casa ha de ser difícil,.... viure amb la sogra no ha de ser fàcil. Amb els meus pares vam viure uns anys al costat del pis de la meva àvia i la meva mare ho passava malament"*.

La Rosa diu: -*Sí, però amb això tinc una avantatge, perquè el seu fill ho té molt clar i quan es passa la talla. Si fos al revés, que el fill recolzés a la mare, seria diferent,.... De vegades penso que en Pol potser es retira a l'àvia, una persona*

---

<sup>61</sup> Li donem un recurs per ajudar a en Pol a interpretar d'una altra manera la realitat, perquè senti que és important per la mare i no necessiti cridar-li l'atenció constantment. L'ensenyança bàsica que comuniquem és la "diferència entre qualitat i quantitat" d'atenció, fent-li veure que "quantitat sense qualitat" té poc valor.

que sempre està pensant: - Ai si passa això, si passa allò -,... i una persona dubtosa costa,...”.

Li dic: -“És clar, ja t’entenc. Però en Pol no és com l’àvia, tot i que potser ha après comportaments d’ella, però ja els canviarà,... De vegades les mares semblen les responsables de tot el que passi als fills i s’arriben a sentir culpables de no haver evitat segons quines situacions,... I només som culpables quan fem una cosa amb la intenció que allò passi,... Ja veuràs com en Pol anirà aprenent a fer les coses per sí mateix <sup>62</sup>”.

La mare diu que això és temps. Li dic que hi tant. Ella diu: -“Sí, perquè en Pol té una personalitat bestial,estic veient que és un nano molt maco,... però les mares és clar, quan veiem que són insegurs pensem i on anirà a parar aquest noi,...”. Li dic que és normal i que ho fa molt bé, que està ajudant molt a en Pol. Ella fa que sí, i somriu. Li dic que en Pol l’estima molt. Ella diu que massa, massa (ho diu agobiada). Li dic: -“Sí, i de vegades també cansa,... Una mare em va explicar que el seu fill no volia anar a l’excursió de final de curs, i ella va pensar ostres: - Ves-hi!-.<sup>63</sup>”. La mare diu: -“És que en Pol, per la seva inseguretad, està massa a sobre. Marxa a l’habitació, al cap de cinc minuts torna a venir,... pobre nano, això és el que a mi m’ha,... l’agobio, tot i que a mi no em fa res que estigui allà amb mi”. Ho diu com si s’hagués sentit molt asfixiada de tenir en Pol sempre al damunt. Li dic: -“És clar Rosa, però tots necessitem moments per nosaltres,... I em sembla que no fas gaires coses per la Rosa<sup>64</sup>”. Silenci<sup>65</sup>. Em pregunta què vull dir, i somriu. Li dic: -"a la vida tenim el paper de mare, de filla, d’esposa, i aquests papers són importants, però de vegades oblidem el paper de la persona que som; i aquest és el motor, és el més important (la Rosa va fent que sí),... Per això hem de parar la moto, i

---

<sup>62</sup> Verbalitzem una situació que creiem que està afectant a la mare, la relació amb la sogra. Això dona peu a que la Rosa parli de la relació que té amb ella. En aquest moment verbalitza el malestar que sent per haver protegit tant a en Pol des que era petit. Nosaltres acceptem el que ens va dient i llavors utilitzem el recurs de la metàfora per desculpabilitzar-la, i donar-li el missatge: “tothom fa les coses de la millor manera que sap” i ningú és culpable d’allò que fa amb bona intenció.

<sup>63</sup> Acompassar. Ens posem al costat de la mare, li estem dient que l’entendem i alhora la desculpabilitzem.

<sup>64</sup> Anem al pla dels sentiments verbalitzant com creiem que s’ha sentit la mare. Si la mare està més tranquil·la podrà entendre millor les reaccions d’en Pol i reaccionar d’una altra manera.

<sup>65</sup> Silenci expectant. ídem 4 i 31.

*preguntar-nos a veure què vull?-, perquè sinó, les mares acaben pensant en tothom menys en elles, i sempre van a la cua<sup>66</sup>”.*

Ella dia: *“Bueno, de fa un temps cap aquí, ja ho faig,... no sé si va ser al fer els quaranta!,.... Des de fa un temps, amb els deures penso que ja ho farà ell. Ell em va dir que no l'ajudés, i vaig pensar: - això és el que vull! -“.* Li dic que és bo que ell li hagi demanat. La Rosa diu: *“Sí, perquè sinó de vegades acabava fent-los jo, i així em va treure un pes de sobre”.* Li dic que és clar, i que ho fa molt bé. Ella somriu i diu: *“-fem el que podem”.*

Li dic: *“Sí, i així també tenim més temps per nosaltres,... perquè de vegades hi ha coses que hem volgut fer sempre i no ho acabem fent”.* La Rosa fa que sí i diu: *“-Ara ho tinc bastant clar, ens hem fet una casa nova, i estic contenta de la vida (no és congruent)<sup>67</sup>. No treballo, que és una avantatge i un inconvenient. Perquè no treballes, però sembla que tot el dia has d'estar pendent dels altres”.* Li dic que sí, i que no és fàcil, perquè una casa porta feina.

La Rosa continua dient: *“-Em sento útil. I si ara tingués un altre fill, amb l'experiència, ho faria diferent,... Jo era molt marassa”.* Li dic: *“-Això és normal, i no ens ensenyen a fer de pares,... i segurament la teva mare era molt marassa, i acabem fent el que hem après. Mira Rosa, jo tractava a la meva germana petita com la meva mare em tractava a mi, i això que no m'agradava,... Però després he après a fer les coses d'una altra manera<sup>68</sup>”.* Ella fa que sí.

Ella diu: *“-I l'altre, al tenir aquest caràcter, pressiona massa al nano, i arriba un moment que el meu fill ja no sap què ha de fer,.... Clar, i amb la meva sogra,... en Pol a vegades li diu: - tu calla, deixa'm!-. I clar li dic que això no li pot dir”.* Li

---

<sup>66</sup> Verbalitzem una situació que creiem que està vivint la mare d'en Pol. Parlem en primera persona del plural, perquè la Rosa no engegui mecanismes de defensa. El nostre objectiu és donar-li el missatge: “el primer és un mateix”. Per ajudar a la mare a ser conscient que potser de vegades estem tan pendents del que necessiten els altres, que no escoltem què volem com a persones. Des del nostre procediment, considerem que el fet d'estar bé amb un mateix fa que puguis estar millor amb totes les persones que t'envolten, ja que així no es dispararan tan fàcilment els mecanismes de defensa.

<sup>67</sup> El llenguatge corporal de la mare no ens diu el mateix que el seu llenguatge verbal. En aquest cas, com ja hem mencionat anteriorment, ens fiem del que ens diu el seu llenguatge gestual.

<sup>68</sup> Desculpabilitzem a la mare. Els pares fan tot el que fan amb la millor intenció, perquè creuen que és el millor que poden fer pel seus fills.



dic: *“Em sembla que això és bo, tot i que no ho digui de la millor forma, perquè en Pol comença a parar els peus als altres. I ja anirà aprenent a fer-ho d’una altra manera,... més tranquil”*. La Rosa diu: *“En el fons penso que fa ben fet, però és clar, la meva sogra està molt gran. A més ha tingut depressions. Abans no sabia com contestar-la, perquè sempre deia que tot li anava malament,... Durant uns anys ho vaig passar molt malament (vaig acceptant tot el que diu). I per això penso que en Pol fa bé, perquè aquestes persones o t’hi defenses o et puguen a sobre”*. Li dic: *“És clar, i em sembla que la teva sogra hi guanya molt tenint una depressió,... què aconseguix de la Rosa, el seu fill i en Pol?<sup>69</sup>”*. Ella de seguida diu: *“que estiguis per ella,... clar, i al principi anava de cul, fins que vaig dir prou!,... El meu home i jo tenim el caràcter molt diferent, i ell de vegades intenta fer-la reflexionar i jo li dic deixa-la estar que no hi ha res a fer, perquè porta 30 anys intentant fer-la canviar i no hi ha res a fer”*. Li dic que em sembla que el seu marit raona molt les coses. La Rosa diu: *“Sí, al 100 per 100”*. Ho diu una mica exaltada, com si li cansés que el seu home vegi les coses d’aquesta manera. Li dic: *“És clar, i el com reaccionem les persones ho fem pel que sentim i no es pot explicar amb el cap. El cap busca una explicació, però no és la real”*. La Rosa diu: *“Sí, ja entenc que la meva sogra actuï així, perquè ha tingut la seva història, la seva vida, i de vegades intento explicar-li al meu home, o al revés intento explicar-li a la meva sogra perquè el meu home actua així, però no hi ha manera”*. Li vaig dient que és clar, que es deu sentir com un peix fora de la peixera. La Rosa continua dient: *“I com més temps passa em sembla que estan més distanciats”*. Li dic: *“Em sembla que el teu marit es deu haver sentit que és un mal fill,... i això ho deu portar molt en dintre”*. La Rosa de seguida salta i diu: *“Sí, sí, són dos germans i la mare sempre li ha tirat més a l’altre. No sé si és perquè és al que no veu gaire”*. Li dic: *“Em sembla que la teva sogra li deu haver fet molt de xantatge al teu home i ara ell té molt de sentiment de culpa<sup>70</sup>”*. La Rosa es queda sorpresa i em pregunta: *“de culpa?”*. Li dic: *“Sí, de vegades les mares ens diuen: - Oi que cuidaràs de mi quan sigui gran, i podré viure amb tu -,... I podem estimar molt*

<sup>69</sup> Pregunta per ajudar a que la Rosa interpreti el comportament de la seva sogra d’una forma que la faci sentir millor i pugui modificar la relació que té amb ella perquè esdevingui més sana.

<sup>70</sup> Ajudem a que la Rosa faci una altra interpretació de la relació entre el seu marit i la seva sogra. Que entengui que moltes vegades, quan algú no pot dir que no als pares, és perquè es sent obligat, és esclau d’un sentiment de culpa del que no és conscient.

*als nostres pares, però potser no volem que visquin amb nosaltres<sup>71</sup>*". La Rosa diu: *"Doncs això que dius a mi em feia sentir mala filla, perquè el meu home m'apreta perquè els meus pares vinguin a viure aquí a casa amb nosaltres,... (la Rosa somriu, jo també somric),.... El meu home va dient que vinguin, i de vegades penso vale,... però després penso: - ja estan bé allà -, perquè així la relació és diferent (li dic que és clar). Sinó estàs agobiat de tenir persones grans"*. Li dic: *"Clar, i la gent gran són com nens petits,... i amb ells hem d'aprendre a distingir entre capritxo i necessitat: entre quan et necessiten de veritat o quan ho fan perquè estiguis per ells,... I ells no se n'adonen,... però com que es senten tan insegurs s'agafen molt als altres<sup>72</sup>*". Ella va fent que sí i diu: *"El que vull, i potser és ser egoista, és ser feliç, perquè així també després estàs millor amb els altres"*. Li dic: *"Això sí que és veritat Rosa, i mirar per un mateix no és ser egoista. Ser egoista és agafar el que és de l'altre encara que ell és quedí malament;... però preguntar-nos què volem i cuidar-nos, no és ser egoista<sup>73</sup>*". Ella diu: *"Sí, sí, així estàs tranquil per dintre, sinó sempre tenies aquell neguit,... i ara quan faig alguna cosa i penso que m'he equivocat, em dic que ja ho faré diferent el pròxim cop, i això potser és el que li falta a en Pol"*. Li dic que sí, però que ja ho farà, i somric. Ella diu que sí, que encara és jove. Li dic que és clar, que ja anirà fent.

Li dic que, si vol, tornarem a parlar més endavant. Li dic que si necessita alguna cosa em truqui. Em diu que ja ho farà.

Al marxar se la veu més relaxada que quan ha arribat.

---

<sup>71</sup> Ens posem al costat de la Rosa, dient-li que entenem que de vegades no volem viure amb els sogres o els pares. D'aquesta manera l'estem desculpabilitzant.

<sup>72</sup> Li donem el missatge: "distingir entre capritxo i necessitat". És a dir, no sempre que ens diuen que ens necessiten, és així, i en aquests moments no respondre a les seves demandes no és ser dolent. Aquest missatge és ambigu, perquè no diem com s'ha de distingir i té molt de poder, perquè tots tenim la creença que els capritxos no s'han de consentir, que així no ajudem als altres.

<sup>73</sup> Per canviar la creença: "pensar en nosaltres és ser egoista", per la creença: "pensar en un mateix és cuidar-se, és un dret". Aquesta creença mal apresada "pensar en sí mateix és ser egoista", ens genera sentiment de culpa, ens fa sentir males persones i ens toca directament en les nostres creences d'identitat. Per això és molt important intervenir en aquests casos.

## 16 de Gener de 2002. Entrevista amb en Pol

Li explico a en Pol que acabo de parlar amb la mare, que em sembla que ha anat molt bé i que la mare l'estima molt<sup>74</sup>. Ell fa que sí i somriu.

Li dic que m'ha semblat que potser l'àvia li està una mica a sobre<sup>75</sup>. De seguida diu: *-“buf! L'àvia no l'aguanto (mentre es posa la mà al cap i fa aquella ganyota)”*. Li dic: *-“ja t'entenc Pol, perquè de vegades ens atabalen molt i poden ser molt pesades, tot i que elles no se n'adonen, perquè sinó no ho farien. Mira, algun cop he arribat a engegar a la merda a la meva àvia, i encara que segur que jo tenia raó, després em sentia malament pel que li havia dit,... I li he demanat tantes vegades que deixi d'atabalar-me, i et sembla que ho fa?”*. Ell de seguida diu: *-“segur que no”*. Li dic: *-“és clar Pol, perquè això no depèn de mi. El que sí que puc fer és dir-li el que penso, però d'una altra manera, sense engegar-la a fregir espàrrecs!<sup>76</sup> (somric). Com ha anat aquests dies, has tingut algun llampec?<sup>77</sup>”*. Diu que sí, que un de molt desagradable. Li pregunto què vol dir<sup>78</sup>. Ell diu que l'han castigat per barallar-se amb un company de classe i ha de venir una tarda de la setmana que ve a netejar l'institut. Li dic: *-“Ostres Pol, et deus haver sentit malament, perquè et castiguen per una cosa que ja no podem canviar, per molt que ens penedim del que hem fet (ell fa que sí), i em sembla que no és la millor solució,... però perquè et sembla que ho fan els professors?”*. Silenci<sup>79</sup>. Ell respon que per ajudar-nos. Li dic: *-“Sí, Pol, tot i que segur que això no ens ajuda gaire. I ho podem canviar?”*. Ell diu que no. Li dic que és clar, però que sí que podem entendre perquè ho fan i tirar-nos aquest llampec a la motxilla. Ell somriu i diu: *-“ostres sí”*. Continuo dient: *-“Mira*

<sup>74</sup> Li expliquem que hem parlat amb la mare perquè en Pol visqui que ell és important per a nosaltres i que no li amaguem res.

<sup>75</sup> Per obtenir informació de la relació que té amb l'àvia.

<sup>76</sup> Li proposem un recurs que creiem que li pot anar bé: parar els peus als altres, però d'una manera que no ens faci sentir malament després. Li suggerim com pot fer-ho, però mai li diem el que ha de fer.

<sup>77</sup> Pregunta per obtenir informació que ens ajudi a orientar la nostra intervenció.

<sup>78</sup> Per entendre de la mateixa forma que en Pol el que ens està dient.

<sup>79</sup> Verbalitzem els seus sentiments. En Pol ens fa que sí. Per tant, ens confirma que la nostra hipòtesis és certa: es sent malament amb els càstigs dels professors. Llavors li fem una pregunta perquè pugui interpretar la situació d'una manera que sigui més bona per a ell, ja que si entén que les persones del seu voltant fan les coses amb bona intenció, tot i que no li agradi el que fan, no es sentirà ferit. Fem un silenci, esperant la resposta d'en Pol, perquè ell mateix faci l'aprenentatge.

*Pol, quan he parlat amb la mare m'ha donat la sensació que el pare i la mare han de veure les coses de manera molt diferent, i potser de vegades els veus discutir (ell fa que sí),... Molts cops havia sentit parlar a la meva mare de mi amb el meu pare i acabaven cridant,... Creia que era per culpa meva. Però a veure, Pol (agafo un foli i començo a dibuixar tres cases posades en forma de triangle (veure document annex nº7). Imagina't que tenim tres cases, on hi viuen en Santi, la Maria i en Pere. I un camí va de casa d'en Santi a casa de la Maria, un altre de casa de la Maria a casa d'en Pere i un tercer de casa de la Pere a casa d'en Santi. I així, quan es volen dir alguna cosa, cadascú fa servir el seu camí. Però un dia, el camí que porta de casa d'en Santi a casa de la Maria, de no passar-hi, comença a quedar molt brut, ple d'herbes i de pedres. Per això, quan ell vol anar a casa de la Maria, fa servir el camí que va de casa seva a casa de la Pere, passa pel mig de la casa d'en Pere amb la seva moto, i pot ser li diu que va a veure a la Maria que de vegades té un caràcter més difícil,... La Maria fa el mateix quan vol anar a veure a en Santi. I com creus que es sentirà en Pere, si sempre que volen passen per dins de casa seva?".*

Silenci. Diu que malament. Li dic que és clar, i li pregunto què pot fer en Pere. Silenci. No diu res. Després li dic que podria dir-los hi que no ho facin, però potser ho continuen fent,... El que podem fer és posar una porta a cada costat de casa perquè no hi puguin passar quan vulguin, i hagin de picar abans i demanar permís. Llavors en un altre paper dibuixo tres rodones col·locades en forma de triangle. En una hi escric pare, en l'altra mare i en l'altra Pol (ell va mirant atent), mentre li dic: *-“De vegades, Pol, el pare i la mare no són gaire amics, i el seu camí queda molt ple d'herbes, de rocs,.... molt brut. I per això llavors fan servir el camí dels fills. Per exemple, quan la mare ens diu: - Ostres, el teu pare té un caràcter, crida molt, li hauria de dir alguna cosa a l'àvia,....-. O d'altres vegades el pare ens diu: - la teva mare no t'hauria de deixar sortir,....- . I com creus que ens sentim quan passa això?".*

En Pol diu que malament. Li dic que sí, que quan el pare o la mare ens diuen coses l'un de l'altre és un bon llampec. En Pol fa que sí i bufa. Li pregunto si ho podem canviar. Diu que no. I li pregunto: *-“Doncs què hi podem fer?".* Silenci. Ell diu que dir-los hi que no ho facin. Li dic que és clar, però si això ens assegura que ho deixaran de fer. Ell diu que no. Li dic: *-“És clar, perquè no depèn de nosaltres, depèn dels pares. Però alguna cosa hem de fer?,.... (Silenci. En Pol no diu res). Mira Pol, saps*

què faig?,... Quan la meva mare em parla del meu pare, o del meu avi, o dels meus germans, li dic que li hi digui a ells. I amb el meu pare faig el mateix<sup>80</sup>”. Fa que sí.

Li dic: -“Mira, Pol, et volia fer una proposta, que potser et sorprendrà una mica (ell em mira sorprès). Avui no ens n’anem d’aquí sense fer una bestiesa”. Ell somriu i diu: -“no en vull fer pas cap”. Li dic: -“doncs no marxarem,... Somric,... tenim tot el matí”. Ell diu: -“No vull anar pel mal camí, vull anar pel camí correcte (ho diu com un home gran, com si ho hagués sentit moltes vegades de casa, probablement del pare)”. Li dic: -“ostres Pol, jo també ho vull, però qui diu que anant pel camí correcte no podem fer algun cop una tonteria que no perjudiqui a ningú,... Mira Pol, a dins nostre és com si hi tinguéssim un mosso d’esquadra (ho dibuixo), que ens va dient: - has de portar-te bé, has de ser bo, has de ser educat, has de fer les coses bé,.. i ens va llençant uns bons llampecs!- (dibuixo llampecs). A l’altre costat del foli començo a dibuixar un nen petit, mentre li explico que també hi tenim un nen petit que ens va dient: - m’agraden les xuxes, m’agrada jugar a bàsquet, m’agrada fer el gandul,....-. Aquest mosso i el nen petit (els senyalo en el dibuix) moltes vegades es barallen i es tiren els plats pel cap, perquè un comença a cridar a l’altre,.... I saps qui pot fer que deixin de barallar-se? Saps qui hi ha aquí al mig? (ho assenyalo en el dibuix)” Silenci. Ell diu: -“jo?”. Li dic que sí, i ho dibuixo mentre dic: -“Aquest és el que decideix què vull? I ho decideix ARA, però pensant en què és millor per a nosaltres DESPRÉS, i és l’únic que li pot parar el peus al mosso i al nen petit, escoltant de vegades a un i de vegades a l’altre; però sempre qui decideix és en Pol. I a mi em sembla que durant molt de temps ha manat aquest mosso, que tot el dia t’està dient que has de ser educat, correcte,... I ja és hora que li paris els peus (En Pol em mira sorprès). Què et sembla Pol si el fem callar?<sup>81</sup>”. En Pol diu que sí, i somriu.

---

<sup>80</sup> Metàfora dels camins, per transmetre-li el missatge: “les relacions depenen de dues persones”. Per tant, quan els pares es barallen només depèn del pare i de la mare. És a dir, no és per culpa dels fills (desculpabilitzem a en Pol).

<sup>81</sup> Apareix una creença d’en Pol: “els que van pel bon camí no fan bestieses” o el que és el mateix “jo sóc bo si vaig pel bon camí”. Veiem que aquesta creença emmascaradora sustenta el comportament emmascarador de ser molt correcte i parlar com un adult. Volem contra-argumentar aquesta creença mitjançant una metàfora, la del mosso, per donar-li el missatge: “l’únic que ens fa feliç és quan fem les

Agafem el cotxe i anem a donar vols per Sant Vicenç. Li dic que si vol passarem un carrer que no passin cotxes en contra direcció. Ell somriu i diu que vale. Mentre anem amb cotxe va rient. Sembla passar-ho bé.

Quan arribem a l'institut i baixem del cotxe, en Pol diu: *-“ara em sento molt millor!”*. Li dic que és clar, i li dono un copet a l'espatlla. Entrem al despatx, i faig un cop al mosso que he dibuixat abans mentre dic: *-“Ara ja li hem parat els peus i somric<sup>82</sup>”*. Li dic si vol fer els jocs que vam començar fa uns dies<sup>83</sup>. Diu que sí. Fem les proves de Planning. Quan portem una estoneta, sembla cansat i li dic que si vol ho deixem estar<sup>84</sup> (em sembla que està cansat perquè ho troba difícil i deu sentir que no ho fa bé). Ell de seguida diu que millor que sí. Quedem que ja ho acabarem el pròxim dia.

#### **24 de Gener de 2002. Entrevista amb el pare d'en Pol (en Salvador)**

Ens saludem. Li pregunto com veu a en Pol<sup>85</sup>. El pare diu: *-“La meva opinió ja la saps, és la mateixa de l'altre dia. En Pol és un nano que va fent. La setmana passada, per exemple, un nano es va posar amb ell, i van castigar també a en Pol. (Jo vaig acceptant el que em diu). Mira, el dia que en Pol es sàpiga defensar, quan maduri, després ja estarà,.... Però no hi estic d'acord amb que l'hagin castigat. Els professors no ho fan bé, no tenen raó”*. El pare va explicant altres situacions (quan parla d'en Pol va dient: - me'l van castigar -). Afegeix: *-“no fote'm”, no pot ser,... els professors ho haurien de fer diferent<sup>86</sup>”*. Vaig

---

coses perquè volem (pensant en el que és millor per a nosaltres a la llarga)”. A mida que vagi prenent decisions anirà creant identitat, “jo sóc capaç”; i aniran desapareixent els comportaments de defensa.

<sup>82</sup> Perquè en Pol visqui l'experiència que fer alguna bestiesa no vol dir anar pel mal camí. I d'aquesta manera pugui començar a qüestionar-se quan fa les coses per ell mateix o perquè és el que esperen que els altres. Tenim l'objectiu de trencar el sentiment de culpa d'en Pol quan fa alguna tonteria, perquè es doni permís per comportar-se com un nen petit.

<sup>83</sup> Amnèsia post-trance. Perquè no comenci a criticar el missatge que li acabem de donar i quedi a l'inconscient.

<sup>84</sup> Respectem el ritme d'en Pol.

<sup>85</sup> Pregunta oberta perquè el pare d'en Pol comenci a parlar del que li preocupa.

<sup>86</sup> Atribueix el problema d'en Pol a l'institut: al fet que alguns alumnes el provoquin i a la resposta dels professors davant d'aquests fets.

acompassant gestualment<sup>87</sup>. Quan es fa un silenci, li dic: *-“Sí que tens raó, i hi ha coses que potser no estem d’acord en com funcionen, però a mi em sembla que el problema és com has dit, que en Pol necessita madurar. És com si ell no volgués créixer,... perquè quan som petits els pares decideixen per nosaltres, però quan ens fem grans això canvia. I és clar, mentre els pares decideixen, en Pol no s’equivoca, però tampoc pot madurar,... és com un peix que es mossega la cua. Ara en Pol necessita viure que se’n surt sol, encara que es doni cinquanta patacades<sup>88</sup>”*. El pare d’en Pol (en Salvador) diu: *-“Hi tant que es té que d’espavilar, i si en fa alguna el castiguem, perquè qui la fa l’ha de pagar<sup>89</sup>”*. Faig que sí.

Li dic: *-“Mira Salvador, et diré una cosa, i potser m’equivoco. Em sembla que la teva mare et devia estar molt a sobre, i aprenem a fer de pares a partir del que hem vist a casa,... I no és fàcil fer de pares. La meva àvia patia les 24 hores del dia, i la meva mare ha fet el mateix”*. El pare diu: *-“Sí, però si el nano no fos tan insegur”*. Li dic que és clar, i que amb això el puc ajudar. Ell diu: *-“Sí, però si veig a un nano enfonsat, i els professors no l’ajuden,... recorda lo del càstig<sup>90</sup>...”*. Li dic: *-“És clar, però el que necessita en Pol a l’institut és que el tractin com qualsevol altre nano,.... I clar que és injust que si dos es barallen els castiguin a ambdós sense saber que ha passat. Però això és així,... i podem ajudar a que en Pol accepti la realitat, encara que sigui injusta. Acceptar la realitat ens ajuda a madurar. Mira, un cop em vaig presentar un currículum a una feina que em feia molt il·lusió, i al cap d’un temps em vaig assabentar que no se l’havien ni mirat,...I clar que és injust, perquè si ja saben que la plaça és per algú concret ho podrien fer diferent,... però és així<sup>91</sup>”*.

---

<sup>87</sup> Acompassar. Anem acceptant i respectant tot el que diu.

<sup>88</sup> Li donem el missatge: “en Pol necessita sentir-se responsable de les seves coses”.

<sup>89</sup> Creença del pare: “si fa alguna cosa incorrecta, s’ha de ser dur i recriminar-li”. Creença que tindrem en compte per contra-argumentar-la més endavant.

<sup>90</sup> Resistència. Continua donant les culpes del que li passa a en Pol a l’institut. El pare està donant explicacions del seu comportament emmascarador, de manera que aquest apareix com a lògic i raonable. Aquestes explicacions o raons es sustenten en la creença: “hi ha persones que tenen un temperament, un caràcter determinat i no s’hi pot fer res”.

<sup>91</sup> Metàfora per enviar-li el missatge: “no podem canviar el que no depèn de nosaltres, però sí que podem acceptar el que no podem canviar, i aprendre a reaccionar d’una altra manera davant d’aquestes situacions”.

El pare d'en Pol diu: *"en part hi estic d'acord i en part no, perquè això una persona gran,... com moltes vegades a la feina,... L'únic que dic és que els professors tinguin una mica de responsabilitat,... És que com a pare no dir-los res!<sup>92</sup>,... (ho diu una mica exaltat, i indignat). Li dic que ja l'entenc.*

Segueixo explicant: *"Mira, un pare em va dir que havien castigat al seu fill, i que no estava d'acord amb el que havia decidit el professor, però no va voler anar en contra del professorat i li va dir al seu fill: - la vida és així! -. Aquest nen es va quedar fet pols, i no pel càstig, sinó perquè va sentir que el pare no l'entenia,... Els fills no necessiten que els pares els treguin les castanyes del foc, només volen sentir-se recolzats,... Sinó els pares s'acaben carregant moltes responsabilitats que no són seves<sup>93</sup>". Ell em talla i diu: -"No, no, quan en Pol fa alguna cosa, li dic: -com és que això ha anat així -... Però si en Pol necessita ajuda, els professors tenen que estar al cas,... des del meu punt de vista l'institut no funciona com hauria de funcionar<sup>94</sup>". Li dic que ja l'entenc.*

Continuo dient: *"Mira, a la vida és com si tots portéssim la nostra motxilla. I ara imagina't que un dia aneu d'excursió tota la família i cadascú es prepara la seva motxilla. Però tu veus que en Pol no agafa aigua, i l'agafes tu per ell. Mentre aneu caminant en Pol s'avança, i té set, però tu estàs lluny i no li pots donar l'aigua. De què t'haurà servit anar tan carregat? (sense deixar-lo contestar continuo dient,...) Em sembla que moltes vegades els pares es carreguen amb coses que són dels fills. I els problemes que en Pol pugui tenir a l'institut a quina motxilla estan?<sup>95</sup>". Ell diu: -"Però aquest nano, en Lluís,... (es posa molt amb en Pol). Si els pares li haguessin estat més a sobre...<sup>96</sup>". Li dic: -"Sí, en Lluís està fotut, ho ha passat molt malament. Però puc ajudar a en Pol a que entengui perquè les persones fan el que fan,... A més, tu pots ajudar*

---

<sup>92</sup> Resistència. La resistència és un mecanisme mental orientat a defensar les conductes emmascaradores que tenen propòsit de protegir el malestar emocional.

<sup>93</sup> Li donem el missatge: "l'important per en Pol és sentir-se entès quan visqui situacions injustes". És a dir, reenquadrem el paper de pare; aquest no ha de treure les castanyes del foc al fill, sinó fer-li costat.

<sup>94</sup> Resistència. ídem 95.

<sup>95</sup> Metàfora de les motxilles. Ídem número 53. Per donar-li el missatge al pare: "només podem ser responsable del que depèn d'un mateix".

<sup>96</sup> Apareix una creença: "els pares han de cuidar dels seus fills, i cuidar-los significa estar a sobre d'ells". Aquesta creença està justificant el seu comportament de sobreprotecció.



*molt a en Pol donant-li la teva opinió, dient-li el que tu faries en segons quines situacions, però després la frase màgica és: - però tu mateix Pol -.<sup>97</sup> En Salvador diu: -“És que de vegades no sé, el veus tan insegur”. Li dic que té tota la raó, però que no sempre serà així.*

*Li explico: -“Em sembla que en Pol sent que el pare no el veu capaç de sortir-se'n. I no vol dir que sigui així, això és el que en Pol interpreta. Quan un nen petit comença a caminar, i amb la millor intenció la mare l'agafa perquè creu que sinó caurà, està aprenent que ell sol no se'n surt,... I la única manera que es pugui creure que es pot valer per sí mateix és que sigui responsable de les seves coses,... En Pol necessita viure que se'n surt, perquè les paraules se les emporta el vent i per molt que nosaltres li diem que pot fer-ho, no serveix de res, ell necessita fer-ho,... Però de vegades costa deixar-los fer,... Salvador, què vol dir ser bon pare?<sup>98</sup> Silenci<sup>99</sup>. En Salvador ha anat escoltant atent amb la mà a la barbata i mirant enlaire, com rumiant sobre el que li explico. Quasi no connecta la mirada.*

*En Salvador diu: -“Això és molt relatiu. Un pare té unes obligacions, un bon pare vol ajudar,... i a en Pol el veig molt capaç”. Li dic: -“és clar, n'estic segura,... això és el que en Pol interpreta i no significa que sigui així,... Però el que de vegades passa és que el que diem no és el mateix que sentim. Per exemple, la meua mare és molt patidora i quan em vaig treure el carnet de conduir em deia que ho faria molt bé. Però quan anàvem amb cotxe i jo conduïa, ella s'agafava fort al seient i de tant en quan em deia: - alerta que surt un cotxe!-,... Clar, jo entenia que no confiava en mi,... Tot i que no era així, perquè la meua mare patia perquè tot li feia por i no perquè no confiés en mi,... Em sembla que en Salvador ho ha hagut de passar molt malament, i s'ha hagut de sentir responsable de moltes coses, i no només d'en Pol, sinó també de la*

---

<sup>97</sup> Rememorització per l'ancoratge. Amb la paraula “motxilla”, li recordem el missatge que li acabem de donar. De manera indirecta li diem que hi ha coses que depenen d'en Pol.

<sup>98</sup> Pretenem qüestionar-li la creença que hi ha a sota del seu comportament de protecció, perquè pugui donar-se un canvi en el comportament del pare vers el seu fill. A partir de l'argumentació lògica i racional, la nostra intervenció estaria condemnada al fracàs.

<sup>99</sup> Silenci. Per conèixer la resposta d'en Salvador.

seva mare<sup>100</sup>”. Ell diu que sí, que la seva mare ha tingut depressions,... . Dóna la sensació que quan en Salvador s’adona del que està parlant, torna a parlar d’en Pol i diu: *-“en Pol va estar malalt, i és clar, al ser fill únic,...”*. Vaig acceptant el que diu, i llavors li explico: *-“Mira Salvador, imagina’t que tenim una planta molt bonica, que ens agrada molt i com que tenim por que li passi alguna cosa, la tapem amb un plàstic. Ho fem amb la millor intenció, però potser no ens n’adonem que si aquella planta pogués parlar ens diria que està agobiada. I potser veiem que mica en mica es va pansint,... De vegades no ens adonem que protegim molt a qui estimem<sup>101</sup>”*.

Ell diu: *-“Sí, potser inconscientment, però no tinc aquesta sensació, si a en Pol li foto canya”*. Li dic: *-“No sé,... no sé que hi ha, però en Pol té la sensació que no arriba a on els pares esperen i no és pel que vosaltres feu, sinó pel que ell interpreta,... Mira, una amiga, la Marta, s’havia de treure el carnet de conduir i sovint li deia al seu pare que no se’n sortiria. El pare acabava dient-li que estigués tranquil·la i es posava a estudiar amb ella. I què et sembla que entenia la Marta? (sense deixar-lo contestar continuo parlant): - el pare no em veu capaç de sortir-me’n -<sup>102</sup>”*.

Ell diu que en Pol de vegades li diu: *- pare, no diguis això -*. Li dic que és molt bona senyal que en Pol comenci a dir el que no li agrada<sup>103</sup>. Ell diu que sí i somriu. Li dic: *-“Em sembla que en Salvador s’ha hagut de sentir molt*

---

<sup>100</sup> Li volem transmetre el missatge: “a vegades hi ha alguna cosa a dins nostre que fa que ens sentim molt responsables dels altres. Llavors els altres ho noten perquè llegeixen el nostre llenguatge corporal, però el problema està en que no ho entenen com nosaltres”. En aquest cas, en Pol entén que li estan a sobre perquè el pare creu que ell sol no se’n pot sortir.

<sup>101</sup> Metàfora planta. Per enviar-li el missatge: “de vegades volem cuidar molt i molt a les persones que estimem, però potser aquestes no es senten bé amb la nostra actitud, i es senten agobiades”. Fem un símil entre la planta i en Pol, perquè el pare entengui com es pot sentir el seu fill.

<sup>102</sup> Li volem donar el missatge a en Salvador (mitjançant el recurs de la metàfora): “Si no deixem fer als fills, no es sentiran capaços de valer-se per sí sols”. Intervenir en aquests casos és molt important, ja que si el pare no sobreprotegeix a en Pol, aquest podrà viure més experiències de presa de decisions i anirà creant identitat.

<sup>103</sup> Aquest canvi en l’actitud d’en Pol, ens dóna informació que està canviant la imatge que té d’ell mateix, comença a sentir-se diferent. Si una persona comença a prendre les seves pròpies decisions, pot tenir raó en els seus plantejaments o no, però denota que està més segur.

*malament i de vegades tenim por de que als fills els passi el que ens ha passat a nosaltres<sup>104</sup>*. Ell diu que segur.

(A en Salvador el coneix tot el poble i sé que de petit es reien molt d'ell, perquè és molt baixet i de vegades anava presumint de fer les coses bé,...)

Llavors li dic: *-“Mira, em sembla que la millor manera que pots ajudar a en Pol, és cuidar més a en Salvador (ell em mira sorprès), perquè de vegades posem abans als fills, la dona, la mare, la feina, que a nosaltres,... i això no pot ser. En Pol no necessita les 24 hores del dia a el pare. L'important és la qualitat del temps que s'està amb els fills, no la quantitat,... Només necessita saber per endavant quan estarà amb el pare, i amb 5 o 10 minuts n'hi ha prou<sup>105</sup>”*. El pare va escoltant, sembla que no es creu el que dic,... Li comento que potser m'equivoco. Ell diu que no.

Afegeixo: *-“En Pol no voldria cap altre pare. Ets el millor pare que en Pol pot tenir”*. Se li posen els ulls plorosos i diu: *-“Sí,... però de vegades quan ha passat alguna cosa i parlo amb en Pol, ell no m'escolta”*. Li dic: *-“És clar, perquè en aquell moment, si està alterat, no pot escoltar,.... El que el pot ajudar és que anem per davant de la situació. És a dir, parlar amb ell quan estigui tranquil sobre què podem fer en determinades situacions conflictives. Així en Pol agafarà el toro per les banyes, i no per la cua!<sup>106</sup>”*. (Ell va fent que sí, continua mirant amunt i posant-se la mà a la barbeta, com molt pensatiu). Li dic que deunido la fred que fa a Sant Vicenç. Ell diu que sí i que a ell ja li agrada.

Li dono les gràcies per haver vingut i li dic que, si vol, tornarem a parlar més endavant. Em diu que sí.

---

<sup>104</sup> Verbalitzem el que creiem que li ha passat, com creiem que s'ha sentit en Salvador. Anem al pla dels sentiments.

<sup>105</sup> Desculpabilitzem al pare d'en Pol del fet que no disposi de gaire temps per estar amb en Pol, dient-li que l'important no és la quantitat de temps que s'està amb els fills, sinó de la qualitat.

<sup>106</sup> Li diem com entenem el comportament d'en Pol quan està nerviós i que en aquests moments no es pot controlar. Estem buscant constantment que en Salvador entengui com interpreta la realitat el seu fill, miri el món amb els mateixos ulls que en Pol. Llavors li donem un recurs amb el que creiem que pot ajudar a en Pol a anticipar, a anar per davant de les coses. D'aquesta forma es sentirà més bé, més segur.

## 24 de Gener de 2002. Entrevista amb en Pol

El vaig a buscar i li dic que em sap greu que sigui tan tard (són quasi les 5h. de la tarda), que aquest matí volia parlar amb ell, però ha passat una cosa amb en Dani G. (s'ha barallat amb un noi) i al final no he pogut anar-lo a veure. Diu que ja ho ha vist. Li dic que només podré estar amb ell cinc minuts perquè he de ser a Girona a les 6h. Ell em pregunta si tinc un assumpte. Li dic que sí, que he quedat amb una nena; però que el pròxim dia podrem parlar amb més calma.

Li explico que he parlat amb el pare, i que ha reconegut que de vegades va una mica esverat<sup>107</sup>. Ell bufa i diu que sí que és veritat. Li dic que em sembla que al pare li costarà anar més tranquil i que ja veurem com va. Somric i li dic que si cal li tornaré a estirar les orelles d'aquí uns dies. En Pol em torna el somriure.

Li pregunto com es porta la mare, si la veu diferent<sup>108</sup>. Ell diu que molt diferent. Li pregunto què vol dir<sup>109</sup>. En Pol diu que el deixa més tranquil. Li dic que això és molt bona notícia, i li dono un copet a l'espatlla.

Li pregunto: *-“Com ha anat aquesta setmana,... ja has començat a parar els peus al mosso?”*<sup>110</sup>. Diu que només una mica. Li pregunto què vol dir. Diu que li diu que calli. Li dic que ho fa molt bé i que continuï escoltant més a en Pol<sup>111</sup>.

(De vegades diu expressions com: - Tinc una sospita -. En moments en que no té massa sentit. Com si utilitzés paraules que sent dels adults,... sembla que parli un home gran).

---

<sup>107</sup> Li expliquem del que hem parlat amb el pare, perquè en Pol visqui l'experiència que confiem en ell, i que no li amaguem res.

<sup>108</sup> Pregunta per obtenir informació sobre si ha canviat la relació entre la mare i en Pol.

<sup>109</sup> Pregunta semàntica per saber quin significat té per en Pol el que ens acaba de dir.

<sup>110</sup> Rememoració per l'ancoratge. ídem 37, 42 i 56.

<sup>111</sup> Dissociació. Li parlem en tercera persona perquè li sigui més fàcil mirar-se a ell mateix, i no mostri resistència.

### 31 de Gener de 2002. Entrevista amb en Pol

Li pregunto com ha anat aquests dies. Diu que molt bé. Li pregunto si el pare li va explicar alguna cosa del que havíem parlat. Ell diu que poca cosa. Li pregunto què li va explicar. Ell diu que quasi bé no li va dir res,... que li va dir alguna cosa però no se'n recorda.

Li pregunto com ha vist el pare aquesta setmana. Ell diu que està constipat. Li dic: *-“Vaja rotllo,... però l’has vist més tranquil”*. Ell diu que com que està malalt no diu gaire res. Li dic que és clar.

Llavors li pregunto: *-“I com es porta la mare?”<sup>112</sup>*. Ell diu: *-“Bé,... (Silenci),... però encara em recorda aquestes feines”*. Li pregunto què vol dir<sup>113</sup>. Ell diu: *-“Fes això, fes allò, ja t’has fet el llit?,...”*. Li dic: *-“haurem de tornar a parlar amb la mare i estirar-li les orelles”*. Ell somriu i diu no. Li pregunto com ho fa per desviar aquests llampecs<sup>114</sup>. Ell diu: *-“Ah! aquests llampecs!,... pues em tapo el piu (s’assenyala la panxa)”*. Li dic que molt bé! Ell segueix dient: *-“Ara me l’he tapat més”*. Li dic: *-“Clar i eh que va millor?... (ell fa que sí). Però, per exemple, quan rebem un llampec d’aquests: - fes els deures!-, si ho fem perquè ho ha dit la mare, ens sentim bé o com enfadats?”*. Ell diu que enfadats. Li pregunto què és el millor per en Pol, tenir fets els deures o no. Ell diu que tenir-los fets. Li dic sí, i li pregunto si els farà perquè ho ha dit la mare, o perquè és el millor per ell. Silenci. Ell diu: *-“perquè és el millor per a mi”*. Li dic que és clar, i segueixo explicant: *-“Si la meva mare em diu: - Silvia arregla’t l’habitació!-, si no ho faig, qui surt perdent?”*. En Pol diu: *-“Jo!”*. Li dic: *-“És clar!, i què vol la Silvia?”*. Ell diu que tenir-la arreglada. Li dic que sí, i li pregunto: *-“I ho faig perquè vull, és un llampec, o ja no?”<sup>115</sup>*. Ell diu que ja no. Li dic que és clar, i li explico que

<sup>112</sup> Pregunta per tenir informació sobre l’actitud de la mare, per conèixer si està canviant la relació establerta entre ambdós. Estem molt pendents del que ens diu i de com ho diu.

<sup>113</sup> Pregunta aclaridora. Per saber què significa per en Pol el que ens acaba d’explicar.

<sup>114</sup> Pregunta per saber si hi ha canvis en les respostes d’en Pol, si es comença a protegir i a escoltar què vol (voler madur, pensant en les conseqüències de les seves decisions).

<sup>115</sup> Encadenem diverses metàfores de segon grau, perquè en Pol pugui aprendre com desviar els llampecs, és a dir, perquè comenci a fer les coses perquè ell les tria (decidir lliure i madur) i, d’aquesta manera, vagi creant identitat.

després, si vol, podem jugar un partit de futbol amb tots els altres<sup>116</sup>. Fa que sí. Li dic que no jugo gaire bé. Ell diu que tampoc. Li dic que farem el que podem, i somric. Ell també somriu.

Li pregunto: -*“Te'n recordes que vam posar de deures, que pensessis com era en Pol,... el coneixes una mica més?”*. Silenci. Diu que no l'ha mirat gaire, que l'únic que ha fet ha sigut posar-se una barrera. Li pregunto què vol dir. Diu que tapar-se el piu. Li dic: -*“Això està molt bé,... Però com et sembla què és en Pol?”*. Silenci. Ell diu que de moment no em sabia què dir. Li pregunto: -*“En Pol és baixet?”*. Ell de seguida diu que no. Li dic que és clar, que és molt alt. Li pregunto si és pèl roig. Ell torna a dir que no. Faig que sí i segueixo dient: -*“I si mires en dintre que et sembla que hi ha?”*. En Pol diu: -*“No ho sé”*. Li dic que no és fàcil.

Llavors li pregunto: -*“ Et sembla que en Pol és simpàtic? ”<sup>117</sup>*. Diu que no ho sap. Li dic que em sembla que en Pol no es pot creure que sigui simpàtic,... i li pregunto què vol dir ser simpàtic. Silenci. Ell diu: -*“tenir bon caràcter,... ser bon company, compartir les coses,...”*. Li dic: -*“Clar,...Si ara marxo i tinc pressa per anar a Girona i veig que tinc una roda rebentada i començo a cridar: - em cago amb la mare que em va parir!- (ho dic cridant. Ell somriu, i em mira sorprès), significa que no sigui simpàtica, perquè no tinc bon caràcter?”*. Ell diu: -*“No, serà que tens un mal dia i això t'haurà provocat!”*. Li dic que sí, i li pregunto què deu voler dir tenir bon caràcter. Ell es pregunta sorprès i en veu alta: -*“tenir bon caràcter?”*,... Silenci. En Pol no diu res. Li dic: -*“I què vol dir ser bon company i compartir les coses?,... Significa deixar tot el que ens demanen?,... Jo et puc deixar un bolígraf si en tinc més d'un, però si en tinc un i el necessito no ho faré (ell fa que sí). Algú pot pensar que això no és ser bon company o no és ser amable. I mira Pol, una cosa és el que som i l'altra és el que fem (faig un dibuix*

---

<sup>116</sup> Interrupció de patró, desviem l'atenció cap a un altre tema.

<sup>117</sup> Primer li formulem una pregunta oberta per tenir informació de quina és la imatge que té de sí mateix, parlant-li de manera dissociada (“com és en Pol?”). Ens parla del que li vam explicar l'altre dia de la metàfora del mosso. Nosaltres en tot moment acceptem el que ens va dient i anem fent preguntes semàntiques, per saber què és exactament el que ell entén amb el que diu. Anem insistint amb preguntes que ens ajudin a conèixer el concepte que té d'ell mateix, per després contra-argumentar les creences negatives que tingui a nivell d'identitat.

d'una persona i a dins escric SÓC, a l'altre costat dibuixo la paraula FAIG). A veure Pol, el ser simpàtic on és aquí, o aquí dins? (assenyalo el FAIG i el SÓC) En Pol assenyala on posa SÓC. Li dic: -“És clar Pol,... I en Pol és bona persona?” Ell diu que sí. Li pregunto perquè ho diu. Silenci,... Ell diu: -“Bé,... mirant-lo de fons,... el veig com si fos una mica pesat”. Li dic: -“Em sembla que això li han dit moltes vegades a en Pol”. Ell afegeix: -“Perquè diria que és el general el que em fa ser així”. Li pregunto: -“El que et fa ser pesat?”. Ell diu: -“No, el que em fa ser tan bon home”. Li dic pregunto què vol dir. Ell respon que el general li diu que s'ha de portar bé. Li dic: -“És clar,... I què vol dir portar-se bé?”. Silenci. En Pol diu que no ho sap,... Li pregunto si el ser bona està en el SÓC o en el FAIG. Silenci. En Pol diu: -“En el sóc, no?”. Faig que sí.

Segueixo dient: -“En Pol és bona persona, encara que de vegades faci bestieses o senti ràbia cap a algú,... quan sentim perill ens protegim,... Per exemple, si algú m'insulta i em sento malament, potser l'engegaré a la merda. I això significa que no sóc bona persona?”. Diu que no. Li dic: -“És clar, ho faré perquè sento mal,...”. En Pol va fent que sí.

Llavors li pregunto què vol dir quan diu que en Pol és una mica pesat. Ell diu: -“no sé,... de vegades m'hi sento”. Li pregunto si ho sent quan els altres li diuen que no els estigui tant a sobre. Diu que això. Li explico: -“A mi saps què em passa?,... que quan estic una mica trista o tinc por de no fer les coses bé, necessito preguntar-ho tot als demés,... i potser en aquells moments em comporto de forma que als altres els sembla enganxosa, però vol dir que sóc pesada?”. Ell diu que no, que ho faig perquè estic trista o espantada. Li dic que és clar<sup>118</sup>.

En Pol està relaxat, se'l veu més tranquil i content que altres dies. Em dóna la sensació que tothom l'ha tractat com una persona que no és pot valer per sí

---

<sup>118</sup> Encadenament de metàfores per enviar-li missatges que l'ajudin a criticar-se com es veu a ell mateix. L'objectiu d'aquesta intervenció és que en Pol aprengui a distingir el que fem, del que som, ja que a nivell d'identitat el que ens fa mal és pensar que som d'una determinada manera que no ens agrada, perquè el que som no es pot canviar, en canvi el que fem sí.

mateixa. I d'aquí que el seu comportament sigui infantil, com si fos més petit que l'edat que té.

Segueixo preguntant: *“I com més és en Pol?”*. Silenci. No diu res, i li pregunto si és intel·ligent. Ell em pregunta en quin aspecte. Somric i li dic, en el de ser intel·ligent. Silenci. Ell diu que a moments li costa. Li pregunto: *“Què vols dir, ... que et costa aprendre segons què?”* Fa que sí. Li dic: *“Mira Pol, imagina't que m'acaben de dir que la meva germana està molt malalta i en aquest moment m'expliquen una lliçó de català, creus que l'entendré?”*. Ell de seguida diu que és clar que no. Li dic: *“Clar, i és per què no sóc intel·ligent? O per què en aquell moment estic molt nerviosa?”* Ell fluixet diu: *“perquè estàs nerviosa?”*. Li dic: *“És clar, i a mi em sembla que en Pol té un neguit a dintre, i així no pot aprendre (ell va fent que sí), .... Però de vegades hem pensat que les persones que entenen les coses a la primera eren més intel·ligents que nosaltres i no és veritat, ... només entenen el que diu el professor a la primera! (somric). Mira Pol, quin cotxe t'agrada?”*. Ell diu que un Subaru. Li dic: *“Doncs és com si en Pol tingués un Subaru, el més bo que hi hagi! I té un motor molt potent que pot córrer molt ràpid, però ara té una fusta sota el gas i no el pot prémer gaire, .... I pot semblar que els que van més de pressa són més bons que nosaltres i no és veritat, ... Saps què Pol? (em mira atentament) Al zoo de Barcelona hi ha dos micos. Un sempre ha après les coses molt de pressa i ha tret molt bona nota de les tasques que li posaven. L'altre, en canvi, treu males notes i el consideren tonto. Però un dia l'home que els hi donava de menjar, sense adonar-se'n, va tirar els plàtans a la gàbia però van quedar enganxats a dalt de tot. El mico que tothom creia que era intel·ligent de seguida va començar a saltar per agafar-los, i no va poder perquè era molt alt (en Pol va escoltant, i va fent que sí). L'altre mico, que s'ho estava mirant, va veure que hi havia un pal amb el que segur que aconseguiria baixar els plàtans. Ho va fer, i de seguida van poder menjar. I qui dels dos et sembla que era més intel·ligent?”*. Ell diu que el que va baixar els plàtans. Li dic: *“És clar Pol; que et sembla si ens veiem després al partit<sup>119</sup>”*. Diu que perfecte.

---

<sup>119</sup> Pregunta per saber si es considera intel·ligent. Necessitem saber què significa per a ell ser intel·ligent, per després contra-argumentar aquesta creença. Coneixent el significat de la seva realitat, li exposem un



Li dic que cuidi molt a en Pol i li dono un copet a l'espatlla, ell em torna el copet i somriu.

### Partit de futbol

Durant el partit, els altres li van dient: *“va Pol vinga!”*. Ell està una mica cohibit, no parla massa. Quan algun cop l'agafo de broma, somriu i diu: *“ostres Silvia”*.

Quan acabem el partit ell va dient que ell anava retenint al contrari. Li dic que sí, que ha jugat molt bé.

### 7 de Febrer de 2002. Entrevista amb en Pol

El saludo, i li pregunto com és que no ha anat a esquiar (tots els de 2n. estan d'excursió a la neu). Diu que no li agrada, que no hi volia anar. Li dic que no a tothom li agrada. Fa que sí.

Li pregunto com ha anat aquests dies. Ell diu que molt bé. Li pregunto: *“Que hagués hagut de canviar perquè hagués anat perfecte?”<sup>120</sup>*. Silenci. Ell diu: *“No he tingut gaires problemes,... molt pocs”*. Li pregunto: *“I quins problemes has tingut?”*. Silenci. Ell diu: *“Ah,... emm,... precisament res que me'n recordi”*. Li dic: *“Ah! Si no te'n recordes serà que han sigut petits (somric),... Com està en Pol?”*. Ell diu que bé.

Llavors li pregunto com es porten els profes<sup>121</sup>. Ell diu que ja es porten bé. Li pregunto: *“Si tots o si n'hi ha algun...”* Silenci. Ell diu: *“La de castellà sempre diu que li arruïnem el dia i la classe,... Un que es diu Said, és el que més arruïna els companys i li arruïna la classe. La profe li està tot el dia dient que*

---

altre concepte perquè el compregui i el converteixi en creença. Ho fem a través d'un encadenament de metàfores. Quan veiem que ja ha rebut el missatge fem una amnèsia post-trance perquè no comenci a raonar el que li acabem de dir.

<sup>120</sup> Amb l'objectiu d'obtenir informació sobre què és el que li preocupa a en Pol, per conèixer com interpreta la seva realitat i saber cap a on hem d'orientar la nostra intervenció.

<sup>121</sup> Pregunta oberta per saber com es sent a l'institut, com viu la situació.

*calli*”. Li pregunto: -*“I tu creus què és com diu la professora?”*. Ell de seguida diu: -*“Oh hi tant!!”*. Li dic: -*“Què sou vosaltres els que li arruïneu la classe?”*. Ell diu: -*“No, en Said li arruïna”*. Li dic: -*“Potser sí que fa moltes coses,…”*. En Pol torna a dir que hi tant que sí. Li pregunto: -*“I com ho fa la professora?”*. Ell diu: -*“Porta una agenda a classe i diu: - aquesta me l'apunto -, o - surt a fora -,…”*. Li dic: -*“Clar, i què pot fer en Pol si algun dia aquesta profe està nerviosa i el crida?”*. Ell diu: -*“Dir-li que no hi torni o no ser,…”*. Li pregunto: -*“I com ho pots fer per fer que no hi torni, vols dir que podràs?”*. Ell diu que segurament no. Li dic que em sembla que no, i li pregunto de qui depèn que la professora es calmi. En Pol diu que d'ella. Li dic que si i li pregunto què pot fer en Pol. Silenci. En Pol dubta i al final diu: -*“tapar-me el piu i tirar-m'ho a la motxilla?”*. Somric i li dic que sí.

Llavors li dic: -*“Pol havia portat els ditxosos jocs<sup>122</sup> per si els volies acabar avui, et ve de gust?”*. Diu que sí. Li dic que si se'n cansa que m'ho digui que pararem. Diu que ja m'ho dirà que estigui tranquil·la.

Sempre és molt amable, molt correcte, com si els pares li haguessin matxacat aquest tema.

Fem les proves d'atenció del DN-CAS. Se'l veu més tranquil que els altres dies, més segur.

Quan acabem li dic que li volia explicar una cosa si ell vol. De seguida diu que hi tant que sí. Començo a dir: -*“Mira Pol, a la vida tots portem una motxilla amb les nostres coses,…”*. Ell em talla i em pregunta si és la motxilla on hi posem els llampecs. Somric i li dic: -*“Aquesta és una altra on hi portem totes les coses que són nostres,…. Jo hi porto la meva feina, la relació que vull amb els meus amics, els meus estudis,…. Però de vegades els pares intenten posant-s'hi la*

---

<sup>122</sup> Recordem a en Pol el missatge que ja li hem donat en anteriors ocasions: “no podem canviar el que no depèn de nosaltres”. El que sí que podem fer és interpretar l'actitud dels altres amb uns altres ulls (protegir-nos). Quan veiem que ha rebut el missatge “va fent que sí”, fem una amnèsia post-trance.

*mà,... I no sé si els pares remenen la motxilla d'en Pol?*"<sup>123</sup>. Em pregunta què vull dir. Li dic que de vegades ens diuen t'has de pentinar així, t'has de posar aquesta roba, has d'anar amb aquests amics,... i això està dins la nostra motxilla i ells la volen remenar (faig el gest amb la mà com si li remenés una motxilla que ell portés penjada a l'esquena). Somriu. Segueixo explicant-li que tot i que ens agrada saber què pensen els pares de la roba que portem, del que ens passa; a mi no m'agrada que posin la mà a la meva motxilla i per això hi porto un candau. Ell somriu i diu que ell se'l nota enganxat a l'esquena i posa cara de dolor. Li pregunto què vol dir. Diu me'l noto aquí a l'esquena (es regira). Li pregunto com ho podem fer per treure'l. Tanca els ulls i diu ja està.

Llavors li pregunto si el candau en comptes d'estar enganxat a l'esquena està a la motxilla. Diu que sí. Li dic: *"Mira Pol, si vols, el pròxim dia t'explicaré com han sortit els jocs i podem buscar la manera que et vagi millor per aprendre (fa que sí),... I quina assignatura t'agradaria que féssim?"*. Diu que potser experimentals. Li dic que d'acord i que, si vol, que el pròxim dia porti el llibre. Diu que sí.

Li pregunto com s'ho va passar al partit de futbol. Diu que molt bé. Li pregunto com es van portar els altres amb ell. En Pol respon que bé (ho diu calmat, és congruent el que diu amb com ho diu). Li dic que el veig més content i tranquil i somric. Ell diu que també i em torna el somriure.

Quedem pel pròxim dia.

Resultats del DN-CAS: 92 89 90 100

---

<sup>123</sup> Pregunta per obtenir informació de la relació dels pares amb en Pol, per saber si el comencen a deixar fer, i va prenent més decisions sobre el que depèn d'ell, i en conseqüència va creant identitat.

## 14 de Febrer de 2002. Entrevista amb en Pol

Li pregunto com ha anat aquests dies. Ell diu que molt bé (se'l veu content). Li dic que me n'alegro.

Li explico que si li sembla bé podem fer el que havíem dit l'últim dia, de buscar la forma que li vagi més bé per aprendre. Ell fa que sí. Li pregunto què està fent d'experimentals. En Pol explica que les transformacions químiques. Li dic si té ganes que ens ho mirem. Diu que sí, que ara ho va a buscar a classe. Li dic que vale.

Li pregunto si hi ha hagut algun llampec aquests dies<sup>124</sup>. Diu que sí, que en Lluís, es posa amb ell. Li dic: *“Ja m’ho imagino. I en Lluís és bona persona, però té un malestar a dins i fa que de vegades se li dispara el piu”*. En Pol diu: *“jo dubto que sigui bon tiu”*. Li dic: *“Ja l’entenc que et costi de creure. Mira Pol, ara al Trueta, hi ha un nen que es diu Jesús, que té un malestar tan gran, que ens pega, ens escup, ens insulta. Fa dues setmanes que ve, i saps a qui li continua fent?”*. Silenci. No diu res. Li dic: *“Mira, ens ha provocat a tots els que treballem allà, i a qui creus que continua provocant, a qui responia a les seves provocacions o a qui no?”*. Ell diu que a qui sí responia. Li dic: *“Sí, i què creus que busca en Lluís quan es posa amb tu?”*. Ell diu que tocar-nos la moral. Li dic: *“És clar, i en Pol pot controlar el que fa en Lluís?”* Ell diu que no. Li dic que és clar, i li pregunto: *“I què pots fer?”*. En Pol diu: *“Aturar els llampecs”*. Li dic que sí, i em pregunta: *“Així tu creus que en Lluís fa això perquè hi ha alguna cosa de dins,…”* Li dic: *“Sí,…” Et sembla Pol que si en Lluís estigués tranquil per dintre, es posaria amb la gent?”*. Ell de seguida diu que no. Li dic: *“Clar, però saps què passa de vegades?,… que no ens podem protegir quan es posen amb nosaltres perquè ens creiem que el que diuen és veritat,… potser hi ha cops que a en Pol li diuen que és tonto i es creu el que li diuen,…”*<sup>125</sup>. Silenci. Ell no diu res però per la cara que posa s'identifica amb el que dic.

---

<sup>124</sup> Rememoració per l'ancoratge. ídem 37, 42, 56 i 113.

<sup>125</sup> Novament utilitzem el recurs de la metàfora (encadenant diferents metàfores) per donar-li el missatge: “moltes vegades ens diuen coses per fer-nos enfadar, no perquè la persona que ho diu s'ho cregui”. És a dir, de vegades es diuen coses només per provocar a l'altre.

Segueixo dient: *-“Mira Pol, tu ara podries anar fins l’ajuntament?”*. Ell diu que hi tant que sí. Li pregunto si podria anar fins a Barcelona. Ell diu: *-“home, està més lluny, però si preguntés ja sabria anar-hi”*. Li dic: *-“Segur que sí, i creus que una persona que no fos intel·ligent podria fer-ho?”*. Silenci. No respon, se’l veu trist.

Llavors li dic: *-“Em sembla que sempre han estat molt a sobre en Pol,... després quan provem de fer les coses sols no creiem que ens en podem sortir perquè sempre hem tingut algú al costat que ho feia amb nosaltres. Però això anirà canviant,... Mira, l’important és que coneguis a en Pol, perquè a mida que el vagis coneixent, sabràs tot el que pot fer,... Si jo conec a la Silvia i sé que no té bona veu, doncs no em dedicaré a la música (somric). Però per això la Silvia és menys que algú que sàpiga cantar?”*. Silenci. De seguida diu que no. Li dic: *-“És clar, i si sé que la Silvia es despista sovint, doncs buscaré maneres perquè no em passi,... Perquè l’important és que conegui a la Silvia, i el que m’agradi ho deixi igual, i si hi ha coses que no m’agraden, intenti canviar-les<sup>126</sup>,... No sé si ja coneixes més a en Pol,... silenci,... És guapo?<sup>127</sup>”*

(En Pol és molt alt per l’edat que té i de constitució molt grossa. Porta ulleres i els alumnes es posen molt amb el seu físic).

En Pol respon que sí, però no és congruent amb el que diu. Li dic que em sembla que no s’ho creu. Li pregunto què vol dir ser guapo. Silenci. No diu res. Li pregunto si creu que tothom troba guapo a en Brad Pitt. Em mira sorprès, ell diu que no sap qui és. Li dic que és un actor. Ell em diu: *-“o un cantant com en Raül?”*. Li dic: *-“Sí, creus que tothom el troba guapo?”*. Silenci. No diu res i em mira sorprès. Li dic: *-“Jo no el trobo guapo (en Pol obre els ulls, connecta la mirada),... De vegades podem pensar que si no som físicament d’una determinada manera no som guapos,... I et sembla que el ser maco és a fora o a dins?”*. Ell somriu i de seguida diu que a dins. Li dic: *-“Sí. Mira Pol, imagina’t*

---

<sup>126</sup> Li parlem de la importància de saber com som, per després conèixer quines són les coses que podem fer i quines no.

<sup>127</sup> Pregunta perquè ens doni peu a parlar del físic, ja que creiem que en Pol té bastants complexos físicament que l’estan fent sentir malament.

que vas pel bosc i veus una casa preciosa de fora, la més maca que hagin vist mai (ell va fent que sí), i t'acostes per mirar-la per dins i quan obres la porta (faig el gest amb la mà) està plena de teranyines". En Pol fa aquella ganyota i diu: -"quin fàstic!". Segueixo dient: -"I continues caminant i veus una casa petita, molt vella i que no és gens maca, t'acostes i també obres la porta i veus que hi ha un sofà davant d'una llar de foc, s'hi està calent i és molt acollidora (En Pol somriu). A quina casa t'agradaria viure?". Ell de seguida diu que aquesta, a la de la llar de foc. Li dic que jo també, i li pregunto si vol fer experimentals<sup>128</sup>. En Pol diu que sí, i va a buscar el llibre a classe.

Quan torna li pregunto què és el que li costa. Ell diu: -"he tret un 8,65 de la taula periòdica". Somric, li dono un copet a l'espatlla i li dic: -"Ostres Pol, doncs així, en què vols que t'ajudi?". Ell somriu i diu: -"però em costa una mica". Li pregunto què vol dir. Diu que hi ha molts noms. Li dic: -"Sí i és normal que al principi que s'estudien els elements químics costi una mica i ho trobis un lio,... a mi també em va costa". Ell fa que sí. Li dic que em sembla que no cal que l'ajudi, que ja sap de sobres com fer-ho. Somric i ell també somriu. Se'l veu content.

Llavors em torna a dir que de vegades es posa nerviós amb coses que li diuen. Li dic: -"Mira Pol, segur que durant un temps encara et posaràs nerviós, perquè encara tens el neguit a dins, però ja anirà marxant. Però saps què pots fer?,...(escolta esperant el que li pugui dir), a mi em va molt bé posar-me aquestes claus a la panxa (faig el gest. Ell em mira sorprès). Ho vols provar?<sup>129</sup>". En Pol agafa les claus i ho prova. Diu que són fredes. Li dic: -"Sí, i per això em va bé, perquè quan m'arriben llampecs a la panxa és com si se

---

<sup>128</sup> Metàfora per donar-li el missatge: "som el que som i l'important és estimar-nos siguem com siguem". És a dir, el més important és conèixer-se i acceptar-se. Alhora li estem dient que tots som com som, i no hi ha persones millors que d'altres, sinó persones diferents. Encadenem aquesta metàfora amb una altra per transmetre-li el missatge: "l'important és a l'interior". Com sempre un cop veiem que ja li ha arribat el missatge fem una amnèsia post-trance.

<sup>129</sup> Prescripció del símptoma. És una intervenció sobre el comportament per evitar, bàsicament, el reforçament de la resistència. Mai ha de suposar suplantar un acte de presa de decisió. En general, quan apliquem receptes estem intervenint directament sobre el comportament sense anar bàsicament a les creences. En aquest cas, alhora, estem ensenyant una solució per deixar sense efecte una creença. La nostra pretensió és actuar, sempre, sobre les creences perquè és en aquest nivell lògic del pensament el que garanteix un canvi i solució perdurable i consistent.

*m'escalfés. Després conto de 30 a 0, i quan acabo faig un dibuix a l'agenda o a la llibreta*". Ell somriu. Afegeixo: -"Va bé fer-ho ben bé quan comencem a sentir els nervis, perquè mai ens venen de cop, i ja veuràs que no falla. Ell fa que sí i diu que ja ho provarà.

Li pregunto com es porten els pares<sup>130</sup>. Diu que bé. Diu que ja no el pressionen com abans. Li pregunto què vol dir. Diu que ja no li diuen el que ha de fer, només amb el bàsquet. Li pregunto què vol dir. Diu que el pare li diu a tots els de bàsquet que han de pensar,... Li pregunto si és l'entrenador. Ell diu: -"No, no és l'entrenador, però ens ho diu a tots,... jo li dic que no ho faci". Li dic que fa molt bé. Li pregunto com està la mare, i si vol que li estiri les orelles. Diu que no cal, que es porta molt bé (és congruent el seu llenguatge corporal, se'l veu relaxat).

Li explico que a partir d'ara si necessita alguna cosa em truqui quan vulgui o em vingui a veure a Girona (ja li havia explicat que a partir de l'Abril no podria seguir anant a l'institut). Ell diu que si el podem portar em vindrà a veure. Li dic que sempre que vulgui. Diu que em trobarà a faltar. Li dic que jo també.

### 3 de Setembre de 2002. Trucada d'en Pol

Em truca en Pol i em demana si podria venir un dia a veure'm al Trueta. Li dic que hi tant que sí. Li pregunto com li ha anat l'estiu. Diu que bé i que m'ha d'explicar moltes coses. Li dic que hi tant i que tinc ganes de veure'l. Ell diu que també.

Quedem que un cop hagi començat l'escola em tornarà a trucar per dir-me el dia que li va bé venir.

---

<sup>130</sup> Tornem a preguntar pels pares, per saber si la relació entre ells i en Pol comença a ser diferent. La resposta d'en Pol ens dona informació que els pares estant canviant la seva actitud vers el seu fill. Això ajudarà a en Pol a sentir-se millor, a veure's de forma més positiva a sí mateix.

#### 4. 1. 1. 3. 3 Estat actual del cas

En Pol en el moment actual se'l veu més segur de sí mateix. Aquesta seguretat és fa palesa quan es relaciona amb els seus companys de classe i amb el professorat del centre: ara no reacciona de manera agressiva quan la realitat no s'ajusta a les seves expectatives. És a dir, ha après a acceptar que les coses no sempre són com voldríem.

Al mateix temps en Pol no permet que algú altre prengui les decisions que depenen d'ell, marcant els límits necessaris per evitar que es puguin immiscuir en les coses que són seves. Això fa que es senti més independent i ha contribuït a que la imatge que té de sí mateix sigui més positiva.

Tant els professors com els pares d'en Pol estan contents amb el canvi que ha realitzat a nivell personal.



*Hay personas que se me parecen, que reconozco, pero nadie es igual a mí.*

*Virginia Satir.*

#### 4. 1. 1. 4 Cas 4: Jordi M.

##### 4. 1. 1. 4. 1 Contextualització del cas

**Nom:** Jordi Martí.

**Edat:** 14 anys

**Curs:** 2n. ESO

**Estructura familiar:** Pare biològic (quasi no hi té contacte), mare biològica (no hi té contacte) i 3 germans (2 nois de 21 i 24 anys, amb qui no hi té contacte).

Viu amb el pare i la mare adoptius, i un germà de 28 anys.

**Motiu de la consulta:** La tutora està preocupada perquè diu que el veu molt trist i que no fa res a classe. A més, últimament l'han de castigar sovint per la seva actitud davant dels professors.

##### 4. 1. 1. 4. 2 Anàlisi i descripció del procés de diagnòstic-intervenció del cas

A continuació es durà a terme la transcripció literal de les entrevistes realitzades.

#### 16 de Gener de 2002. Entrevista amb la tutora d'en Jordi (l'Alba Turner)

Li pregunto què m'explica d'en Jordi. Em diu que en Jordi ha repetit un curs, que té un any més que la resta dels alumnes de la classe. Continua dient: -"té una "bona" història familiar, és adoptat. Primer el van acollir, però al final el van adoptar. Ja havien adoptat també al germà d'en Jordi, bé, el germanastre,

*perquè només són germans de pare o de mare. Els seus padrastres són molt grans, tenen uns 70 anys, però són molt bona gent. El germà té 28 anys, es diu Toni (el van adoptar als 10 anys). Amb aquest, ja van tenir molts problemes. Al final li van haver de dir que marxés de casa, tot i que això no ho sap ningú,... però és que ja no sabien què fer. L'any passat en Ramon va trucar a casa per parlar amb en Toni (el germà de 28 anys) i li va dir que cuidés una mica d'en Jordi, que l'ajudés i que també donés diners a casa de la feina, ja que mai havia donat res,.... A més, els nadals, un dels germans d'en Jordi, perquè no sé quants són, anava a buscar a en Toni, però a en Jordi mai li deien d'anar-hi i podien marxar de casa sense acomiadar-se d'ell." Li dic que deunido. Em diu: - "Li hauries de fer veure que ha tingut molta sort amb aquests pares adoptius, que sempre li han donat tot el que han pogut, i que això ho ha de valorar,... que hi ha gent que no té ni això". Li dic que és clar, però que ell no ho veu d'aquesta manera. Ella diu: -"Però aquests pares el tenen des de que té un any, com pot ser que això li hagi afectat tant,... si va passar quan era molt petit,... tot i que, és clar, potser és el que va viure en Jordi de més gran perquè als estius anava amb la seva mare biològica a Olot. Tot i que ara ja no hi va. Fa dos anys que ella va dir que no volia saber-ne res d'ell". Li dic que és clar, i que això ho deu portar a dintre.*

La tutora continua explicant que creu que en Jordi tot això no ho té superat, perquè en una activitat de classe, on estaven treballant sobre les cartes, els telegrams, el correu,.... a ell li va tocar escriure un telegrama i va escriure: *"Estimada família STOP. Espero que esteu bé. STOP.,..."* Li dic que és clar, que segur que no ha pogut entendre mai el que va passar.

Li pregunto què li preocupa d'en Jordi a classe. Ella diu que no fa res i que, amb segons quin professor, no es porta bé, que li has d'estar molt a sobre. Tot i que no té un pèl de tonto amb el que li agrada, amb mates i naturals. En canvi, amb les llengües, va pitjor. Diu que, de vegades, també parla com un nen petit, com si no volgués créixer, tot i que amb les nenes de la classe no té aquesta actitud. Diu que el que sobretot li preocupa és que el veu trist, que ho passa malament. Li dic que segur que sí.

Li pregunto per les disciplinàries. Diu que del trimestre passat en té 3, i una d'aquesta setmana<sup>1</sup>.

### 16 de Gener de 2002. Entrevista amb en Jordi

Li pregunto si sap qui sóc<sup>2</sup>. Diu que sí. Li dic que potser li ha explicat en Lluís. Fa que sí. Li explico que vinc a Sant Vicenç cada dijous i que la meva feina és ajudar als nois o noies, al que sigui, al que ells vulguin. Segueixo dient: -*“Si vols, et dic el que m’ha explicat l’Alba, tot i que potser les coses no són com ella diu (ell fa que sí). Ella pensa que estàs trist i diu que no sap com ajudar-te. Però potser no és així”*<sup>3</sup>. Silenci. Ell diu que sí i que vol que l’ajudi. Li dic que, si li sembla bé, parlaré amb els pares, perquè no l’atabalin a preguntes, i els hi explicaré qui sóc i que faig a l’institut. Li dic que algun dia potser els hi estiraré les orelles, però que mai faré res que ell no vulgui, que ell és qui mana<sup>4</sup>. Fa que sí i somriu.

(Després a la Sala de Professors una professora em diu que en Jordi està encantat amb mi, que ha escoltat que li comentava a un company de classe que jo l’ajudaré i que li estiraria les orelles als pares. Somric).

---

<sup>1</sup> La informació de la tutora ens dóna moltes pistes per tenir una idea de com es deu sentir en Jordi, i quina és la seva realitat.

<sup>2</sup> Ens presentem, perquè parlar amb algú que no coneixem ens crea inseguretat.

<sup>3</sup> Li expliquem de seguida perquè l’hem cridat i li diem que el que mana és ell. D’aquesta manera, en Jordi viu que la seva opinió, per tant, ell, és important per a nosaltres i compte el que ell ens digui.

<sup>4</sup> Al igual que la intervenció anterior, en Jordi viu que mai farem res que ell no vulgui, que el tenim en compte. Com a principi bàsic ensenyem que “qui mana allà sempre és el noi/a”, això vol dir que la nostra intervenció és decisió voluntària i lliure pel noi/a. Nosaltres volem ajudar, però ells han de voler ser ajudats. Aquesta decisió exigeix sentir la necessitat d’ajuda perquè això permetrà vèncer les resistències, i per una altra part, exigeix una mínima confiança empàtica que haurem de saber generar en aquest primer contacte per, posteriorment, anar alimentant-la amb cada nou encontre.

## 24 de Gener de 2002. Entrevista amb els pares acollidors d'en Jordi

Els hi explico qui sóc i que vinc a fer aquí a l'Institut. Els pregunto com veuen a en Jordi<sup>5</sup>. Comença a parlar la mare adoptiva i diu que els hi ha portat problemes, que ho ha passat molt malament,....Explica que els seus pares eren alcohòlics i estaven sempre al bar, i a ell el deixaven sol a casa amb quatre cotxes jugant i plorant. Diu que això va ser fins als tres anys, perquè està amb ells des dels 3 anys i mig. Vaig escoltant el que diu i, llavors, els explico que la vida dels 0 als 3 anys és molt significativa i ens marca molt, tot i que no ens recordem del que ha passat. Al pare adoptiu se li cauen les llàgrimes mentre va dient que és clar. Continuo dient: *-“El problema està en que quan som petits no podem entendre que els pares estan malament i per això fan el que fan. I interpretem les coses a la nostra manera”<sup>6</sup>*. El pare torna a dir que és clar, i que es va sentir abandonat. Li dic que sí, i que això ho porta a dintre. La mare adoptiva comença a dir: *-“Sí, i també el germà de 28 anys, en Toni, ho ha passat molt malament,... i si ell estigués més per en Jordi aniria bé, perquè a en Toni li fa cas i a mi no,... de vegades li dic que faci els deures i que deixi de mirar la tele,... que la tele no li donarà de menjar, i no fa cas”*. Els dic: *-“És clar, és com la gent que té por als ascensors, nosaltres els podem començar a explicar que són molt segurs, que no pot passar res perquè els revisen molt sovint, però segur que continuaran pujant i baixant a peu”<sup>7</sup>*. La mare diu que ella no té por als ascensors<sup>8</sup>. Li dic que és clar, i que a ella no li deu passar, però que a les persones que els passa, tot i que entenen el que els hi dius, no pujaran a un ascensor. Ells van escoltant. Continuo dient: *-“El problema no està en el que fa en Jordi, tot i que és normal que això ens preocupi. El problema està en perquè ho fa,... Ell ja se n'adona de les coses, que la tele no li donarà de menjar, però hi ha alguna cosa a dintre que no li deixa fer una altra cosa que*

---

<sup>5</sup> Pregunta oberta perquè els pares acollidors d'en Jordi comencin a parlar del que més els preocupa d'ell.

<sup>6</sup> Els hi estem dient que les coses no són iguals per a cadascú. Les coses són com cadascú les interpreta. I, per tant, hem de saber com en Jordi interpreta la seva realitat per ajudar-lo a que la interpreti d'una manera que li faci menys mal.

<sup>7</sup> Metàfora dels ascensors. Per donar-los el missatge: “el problema d'en Jordi no està en que no entengui les coses, sinó en que tot i que les entén no pot fer altra cosa que el que fa”. Per tant, el problema no està en el món de la raó, de la lògica, sinó en el món dels sentiments.

<sup>8</sup> La resposta de la mare ens diu que ha entès la metàfora de manera literal. Per tant, la metàfora no ha tingut l'efecte esperat.

*el que fa*". El pare adoptiu torna a dir que sí, que aquest nen té una pena a dintre, però que si trobés algú que l'encaminés se'n sortiria perquè és molt llest. Li dic sí i per això ho ha passat tan malament, perquè no se li escapa res i això també l'ajudarà a sortir-se'n més de presa.

La mare adoptiva diu que molta culpa és de l'àvia del nen, perquè ells tampoc se n'han preocupat gens, i li haguessin pogut dir a la mare que cuidés d'en Jordi. Li dic que sí, que ja l'entenc, però que em sembla que de la manera que està la mare, deu voler dir que l'àvia tampoc està gaire bé. Diuen que sí, que és tota la família.

El pare adoptiu explica que l'altre dia van trucar a en Toni (el germà de 28 anys) per demanar-li els diners, perquè ara treballa. I ell li va dir que no sigui tonto, que ell els necessitarà el dia de demà i que no els hi donés. Diu que en Toni va callar, però se li va posar la cara ben vermella. Li dic que és clar, que en Toni ja deu veure perquè ho fan, però ell busca la seva aprovació i, per això, tot i que se n'adona de la seva intenció, no pot evitar donar-los els diners<sup>9</sup>. Fan que sí amb el cap.

Els dic que ja veuran que anirà molt bé, i que ara, el que pot ajudar molt a en Jordi, és que prengui decisions, perquè si li diem el que ha de fer amb la millor intenció, després sembla que li surti de dintre fer el contrari<sup>10</sup>. Els pares fan que sí i la mare adoptiva diu: -*"deixar-lo més lliure"*. Li dic que sí.

### **24 de Gener de 2002. Xerrada amb el director del centre (en Ramon)**

En Ramon em diu que hi havia molts problemes amb en Jordi pels deures i al final s'ha decidit que es quedarà cada dia de 5:30h. a 6:30h. a fer els deures

---

<sup>9</sup> Hi ha accions que no les mou el cap, la raó; sinó el cor, el com ens sentim. Per això no podem entendre-les sota el prisma de la lògica.

<sup>10</sup> Els hi enviem el missatge: "en Jordi ha de començar a fer les coses per ell mateix i ser el responsable de la seva vida". D'aquesta manera l'ajudarem a madurar i a que senti que és capaç de valer-se per ell mateix.

amb els professors. Accepto el que hem diu i li dono les gràcies per explicar-m'ho.

### 24 de Gener de 2002. Entrevista amb en Jordi

Arriba en Jordi i li explico que he parlat amb els seus pares. Li pregunto si li han explicat alguna cosa. Em diu que li han dit que vingui amb mi. Li dic que ells pensen que li anirà bé, però que només vingui si ell vol<sup>11</sup>. Fa que sí. Li pregunto com ha anat aquests dies<sup>12</sup>. Diu que bé (aquell bé que es diu sempre, però no ho diu convençut)<sup>13</sup>.

Li dic que, si li sembla bé, li explicaré com el puc ajudar. Torna a fer que sí. Li dibuixo una casa en un paper mentre començo a dir: *-“Imagina’t una casa que està al mig del bosc i que, de cop, apareixen uns núvols i comença una tempesta, i hi cau un llampec. Què li passaria a aquesta casa?”* en Jordi respon: *-“es pot trencar el sostre”*. Li dic: *-“Sí, podria ser. I què podem fer per què això no passi?”*. Ell respon: *-“posar-li un parallamps”*. Li dic: *-“és clar, molt bé”* (i li dibuixo al damunt de la casa un parallamps). Continuo dient: *-“així, si arriben llampecs, ja no passarà res, perquè el parallamps els atraurà i com que està connectat amb la terra i aquesta és molt grossa, els absorbirà”*. Ara començo a dibuixar el perfil d'un home, mentre li pregunto: *-“què hi tenim a dins del cap? (hi dibuixo un cervell)”*. En Jordi respon: *-“el cervell”*. Li dic: *-“és clar, i per a què serveix?”*. Ell respon: *-“per pensar, per parlar,...”* li dic: *-“sí, i qui li diu a la meva cama que s'aixequi?”* (faig el gest). Ell diu que el cervell. Li dic: *-“Clar, perquè el cervell és l'amo i esta connectat amb tot el cos,...* Però saps què li passa a aquest cervell? Que també li arriben llampecs. Quan ens diuen: - has d'estudiar, has de fer els deures, has de portar-te bé, no has de mirar la

---

<sup>11</sup> Practiquem la formulació hipotètica, invitació o suggerència amb el que li diem. En Jordi sent que el tenim en compte, que ell és important (el que ell opini i vulgui); i experimenta el sentiment de llibertat.

<sup>12</sup> Pregunta oberta, la resposta de la qual (tan verbal com gestual) ens dóna informació de com es sent en Jordi.

<sup>13</sup> El llenguatge corporal d'en Jordi no diu el mateix que el que expressa verbalment. Per tant, ens fiem del que ens diu el seu llenguatge gestual, ja que aquest és d'origen inconscient i escapa al control de la raó; per tant, expressa més fidelment com es sent.

tele...- (mentre li dic això vaig dibuixant llampecs que arriben al cervell). Llavors li pregunto: -“creus que amb la feina que té aquest cervell, pot treballar tranquil amb aquests llampecs?”. En Jordi escolta atent, i contesta que no. Li dic: -“és clar, i té boca aquest cervell?”. Ell diu que no. Li dic: -“clar, i saps com ens avisa? (em mira sorprès),... doncs, com que està connectat a tot el cos, ho pot fer de moltes maneres: a vegades ens pot fer mal la panxa o el cap, d'altres vegades hi ha persones que no mengen o que mengen molt, o potser que ens sentim tristos o molt enfadats i no tenim ganes de parlar i no sabem perquè (ell fa fent que sí), fins i tot hi ha persones que han deixat de caminar, perquè el seu cervell els està avisant que hi ha alguna cosa que no funciona. I si tu vols, et puc ajudar a posar un parallamps al teu cervell, perquè aquest pugui estar més tranquil (mentre dibuixo com una cuirassa al cap)<sup>14</sup>”. En Jordi no respon. Li pregunto si li agradaria que el seu cervell estés més tranquil. Diu que sí.

Tot seguit li dic: -“Mira, Jordi, (agafo un paper i dibuixo una calaixera) dins del cap és com si hi guardéssim les coses com en una calaixera de tres calaixos. En el calaix de dalt hi ha les coses que hem de fer; quan ens diuen: -has de fer els deures, has de portar-te bé, has d'estudiar, has de ser bo, has d'ajudar a casa...- En el segon calaix hi ha les coses que volem fer; per exemple jo vull ser pedagoga, vull ser mecànic, vull ser pilot,... I en l'últim calaix hi guardem les coses que ens agraden; m'agrada la xocolata, anar en moto, mirar la tele, anar al cine,... Quin d'aquests calaixos creus que en Jordi té més ple?”. Ell de seguida respon: -“el de dalt”. Li dic: -“és clar, i què passa si tens el calaix de dalt molt i molt ple i els altres mig buits (assenyalo el dibuix). Ell diu: -“es trencarà!”. Li dic: -“És clar, i què podem fer si tenim un calaix molt ple i els altres mig buits?”. En Jordi diu: -“repartir-ho”. Li dic: -“molt bé. Si vols t'explico com ho podem fer (fa que sí). Mira Jordi, al meu pare no li agradava que anés a dormir tard i, moltes vegades, em deia: - has d'anar a dormir!-. En aquell moment pensava: a veure Silvia, - què vols?-. I em deia: - Si ara no vaig a dormir segurament després em cridarà o em castigarà, i això ho vull?-.” Silenci.

---

<sup>14</sup> Metàfora dels llampecs. El missatge que volem donar és: “quan vivim situacions desagradables, ens generen tensió i ansietat, i fa que reaccionem de manera inconscient davant d'aquest malestar”. D'aquesta manera ajudem a que en Jordi entengui el que li passa d'una altra manera i comenci a ser conscient del que li està fent mal. A més, és molt important l'efecte desculpabilitzador que comporta el fet d'entendre les seves reaccions d'una altra manera (no perquè sigui així, sinó perquè està en tensió).

Ell diu que no. Li dic que és clar i li pregunto què creu que feia. Ell diu que anar a dormir. Li dic que sí, i li pregunto: *-“però perquè m’ho deia el meu pare, o perquè era el millor per a mi?”* Ell diu que perquè era el millor per a mi. Li dic que sí, i segueixo dient: *-“ara imagina’t que entra un professor i ens diu que hem de netejar tot això!. Potser a tu i a mi no ens ve de gust, però què et sembla que farem, si volem sortir d’aquí puntuals i anar a jugar?”* Ell diu que fer-ho. Li dic que és clar, i li torno a preguntar si ho farem perquè ens han dit que ho hem de fer, o perquè és el millor per a nosaltres. Ell diu que perquè és el millor per nosaltres<sup>15</sup>. Li dic que sí i li pregunto: *-“quin calaix creus que és el que ens fa més feliç?”<sup>16</sup>* En Jordi respon: *-“home, el del m’agrada, no?”*. Li dic: *-“és clar,...ja t’entenc<sup>17</sup>,... mira Jordi, a mi m’agrada molt anar a la platja, però si demà he de donar un treball a classe, com em sentiré si avui vaig a la platja i demà no tinc fet el treball?”* Silenci. Diu que malament. Li dic que sí, i li pregunto: *-“què creus que és millor per a mi, anar a la platja o fer el treball?”* Silenci. Ell respon: *-“fer el treball”*. Li dic: *-“és clar, m’agrada molt anar a la platja, però és millor per a mi estudiar i, en tot cas, anar a la platja un altre dia (ell fa que sí). També m’agrada molt mirar la tele per la nit, i fa uns dies em vaig quedar fins molt tard, i a l’endemà em vaig adormir. Com creus que em vaig sentir quan vaig arribar a la feina i hi havia una gent que m’estava esperant feia una hora”*. Ell diu que malament. Li dic: *-“Sí, i ara saps què faig? Miro la tele fins tard els divendres, però durant la setmana no”*. Li torno a preguntar: *-“Així, Jordi, quin calaix creus que és el que ens fa feliç?”<sup>18</sup>*. Silenci. Respon: *-“el del mig”* (assenyalant el dibuix). Li dic: *-“és clar, i si vols, Jordi, aquests dies podries començar a emplenar una mica el calaix del VULL, perquè segur que hi*

---

<sup>15</sup> Metàfora dels calaixos. En aquest cas, com ja hem comentat anteriorment, intervenim a nivell del nucli de les creences d’identitat personal: “jo sóc jo, i tinc dret a decidir què és el millor per a mi (pensant ara què és el millor per a un després)”. És a dir: “el que és bo per nosaltres és quan fem les coses pensant en les seves conseqüències. Anticipant què passarà després”. D’aquesta manera l’ajudem a que no actui de manera impulsiva (l’ajudarà a madurar).

<sup>16</sup> Pregunta que ens dona molta informació i que ens ajudarà en la nostra intervenció, ja que així sabrem en “quin calaix” es basa en Jordi per comportar-se.

<sup>17</sup> Respectem la resposta d’en Jordi i no entrem en el discurs lògic i racional de conveir-lo perquè canviï d’opinió, ja que seria contraproductiu, poc productiu, i podríem generar resistència.

<sup>18</sup> Encadenament de metàfores de segon grau, per enviar-li el missatge: “quan fem coses que ens agraden, sense pensar en les conseqüències del que fem, després no ens sentim bé”. Als nois com en Jordi, que pensen només en el que els ve de gust en el moment, intentem bombardejar-los amb metàfores perquè el missatge que li volem transmetre arribi amb més força.



*haurà llampecs que ja els desviaràs, i si se'n cola algun jo et puc ajudar a aturar-lo<sup>19</sup>*". Fa que sí, se'l veu tranquil.

Segueixo explicant-li que un bon llampec són els crits o segons què ens diuen<sup>20</sup>. Li dic: *"Mira, Jordi, imagina't que ara comença a ploure, i surts a fora i comences a cridar: - que pari de ploure!-. Et sembla que parará?"*. Silenci. Diu que no. Li dic: *"És clar. Però què és el que sí depèn de tu?"*. Silenci. No diu res. Li pregunto si depèn d'ell mullar-se o no mullar-se. Diu que sí. Li dic: *"Clar, pots agafar un paraigües o no fer-ho. I què pots fer si algú et crida?. Pots fer-hi alguna cosa perquè et deixi de cridar?"*. Silenci. Ell diu que fer el que et diuen. Li dic que si vol fem la prova, i començo a dir cridant que s'estigui quiet, que s'assegui bé, ... ell va fent tot el que li dic i no deixo de cridar. A en Jordi li fa molta gràcia i va rient. Li pregunto de qui depèn que pari de cridar. Silenci. Ell dubta. Li dic: *"Mira, has fet tot el que t'he dit i no he parat de cridar. Per què de qui depèn que pari?"*. Silenci. Ell diu: *"de tu"*. Li dic que sí i li pregunto: *"I què pots fer,... deixar que et facin mal els crits i et vagin a parar a la panxa (m'assenyalo la panxa) o tirar-t'ho a l'esquena?"*. Silenci. Ell de seguida diu que tirar-s'ho a l'esquena. Li dic: *"Sí, encara que de vegades ens cridin i ens diguin coses que no ens agraden, de nosaltres depèn com reaccionem,.... Et sembla Jordi, que em podries fer enfadar?"*. En Jordi diu que ara no vol i somriu. Li torno a preguntar si creu que podria. Diu que sí. Li dic que ho provi. Ell somriu i diu que no. Li dic: *"potser faràs coses que no m'agradaran,... però que de qui depèn que jo m'enfadi?"<sup>21</sup>*. En Jordi respon: *"de tu"*. Li dic que és clar i li pregunto si li agrada el futbol<sup>22</sup>. Diu que una mica.

---

<sup>19</sup> D'aquesta manera pretenem que en Jordi comenci a sentir-se millor. A mida que vagi fent les coses perquè ell vol, anirà creant identitat "jo sóc capaç". Per tant, el malestar que li genera sentir "jo no valc", que és el que l'impulsa a comportar-se de manera agressiva, anirà disminuint.

<sup>20</sup> Verbalitzem una situació que deduíem que en Jordi pot estar vivint.

<sup>21</sup> Encadenament de metàfores per reforçar el missatge que volem transmetre: "les coses que no depenen de nosaltres no les podem controlar". El que podem controlar és el que sí que depèn de nosaltres, que és la nostra reacció davant dels comportaments de les persones que ens envolten.

<sup>22</sup> Amnèsia post-trance. Per despistar el conscient i que així no critiqui la idea que li volíem fer arribar. Estem actuant dificultant el discurs raonat que porta a la comprensió del que hem comunicat, ja que desviem la seva atenció cap a la informació següent que li donem.

Quedem pel pròxim dia. Li pregunto a quina hora prefereix que el vagi a buscar<sup>23</sup>. Diu que a les 12h, que fan socials i no li agrada. Somriu. Li dic que d'acord, i també somric.

(Veig a en Jordi molt trist, quasi no parla, tot i que se'l veu còmode estant amb mi. Penso que potser seria bo que assistís a l'Hospital de Dia, perquè a l'institut sembla difícil que les coses canviïn, ja que, de la manera que està, s'ha de passar les classes mirant cap als costats,... I dins el centre potser costa d'entendre i acceptar aquesta actitud).

### 31 de Gener de 2002. Xerrada amb la tutora d'en Jordi (l'Alba)

Quan estic a la sala de professors, l'Alba em diu que en Jordi està fatal, que el dilluns va arribar a l'Institut totalment borratxo, quasi no s'aguantava dret perquè s'havia pres un litre i mig de calimotxo. Vaig escoltant el que em diu. M'explica que el veu totalment deprimit, que el veu molt trist, que sembla que està a punt de caure en una depressió. Diu que té molta por que els pares adoptius es morin. Li dic que és clar i que és la suma de diversos factors,... Li explico que, de la manera que està en Jordi, potser li aniria bé que pogués treballar en un grup més reduït. Li dic que podria anar-li bé assistir a l'Hospital de Dia<sup>24</sup>.

L'Alba em comenta que li sembla bé, però que després en podem parlar amb l'Equip Docent de primer cicle. Li dic que vale.

---

<sup>23</sup> Perquè en Jordi visqui que el tenim en compte, que ell decideix. Sempre que podem permetem que en Jordi prengui decisions sobre el que depèn d'ell.

<sup>24</sup> Li proposo que vingui a l'hospital de dia, perquè de la manera que veiem a en Jordi, ens dona la sensació que si estigués a un lloc on hi hagués poca gent i sentís que estan molt per ell, l'ajudaria. I per trencar el cercle viciós en el que es troba immers a l'institut.

### 31 de gener. Reunió amb l'equip docent de primer cicle

(.../...)Després també parlen d'en Jordi M. Diuen que el veuen molt deprimat. Els dic que precisament estic a la reunió per explicar-los hi la proposta que li he fet a en Jordi M., de venir a l'Hospital de Dia, però que abans volia parlar amb ells per veure què els hi semblava<sup>25</sup>. De seguida diuen que els hi sembla bé. Els hi explico que s'haurà d'esperar que des d'Infància li donin permís, al ser un nen d'acollida i tenir la tutela la Generalitat. Fan que sí, i segueixen parlant d'altres alumnes.

De sobte, salta l'Ania i diu que no pensa dedicar més d'una hora a quatre alumnes conflictius, que els altres també contenen, i que ja està farta que només es parli d'aquests alumnes, i dels bons mai és diu res (ho diu súper exaltada). La resta de professors fan que sí i continuen parlant d'altres temes (.../...).

### 31 de Gener de 2002. Entrevista amb en Jordi

Arriba en Jordi al despatx i li pregunto com ha anat aquests dies. Ell diu que bé, però se'l veu trist. Li dic: *-“A mi em sembla que no gaire bé, perquè hi ha un ocellot que m'ha explicat el que va passar ahir”*. Somric. Ell fa que sí i se li escapa un somriure per sota el nas. Segueixo dient: *-“Mira, em sembla que en Jordi ho ha passat tan i tan malament, que de vegades fa el que pot,... i podem arribar a fer moltes bestieses, que costen d'entendre,.... Quan rebem moltes patacades és com si quedéssim plens de ferides, que en determinats moments es tornen a obrir i ens fan mal. Llavors és quan fem coses que no podem controlar i, potser després, ens penedim i pensem: - ostres que he fet!-<sup>26</sup>. (Ell m'escolta atent). Mira, fa poc he conegut a un nano que té set anys que ho ha passat molt malament. Ara, porta un neguit tan gran a dins que moltes vegades fa coses que no pot controlar: insulta, tira coses per la finestra,...”*. En Jordi,

---

<sup>25</sup> Demanem l'opinió dels professors, per tal de fer possible el treball en equip. Tot i que partim del fet que la persona que té la última paraula és en Jordi.

<sup>26</sup> Acompassar. Verbalitzem el que creiem que li ha passat a en Jordi i com creiem que es sent. D'aquesta manera li estem dient que l'entendem.

molt sorprès diu: *“Ah sí?”*. Li dic : *“Sí, però un cop ho tira es posa les mans al cap, com volent dir: - què he fet!-. Tot i que llavors ja no ho pot canviar. Aquest nen, des de que té mesos, el seu pare l'ha cridat molt i li ha dit que és un inútil, que no serà mai ningú!,... Aquest pare l'estima molt i creu que així l'ajuda a esforçar-se,... però s'equivoca fent el que fa. Perquè, si se'n donés compte, n'hi hauria per matar-lo!,.... Mira Jordi, quan tenia 16 anys, un dia la meva germana m'anava xinxant. Jo estava a sobre la moto i estava tant enfadada que vaig conduir cap a ella i quasi l'atropello (ell em mira al·lucinat). Tot i que després em sentia fatal pel que havia fet, i pensava: - Silvia, estàs boja!-,.... Però quan tenim malestar a dins fem coses que no podem controlar<sup>27</sup>”*. Ell diu que ja. Continuo dient: *“Mira, Jordi, a mi em sembla que aquí a l'Institut no ho passes gaire bé”*. Silenci. Diu que no (ho diu moix). Segueixo dient: *“Per això, et volia fer una proposta; jo treballo a l'Hospital Trueta”*. Ell em talla i diu sorprès: *“al Trueta, no et vaig veure dilluns?”*. Somric, i li dic: *“És que no hi sóc sempre! Mira, allà hi ha com una escola, amb pocs nens: en Ferran, l'Eduard, i ara també vindrà en Dani G.”*. Ell sorprès diu: *“Al Trueta?”*. Li dic: *“Sí, i et volia proposar què et semblaria anar-hi”*. Silenci. Ell em pregunta: *“Cada dijous?”*. Li dic: *“Seria cada dia. És una escola. En comptes de venir aquí, aniries allà”*. Em pregunta: *“I no vindria aquí?”*. Li explico: *“No, si a tu et sembla bé vindries a Girona cada matí de 9h. a 13h.. Si vols ho pots provar a veure si t'agrada”*. Silenci. Ell diu que ho vol provar, perquè aquí no està bé. Li dic que potser necessita pensar-s'ho. Ell em diu que ho ha de dir als seus pares. Li dic: *“És clar, si vols els hi puc explicar”*. Ell diu que si va bé sí. Li dic: *“Home, jo estic segura que sí. Però si ho proves i no t'agrada després dius que no”*. Ell diu que vale. Li dic: *“Doncs ja ho explicaré als teus pares,.... Perquè potser aquí, a l'Institut, és com si tenim una ampolla de xampany xarbotada i li provem de posar un tap,... en un moment o altre explotarà<sup>28</sup>”*. Ell diu que sí.

---

<sup>27</sup> Encadenament de metàfores. Per enviar-li el missatge: “podem fer moltes bestieses degut al nostre malestar i en el moment no ens podem controlar”. Saber que no podem controlar allò que pretenem controlar desculpabilitza a en Jordi, ja que segurament es culpa de no poder dominar els seus comportaments de defensa.

<sup>28</sup> Metàfora de primer grau, per donar-li el missatge: “a vegades sentim que anem a “explotar”, i potser aguantem una estona, però en un moment o altre explotem”. Endevinant mitjançant un símil (ampolla de xampany) el que creiem que li deu passar, en Jordi sent que entenem que el seu malestar en algun moment li deu jugar males passades.

Segueixo dient: *-“Moltes vegades hi ha situacions difícils i molt dures (en Jordi va escoltant el que li dic). Em sembla que la vida d’en Jordi no ha sigut gens fàcil, i que ha hagut de viure coses quan era petit, que costen molt d’entendre<sup>29</sup>. Mira, vaig conèixer a una nena que, quan tenia tres anys, els seus pares la van deixar amb l’àvia perquè eren drogaaddictes i van creure que no la podien cuidar. Quan la vaig conèixer tenia 11 anys i estava molt trista. M’explicava que no podia entendre perquè els pares l’havien abandonat. Li vaig explicar que els seus pares estaven tan fotuts, tan fotuts, que no és que no l’estimessin,... que el que passava és que no s’estimaven a ells mateixos,.... Perquè unes persones que es droguen, que roben, que beuen,... significa que es senten tan poca cosa,... que pensaven que no podrien cuidar de la seva filla. I no era perquè aquesta nena, la Carla, fos un desastre i hagués fet alguna cosa malament,... és perquè ells no sabien com estimar-la, no podien,... Era com si estiguessin malalts, però és clar, el problema està en que, quan som petits, això no ho entenem i pensem que nosaltres hem fet alguna cosa dolenta perquè els pares ens hagin deixat, com pensava la Carla. Mira Jordi, conec una amiga que quan era petita i anava a la piscina i veia al seu pare amb uns amics, s’hi acostava a saludar-lo i ell la feia fora, cridant-li: - Ves, ves!-. Aquesta amiga, en aquell moment, no entenia el que passava i pensava que devia fer alguna cosa malament que molestava al seu pare,.... amb el temps va entendre que el seu pare estava fotut,... estava tan cardat que tot li molestava i només sabia dir les coses cridant (escolta súper atent, i va fent que sí). I saps què em va explicar aquesta amiga?,... que ara el seu pare se’n penedeix del que va fer i que més d’un cop li ha demanat perdó”.* En Jordi connecta la mirada i escolta súper atent.

Continuo explicant: *-“Però saps què ens pot passar de grans?... (sense deixar que contesti segueixo parlant). Que tinguem por que ens tornin a deixar sols. Com li passava a la Carla, quan em va venir a veure. Tenia molta por de que li passés alguna cosa a l’àvia, o que es morís,... era com si per dintre sentís: - Déu meu, que no em torni a quedar sola!-. I era normal que tingués aquella*

---

<sup>29</sup> Acompassar. Expressem verbalment el que creiem que ha viscut en Jordi. Ens posem al seu costat, li estem dient que entenem com s’ha sentit.

por,... Però creus que per més que ens preocupem, si ha de passar alguna cosa, deixarà de passar?<sup>30</sup>” Ell diu que no. Li dic: -“Clar, però de totes maneres és normal que hi pensem. Mira Jordi, jo et puc ajudar, i veuràs com les coses seran diferents”. Somric i li poso la mà a l’espatlla.

Llavors li dic: -“Si vols, podem fer una cosa. Em sembla que en Jordi ha de tenir molta ràbia a dins, per coses que han passat,... a mi em va bé treure-la, però si ho faig donant un cop a algú, després no em sento bé. I saps com ho faig? Donant cops a caixes de cartró o a un coixí (em mira sorprès). Si vols podem anar a veure si trobem alguna caixa a fora<sup>31</sup>”. Silenci<sup>32</sup>. En Jordi diu que ara no té ràbia. Li dic que és clar, i que ho pot fer ell sol quan ho senti.

Li explico lo del partit de futbol (que jugarem després del pati una estoneta tots plegats). Diu que ja ho sabia. Quedem que ja els aniré a buscar (se'l veu trist).

### Partit de futbol

Durant el partit, quan l'agafo algun cop de broma, ell somriu. Li agrada. Dóna la sensació que li ha faltat molt de carinyo.

Quan falla, els altres contínuament li diuen: “que encara vas borratxo!,... va Calimotxo!”. En Jordi somriu<sup>33</sup>, com si li agradés. Com si emborratxar-se hagués estat una aventura, una heroïcitat que no fa qualsevol, i així es sentís important.

---

<sup>30</sup> Encadenament de metàfores de primer grau. Per reforçar el missatge: “moltes vegades els pares estan tan malament que no poden estar pels seus fills. I no té res a veure amb el comportament dels fills, sinó amb el malestar dels pares”. Intervenció orientada al canvi de creença sustentadora directament del comportament emmascarador d'en Jordi. La creença: “Si els meus pares no han volgut que estigués amb ells és perquè no sóc bo”. La creença que volem ensenyar és: “hi ha pares que no cuiden dels fills perquè no saben com fer-ho degut al seu malestar”.

<sup>31</sup> Prescripció del símptoma. Anticipem que sentirà ràbia i l'ajudem a trobar un recurs perquè la pugui controlar, i deixar-la sortir d'una manera que sigui sana per a ell. Li suggerim solucions, però mai li diem el que ha de fer.

<sup>32</sup> Silenci expectant. Perquè en Jordi ens doni resposta i puguem saber què n'opina del que li acabem de preguntar.

<sup>33</sup> El llenguatge corporal d'en Jordi ens diu que no pateix amb els comentaris dels amics, sobre la borratxera de l'altre dia. Sembla que al contrari, es sent bé, com si així fos més conegut i sentís que és algú (és millor ser conegut per calimotxo, que no ser conegut).

Hi ha un moment que s'ofega. Li pregunto si es troba bé. Diu que entre l'asma i el calimotxo! Somriu. Li dic que, si vol, potser li aniria bé fer de porter una estona. Diu que sí.

### **31 de Gener de 2002. Trucada dels pares d'en Jordi**

Em truca la mare d'en Jordi, súper esverada i diu que en Jordi li ha explicat lo del Trueta. Li dic que sí, i que ara la volia trucar per explicar-li. Ella comença a dir que el seu marit és molt gran i no està gaire bé de salut, i no el pot portar cada dia a Girona. Li dic: *-“És clar, ja ho entenc, i, si volen, podem buscar la manera que vinguis, per exemple, amb autobús. Tot i que ja sé que és un rotllo que hagi de venir cada dia a Girona, que és una mica lluny<sup>34</sup>, però que em sembla que a en Jordi li podria anar molt bé”*. Ella diu que sí, que ja sap que a l'escola ho passa molt malament, però que és un nen acollit i han de demanar permís, que sinó no ho poden fer,... Li dic que ja ho faré i parlaré amb qui hagi de parlar. Diu que vale. Sembla més tranquil·la.

### **31 de Gener de 2002. Trucada de l'assistent social**

Em truca la Carme Rius i em diu que l'acaba de trucar la mare d'en Jordi explicant-li lo del Trueta, i que volia parlar amb mi. Li dic que hi tant que sí, que jo també m'hi volia posar en contacte. Em diu si li puc explicar una miqueta per telèfon. Li dic que sí, i li explico que pertanyo a la UNPP i quina és la feina que duem a terme a l'Hospital. Diu que li sembla molt bé, però perquè en Jordi vinguis al Trueta, li hauria de fer un escrit explicant el perquè penso que ha d'anar al Trueta i el diagnòstic que faig del cas; per després demanar el permís a Infància. Li dic que ja ho faré.

Em demana si ens podríem veure un dia perquè em pogués posar en antecedents del que ha viscut en Jordi, que té tota una història complicada al

---

<sup>34</sup> Acceptem el que diu la mare d'en Jordi.

darrera. Li dic que sí, que ja m'ho han explicat una miqueta i que no hi tinc cap inconvenient. Quedem en un dia.

### 1 de Febrer de 2002. Trucada a en Jordi

Li dic que em sap greu, però que ja deu saber que per venir al Trueta necessitem arreglar uns papers<sup>35</sup>. Diu que sí, i em pregunta: -“*Així no podré venir dilluns?*” (se'l nota ensopit). Li dic que no, però que intentarem que sigui ben aviat, que de seguida faré el paper que m'han demanat per Infància i parlaré amb la Carme Rius.

Li dic: -“*Però et deu saber greu, perquè que et devies haver fet a la idea, i ara et costarà anar a l'Institut*”<sup>36</sup>. Diu que sí. Li dic que ja veurà que tot anirà bé i que el dijous l'aniré a veure. Li comento que el que pot fer aquesta setmana és intentar passar els dies millor possible i fer una miqueta de vacances. Perquè, quan estem tristos, el nostre cap no pot treballar<sup>37</sup>. Ell em diu que sí.

Li dic que, si creu que el puc ajudar en alguna cosa, em truqui. Ell diu que vale.

### 6 de Febrer de 2002. Entrevista amb l'assistent Social (la Carme Rius)

Ens presentem. Ella em comença a explicar que el que li passa a en Jordi a l'institut és lo mínim després de tot el que ha viscut. Vaig acceptant el que em diu. Em comento que em posarà una mica amb antecedents. M'explica que en Jordi és un nen acollit, i que la seva mare l'ha ignorat, que és el pitjor que es pot fer a una persona. Li dic que hi tant que sí. Em diu que, de vegades, truca a

---

<sup>35</sup> El mateix dia que sabem que no pot venir de manera immediata al Trueta, el truquem per avisar-lo. Li estem dient que ens importa i que el tenim en compte, mitjançant una vivència.

<sup>36</sup> Acompassar. Ens posem al seu costat, en la seva pell i verbalitzem com es deu sentir.

<sup>37</sup> Prescripció del símptoma. Li anticipem el que pensem que li passarà i li donem un recurs perquè no sigui tan dur afrontar una experiència que per ell és desagradable. Cal tenir en compte que mai decidim per ell, només li suggerim recursos per afrontar situacions que viurà. Però en Jordi és qui en últim terme decidirà què fer.



casa dels pares adoptius preguntant per en Toni (el seu fill de 28 anys, germà d'en Jordi, i que viu amb ell), i si s'hi posa en Jordi, no li diu ni hola. Diu que el pare biològic l'ha anat a veure algun cop, però tampoc ha demanat mai cap permís per estar amb en Jordi. Diu que és un home que va de bar en bar, i que quan en Jordi està amb ell, segueix el que fa el pare. Diu que ara ho té realment negre, perquè aquests pares adoptius són molt grans i ell sap que, quan es mori un d'ells, haurà de marxar amb el pare biològic. Li pregunto si no hi ha cap altre opció, si no podria anar amb una altra família adoptiva. Diu que no, que no hi ha famílies adoptives per nens de 14 anys, i que, si va a un centre d'acollida, als 18 anys ha de marxar. Diu que almenys amb el pare tindrà un sostre.

Vaig escoltant tot el que em diu, i després li dic que tot i que la situació d'en Jordi és molt dura, crec que el podem ajudar, almenys amb el que estigui a les nostres mans. I té raó que en Jordi ho passa malament a l'institut, no s'hi sent a gust. Per això vaig pensar que li podria anar molt bé venir a l'Hospital de Dia (de l'Hospital Dr. Josep Trueta), perquè allà podria rebre atenció individualitzada que necessita i viure experiències en les que senti que es confia en ell<sup>38</sup>,....

Li explico una mica el funcionament de la UNPP. Ella de seguida diu que li sembla bé, i què hauria d'escriure la carta amb el diagnòstic que faig del cas i explicant el que crec que es podria fer (el pla de treball), perquè ho donem a Infància i a veure si donen permís per a que vagi al Trueta. Quedem així.

### 14 de Febrer de 2002. Entrevista amb en Jordi

Li pregunto com va. Diu que bé. Li explico que ja he parlat amb la Carme Rius, i que ara hem d'esperar que ens donin resposta des d'Infància. Li dic: -"Deus

---

<sup>38</sup> Li expliquem que creiem que en Jordi necessita viure l'experiència que es confia en ell. Perquè senti que és algú, que ell és important. I només a partir de les vivències, dels fets, ens ho podem creure i no perquè ens ho diguin mil vegades.

*passar-ho malament aquí a l'institut ara que pensaves que ja aniries al Trueta<sup>39</sup> (en Jordi fa que sí),... això deu ser un bon llampec<sup>40</sup>!... I com ho fas per sortir-te'n?". Encongeix les espatlles i diu: -"Mira, intento passar de tot (se'l veu trist)". Li dic: -"Clar, ja m'imagino, perquè deu ser difícil (li poso la mà a la cama)<sup>41</sup>. I, potser, quan sabem que falta poc perquè marxem d'un lloc,... sembla que podem fer més animalades i que ja no passi res (en Jordi va fent que sí, i sembla identificar-se amb el que li dic)<sup>42</sup>. Però no sé si quan en Jordi "passa de tot", està pensant en el que és millor per a ell?,... Em sembla que el que ens pot ajudar és trobar la manera de passar el temps el més a gust possible,.... Mira, imagina't que estic esperant l'autobús i sé que encara trigarà tres hores a passar. Puc començar a mirar el rellotge tota l'estona i moure'm d'un costat a l'altre, o dir-me: -a veure, què puc fer durant aquest temps: llegir, anar a fer un vol,...- De les dues formes seran tres hores, però com ens sentirem millor?". Silenci. Ell diu que llegint o anant a fer un vol<sup>43</sup>.*

*Segueixo dient: -"És clar, però em sembla que, de vegades, hi guanyem provocant,... i fem una pinya amb una colla d'amics amb els que ens sentim diferents, perquè fem coses més atrevides que els altres. Mira, quan jo feia 2n. de BUP, hi havia un noi, en Francesc, que sempre estava a classe mirant per la finestra, i quan els professors li deien alguna cosa, els mirava desafiant-los. Al final sempre el castigaven. En canvi, un altre noi, en Lluís, que moltes vegades s'avorria amb el que explicaven els professors, intentava que no és notés gaire que no estava atent i provava de passar desapercebut, perquè els professors no li diguessin res,.... I per què et sembla que en Francesc no feia el mateix que en Lluís?". Ell diu que perquè a en Francesc no li importava que el*

<sup>39</sup> Acompassar. Li diem el que ens sembla que li està passant. D'aquesta manera ell sent que l'entendem.

<sup>40</sup> Rememoració per l'anclatge. Només amb la paraula llampec, recordem tot el missatge que li havíem enviat l'altre dia sense necessitat de repetir-lo.

<sup>41</sup> Pregunta per obtenir informació de quina és la seva resposta davant dels fets que li fan mal. El seu llenguatge gestual ens diu que no s'està protegint, que ho passa malament, tot i que verbalitza el contrari. Ens posem al seu costat, li diem verbalment i gestualment (quan li posem la mà a la cama).

<sup>42</sup> El llenguatge corporal d'en Jordi ens va donant informació sobre si anem ben encaminats amb les nostres deduccions i hipòtesis o no i va guiant la nostra intervenció.

<sup>43</sup> Metàfora per enviar-li el missatge: "el que no podem canviar, ho hem d'acceptar". El que sí que podem fer sempre que hi ha coses que no depenen de nosaltres és interpretar la realitat d'una manera que sigui sana per un mateix. Durant les metàfores utilitzem els silencis, perquè en Jordi trobi les respostes que el portaran a fer un aprenentatge del que li volem transmetre.

castiguessin. Li dic: *-“no era ben bé per això. Saps què passava? Que així tothom veia que a en Francesc no l’importava res i tots el consideràvem un noi molt atrevit (en Jordi escolta atent). Mira, em sembla que tothom coneix a en Jordi M. a l’Institut<sup>44</sup>”*. Silenci. Ell diu que no ho sap. Li dic: *-“A mi em sembla que sí, però et coneixen per com ets, o pel que fas?”*. Ell diu que pel que fa. Li dic: *-“Em sembla que sí,... Mira, quan feia atletisme tothom em coneixia perquè m’atrevia a posar-me sempre amb els entrenadors, però els que volien estar amb mi perquè feia coses molt atrevides eren amics de veritat? O els amics de veritat són els que estan amb mi per com sóc?”*. Ell diu que són els que estan amb mi per com sóc<sup>45</sup>. Li dic que és clar (en Jordi escolta atent, no parla gaire, se’l veu trist).

Li poso la mà a l’espatlla i li explico: *-“Moltes vegades, saps què pensava?,... que de fer tantes bestieses i no portar-me bé, els meus pares estarien tan enfadats amb mi, que m’anirien estimant cada dia una mica menys (en Jordi va escoltant),... Però ara imagina’t que avui que fa molta calor. La mare et diu que va a comprar el pa amb bikini (ell em mira sorprès). Potser pensaràs: - Ostres mare, quina bestiesa! -,.... Però l’estimaràs menys?”*. Silenci. De seguida diu que no. Li dic: *-“Clar, tot i que potser no t’agradarà el que fa. Ara imagina’t que el pare, aquest matí, queda amb els amics per anar a rebentar rodes als cotxes (ell somriu i jo també somric). Potser pensaràs: - com pot ser! s’ha tornat boig!-(somric, i ell també somriu),.... Però l’estimaràs menys?<sup>46</sup>”*. Torna a dir que no. Li dic que és clar, i li explico que, moltes vegades, els meus germans han fet coses que no m’agradaven, però per això no els estimo menys.

---

<sup>44</sup> Metàfora en la que li volem enviar el missatge: “a vegades ens comportem de forma provocadora per guanyar-nos la valoració dels altres”. En aquests casos no estem pensant en nosaltres mateixos i, per tant, sortim perdent. Pretenem que en Jordi vegi les coses des d’aquest punt de vista, vegi el que hi perd.

<sup>45</sup> En aquest cas, li qüestionem la seva creença emmascaradora mitjançant la pregunta: “volem que estiguin amb nosaltres pel que som o pel que fem?”. En tal cas, la resposta és encoberta perquè tothom vol el mateix, que estiguin amb ell per com és.

<sup>46</sup> Pregunta perquè en Jordi sigui conscient que potser el que està fent no ho vol i s’adoni que les conseqüències del seu comportament no són bones per sí mateix. Enllacem amb una metàfora de segon grau per reforçar el missatge: “hi ha amics que estan amb nosaltres pel que fem i no per com som, i aquests no són bons amics”. Llavors verbalitzem una creença d’en Jordi que li està fent mal: “els pares ens van estimant menys si ens portem malament”, perquè es critiqui aquesta creença encadenem uns sèrie de metàfores, per enviar-li el missatge: “els pares ens estimem pel que som, i no pel que fem”.

Li dic: *“En Jordi ho ha passat molt malament i jo t’ajudaré en tot el que pugui, però hi ha una persona que encara et pot ajudar més,... una persona que sempre serà el teu millor amic”*. Silenci. En Jordi diu: *“Tu”*. Somric, i li dic que sempre serem amics. Li poso la mà a l’espatlla i continuo dient que és una altra persona que té més a prop i el pot ajudar molt. Silenci. Ell diu que els seus pares. Li dic que encara és algú que té més a prop<sup>47</sup>. Somriu i diu: *“jo”*. Li dic que sí, però que em sembla que, de vegades, no som gaire amics amb nosaltres mateixos. Li pregunto quantes vegades li ha dit a en Jordi que és ben parit. Silenci. Diu que quan fa alguna cosa bé. Faig que sí, i li pregunto què vol dir. Ell torna a dir que quan alguna cosa li surt bé.

Llavors li dic: *“A veure, Jordi, imagina’t que un dia trec un 10 en un examen, i un altre dia un 0. És evident que prefereixo treure un 10, però la Silvia és diferent en un cas que en un altre?”*. Ell diu que no. Li dic: *“És clar, sóc la mateixa Silvia, si trec un 10, que si trec un 0,... i estimo a la Silvia, quan s’equivoca i quan no s’equivoca!,... Mira, et posaré uns petits deures, però els fas si vols. Imagina’t que t’escriu una noia de Girona, i et pregunta com és en Jordi. Pensa què li diries. A mi em va molt bé fer-ho en moments queestic sola i tranquil·la<sup>48</sup>”*. Ell diu que ja ho farà.

Llavors li dic que volia parlar amb el seu germà, en Toni, però si a ell li sembla bé. Ell diu que li és igual. Li dic que no m’ho crec<sup>49</sup>. Somriu i diu que sí, que li és igual. Li dic. *“Em sembla que el teu germà ho deu haver passat molt malament. I quan estem fotuts, és com si tinguéssim punxes, com si fóssim un*

---

<sup>47</sup> Pregunta perquè en Jordi faci un aprenentatge que llavors l’ajudi a actuar d’una manera més sana per a ell. És important que sigui ell mateix el que faci l’aprenentatge que la persona amb la que sempre podrà contar és amb ell mateix. D’aquesta manera, aquest missatge tindrà més força que si li diguéssim nosaltres directament.

<sup>48</sup> Li preguntem per tenir informació de com es veu a sí mateix i analitzar la seva personalitat a partir dels seus comportaments. Per tant, es tracta d’anar prenent notes de quantes creences formen part de la seva identitat personal. És a dir, a partir del seu comportament llegir les seves creences d’identitat. Veiem la creença: “sóc bo si faig coses bé”. Per tant, valora el que fa en Jordi, i no a en Jordi. Intentem concretar què és el que entén ell amb per fer les coses bé. D’aquesta manera, la nostra posterior intervenció podrà ser més encertada.

Per intervenir en les creences d’identitat, utilitzem el recurs de la metàfora per transmetre-li el missatge: “les persones som el que som, i no el que fem”. Llavors li posem de deures: que miri cap a dins, i es vegi a ell mateix.

<sup>49</sup> Amb aquesta afirmació el sorprenem, i no es sent atacat, perquè no li estem dient que ell diu mentides, sinó que a nosaltres ens sembla que les coses són d’una altra manera.

*cactus. I què passa si ens acostem a un cactus?”.* Ell diu que ens punxem. Li dic: *“Sí, i et sembla que un cactus gros no s’estima a un cactus petit?”* Ell diu que sí. Li dic: *“És clar, però si el cactus gros abraça al cactus petit, segurament li farà mal,... Em sembla que en Jordi es deu haver punxat més d’un cop, i es deu haver sentit malament amb el que feia en Toni. Mira, quan som petits, no entenem perquè els grans estan enfadats, i pensem que és perquè hem fet alguna cosa malament o no siguem prou bons, i això no és veritat<sup>50</sup>, són les seves punxes,.... Si vols, puc provar d’ajudar al teu germà a que estigui més tranquil<sup>51</sup>”.* Fa que sí, i diu que sí que ho vol. Li pregunto si li agradaria que li digués alguna cosa. Silenci. Diu que no. Li dic que vale, que quan parli amb ell ja li explicaré com ha anat. Quedem pel pròxim dia.

### **21 de Febrer de 2002. Xerrada amb el director del centre (en Ramon)**

En Ramon em diu que, de moment, han posat a en Jordi amb els de Batxillerat, perquè ja tenia moltes D, i l’haguessin hagut d’expulsar. I com que estan esperant a veure si ve al Trueta, han pensat en buscar solucions d’aquestes per no haver-lo d’expulsar. Li dic que em sembla bé.

### **21 de Febrer de 2002. Xerrada amb la tutora d’en Jordi (l’Alba)**

Després veig a l’Alba, i em diu que en Jordi no fa “ni brot”, que no fa res a classe. Li dic que ja m’ho imagino, i que deu ser difícil saber què fer. Li explico que ara no pot fer altra cosa que el que fa, però que, de totes maneres, ja parlaré amb ell.

---

<sup>50</sup> Encadenament de metàfores. Primer li volem enviar el missatge: “el malestar dels altres de vegades ens pot fer mal, sense que ells ho vulguin”. Entendre-ho ajudarà a que en Jordi es protegeixi interpretant les coses d’una manera més sana, perquè sabem que l’origen de la conducta de l’altre està en ell mateix. Enllacem amb una altra metàfora, aquest cop per donar-li el missatge: “encara que el malestar dels altres ens pugui ferir, això no vol dir que no ens estimin”.

<sup>51</sup> Li demanem si vol que parlem amb el seu germà. En Jordi viu que el tenim en compte, que no farem res que ell no vulgui.

## 21 de Febrer de 2002. Entrevista amb en Jordi

Quan arriba en Jordi li pregunto com ha anat aquests dies. Ell diu: *-“Avui molt bé, perquè vaig amb els de Batxillerat durant una setmana, i s’hi està millor (ho diu content). És un càstig que m’han posat, però que a mi m’agrada molt<sup>52</sup>”*. Li dic que me n’alegro. Li explico que la Carme Rius encara no m’ha dit quan podrà venir al Trueta, però que ja la trucaré per preguntar-li si sap alguna cosa. Ell diu: *-“Aquesta setmana no vull venir, perquè estic molt bé a Batxillerat (somriu),... però que a partir de dimecres vinent sí”*. Somric i li dic que ja m’ho imagino<sup>53</sup>.

Li pregunto si ha tingut algun llampec aquests dies<sup>54</sup>. En Jordi diu que aquesta setmana no (se’l veu més content. Segurament té molt a veure el fet d’anar amb els de batxillerat i sentir-se important per anar amb els grans). Li pregunto pels deures de l’altre dia, si ha pensat com és en Jordi. Diu que una mica. Li pregunto què em pot explicar d’en Jordi. Silenci. No diu res. Al final diu que no ho sap.

Li dic: *-“És que no és fàcil,... Però, a veure, et sembla que en Jordi és bona persona?”*. De seguida diu que sí. Li pregunto per què ho diu. Diu que no ho sabria explicar. Li dic: *-“És clar, perquè en Jordi és molt bona persona i punt!,... i això no es pot explicar! Tens el cor així de gros (faig el gest amb les mans. En Jordi em mira sorprès). Em podries dir alguna altra cosa d’en Jordi?”*. Diu que no ho sap. Li pregunto si en Jordi és simpàtic. Ell diu que amb segons qui. Li pregunto què vol dir. Ell diu que, si algú li cau bé, sí que ho és. Li dic que és clar, i li pregunto què vol dir ser simpàtic. Ell diu que ser amable. Li dic: *-“A veure, vols dir contestar bé als altres, deixar les coses,... (fa que sí). Mira, Jordi, imagina’t que avui, per la carretera, un camió al passar pel meu costat li han caigut caixes de les que transportava al damunt del meu cotxe. I llavors arribo aquí a l’institut, tu estàs al passadís però estic tan enfadada que ni et vaig i no*

---

<sup>52</sup> Amb aquesta pregunta, a part que en Jordi viu que ens importa com està, ens dona informació de com li van les coses, de com es sent. La resposta d’en Jordi (gestual i verbal).

<sup>53</sup> Respectem el que diu.

<sup>54</sup> Rememoració per l’ancoratge. Novament a partir d’una paraula recordem tot un missatge. Busquem fer un diagnòstic, saber com es sent en Jordi.

*et saludo. En aquell moment no estaré essent gaire amable,... i això vol dir que no sigui simpàtica?”. Silenci. Ell diu que no, que tinc un mal moment. Li dic que és clar, perquè una cosa és el que fem i l'altra el que som. Li faig un dibuix on, en un costat hi ha dibuixada una persona i a dins hi escric SÓC, i a l'altre com quadrats on escric FAIG<sup>55</sup>.*

Llavors continuo preguntant-li: *“I en Jordi és intel·ligent?”<sup>56</sup>*. Ell diu que de vegades sí. Li dic: *“jo, de vegades sóc verda i de vegades blanca?”*. Ell somriu, i diu que no. Li dic: *“És clar!,... el que som ho som sempre, i el que canvia és el que fem. I què et sembla què vol dir ser intel·ligent?”*. Silenci. Ell diu que no ho sap,... silenci,... Llavors diu que saber fer coses i entendre el que et diuen. Li dic: *“Ja t'entenc, Jordi, però saps què em sembla? Que a en Jordi, moltes vegades, li han dit que era tonto. Sobretot aquí, a l'institut, molts dels seus companys (ho sé perquè moltes vegades m'han dit: és que en Jordi és tonto!) (ell fa que sí). I a mi em sembla que ho diuen perquè en Jordi es creu moltes coses de les que li diuen i això no és ser tonto, sinó ingenu, i no és una cosa dolenta. Mira, un noi que conec, que és molt intel·ligent i també és molt ingenu i li pots dir qualsevol cosa de broma que se la creu, però a mi també em passa,.... Un amic, en David, sempre s'inventa coses perquè sap que me les crec. Un dia, em va dir que, des d'Ensenyament patrocinaven els caramels Halls, i que en donarien varies caixes a cada professor. Ell és professor i sap que m'agraden molt aquests caramels,... i per això, de seguida li vaig dir que me'n guardes uns quants. Llavors va començar a riure com un desesperat (en Jordi també riu) perquè era mentida. I creus que això vol dir que sóc tonta o*

---

<sup>55</sup> Intervenció a nivell d'identitat. Li parlem de manera dissociada, en tercera persona, perquè no mostri tanta resistència (mostrem menys resistència a parlar d'un altre que d'un mateix). La nostra intervenció està dirigida a saber la interpretació de les seves creences. Per després fer una crítica d'aquestes, en el sentit d'incloure una reflexió pròpia dels estats madurs per arribar al canvi conceptual del terme i donar-li l'opció d'escollir una altra realitat. És a dir, coneixent el significat de la seva realitat, li exposem un altre concepte perquè el compregui i el converteixi en creença. Sempre anem acceptant les seves respostes i no entrem en la discussió lògica i racional del que diu, sinó que intervenim a partir de la comunicació indirecta amb el recurs de la metàfora (segon grau), per enviar-li el missatge: “som el que som, encara que fem el que fem”. És a dir, el nostre comportament no canvia el que som.

<sup>56</sup> Pregunta per veure el concepte que té d'ell mateix, la creença d'identitat que té en Jordi sobre el fet de ser intel·ligent.

que sóc innocent?<sup>57</sup>”. Ell diu que ser innocent. Li dic: -“És clar, i això no és dolent. Mira, tu has dit que ser intel·ligent volia dir saber fer coses, i quan suspenem vol dir que hi ha moltes coses que no sabem. Però creus que tothom que suspèn és perquè és tonto?”. Silenci. Ell diu que no. Li dic: -“És clar, es pot suspendre per moltes coses: perquè estem tristos i no podem pensar, perquè tenim el cap a un altre lloc, perquè no hem estudiat,... A la meua classe, quan jo era petita, hi havia dos nois que eren molt amics, però a un el consideraven tonto perquè no aprovava res i a l'altre molt intel·ligent perquè ho aprovava tot,... Fa poc me'ls vaig trobar als dos. El que no aprovava és paleta i es guanya molt bé la vida. L'altre, el que treia molt bones notes, és arquitecte, però no té feina des de fa anys i no sap com alimentar a la seva família. I qui dels dos creus que és més intel·ligent?”. En Jordi de seguida diu que el paleta. Li dic: -“És clar. Així, què deu voler dir ser intel·ligent?”. Ell diu que no equivocar-se. Li dic que és clar i agafo un paper i li dic: -“Si ara sumo 2 més 6 i dic que fa 15, vol dir que no se sumar, i que sóc tonta?”. Ell somriu i diu que no, que només m'he equivocat. Li dic que és clar. Agafo un llibre i lleigeixo malament. Li pregunto si no sé llegir o és que m'he equivocat. Ell de seguida diu que m'estic equivocant. Li dic que és clar, que qui té boca s'equivoca, i tots ens equivoquem alguna vegada.

Li dic que li posaré uns petits deures pel pròxim dia, però que els faci si vol. Li dic que, com que em sembla que encara no coneix gaire a en Jordi, que pensi una mica més com és<sup>58</sup>. Fa que sí. Li pregunto si sap que m'han vingut a tirar

---

<sup>57</sup> Verbalitzem situacions que creiem que ha viscut, en que no s'ha sentit intel·ligent. I fem la pregunta semàntica per conèixer què vol dir per a ell ser intel·ligent. A partir de la resposta d'en Jordi dirigim la nostra intervenció al canvi de creences a partir del recurs de l'encadenament de metàfores. Li transmetem el missatge: “creure el que ens diuen els altres no vol dir ser tonto”. Distingim la innocència de la intel·ligència.

<sup>58</sup> Continuem la intervenció en la mateixa línia, enviant-li missatges que l'ajudin a criticar-se les creences negatives que té de sí mateix a partir d'un seguit de metàfores. Li donem el missatge: “ser intel·ligent no vol dir saber-ho fer tot, ni treure bones notes. Sinó sortir-se'n en la vida”. Anem fent preguntes per veure si hi ha hagut el canvi de creença. En aquest cas la seva resposta: “ser intel·ligent vol dir no equivocar-se”, és la que guiarà la nostra intervenció. Mitjançant l'exemple del terapeuta, que té com a índex de referència, en Jordi vivència que: “equivocar-se no significa no ser intel·ligent”.

Li tornem a posar de deures que es vegi a ell mateix, ja que a mida que vagi tenint un autoconcepte més positiu no es sentirà ferit tan fàcilment i aniran desapareixent les seves conductes defensives.



una foto<sup>59</sup>. Diu que sí, que ja els ha vist, i que són els de 3r. que estan fent com un diari. Xerrem una estona.

Quedem pel pròxim dia.

### 28 de Febrer de 2002. Trucada al germà d'en Jordi (en Toni)

Quan truco a casa d'en Jordi per parlar amb el seu germà, s'hi posa la seva mare, i em diu que el nen està fart d'anar a l'institut i que la Carme Rius està tardant molt en tenir una resposta d'Infància. Li dic que té tota la raó del món, que aquests temes són molt lents, i que tot, i que ho fan per un bé del nano (assegurar-se que tot està correcte), em sembla que així no l'ajuden gaire. Però que ja la trucaré per veure si es pot agilitzar. Ella diu que també ho farà, perquè en Jordi no es sent bé a l'institut. Li dic que ja ho sé, però que em sap greu que no hi podem fer més.

Parlo amb el germà. Li demano si li aniria bé que parléssim un dia. Diu que sí, però que ho té malament per la feina, que potser la setmana que ve (sembla una fugida). Li dic que d'acord, que ja el tornaré a trucar la setmana vinent.

### 1 de Març de 2002. Entrevista amb en Jordi

El saludo. Li pregunto com va. Diu que bé. Li dic que ja tinc el permís de l'EAP que em va demanar la Carme Rius i que dilluns la trucaré per dir-li que vingui al Trueta (l'equip d'ADIS (Associació d'Iniciatives Socials) m'han demanat de venir a veure què fem a la UNPP abans de concedir el permís a en Jordi perquè pugui venir) i així pugui venir el més aviat possible. Fa que sí, i em diu que ja està fart. Li dic que té raó i que es deu sentir malament (li poso la mà a

---

<sup>59</sup> Amnèsia post-trance.

l'espatlla)<sup>60</sup>. Fa que sí. Segueixo dient que aquestes coses són molt lentes i que no depenen de nosaltres, però que jo faré tot el que estigui a les meves mans perquè vagi el més de pressa possible.

Li pregunto si ha fet els deures. Em mira com si no se'n recordés. Li dic: -*"Coneixes més a en Jordi?"*. Silenci. Somriu i diu que no gaire. Li dic. -*"Ja m'ho imagino,... ja et vaig dir que no era fàcil,... Els professors m'han dit que ets un noi intel·ligent"*. Ell em diu: -*"home,... molt no!"*. Li pregunto què vol dir. Diu que una mica. Li pregunto si és una mica un noi<sup>61</sup>. Somriu i diu: -*"No!!!,... sóc un noi"*. Li dic que és clar, i li torno a preguntar si és intel·ligent. Diu que sí, però no massa convençut. Li dic que em sembla que en Jordi encara no s'ho pot creure. Silenci. Ell diu que no n'aprova quasi cap. Li dic: -*"Clar. Abans també pensava com tu, que si no aprovaves volia dir que no eres intel·ligent, però ja et vaig dir que suspendre depèn de moltes coses,... Mira Jordi, quin cotxe és el que més t'agrada?"*. Ell diu que un Ferrari. Li dic: -*"Doncs mira, en Jordi és com un Ferrari, però que ara té una fusta a sota el gas i, per molt que el seu peu provi d'apretar, el cotxe no pot córrer més. Però no és perquè el motor d'aquest cotxe no sigui molt bo!,.... I, quan en Jordi estigui tranquil, aquesta fusta no hi serà!,.... Ara imagina't que estàs a Barcelona i t'acabes de perdre, què podries fer?"*. Ell diu que preguntar a algú. Li dic que és clar, i li pregunto si creu que algú que no fos intel·ligent se'n sortiria. Diu que no. Li dic: -*"Clar. Saps què? Quan la meva germana era petita (ell escolta atent), estava en una d'excursió al mig del bosc i es va perdre amb 4 nois un dia de pluja. Un d'ells sempre treia 10 i, en aquell moment, va començar a plorar i a donar voltes sobre sí mateix molt esverat. En canvi, un noi que sempre ho suspenia tot, va dir: -a veure, busquem un lloc per posar-nos a cobert i quedem-nos allà, que si continuem donant voltes, els professors no ens trobaran mai! -. Al cap d'unes hores els van trobar. I qui creus que era més intel·ligent?"* Ell diu que el tonto, però de

---

<sup>60</sup> Acompassar. Ens posem al seu costat, li diem que l'entendem, que li fem costat; verbalment, i també gestualment (quan li posem la mà a l'espatlla).

<sup>61</sup> Tornem a anar a la seva identitat, i provem sempre d'entendre el que diu en Jordi de la mateixa manera que ell, mitjançant la pregunta semàntica "què vols dir". La seva resposta: "només una mica intel·ligent", ens dóna peu a intervenir mitjançant una pregunta amb resposta encoberta, és a dir, només hi ha una resposta possible.

seguida rectifica i diu: *-“el que suspenia<sup>62</sup>”*. Li dic que hi tant. Li pregunto què farà el cap de setmana<sup>63</sup>. Diu que depèn, que de vegades va amb els seus pares a algun lloc o de vegades està amb els amics del poble,...

Llavors li pregunto si ja cuida a en Jordi<sup>64</sup>. Diu que sí. Li pregunto què vol dir. Silenci. No diu res. Li pregunto què vol dir cuidar-se. Silenci. Diu que no ho sap. Li pregunto: *-“has tingut algun cop una planta?<sup>65</sup>”*. Fa que sí. Li dic: *-“I què has fet per cuidar-la?”*. Ell contesta que regar-la, posar-la al sol, ... Li dic: *-“És clar. I què et sembla que deu voler dir cuidar a en Jordi?”*. Ell contesta: *-“donar-li de menjar, ...”* Somric i li dic: *-“Sí, Jordi, però les persones no som plantes!!!”*. Ell també somriu i diu que no ho sap. Li dic: *-“Mira, què és el que fem amb la planta?, ... donar-li el que necessita. Li donem el que creiem que ens demanaria si pogués parlar. I, de vegades, notem què necessita que la reguem perquè es posa mustia, ... Nosaltres no tenim fulles que es posin musties, ... (somric), ... Però cuidar-nos és escoltar què necessitem; és escoltar què necessita en Jordi; escoltar a la veueta que tenim a dins. I com més ho fem, més bé ens sentim (en Jordi va fent que sí), ... ja que, de vegades, escoltem més als altres que a la nostra veueta. Per exemple quan fem coses perquè ho diuen els amics, i si estiguéssim sols no faríem (li poso exemples: pintar parets, robar coses a botigues, ...), ... I això no és cuidar-se<sup>66</sup>. T'agrada anar en bici?<sup>67</sup>”*. Diu que sí, però que no hi va gaire. Xerrem una estona.

Quedem pel pròxim dia.

---

<sup>62</sup> Veiem la creença: “no sóc gaire intel·ligent perquè no n'aprovo quasi cap”. Per tant, dirigim la nostra intervenció a criticar aquesta creença a partir d'una sèrie de metàfores. La metàfora del cotxe és per enviar-li el missatge: “el que fem no és conseqüència de com som. Per tant, suspendre no és conseqüència de no ser intel·ligent”. Després pretenem continuar contra-argumentant aquesta creença mitjançant l'acte exemplificador (mitjançant la vivència). És a dir, que en Jordi canviï la creença que tenia per: “ser intel·ligent vol dir valer-se per un mateix”, a partir de l'experiència.

<sup>63</sup> Amnèsia post-trance.

<sup>64</sup> Pregunta que guiarà la intervenció a nivell d'identitat.

<sup>65</sup> Pregunta per aconseguir un estat de consciència latent.

<sup>66</sup> Metàfora de la planta. Per enviar-li el missatge: “tu ets l'únic que pots cuidar de tu mateix”, escoltant la veueta que tots tenim a dins.

<sup>67</sup> Amnèsia post-trance, perquè el missatge quedi a l'inconscient.

## 6 de Març de 2002. Entrevista amb les assistents socials (la Carme i l'Anna) d'ADIS (Associació d'Iniciatives Socials)

Quan arriben, em diuen que venen a veure què es fa aquí al Trueta, perquè decidir què és el millor per a en Jordi no és fàcil, ja que té una situació complicada al darrera i hi ha molta gent implicada: elles (ADIS), l'EAIA, Infància, jo, i també podria anar al CSMIJ (Centre de Salut Mental Infants i Joves). Vaig escoltant el que em diu. Elles diuen que tenen por que no anem coordinats i que no anem en la mateixa línia. Els hi dic: *-“És clar, ja ho entenc, i no ha de ser fàcil prendre aquest tipus de decisions,... Nosaltres mateixos pensem que hi ha serveis que resulten contradictoris, perquè tenen maneres de funcionar molt diferents i, de forma simultània, serien dolents pels nano i els hi crearia malestar<sup>68</sup>. En canvi, hi ha serveis que són complementaris. Per exemple hem vist a nanos des d'aquí al Trueta, que vivien en centres d'acollida i, després, teníem reunions amb l'EAIA, els tutors del centre,...”* Elles fan que sí, i diuen que és clar, que aquesta era la seva preocupació, però que ja veuen que són serveis complementaris i el que hauríem de fer és tenir reunions de tan en quan per estar informats. Li dic que és clar, que no hi ha problema.

Els hi explico el que fem al Trueta. Després em diuen que tenien por que ens trepitgessim les nostres responsabilitats i que ja veuen que no, que són dues coses diferents. Els dic que sí.

Em pregunten si aquí es medica al nano. Li dic que no, que no creiem en la medicació, perquè creiem que és només un pedaç, ja que aparentment el nano està millor però que no soluciona el problema de fons. Segueixo explicant que, a més, nosaltres necessitem al nano amb totes les seves facultats, perquè pugui sortir-se'n del seu problema. Fan que sí i diuen que el nom “Neuro,...” els hi havia fet pensar que se'ls donava medicació, i que elles tampoc hi estan d'acord. Els hi dic que és un nom que costa una mica de recordar i somric. Elles també somriuen.

---

<sup>68</sup> Els hi expliquem que el fet de rebre ajuda simultània de més d'un lloc, que treballin des de maneres d'entendre els comportaments diferents, seria dolent per a en Jordi perquè el podríem confondre.

M'expliquen una mica la feina que fan a ADIS, tot el referent a acollida.

Després diuen que els hi sembla molt bé que en Jordi vingui al Trueta, que creuen que pot ajudar-lo molt a ell i a d'altres nanos amb la mateixa situació i que faran l'informe per Infància explicant que els hi sembla molt bé i que ja estarem en contacte per veure com va. Els hi dic que perfecte.

### 3 d'Abril de 2002

En Jordi comença a assistir a l'Hospital de Dia.

Durant dues sessions passem el DN-CAS. Li agrada fer-ho, tot i que es cansa de seguida. Nosaltres li respectem.

Resultats del DN-CAS: 85 92 89 75

### 19 d'Abril de 2002. Entrevista amb en Jordi

En Jordi porta dues setmanes a l'Hospital de Dia i tenim la primera entrevista des que és allà.

Li pregunto com va. Diu que bé. Li dic: *-"Mira, Jordi, els professors d'aquí al Trueta estan molt contents amb tu, però ara que et veig més sovint, a mi em dóna la sensació que les coses no van del tot bé (em mira sorprès),.... Em sembla que en Jordi es deixa portar molt per en Dani G., i escolta molt el que diuen els amics i molt poc el que li diu en Jordi (ell de seguida fa que sí). Això és normal que ens hagi passat,... però no ens fa sentir bé, perquè la veueta de dins segur que li diu que hi ha coses que fa que no li agraden (escolta atent, s'identifica amb el que li dic). A mi em passava quan faltava a classe, perquè una amiga em deia que fes campana,... alguna cosa dins meu em deia que no ho fes, però no li feia cas i, després, em sentia malament,... Mira, et posaré uns*

*petits deures: que escoltis més el que li diu en Jordi de dins<sup>69</sup> i ja veuràs que ho notaràs quan no l'escoltes, perquè ell t'avisarà,... T'agrada estar aquí al Trueta?". Ell diu que molt, i xerrem una estona.*

Després li pregunto si aquí a l'Hospital de Dia li agradaria preparar els exàmens per treure's la ESO<sup>70</sup>. Ell diu que sí. Li dic que ja li explicaré als professors.

Li pregunto com es porten els pares<sup>71</sup>. Ell diu: *"El pare bé, però la mare és una pesada,... sempre em diu que no miri la tele, no em deixa tallar el cabell, diu que he d'estar aviat a casa,... és una pesada!"*. Li dic: *"Em sembla que ja t'entenc, i de vegades ens sentim agobiats (ell fa que sí),... Però perquè creus que ho fa la mare?"*. Ell diu: *"Sí, ja ho sé, per ajudar-me, però és una pesada"*. Li dic: *"Clar, ja m'imagino, però si vols puc parlar amb ella"*. En Jordi em diu que sí. Segueixo dient: *"Mira, sí que és veritat que, a moments, els pares es posen en coses que són nostres, i això no ens agrada, però d'altres vegades marquen unes normes a casa de com volen que siguin algunes coses. I què podem fer amb això?"*. Ell diu que fer-ho. Li dic: *"Sí, fer-ho o provar d'arribar a un pacte. Mira, quan jo tenia 16 anys, no trucava mai quan no anava a dinar i després quan arribava a casa la meva mare sempre em cridava,... I tenia raó, perquè no m'hagués costat res trucar! Fins un dia que vam pactar amb la meva mare que sempre que dinés a fora la trucaria. Potser podríeu pactar l'hora que has de ser a casa<sup>72</sup>"*. En Jordi diu que sí. Li dic que, si vol, ja m'explicarà com va.

Quedem per un altre dia. Li dono un copet a l'espatlla i ens acomiadem.

---

<sup>69</sup> Metàfora de segon grau per ajudar-lo a interpretar el que creiem que li està passant: "fer el que diuen els altres no ens fa sentir bé". Ja li havíem donat abans aquest missatge, però veiem que sempre ha donat molta importància a la valoració externa, i continuem provant de contra-argumentar aquestes creences de les que no és conscient. Per això li diem que s'escolti més, que és una manera indirecta de dir-li el que creiem que és bo per ell, però mai prenem una decisió per ell, ni li diem el que ha de fer.

<sup>70</sup> Pregunta perquè prengui una decisió sobre d'una cosa que depèn d'ell.

<sup>71</sup> Pregunta per obtenir informació de com es deu sentir a casa. Invitació a parlar en termes oberts, indeterminats, es tracta de que parli del que vulgui sobre aquest tema. Així sent que té un marge de maniobra, no es sent pressionat i evitem que es dispari la resistència.

<sup>72</sup> Verbalitzem com creiem que en Jordi es deu sentir i l'ajudem a que interpreti el comportament dels seus pares d'una altra manera. A més, li donem un recurs que l'ajudi a evitar situacions conflictives, anant per davant de la situació.

## 26 d'Abril de 2002. Xerrada amb els pares acollidors d'en Jordi

Els pares acollidors d'en Jordi hem venen a veure al Trueta. Ens saludem i tot seguit la mare acollidora em pregunta com veig a en Jordi. Li dic que molt bé, que tots estem molt contents d'ell. La mare comença a dir: -*“de veritat, oh que bé,... i no porta cap problema?”*. Li dic que cap ni un, que tot el que li puc dir són coses bones, que en Jordi és una gran persona. La mare torna a dir: -*“Ai que bé, que contenta que em fas”*.

Llavors afegeix: -*“Al final s'ha volgut tallar el cabell, tot i que a mi m'agrada més com li queda llarg, amb lo bonic que té el cabell,...”* (no ho diu enfadada). Faig que sí. El pare diu que si a ell li agrada més curt, se l'ha de deixar que decideixi. Li dic que és clar. El pare continua dient que veuen que l'han de deixar fer, que ja anirà canviant i que ara està més tranquil. Li dic: -*“Sí, també ho veig així. Ho fan molt bé,...* (poso la mà a l'espatlla de la mare i somric mirant al pare). En Jordi està molt content amb vosaltres. Al pare se li humitegen els ulls. La mare diu que està molt contenta que en Jordi vingui al Trueta, que ve molt content i que l'ha ajudat a està més tranquil, perquè a l'escola ho passava molt malament i se'l veia molt trist. Li dic que sí.

Abans que marxin els hi dic que si necessiten qualsevol cosa que em truquin. Em diuen que ja ho faran i em donen les gràcies per tot.

## 2 de Maig de 2002. Entrevista amb en Jordi

Vaig a buscar en Jordi. Li pregunto com va tot per aquí al Trueta. Diu que bé. Li dic que no sé si ha fet els deures i ha escoltat més a en Jordi aquests dies<sup>73</sup>. Diu que una mica més. Li dic que em sembla que sí. Se'l veu més tranquil, fa bona cara. Llavors li comento que li volia explicar com han sortit els jocs que vam fer l'altre dia. Ell diu que és veritat. Li dibuixo una taula que té tres potes llargues, i una de més curta, i li dic: -*“Mira, Jordi, ara imagina't que el nostre*

---

<sup>73</sup> Per ajudar-lo a mirar endins, a veure si fa més el que vol en Jordi.

*cervell és com una taula de quatre potes i que aquesta és la teva taula, tot i que m'ha sortit com un xurru!*". Somric i ell també somriu. Segueixo dient: *"Totes les taules són bones, ja que poden fer de taules; no hi ha taules millor que d'altres, sinó taules que són diferents. A veure Jordi, la meva taula és bastant semblant a la teva. Jo també tinc una pota que no és tan llarga com les altres, i aquesta es fa servir molt a l'escola,.... Segur que de petit et costava aprendre les taules de multiplicar<sup>74</sup>".* En Jordi somriu i diu que sí, que no se les ha sabut mai. Li dic que jo tampoc, i que anava amb aquells llapis que tenien escrites les taules. Em mira sorprès i somriu. Continuo dient: *"En canvi, segur que recordes perfectament com és la teva habitació (de seguida fa que sí amb el cap, i somriu), o la portada d'un llibre que t'agradi,..."*. En Jordi diu: *"Buf!!!, de llibres no gaire, no m'agrada llegir"*. Li dic que ja m'ho imagino, i que no és un bon exemple. Somric. Afegeixo: *"Si vols, Jordi, et puc explicar com ho pots fer per aprendre de la manera que sigui millor per a tu"*. Ell em diu: *"A veure, com! Perquè em costa molt i, quan m'hi poso, de seguida em canso"*. Li dic: *"I no m'estranya, perquè segurament t'han ensenyat les coses d'una manera que no era la que t'anava bé a tu i et devia costar molt,.... És que saps què passa?,... que tots som diferents i, de vegades, els professors expliquen com si tots fóssim iguals. I és clar, hi ha gent que potser té sort i li va bé la manera com explica el professor, però potser a tu, Jordi, no t'anava bé. Ara imagina't que demanen a un noi que mesura un metre i seixanta centímetres i a un noi que mesura dos metres que facin un "mate". Et sembla que serà el mateix pels dos?"*. Ell em diu que depèn de lo alta que sigui la cistella. Somric i li dic que imaginem que és molt alta. Ell diu que així li serà més fàcil al noi que fa dos metres. Li dic: *"És clar, i això vol dir que sigui més bon jugador?"*. En Jordi respon que no. Li dic: *"Clar, només que en aquest cas li és més fàcil el que li demana l'entrenador, perquè és més alt. I això també ens passa a classe,.... i no perquè algú del nostre costat entén el que explica el professor a la primera, significa que sigui més intel·ligent que nosaltres. En Jordi és molt intel·ligent, i*

---

<sup>74</sup> Metàfora de la taula. El missatge que li volem donar a en Jordi és: "tots els cervells són diferents, no són ni millors ni pitjors. I l'important és conèixer el seu cervell per saber com estudiar". Endevinant el que li està passant, en Jordi es sent molt entès.



*quan sàpiga com li va bé aprendre, que és prepari tothom (somric)*<sup>75</sup>”. Ell m’escolta al·lucinat, com si mai li haguessin dit una cosa així.

Agafem un paper i dibuixo nou animals. Li dic que s’ho miri uns segons, i que ara em dirà a on estaven col·locats. Passada una estona tapo el dibuix i li pregunto on era cada animal. Se’n recorda de tots. Li dic que ho ha fet molt bé. En Jordi somriu. Fem el mateix amb un mapa i ho torna a fer tot bé. Li dic que en sap molt. Ell diu que sí, però que després se n’oblida de seguida. Li dic que és clar, però que això era perquè ho intentava recordar d’una manera que no li va bé. Llavors li dic que, si vol, podem fer un exemple de com pot estudiar una lliçó. Fa que sí. Li pregunto: *“quina assignatura vols que fem, socials o naturals?”*. En Jordi diu: *“ostres, socials, és un rotllo, em costa molt. Provo de fer resums i esquemes, però em costa”*. Li dic: *“m’hi jugo les dues mans a que quan trobem la manera que et va bé per d’estudiar no et costa gens (somric)”*. En Jordi també somriu. Agafem el llibre de socials, llegim un tros d’una lliçó, i llavors li faig preguntes sobre el que acabem de llegir, i ho diu tot bé. Li pregunto com ho ha fet. Diu que s’ho anava imaginant. Li dic: *“Clar, a mi d’aquesta manera també em va bé”*<sup>76</sup>. *Ostres, ets molt intel·ligent, Jordi*”. Per la cara que posa em sembla que no s’ho acaba de creure.

Afegeixo: *“Em penso que a en Jordi encara li costa creure que sigui intel·ligent”*. Ell diu que sí, que li costa creure. Li dic: *“Ja m’imagino,... perquè em sembla que moltes vegades ens han dit: - mira que ets tonto, t’ho creus tot! -”*. Ell diu que sí, que els seus amics (ho diu com si s’hagués acostumat a que li diguin). Li poso la mà a l’espatlla i dic: *“Doncs en Jordi no té un pèl de tonto!. I mira que en tens de pèls al cap (somric). Però potser, quan t’expliquen alguna cosa que és molt llarga, tu acabés preguntant: - què has dit? -”*. En Jordi somriu i fa que sí. Segueixo dient: *“Mira, quan la meva mare em diu que vagi a comprar, si no em faig la llista, torno amb la meitat de les coses!”*. Ell diu que a

---

<sup>75</sup> Metàfora per donar-li el missatge: “tots som diferents, per això hi ha coses que a uns ens costa més que a d’altres, però no vol dir que per això siguin millor”. És a dir, tots tenim diferents qualitats, però això no significa que hi hagi persones millor que d’altres. Estem creant identitat, li estem dient “tu ets bo”, facis el que facis.

<sup>76</sup> Mitjançant l’experiència pretenem que en Jordi visqui èxits, perquè pugui anar canviant el concepte que té de sí mateix.

també li passa. Li dic: *-“És clar. Mira, imagina’t que aquesta nit convides a casa un extraterrestre (en Jordi somriu), i li dones sopa per menjar. Ell agafa la forquilla i comença a menjar, i se la tira tota pel damunt. I és perquè no sap menjar sopa o perquè no sap com fer-ho?”*. Ell diu que no sap com fer-ho. Li dic que és clar, i que em sembla que a l’escola li han fet menjar sopa amb forquilla i, si vol, l’ajudaré a trobar la seva cullera<sup>77</sup>. Ell somriu i diu que sí.

Agafó un bolígraf i li pregunto: *-“Si ara aquest bolígraf fos una vareta màgica, què canviaries?”<sup>78</sup>*. Silenci. Ell diu: *-“home, que no em costés tant estudiar”*. Li dic que és clar, però que em sembla que, a partir d’ara, ja no necessitarà una vareta màgica. Somric. Ell diu: *-“Ah! és veritat!”*. Li pregunto quina altra cosa canviaria. No diu res. Li pregunto si canviaria alguna cosa de casa. Ell diu: *-“home, sí, que els pares fossin més joves”*. Li pregunto què vol dir. Ell torna a repetir que li agradaria que no fossin tan grans. Li dic si ho diu perquè poguessin jugar més, o perquè li fa por que els hi passi alguna cosa. De seguida diu que li fa por que els pugui passar alguna cosa. Li dic: *-“És clar, de vegades pensem que les persones, com més grans són, més es poden posar malalts o tenir un accident<sup>79</sup>,... Mira Jordi, la meva mare té 56 anys i va bastant esverada amb el cotxe. Et sembla que pel fet que tingui menys anys que el teu pare, vol dir que ella no tindrà cap accident? O poden tenir un accident els dos?”*. En Jordi diu que els dos. Li dic: *-“Clar. A vegades ens sembla que només han de passar les coses a les persones amb més anys, i no és veritat,... tot i que potser no podran ballar un rock and roll com ho feien abans”*. Somric i ell també somriu, i diu que no s’imagina ballant als seus pares. Segueixo explicant: *-“Fa poc, una amiga va tenir un accident en una casa, i va morir amb el seu xicot. Només tenia 25 anys”*. En Jordi em mira sorprès i em pregunta sobre l’accident i li explico. Llavors li dic que un noi de 14 anys s’ha mort fa uns dies de sobte, d’una malaltia. Ell torna a mirar-me sorprès. Li dic: *-“Saps què diuen els xinos? (obre els ulls) Que preocupar-se és d’idiotes,*

---

<sup>77</sup> Primer acompanyem, li diem com creiem que s’ha sentit amb els amics, i després, mitjançant la metàfora de la sopa, li volem transmetre el missatge: “pots aprendre el que vulguis, només necessites trobar el com fer-ho”. D’aquesta manera ell veu que el problema no està en ell, sinó a fora, en com ha après a aprendre; i això es pot canviar.

<sup>78</sup> Pregunta que ens ajuda a obtenir informació de que és el que preocupa a en Jordi.

<sup>79</sup> Acompanyar, ens posem al seu costat.

*perquè per més que ens preocupem, et sembla que evitem el que hagi de passar?”. Ell de seguida diu que no. Li dic: -“Clar, i per això diuen que preocupar-se és ocupar-se abans d’hora d’una cosa que no sabem si passarà. I que el que podem fer és ocupar-nos-en si allò ens passa. Tot i que és normal que de vegades ens haguem preocupat,... El que ha viscut en Jordi ha sigut molt dur (li poso la mà a l’espatlla),... però el que ha passat no ho podem canviar. De vegades, potser voldríem haver tingut uns altres pares, haver nascut en un altre lloc,... però això és impossible! El que sí és possible és canviar el que depèn de nosaltres: triar els nostres amics, la gent amb la que volem estar, la teva xicota,...”. Somric i li dic que deu tenir moltes pretendents. Somriu i encongeix les espatlles. Segueixo dient: -“A més, sempre tindràs a en Jordi!<sup>80</sup>”. Somric i ell també somriu.*

Li pregunto si canviaria alguna cosa més amb la vareta màgica. Diu que sí, que els profes de l’insti no li tinguessin mania. Li dic: -“Ja t’entenc, perquè ho deus haver passat malament a l’institut (ell fa que sí). Mira Jordi, coneixes algú que sigui coix?”. De seguida somriu i diu que sí, que la directora de l’escola on anava abans. Li dic: -“Ja em sona,... I aquesta professora segur que tots la coneixíeu per la coixa, però no era perquè li tinguéssiu mania”. Silenci. Ell diu: -“bé, és que una mica de mania sí li teníem, perquè cridava molt”. Somric, i li dic: -“potser no és un bon exemple!. Mira, jo coneixia un noi que tenia la vista desviada i tothom li deia “borni””. Ell em pregunta si era com aquells que no saps on miren. Li dic que sí i continuo dient: -“Al final es va operar els ulls i ja no tenia la vista desviada. Però saps com li deia tothom?”. En Jordi de seguida diu: -“borni”. Li dic: -“Sí, i em sembla que hi ha moltes professores que et veuen com “problemàtic”, però que et tinguin mania i els caiguis malament<sup>81</sup>,... Ostres t’has tallat el cabell!<sup>82</sup>”. Ell em diu que sí, que curt li agrada més. Li dic que li queda bé.

---

<sup>80</sup> Encadenament de metàfores. Amb les primeres metàfores pretenem enviar-li el missatge: “a qualsevol edat ens pot passar alguna cosa”. Després volem enviar-li el missatge: “tan si patim com si no patim, no podem controlar el que no depèn de nosaltres”.

<sup>81</sup> Ens posem al seu costat, i llavors, mitjançant el recurs de la metàfora, li donem el missatge: “de vegades tenim una etiqueta, la gent ens veu d’una determinada manera i no depèn de nosaltres canviar-ho”. El que sí podem canviar és la interpretació que en fem.

<sup>82</sup> Amnèsia post-trance.

Llavors li explico: *-“A veure, et volia explicar una cosa. Mira Jordi, a la vida hi ha una cosa que mai va endarrera, que és el temps. De vegades fem coses de les que ens penedim, i després pensem: - tan de bo pogués tirar endarrera per canviar-ho -, però això és impossible!”*. Ell va escoltant i diu: *-“ostres sí!”*. Segueixo dient: *-“I hi ha un medi de transport que sempre que el veiem va endavant; que és el tren. I a la vida és com si tots portéssim el nostre tren. La màquina som nosaltres, al meu tren és la Silvia, al teu tren és en Jordi,... però de vegades ha quedat rovellada, bruta, o plena de teranyines,... i no sabem com és. Després, a darrera hi van els vagons, que són totes aquelles coses que volem, tot i que de vegades, ens costa de veure si hi són perquè nosaltres volem o perquè ho volen els altres,.... I després hi ha la via per on va el tren, cap a on es dirigeix, quin sentit té per a nosaltres la nostra vida,.... Et posaré uns petits deures, però els fas si vols. Que pensis quin és el tren d'en Jordi, que pensis quins són els teus vagons,.... Perquè, saps què passa? Que si no sabem què volem de cada vagó, la vida ens va per davant. I em sembla que a en Jordi, de vegades, li va molt, molt endavant,... I llavors és quan anem a dormir sentint que no controlem el que fem, i això ens fa sentir molt malament”*. En Jordi fa que sí.

Afegeixo: *-“El que també va bé per anar davant de la vida és pensar, quan encara estem dins el llit, què farem durant el dia, com si ho veiéssim en una pel·lícula. Si no ho faig, em puc passar el dia d'un costat a l'altre i, quan em truquen les amigues, sempre els dic que sí,... i no escolto què vol la Silvia,.... I et sembla que així vaig per davant de la vida?”*. Ell diu que no i que a ell també li passa. Li dic: *-“És clar. Però si quan em desperto, penso que vindré aquí al Trueta i després aniré a la universitat, etc... segurament, quan una amiga em digui: - anem a fer una volta a la Rambla!-, li diré que no, perquè vull fer altres coses. Si no he pensat abans què volia fer, segurament li diré que sí i deixaré de fer coses que potser són bones per mi (en Jordi va escoltant atentament). Si vols ens veiem la setmana que ve i, si necessites alguna cosa abans, em truques<sup>83</sup>”*. En Jordi fa que sí.

---

<sup>83</sup> Metàfora del tren. Per enviar-li el missatge: “si no sabem el que volem de la nostra vida, aquesta ens va per davant”. Això significa que acabem fent moltes coses que no les decidim i que, per tant, no són bones

## 17 de Maig de 2002. Entrevista amb en Jordi

Quan ens veiem parlem de quan farà els exàmens i com ens organitzarem.

Després li pregunto si ha pensat com és el seu tren. Somriu i diu que una mica, però que encara no ho sap gaire. Li dic que, si vol, podem deixar una altra setmana, perquè són uns deures difícils<sup>84</sup>. Ell diu que sí.

Avui se'l veu content, més tranquil. Els professors de l'Hospital de Dia també m'han comentat que el veuen més rialler.

Li parlo del seu germà. Li explico que he provat de trucar-lo però no el trobo, però que ja seguiré insistint. Li pregunto si li agradaria que el seu germà el tractés d'una altra manera. Diu que sí. Li pregunto què vol dir. En Jordi diu: - *"home, que m'estigués més a sobre"*. Li pregunto a què es refereix. Ell respon: - *"no sé, que em digués que no mirés tant la tele, que fes més els deures,... així segur que en faria més cas"*. Li dic: - *"és clar, potser a vegades et sembla que no es preocupa per tu"*. En Jordi fa que sí i abaixa el cap. Li dic: - *"em sembla que ja t'entenc,... però em fa l'efecte que mare t'ha dit moltes vegades que, si en Toni t'estigués més a sobre, faries més cas,..."*. Ell de seguida diu: - *"Sí, m'ho diu sempre, potser mil vegades!"*. Li dic: - *"Ja m'imagino. Mira Jordi, si penso que el meu xicot m'estimarà molt si em regala sovint roses, i ell no ho fa, vol dir que no m'estima?"*. En Jordi diu: - *"no, no ho vol dir, potser a ell no li agrada regalar roses"*. Li dic: - *"És clar, cadascú estima a la seva manera i no de la forma que nosaltres esperem. Potser en Toni no creu que t'hagi d'avisar,... Mira, si ara em poso a fora de la finestra i començo a fer el pallasso perquè hi ha un grup d'amics i ells no em diuen res, com et sembla que em sentiré?"* En Jordi diu que malament. Li dic que sí, i li pregunto perquè ho diu. Ell respon: -

---

per a nosaltres. Quan veiem que ha rebut el missatge (veiem que ens escolta atentament), fem una interrupció de patró, desviem la consciència cap a un altre tema.

<sup>84</sup> Veiem resistència, i li respectem, sinó aconseguiríem el contrari del que busquem: que es tanqués més en sí mateix.

*“perquè els hi volies cridar l’atenció”. Li dic: -“Clar, i que no responguin al que faig, significa que no m’estimin?”. Ell fa que no. Li dic que és clar<sup>85</sup>.*

Llavors li dic que em sembla que ja li para més els peus als seus amics. Ell fa que sí, però se’l veu trist. Li pregunto si li preocupa alguna cosa. Ell diu: -*“de vegades encara es posen amb mi, i em fan enfadar”*. Li dic que hi ha coses que no ens agraden i ens saben greu,... li poso la mà a la cama. Llavors li dic que si se’n recorda que li he dit més d’un cop que provi de fer-me enfadar. Ell somriu i diu que no podrà. Li pregunto què vol dir. En Jordi: -*“home, perquè ja saps què vaig a fer”*, i somriu. Somric i li dic que té raó, que ja estic preparada. Segueixo dient: -*“Mira, els amics ens poden dir idiota, imbècil, que no fem les coses bé,... però de qui depèn que ens enfadem?”*. Ell diu que de mi. Li dic: -*“és clar,... Saps què passa si agafem un toro per la cua?”*. En Jordi em mira sorprès i diu que ens farà caure. Li dic que sí i li pregunto per on creu que l’hem d’agafar perquè això no passi. Ell diu que no ho sap. Li explico que la manera de controlar-lo és agafar-lo per les banyes. Ell diu que és veritat. Li dic: -*“Mira, saps què és el que a mi em va bé? Pensar en moments que estic tranquil·la quines són les situacions en que sempre acabo explotant, quan estic amb els amics, o amb els pares,... perquè n’hi ha moltes que es repeteixen, i sempre són les mateixes,... Llavors penso què puc fer per no sentir-me malament,... Si quan tu ho provis, penses en alguna situació en la que no saps què podries fer per sentir-te bé, el pròxim dia m’ho pots explicar i t’ajudaré a trobar una solució<sup>86</sup>”*. En Jordi fa que sí.

Li torno a preguntar si hi ha alguna altra cosa que el preocupi. En Jordi diu: -*“tinc por de no sortir-me’n amb els exàmens”*. Se’l veu trist. Li dic que l’entenc i

---

<sup>85</sup> Busquem informació sobre la relació entre en Jordi i el seu germà i veiem una creença que li està fent mal i hem d’intervenir: “el meu germà no m’estima perquè no m’està a sobre”. Per contra-argumentar aquesta creença li expliquem diversos exemples, per donar-li el missatge: “estimar no es mesura amb els fets que esperem que succeeixin”. És a dir, tothom estima a la seva manera, tot i que de vegades algunes coses no succeeixin exactament com esperem.

<sup>86</sup> Primer formulem una pregunta oberta: - què li preocupa?-. Per saber com es sent en Jordi, i que la seva resposta ens doni peu a plantejant-se hipòtesis. La resposta d’en Jordi és una conducta emmascaradora victimista, ja que dóna les culpes de la relació que té amb els amics, a ells. Li recordem el missatge: “podem controlar només el que depèn de nosaltres”. És a dir, el que podem fer és anticipar com volem comportar-nos davant de segons quines situacions conflictives, pensant en el que és millor per a nosaltres.

que és molta feina de sobte (ha de fer 12 exàmens en dues setmanes). Li poso la mà a l'espatlla. En Jordi connecta la mirada, i li dic: *-“Mira Jordi, jo mai et diré cap mentida, i si cregués que no pots fer-ho, t'ho diria. Per exemple, imagina't que aquí hi ha un forat de 5 metres de fondària i un metre d'ample i et digués que el saltessis. Et sembla que et diria que ho fessis si pensés que cauries?”*. De seguida diu que no. Li dic: *-“És clar... Em sembla que durant molt de temps, quan en Jordi estava a l'escola, era com si tinguessis dues-centes mil formigues corrent pel cos (faig el gest amb les mans, i li toco el braç com si li pugessin formigues. Ell somriu). Et sembla que podies pensar, amb tantes formigues?”*. Ell diu que no. Li dic: *-“Clar! I era per què no poguessis fer-ho o per les formigues?”*. Ell diu que per les formigues. Li dic que és clar i que ara el seu cotxe, el seu Ferrari, ha començat a treure la fusta que no el deixava córrer. Somric i ell em torna el somriure. Li dic que potser hauríem d'anar a veure a en Dani<sup>87</sup>. Fa que sí.

### 5 de Juny de 2002. Entrevista amb en Jordi

En Jordi em demana si podem parlar. Li dic que és clar que sí. Anem a un despatx. Li pregunto què tal va. Ell diu que bé. Li explico que el curs vinent anirà a l'IES Sant Vicenç perquè no hi ha places suficients perquè pugui anar a mecànica. Li dic que em sap greu, perquè ell ja se n'havia fet molt a la idea. Ell fa que sí. Continuo dient que, de totes maneres, ja veurà que les coses aniran bé, perquè en Jordi està diferent i ara sap com cuidar-lo. Ell va escoltant molt atent, connecta la mirada.

---

<sup>87</sup> Tornem a formular la mateixa pregunta d'abans, per continuar obtenint més informació que ens ajudi en el nostre procés de diagnòstic-intervenció. En la resposta d'en Jordi veiem una creença que hem de contra-argumentar: “no sóc capaç”. En aquests moments és important interpretar què està passant i donar-li un missatge a en Jordi perquè es pugui criticar la creença d'identitat que hi ha a sota: “no sóc prou bo, no sóc prou intel·ligent”. Ho fem a partir de la comunicació indirecta, primer amb una afirmació del professional, que en Jordi considera índex de referència dient-li: “sé que pots fer-ho”. I després ho encadenem a partir d'una àncora, amb la que li recordem un missatge que anteriorment li havíem donat: “de vegades el malestar no ens deixa pensar, però això no vol dir que no podem fer-ho”. Quan veiem que ha rebut el missatge desviem el focus d'atenció cap a un altre lloc.

Afegeixo: *-“I com et sembla que ho pots fer per cuidar a en Jordi a l'institut?”*. Silenci. Ell diu: *-“home, doncs portant-me bé”*. Li pregunto què vol dir. Ell diu: *-“estudiar i fer la feina, no?”*. Li dic: *-“Sí, però només si en Jordi vol”*. Ell de seguida respon: *-“Sí, jo vull aprovar la ESO”*. Li dic: *-“Clar, i segur que tot anirà bé,... I cuidar-se també vol dir escoltar què vol en Jordi quan els amics ens diguin de fer segons quines bestieses, preguntar-li a en Jordi si vol fer-ho. Mira, quan jo feia segon de BUP, estàvem a l'Hiperacor amb unes amigues i em van dir que robés un anell (en Jordi em mira sorprès). A mi em feia molta cosa, però al final ho vaig fer. En aquell moment em va veure un home que anava vestit de carrer i treballava a l'Hiperacor i em van escridassar. Em van dir que si un altre cop un grup d'amigues volien pispar alguna cosa, que jo m'apartés d'elles, perquè encara que no agafés res, em cauria el pèl. Un altre dia, quan una amiga volia robar uns compacs, jo vaig marxar pitant. Ella em va dir que era una cagada, però no li vaig fer ni cas<sup>88</sup>”*. En Jordi diu que ara ell també ho fa, que si li diuen d'anar a alguna casa a trencar les bústies, ja no hi va. Li dic que cuida molt bé d'en Jordi.

Li explico que no he pogut parlar amb el seu germà, que té sempre el mòbil apagat. Li pregunto com es porta. En Jordi diu que no el veu gaire, que ja no viu a casa. Se'l veu moix. Li dic que li deu saber greu. Ell no diu res i encongeix les espatlles. Li explico: *-“Mira, ara imagina't que vull tirar la paret a cops de cap (en Jordi em mira i somriu), oi que no podré?”*. Ell fa que no. Continuo dient: *-“Segur que acabaré abans amb el cap!,... A vegades, Jordi, quan volem que les coses siguin com ens agradaria, és com si volguéssim tirar la paret a cops de cap i, és clar, no ens en sortim. És com esperar que d'un pomer caiguin taronges!,... d'un pomer només poden caure pomes!,... A moments, tot i que sabem que el nostre germà no ens pregunta mai com estem, ni què fem, o no ens truca, esperem que ho faci. I perquè ho esperem, si mai passa!”*. Somric i en Jordi també somriu. Segueixo dient: *-“Què et sembla que podem fer,*

---

<sup>88</sup> Verbalitzem una realitat amb la que en Jordi es pot trobar quan torni a l'institut. I anticipem situacions que probablement tindran lloc perquè pugui decidir què vol fer. Llavors, mitjançant el recurs de la metàfora, li volem donar el missatge que li hem donat en repetides ocasions: “cuidar-se és escoltar-se a un mateix”. Perquè d'aquesta manera pugui criticar els arguments que li donin els companys de classe, quan l'incitin a fer alguna gamberrada i no torni a repetir el patró de comportaments que desenvolupava anteriorment en el centre .



*acceptar que és un pomer o continuar esperant taronges?”*. En Jordi diu que acceptar que és un pomer. Li dic: *-“Sí, la realitat és la que és, encara que moltes vegades no ens agradi i voldríem que fos d’una altra manera. Mira, quan veig als meus pares i als meus germans, a mi m’agradaria que m’abrasesessin, em fessin petons i em preguntessin com em va. Però ells no són massa petoners i no ho fan. I així per què ho espero?!”*. Somric. En Jordi també somriu. Li dic que les coses són com són i, com abans ho acceptem, millor, perquè així deixarem de provar de tirar la paret a cops de cap!<sup>89</sup>.

Li pregunto si se’n recorda dels deures que vam posar, que pensés com era el seu tren. Somriu i fa que sí. Li pregunto com és. Silenci. En Jordi respon: *-“Primer aniria la màquina, després els estudis, els amics, la família i els hobbies, sobretot els esports”*. Li pregunto què vol dels estudis. En Jordi respon que aprovar la ESO. Li pregunto perquè ho vol. Silenci. Ell somriu i diu: *-“perquè després pugui estudiar mecànica”*. Li dic que és clar i li pregunto com ho farà per fer-ho. Ell diu que estudiant i fent la feina. Li dic que si i llavors li pregunto pel vagó dels amics. Li pregunto què vol d’aquest vagó. En Jordi triga una mica a respondre i al final diu: *-“que es portin bé amb mi”*. Li dic: *-“és clar, però això depèn d’en Jordi?”*. Ell fa que no. Li dic: *-“Et sembla que el que els altres fan, pot estar al tren d’en Jordi?”*. Ell respon: *-“Clar, no,... només el que faig jo!”*. Li dic que sí, i que el que ell pot triar és quins amics vol tenir, què li ve de gust fer amb ells, parar-los els peus si et diuen coses que no t’agrada,.... És a dir, el que tu fas amb ells. En Jordi va escoltant. Llavors li pregunto per la família. Què vol d’aquest vagó. Silenci. En Jordi diu que no ho sap. Li dic que no és fàcil, que li deixaré uns dies perquè ho vagi pensant<sup>90</sup>.

Ens acomiadem i quedem a partir d’ara, com que ja no vindrà més a l’Hospital de Dia, perquè s’ha acabat el curs, em truqui el dia que vulgui per venir a xerrar amb mi.

---

<sup>89</sup> Pretenem aconseguir informació de com es sent en Jordi amb la relació que té amb el germà. La seva resposta ens dona peu a intervenir, ja que veiem que li costa acceptar l’actitud que aquest té vers ell. Utilitzem novament el recurs de la metàfora, per donar-li el missatge: “les coses són com són, i no com ens agradaria”.

<sup>90</sup> La metàfora del tren ajuda a en Jordi a decidir què vol, a posar prioritats, a saber què és important per ell, i a anar per davant de la seva vida. D’aquesta manera sentirà que ell té el control del que ell fa.

Ell diu que el curs vinent em trobarà a faltar. Li dic que jo també.

### 20 de Juny de 2002. Trucada d'en Jordi

Em truca en Jordi i m'explica que durant l'estiu estarà ajudant a un amic del seu pare en un taller mecànic. Li pregunto si té ganes de fer-ho. Diu que sí, que sinó està al poble és avorrit i que a més, així aprendrà coses. Li dic que és clar. Continua dient que no podrà venir a veurem a Girona perquè treballarà, però que ja em trucarà al Setembre. Li dic que sí i que si necessita alguna cosa ja sap on sóc.

### 27 d'Agost de 2002. Trucada d'en Jordi

Em truca en Jordi i m'explica que està a punt de començar a l'institut. Em comenta que li ha agradat molt treballar al taller de mecànica aquest estiu. Li dic que me n'alegro molt. Diu que un dia em vindrà a veure. Li dic que ja sap que pot venir quan ell vulgui.

#### 4. 1. 1. 4. 3 Estat actual del cas

En Jordi ara va per davant de la seva vida. És a dir, decideix cap a on vol anar, prenent les seves pròpies decisions de forma lliure i madura, perquè sap el què vol. Per tant, para els peus als seus amics i no actua com els altres esperen, sinó essent fidel a sí mateix. Això ha contribuït a que visqui èxits i configuri una imatge més positiva de la seva persona. És a dir, s'estima més i, com a conseqüència, el seu comportament emmascarador ha desaparegut.

Se'l veu més content i rialler.

En Jordi està aprenent a acceptar la seva realitat. Ara sap que no és culpable de les circumstàncies en les que es troba, perquè els seus pares biològics són persones molt insegures i per això no han pogut cuidar d'ell.

El curs acadèmic 2002-2003 assistirà novament a l'IES Sant Vicenç.

*“No juzgues a nadie; sólo a tí.”*

*Israel.*

#### 4. 1. 1. 5 Cas 5: Óscar

##### 4. 1. 1. 5. 1 Contextualització del cas

**Nom:** Óscar Carrillo.

**Edat:** 13 anys

**Curs:** 2n. ESO

**Estructura familiar:** Pare, mare, una germana de 17 anys (que no viu a casa) i l'Óscar.

**Motiu de la consulta:** La tutora de l'Óscar diu que està fatal, que el seu comportament a classe és molt dolent. Es comporta de forma agressiva amb els professors i no sap què es pot fer perquè ja té acumulades moltes disciplinàries.

##### 4. 1. 1. 5. 2 Anàlisi i descripció del procés de diagnòstic-intervenció del cas

A continuació es farà la transcripció literal de les entrevistes portades a terme.

#### 16 de Gener de 2002. Entrevista amb la tutora de l'Óscar (l'Alba Turner)

Li pregunto què m'explica de l'Óscar<sup>1</sup>. Em diu que els pares de l'Óscar són andalusos, i que la seva filla de 17 anys se n'ha anat a Andalusia a fer el Batxillerat i viu amb els avis. El pare sempre ha parlat molt malament dels

---

<sup>1</sup> Pregunta oberta, perquè la tutora comenci a explicar el que més li preocupa de l'Óscar. La formulació d'aquesta pregunta, convida a parlar en termes molt oberts, indeterminats, generals, es tracta que parli del que vulgui sobre l'alumne en qüestió.

catalans, i sempre ha donat la culpa de tot el que no li va bé a Catalunya. Tot i que ara, fa poc que accepta que l'Óscar té problemes i diu que no sap què fer, que el pega, que el castiga, però que no hi ha res a fer. La professora diu que abans potser el deixaven molt i ara ja no.

M'explica que la seva filla, que té la mateixa edat que l'Óscar, l'altre dia va veure com el tiraven fora d'un bar perquè es va posar amb uns nois. També diu que pot ser que consumeixi pastilles i que un dia va arribar a l'institut súper esverat i amb els ulls fora d'òrbita. La tutora diu que no creu que fos de fumar marihuana. Comenta que va anar a passejar una estona amb ell pel pati perquè es tranquil·litzés.

Li pregunto com va a classe. Diu que és un noi espavilat, que les matemàtiques i les Ciències li van bé i potser les llengües li costen més, però perquè no treballa a classe.

Li pregunto quin és el seu comportament al centre. Diu que, amb segons quin professor, es comporta d'una manera o d'una altra. M'explica que amb ella no es porta malament, tot i que li ha d'estar a sobre. Però d'altres professors es queixen molt d'ell.

Li pregunto per les disciplinàries, si en porta alguna. Diu que aquest any en porta 3 del primer trimestre<sup>2</sup>.

Li dic que parlaré amb l'Óscar i ja li aniré explicant com va.

### 16 de Gener de 2002. Entrevista amb l'Óscar

Entra al despatx amb la jaqueta posada i amb les mans a la butxaca, com volent demostrar que és un "passota"<sup>3</sup>. Li pregunto si sap qui sóc. Diu que sí. Li

---

<sup>2</sup> Tota la informació que hem obtingut en l'entrevista amb la tutora, ens ajudarà a l'hora d'intervenir amb l'Óscar.

dic que potser li han parlat de mi. Ell diu que sí, que en Lluís li ha explicat que venia a l'institut. Li dic que sí i li explico quina és la meva feina.

Llavors continuo dient-li que he parlat amb l'Alba T., i que, si vol, li explicaré el que ella m'ha dit. Fa que sí. Li dic: -*"Potser l'Alba s'equivoca, però ella diu que et veu una mica nerviós i no sap com ajudar-te, i pensa que jo et podria ajudar. Però potser no és així, i l'Óscar està bé"*<sup>4</sup>. Silenci. Ell no diu res. Li dic: -*"Potser necessites pensar-t'ho i dormir amb el coixí,... o potser et sembla que t'estic proposant una bestiesa"*<sup>5</sup>. Somriu i diu que potser sí (ho diu com fent broma). Li pregunto si li agradaria que l'Óscar estigués més tranquil. Silenci<sup>6</sup>. Ell diu que sí. Li explico: -*"Mira, Óscar aquí qui mana ets tu, i mai faré res que tu no vulguis. Si vols, pots provar de venir i, si després no vols seguir, no passa res"*<sup>7</sup>. Ell diu que sí, que ho provarà. Li dic que molt bé.

Llavors li pregunto: -*"Si et sembla bé, la setmana vinent parlaré amb els pares, perquè no t'atabalin a preguntes sobre mi, i els hi explicaré qui sóc i què faig aquí a Sant Vicenç,... I potser també els hi estiraré una mica les orelles"*<sup>8</sup>. Ell somriu i fa que sí. Quedem pel pròxim dia.

## 24 de Gener de 2002. Entrevista amb el pare de l'Óscar

Li explico qui sóc i què vinc a fer aquí a l'institut (ajudar als nois i noies que els tutors consideren oportú).

---

<sup>3</sup> El seu llenguatge corporal ens dona informació sobre quin és el seu comportament emmascarador, de defensa: la conducta agressiva i provocadora. Com ja hem mencionat anteriorment, el llenguatge gestual és un indicador valiosíssim per orientar el procés de diagnòstic-intervenció.

<sup>4</sup> Li estem dient que creiem el que ell digui, que ens importa la seva paraula. L'Óscar viu l'experiència "em tenen en compte", "sóc algú".

<sup>5</sup> Recurs per crear confusió. Verbalitzem una expressió que l'Óscar no s'espera i aconseguim focalitzar la seva atenció; un estat de consciència latent.

<sup>6</sup> Silenci. Per obtenir resposta de l'Óscar que ens ajudi a interpretar la seva realitat.

<sup>7</sup> Si vols. Practiquem la formulació hipotètica, invitació o suggerència al que li diem. L'Óscar viu que és lliure, que ell és qui mana.

<sup>8</sup> Recurs de comunicació indirecta que sobta i desorienta a l'alumne, ja que trenca la creença "només els fills es porten malament". D'aquesta manera li diem que els pares, de vegades, també s'equivoquen. A més, sol·licitant autorització per intervenir, l'Óscar torna a viure l'experiència que no farem mai res que ell no vulgui (és important, des del primer contacte transmetre i comunicar aquesta sensació de llibertat per decidir el que es faci amb la seva vida).

Ell diu: *-“Sí, pero no entiendo qué le pasa, porque en casa está bien, se porta bien, y luego me dicen que aquí en el Instituto no,... y no sé, no lo entiendo,... No sé qué puede ser?<sup>9</sup>”*. Li dic: *-“Ya le entiendo. Si quiere, le cuento como entendemos lo que pasa (ell fa que sí). Cuando un chico se mueve mucho en clase, se muestra agresivo o quiere ser el centro de atención,... nosotros creemos que ese no es el problema. El problema no está en lo que hace, sino en porqué lo hace. Y en eso puedo ayudar a Óscar (el pare de l’Óscar va fent que sí). Nosotros siempre decimos que somos cabeza y corazón (faig el gest) y el problema puede estar en un sitio o en otro. Por lo que me han contado de Óscar, me parece que no tiene ningún problema en su cerebro<sup>10</sup>”*. Ell diu: *-“No, es muy listo”*. Li dic: *-“Sí, sí que lo es. Los profesores también me lo han comentado,... Me parece que el problema de Óscar está en cómo él se ha sentido, en cómo él interpreta lo que ocurre a su alrededor y le hace sentir mal”*. Ell torna a dir: *-“No sé,... porque en casa se porta bien,... Bueno, él me contó que cuando no hace alguna cosa o no entiende algo le empiezan a gritar y a decir ‘ya está bien, es que no haces nada’,... y se ve que sólo es a él, porque cuando lo cuenta está enfadado,...”* Jo vaig fent que sí amb el cap. Ell continua: *-“Además, un día lo vieron peleándose con la hija de Alba (su tutora), y como le tenían que poner una D a cada uno, para no ponérsela a ella, no se la pusieron a ninguno”* (ho repeteix dues vegades, concretant que no ho van fer per perdonar a l’Óscar, sinó perquè la filla de l’Alba no tingués cap D. El pare recalca que li haguessin hagut de posar una D a cadascun). Li dic: *-“Claro, y él seguro que lo vivió como una injusticia. Pero en eso lo puedo ayudar, para que pueda interpretar estas situaciones de otra manera que sea mejor para él. Y, aunque claro que lo que pasó es injusto, en la vida va a encontrar muchas cosas que no serán justas. Por ejemplo, una vez me presenté a unas oposiciones y se las sacó la chica que menos sabía. Todos supimos que era*

---

<sup>9</sup> El pare de l’Óscar, de manera espontània, comença a explicar el que ell viu com a problema (almenys de manera conscient). És dona prioritat a aquest relat, perquè implica un efecte de llibertat i sol ser més informatiu, perquè no es restringeix el discurs informatiu a un àmbit determinat; si acompanyem (gestual i verbalment) evitem qualsevol sentiment de culpa o censura.

<sup>10</sup> Metàfora de primer grau. Amb la que li volem enviar el missatge: “el problema no està en el que es veu, per tant, en el comportament en sí; sinó en l’origen d’aquestes conductes (perquè l’Óscar actua així)”. Amb aquesta intervenció pretenem aconseguir que el pare entengui la conducta del seu fill des d’un altre punt de vista, ja que el fet d’estar-li a sobre, sense adonar-se’n, està reforçant el comportament emmascarador de l’Óscar.

*por enchufe, y yo podía haber montado un escándalo y reclamar o decirme a mí misma que ya encontraría otro trabajo que sería mejor para mí. Además, montar el escándalo no iba a cambiar lo que ya había pasado<sup>11</sup>*". Ell diu que és clar. Li dic: *"De todos modos, no me gusto nada lo que pasó"*.

Ell diu: *"Sí, pero yo ya no sé que hacer, porque a veces le pego, y parece que lo entiende, pero luego en la escuela me dicen que no hace los deberes..."* Li dic: *"Claro, es difícil.<sup>12</sup> Pero mira, imagínate que alguien tiene miedo a los ratones, y nosotros empezamos a decirle que no hacen nada, que son muy pequeños y no son peligrosos, ¿qué te parece que hará si ve a un ratón?"*. Silenci. Ell diu: *"Claro, se subirá encima de la mesa"*. Li dic: *"Sí, y ya sabe que es muy pequeño, pero no podrá evitar asustarse<sup>13</sup>"*. Ell somriu i fa que sí. Continuo dient: *"Óscar ya entiende lo que le decimos, y ya ve que el padre tiene razón, pero el problema no está en la razón, en que él no lo entienda (assenyalo el cap), sino en cómo él se siente. Por eso, aunque estemos una hora hablando con él, no sirve de nada"*. Ell fa que sí, i diu: *"Sí, es verdad que me da la razón<sup>14</sup>"*. Li dic: *"Claro, porque ve que el padre tiene razón, pero se siente mal porque no puede evitar lo que hace. Si pudiera, ya lo haría. ¿Y sabe qué pasa?<sup>15</sup> Que Óscar es muy sensible, e incluso con una mirada, se puede sentir herido,..."<sup>16</sup>* Ell em talla i diu: *"Ui, sí. A veces, si lo gritas un poco se le pone una cara!<sup>17</sup>"*. Continuo dient: *"Claro, y seguro que en ese momento él cree que es un desastre y que por su culpa el padre se enfada. Y no es porque las cosas sean así, y tu digas nada de eso. Pero es como él lo interpreta<sup>18</sup>"*. Ell

<sup>11</sup> Metàfora de segon grau, en la que volem enviar el missatge al pare: "hi ha coses que no depenen de nosaltres, i, tot i que no ens agradin, l'únic que podem fer és acceptar-ho".

<sup>12</sup> Acompassar. Ens posem al seu costat, li estem dient que l'entendem.

<sup>13</sup> Metàfora de primer grau (metàfora de les rates), per enviar-li el missatge: "no podem evitar les conductes que tenen l'origen en el nostre inconscient, en el món de les emocions". Pretenem trencar el cercle viciós que s'estableix a casa. L'Óscar sent malestar, realitza conductes per cridar l'atenció (que tenen el seu origen perquè no es sent estimat). Llavors, el pare el castiga; el malestar de l'Óscar s'incrementa i encara necessita provocar més.

<sup>14</sup> El pare ens parla d'una experiència que ha viscut amb l'Óscar, que ens confirma que ha entès el missatge que abans li hem donat (el seu fill no pot controlar com reacciona).

<sup>15</sup> Despertar curiositat o interès. Per aconseguir un estat de "trance" o consciència focalitzada.

<sup>16</sup> Verbalitzem el que creiem que li pot estar passant a l'Óscar. D'aquesta manera, pretenem que el pare sigui conscient de com es pot sentir el seu fill, perquè vegi el món des de les seves ulleres.

<sup>17</sup> La resposta del pare quan verbalitza una situació viscuda amb l'Óscar ens confirma que ha rebut el missatge.

<sup>18</sup> Desculpabilitzem al pare, dient-li que el problema no està en el que ell faci, sinó en com ho veu l'Óscar.



fa que sí. Li dic: *“Además, ahora todo ha cambiado mucho y la educación es muy distinta de antes. Antes funcionaba el jarabe de palo y la autoridad, pero ahora ya no”*. Ell diu que sí, que és veritat. Li dic: *“Me parece que lo que ahora más puede ayudar a Óscar es que él sienta que se le deja hacer. Porque cuando nos sentimos controlados, buscamos la manera de escaquearnos. En cambio, si sentimos que somos responsable de nuestras cosas, no tiene sentido escaquearse. No sé si alguna vez has conocido a alguien que tuviera un jefe en el trabajo que lo controlara un montón. De esos que, si llegas un minuto tarde, te lo hacen recuperar”*. El pare de l'Óscar somriu. Continuo dient: *“Seguro que, si un día el jefe está enfermo, todos los trabajadores aprovecharán para salir antes del trabajo”<sup>19</sup>*. Ell va fent que sí amb el cap i somriu.

Després em pregunta si no li ha de dir res dels deures. Li dic: *“Mira, nosotros decimos que la vida es como una excursión (el pare de l'Óscar em mira sorprès). Mire, cuando vamos de excursión todos llevamos una mochila,... Ahora imagínese que usted, su mujer y Óscar se van de excursión... Cada uno de vosotros se llevaría una mochila, y qué pondría usted dentro de la suya?”* El pare, una mica sorprès, diu: *“Mis cosas, no?”*. Li dic: *“Claro! Y su mujer las suyas y Óscar las suyas... Ahora usted imagínese que Óscar no ha cogido ningún jersey y usted cree que tendrá frío y le coge uno y se lo pone en su mochila... Pero como los chicos caminan bastante más rápido que nosotros... Óscar se adelanta bastante... Comienza a hacer frío y él se da cuenta que no lleva ningún jersey... pero usted está mucho más atrás y no se lo puede dar... qué le parece? Ha servido de alguna cosa llevar el jersey de Óscar?”<sup>20</sup>*. El pare diu: *“Claro, de nada”*. Li dic: *“Claro, sólo podemos controlar lo que depende de uno mismo. Y cuando somos responsables de nuestra vida, nadie va en contra de él mismo, nadie quiere no hacer los deberes o no estudiar,... “*. El pare va

---

<sup>19</sup> Metàfora amb la que li volem enviar el missatge: “davant del control, sentim l'impuls de trobar la manera d'escapar d'aquest control”. Perquè el pare es pugui criticar la creença: “amb els fills s'ha de ser estricte i controlador”.

<sup>20</sup> Metàfora de les motxilles. Amb aquesta metàfora enviem el missatge: “només podem controlar el que depèn d'un mateix”. Per tant, provar de controlar el que no depèn de nosaltres només ens crea malestar, ja que, després de molts esforços, veiem que no serveix de res. D'altra banda li donem el missatge: “el millor pels fills perquè madurin és que siguin responsables de les seves coses”.

escoltant, i va fent que sí, però sembla com si no s'ho acabés de creure, perquè ell, durant molt de temps, ha pensat que s'ha d'educar amb mà dura. Segueixo dient: *-“Ahora puede ayudar a Óscar a que vaya siendo responsable de sus cosas, que tome sus propias decisiones, aunque se equivoque. Pero eso no quiere decir que no podamos decirle lo que pensamos”*. Ell fa que sí.

El pare diu: *-“Ahora he quedado con la tutora de Óscar y no sé que quiere decirme”*. Li dic que no ho sé, que suposo que de vegades els professors necessiten explicar com van les coses aquí a l'institut, però ja veurà que tot anirà canviant.

Després li dic: *-“Si le va bien, podemos volver a hablar dentro de unas semanas, porque para Óscar las personas más importantes del mundo son el padre y la madre, y lo podéis ayudar mucho<sup>21</sup>”*. Va escoltant, se'l veu còmode. Em diu que ojalà tingui raó i tot vagi bé. Li dic que no pot anar d'una altra manera.

Li dic que, si necessita alguna cosa, em pot trucar quan vulgui.

#### 24 de Gener de 2002. Entrevista del pare de l'Óscar amb la tutora de l'Óscar i el director del centre

El pare té una entrevista amb la tutora del seu fill i el director. Li expliquen que l'Óscar porta una agenda amb fotos de dones despullades i que va amb males companyies, amb nois que prenen drogues (pastilles).

Després criden a l'Óscar i continuen explicant al pare com és el seu comportament dins l'aula, amb ell al davant.

---

<sup>21</sup> Li estem dient de manera indirecta que el que facin els pares té molt a veure amb el comportament de l'Óscar; per tant, que ell el pot ajudar.

### 24 de Gener de 2002. Xerrada amb el director del centre (en Ramon)

Abans de parlar amb l'Óscar li pregunto a en Ramon com ha anat la reunió amb el pare. Em diu que bé, però el seu llenguatge gestual no és congruent amb el que està dient. M'explica que li han ensenyat al pare l'agenda que porta l'Óscar, que està plena de dones despullades, i això no pot ser. També li han dit que va amb males companyies, gent que pren pastilles, drogues,... I que, tant ell com l'Alba, com a pares que són<sup>22</sup>, creuen que és la seva obligació dir-ho. Jo faig que sí.

### 24 de Gener de 2002. Entrevista amb l'Óscar

Quan arriba l'Óscar li pregunto com va<sup>23</sup>. Diu que bé (se'l veu apagat després de sortir de la reunió amb la tutora, en Ramon i el pare)<sup>24</sup>. Li dic que no m'ho crec. Ell diu que sí. Somric i li dic: *“Doncs jo no m'ho crec, perquè sé que has estat amb en Ramon, l'Alba i el pare, i em sembla que no et deus haver sentit gaire bé<sup>25</sup>”*. Silenci<sup>26</sup>. Diu que no. Li dic que és clar, i que em sembla que no és la millor manera de fer, però que tant l'Alba com en Ramon creuen que d'aquesta manera l'ajuden,... tot i que ell segur que sent que no l'han ajudat massa<sup>27</sup>. Ell fa que sí.

---

<sup>22</sup> Creença dels professors: “hem de comunicar als pares el que voldríem saber com a progenitors si estiguéssim al seu lloc”. El paper del director i la tutora, en aquest cas, és el de professionals de l'educació, i no de pares.

<sup>23</sup> Invitació a parlar en termes molt oberts. Que parli del que vulgui perquè senti que el tenim en compte i volem saber com està. Està vivint l'experiència: “jo valc”.

<sup>24</sup> El llenguatge corporal de l'Óscar ens està dient tot el contrari que el seu llenguatge verbal. Com ja hem dit anteriorment, ens fiem del que ens diu el seu llenguatge gestual, ja que aquest és fruit de l'inconscient i no el podem controlar, mostrant més fidelment com es sent la persona.

<sup>25</sup> Reenquadrar la situació. D'aquesta manera ajudem a que l'Óscar sigui conscient de com es sent. Ja que, probablement, el seu paper de passota ha fet que, durant molt de temps, no fos conscient del seu malestar (i pensés que res li afectava).

<sup>26</sup> Silenci. Silenci expectant davant del silenci de l'Óscar, fins estar segurs que aquest silenci no és productiu.

<sup>27</sup> L'ajudem a que entengui perquè el director i la tutora han fet el que han fet, que no ho fan amb mala intenció ni per fer-li mal. Aquesta nova interpretació de la situació l'ajudarà a que no es senti tan ferit. El que ens fa mal és el sentir: “jo no sóc bo per això em castiguen”.

Continuo dient-li: *“Em sembla que el pare s’haurà sentit malament en aquesta reunió i, quan arribi a casa, potser castigarà a l’Óscar”<sup>28</sup>* (és la sensació que he tingut amb el pare en l’entrevista, que utilitza molt els càstigs). L’Óscar diu que sí. Li dic: *“Per què creus que el pare s’ha sentit malament, pel que tu has fet o per què s’ha sentit mal pare?”*. Silenci. Ell diu que pel que ell ha fet. Li dic: *“Clar, ja entenc que pensis això. Però mira, ara imagina’t que una mare va a buscar a la seva filla a l’escola perquè ha d’anar al metge i va amb la roba ben bruta de jugar al pati. I després, quan està al metge, sent que unes dones, quan veuen a la nena, comenten: - com una mare pot portar tan bruta a la seva filla! -. Aquesta mare segurament es sentirà malament, i per què creus que serà?”<sup>29</sup>*. Silenci. L’Óscar diu que perquè sent que és culpa d’ella. Li dic que sí. Moltes vegades els pares senten que no ho ha fet prou bé com a pares, i això els fa sentir malament, i ho acaben pagant els fills. Li dic que, de totes maneres, puc parlar un altre dia amb el pare perquè vegi les coses d’una altra manera. Fa que sí.

Llavors li dic: *“M’imagino el que deuen haver dit a la reunió sobre l’Óscar: ‘que no es porta bé’, ‘que això no pot ser’,... i potser sí que l’Óscar fa moltes bestieses o gamberrades, però tu no ets així”<sup>30</sup>*. Mira, si vols et puc explicar com ho pots fer per sentir-te més tranquil”. De seguida fa que sí.

Li començo a explicar: *“A dins nostre és com si hi tinguéssim un mosso d’esquadra (ho dibuixo) que ens va dient: - has de portar-te bé, has de ser bo,... i ens va llençant com uns llampecs! -“*. Mentre dibuixo llampecs. A l’altre costat del foli començo a dibuixar un nen petit, mentre li explico: *“també hi tenim un nen petit que ens va dient: - m’agrada jugar, m’agrada fer bromes, fer riure als altres,...-*. De vegades, aquest nen petit ens juga males passades, perquè no

<sup>28</sup> Pretenem anticipar el que pensem que li pot passar a l’Óscar quan arribi a casa, perquè pugui pensar per endavant què farà. En el moment ens dominen els sentiments i actuem de manera impulsiva; però, si podem preveure el que passarà, és més probable que no reaccionem de manera tan descontrolada (estarem anant per davant de la situació).

<sup>29</sup> Metàfora per donar-li el missatge: “el pare no s’enfada pel que l’Óscar fa, sinó per com es sent amb sí mateix”. Volem desculpabilitzar-lo, que interpreti els crits del pare quan arribi a casa, de forma que no li faci tant de mal, que no el senti que és un mal fill (que no és bo).

<sup>30</sup> Diferència entre el SER i el FER. Distingim les nostres reaccions del que som. Amb la intenció de canviar les creences d’identitat negatives que l’Óscar té de sí mateix i que són l’origen del seu comportament emmascarador.

*pensa en el després i acabem fent coses que no volíem,... Aquest mosso i el nen petit (els senyalo en el dibuix) moltes vegades es barallen i es tiren els plats pel cap. I saps qui pot fer que deixin de barallar-se?,... saps qui hi ha aquí al mig?” Silenci. Ell diu: -“els pares, no?”. Li dic: -“Els pares, de vegades, també ens envien llampecs, quan ens diuen: - has de fer els deures, no t’has de posar en lios, has de fer cas del que et diem, ...-, però estan a fora, no dins nostre. Així doncs, qui creus que falta aquí?” (assenyalo el dibuix). Silenci. L’Óscar diu: -“nosaltres mateixos?”. Li dic que sí i ho dibuixo mentre dic: -“Aquest és el que decideix què vull? I ho decideix ARA, però pensant en què és millor per a nosaltres DESPRÉS. I és l’únic que li pot parar el peus al mosso i al nen petit. I saps com? Escoltant, de vegades a un, i de vegades a l’altre; però sempre que decideixi l’Óscar. Per exemple, imagina’t que la meva nena petita em diu que vol anar al cine, i sé que demà he de donar un treball a classe. Després la Silvia del mig li para els peus a la nena petita i es pregunta: - A veure, què vull?-, - què és el millor per a mi després?”<sup>31</sup> Silenci. Ell diu que fer el treball. Li dic que sí, i continuo dient: - “Quan feia atletisme, a cada entrenament la nena petita em deia que m’amagués, per no fer les voltes que em deia l’entrenador, però després, quan m’enxampaven, sempre m’acabaven castigant. I qui sortia perdent?”. Ell diu que jo. Li dic que és clar, i li continuo explicant-li: -“D’altres vegades, a la més mínima que l’entrenador em deia alguna cosa, jo el contestava. Un cop, fins i tot li vaig dir: -Jesus felicidades,... hoy es el día de los subnormales!- (l’Óscar em mira al·lucinat, com si no es pogués creure que algú que no sigui ell pogués fer una cosa així). I creus que pensava en el que era millor per a mi?”<sup>32</sup>. Ell contesta que no. Li dic que és clar, i que avui li*

---

<sup>31</sup> Metàfora del mosso. Per donar-li el missatge: “el que realment és bo per nosaltres és quan fem el que volem, quan prenem decisions de manera madura”. Si l’Óscar comença a prendre decisions madures, estarà creant identitat: “jo sóc capaç”.

<sup>32</sup> Encadenament de diverses metàfores de segon grau (vivències del terapeuta), per donar-li el missatge: “quan triem què volem, ho fem pensant en les conseqüències de les coses, pensant què és millor per a nosaltres a la llarga”. Mitjançant preguntes pretenem que l’Óscar visqui el benestar que sentim quan anem per davant de les situacions, quan pensem en el després. No li diem: “veus que et sents malament per no pensar mai en el que et pot passar!”. Sinó que ho fem de manera indirecta, a través d’experiències de l’educador, i amb l’objectiu que s’identifiqui amb el que diem. Això l’ajudarà a criticar-se el seu comportament.

posaré uns petits deures, però els faci si vol. Que aquests dies escolti més a l'Óscar (assenyalo en el dibuix a l'Óscar del mig, el que decideix què vol).<sup>33</sup>

Llavors li dic: *“Mira Óscar, quan l’entrenador o els professors em cridaven davant de tothom, no m’agradava, i em sembla que a ningú li agrada que li cridin”*. L'Óscar diu que a ell li és igual (com si estés molt acostumat a fer el paper de dur davant de tothom). Li dic que no m'ho crec, perquè si hi ha una cosa que a ningú agrada són els crits. Escolta atent. Continuo dient: *“Però si algú em crida, puc fer alguna cosa perquè pari de fer-ho?”*. Silenci. Diu que fer el que diu. Li dic: *“És clar, ja t’entenc, però estàs segur que parará de cridar?”*. Silenci. Diu que no. Li dic: *“Clar. Si nosaltres fem tonteries a classe, potser els professors cridaran. I de qui depèn que parin?”*. Silenci. Ell diu que dels profes. Li dic: *“Sí. I saps què podem fer?... Imagina’t que estàs a l’Afganistan, enmig de la guerra. Hi pots fer alguna cosa per aturar la guerra?”*. Ell diu que no. Li dic: *“És clar, perquè depèn d’Estats Units i Afganistan, però què depèn de nosaltres, si ens trobem allà mig?”*. Ell diu que vigilar que no ens facin mal. Li dic: *“Clar, protegir-nos.”<sup>34</sup> I a mi m’és més fàcil tirar-m’ho a l’esquena quan entenc perquè ho fan. I què et sembla que deu passar Óscar?... Si un professor crida molt sovint, creus que és pel que fan els alumnes o perquè potser va atabalat per altres coses?”*. Ell diu que això.

Li dic: *“Mira Óscar, si vols, prova de fer-me enfadar”<sup>35</sup>*. Somriu i diu que no vol, perquè jo li caic bé. Somric i li dic que ja li dono permís, que ho provi a veure si pot. L'Óscar diu que sí que pot. Li dic: *“Doncs prova-ho”*, i somric. Silenci. Ell també somriu i acaba dient que no sap com. Li dic: *“Clar, potser provaries de*

---

<sup>33</sup> Li estem dient, de manera indirecta, que comenci a anticipar, a pensar en les conseqüències de les coses.

<sup>34</sup> Encadenament de metàfores. Primer li donem el missatge: “les reaccions de les persones són fruit de com cadascú es sent”. L'objectiu d'aquesta intervenció és desculpabilitzar a l'Óscar del malestar que pot haver sentit al atribuir-se els crits i enfadades dels pares davant el seu comportament. Enllacem amb una metàfora amb la que li volem donar el missatge: “davant del que no podem controlar, perquè no depèn de nosaltres, l'únic que podem fer és protegir-nos”.

A més, també li donem el missatge: “els professors no s'alteren pel que ell faci, sinó perquè ja deuen estar nerviosos”. Així no es sentirà ferit i potser no se li dispararà l'alarma del seu malestar.

<sup>35</sup> Acte exemplificador. Per reforçar el missatge que li acabem d'enviar. Perquè visqui que enfadar-se depèn d'un mateix.

*fer coses que creus que no m'agradaran, però de qui depèn que jo m'enfadi?"*. Silenci<sup>36</sup>. Diu que de mi. Li dic que és clar.

Li pregunto si vol que quedem pel pròxim dia. Diu que sí. Li pregunto a quina hora prefereix que el vagi a buscar<sup>37</sup>. L'Óscar diu: -*"M'és igual,... bé, millor si és a les 12h., que no m'agrada la classe que em toca"*. Somric i li dic que vale.

### 31 de Gener de 2002. Entrevista amb l'Óscar

Juguem un partit de futbol que havíem organitzat feia uns dies. Durant el partit, l'Óscar li segueix el joc a en Dani G.<sup>38</sup> Riu molt quan aquest xuta la pilota contra ell o l'insulta.

Mentre juguem l'agafo del braç de broma perquè no atrapi la pilota perquè anem en equips contraris. Ell riu molt, li agrada.

Quan acabem el partit m'ensenya el seu mòbil. Hi té un dibuix d'en Hitler<sup>39</sup>. No li dono importància. Diu que al seu pare no li agrada, però en Franco sí. En Lluís diu el mateix. Vaig acceptant el que diuen sense donar-li importància.

També parlen dels grups que hi ha a Girona que van amb monopatí. M'expliquen que, quan veuen algú amb una jaqueta Alfa, es posen amb ells (en Lluís i l'Óscar la porten). Vaig escoltant. De sobte, l'Óscar em pregunta si jo aprovava. Li dic que no sempre, que a COU, de vuit assignatures, en vaig

---

<sup>36</sup> Silenci. Perquè l'Óscar respongui.

<sup>37</sup> Sempre que podem, mentre estem amb l'Óscar, deixem que visqui experiències en que decideixi. Recordem que, prenent decisions, es crea identitat, ja que es viu com: "jo sóc capaç".

<sup>38</sup> La relació que estableix amb els seus amics ens dona informació que ens ajudarà en el nostre procés de diagnòstic-intervenció: "l'Óscar es deixa portar per alumnes etiquetats de problemàtics a l'institut; probablement necessita fer tot el que li diuen que faci".

<sup>39</sup> Ens posa a prova, mira de provocar-nos. Alhora que veiem que es sent valorat dins del grup d'amics, per actuar de manera atrevida.

suspendre cinc<sup>40</sup>. Ell diu que ho suspèn quasi tot. Li dic que quan aprengui a estudiar de la manera que li va bé, no tindrà cap problema.

Quan acaba el partit, li demano a l'Óscar si es pot quedar un moment (són la 13h.), perquè parlem una estona, si ell vol. De seguida diu que sí.

Anem a un despatx i li pregunto com ha anat la setmana. Diu que bé (però se'l veu trist). Li dic que em sembla que no massa, i li pregunto com va anar l'altre dia quan va arribar a casa (el pare havia parlat amb la tutora i el director). L'Óscar diu: *“Em va cridar i em va castigar, però no passa res, perquè després m'escapo (continua amb l'actitud d'anar de dur, però se'l veu fotut)”*. Li dic que es devia sentir malament. Ell torna a dir que és igual i mira a terra<sup>41</sup>. Li dic: *“Mira Óscar, potser això ho diem de cap, però per dintre ens sap greu. Quan els meus pares em castigaven, jo també acabava trobant la manera d'escapar-me, però això no vol dir que per dintre no em sentís malament i pensés que era un desastre<sup>42</sup>”*. L'Óscar diu: *“Jo no canviaré,... sóc així”* (ho diu trist). Li pregunto què vol dir. Torna a dir: *“sóc així, i des de petit. Quan anava a l'escola ja em passava, i no he canviat<sup>43</sup>”*. Li dic: *“Em sembla que ja t'entenc; vols dir que, de vegades, des de som petits, hem fet moltes bestieses?”*. Silenci. Ell fa que sí. Li dic: *“Això no significa que siguem així. Mira, jo de vegades,...”*. Ell em talla i em diu: *“El que li deies al teu entrenador?”* i somriu. Li dic: *“Sí, Óscar. Això i d'altres coses que feia o deia. Et sembla que era*

<sup>40</sup> Verbalitzem una situació personal que creiem que és la que viu l'Óscar, i amb la que pensem que s'identificarà. La seva resposta, tan verbal com gestual, ens confirma que s'identifica amb el que acabem de dir. I, tot i l'actitud de passota que mostra, com qualsevol altre alumne, vol aprovar, però per la cara que posa no és sent capaç. En comptes de dir-li que sí que pot fer-ho, li enviem el missatge: “potser no has trobat la manera que et va bé per estudiar”. Indirectament li estem dient que no dubtem de les seves capacitats.

<sup>41</sup> El seu llenguatge corporal no diu el mateix que el seu llenguatge verbal. Per tant, ens fiem del que diu el seu llenguatge gestual. Verbalitzem els seus sentiments, però l'Óscar mostra resistència; continua amb el seu paper de dur (tot i que el seu llenguatge corporal el delata i ens diu que està patint, ja que, quan mira al terra, s'està posant en contacte amb els seus sentiments).

<sup>42</sup> Metàfora de segon grau, en la que li volem enviar el missatge: “encara que de vegades ens saltem les normes i no fem el que diuen els pares, no significa que no ens sàpiga greu”. A sota d'aquest saber greu hi ha la creença d'identitat: “sóc mal fill”, “no sóc el fill que els pares esperen”.

<sup>43</sup> La resposta de l'Óscar ens confirma la nostra hipòtesis, al verbalitzar una creença d'identitat negativa d'ell mateix. En aquest moment, ens assegurem d'entendre el que està expressant amb el significat que ell li atorga. La nostra intervenció tindrà l'objectiu de canviar aquesta creença d'identitat. Recordem que l'origen dels comportaments defensius està en les creences que cadascú té de sí mateix, en definitiva: “jo no sóc digne d'estima”.



*perquè jo era així o perquè em sentia malament?* <sup>44</sup>”. Silenci<sup>45</sup>. Ell diu que perquè em sentia malament. Li dic que sí, i que quan ens sentim bé no ho fem. Li pregunto si creu que els professors reaccionarien tan enfadats si estiguessin tranquils per dintre o li sembla que reaccionen així pel que fan els alumnes. Silenci. Ell respon que reaccionen així pel que ell fa. Li dic: -“Si és així, prova de fer-me enfadar,... (somric). L’altre dia no vas poder!”. Ell somriu,... i diu que, si jo no vull, no podrà<sup>46</sup>. Li dic que és clar.

Li pregunto si ha escoltat més a l’Óscar aquests dies<sup>47</sup>. No contesta. Li dic: -“*Ui, em sembla que no gaire. Mira Óscar (començo a dibuixar una casa), imagina’t una casa que està al mig del bosc, i que de cop apareixen uns núvols i comença una tempesta i hi cau un llampec. Què li passaria a aquesta casa?*” l’Óscar diu: -“*es pot cremar*”. Li dic: -“*sí, podria ser. I què podem fer per què això no passi? (com que no diu res continuo dient). Li podríem posar un ferro aquí dalt,... un parallamps*”. Ell diu que sí (i dibuixo damunt de la casa un parallamps). Continuo dient: -“*Així si arriben llampecs, ja no passarà res, perquè el parallamps els atraurà i com que està connectat amb la terra i aquesta és molt grossa, els absorbirà*”. Ara començo a dibuixar el perfil d’un home, mentre li pregunto: -“*Què hi tenim a dins del cap? (hi dibuixo un cervell)*”. L’Óscar respon: -“*el cervell*”. Li dic: -“*és clar, i per a què serveix?*”. Ell respon: -“*per pensar, per parlar,...*” li dic: -“*Sí, i per a què més?*” No diu res i li dic: -“*Si el meu braç s’aixeca és perquè el meu cervell li diu al meu braç que s’aixequi (faig el gest). Perquè el cervell és l’amo, i està connectat amb tot el cos,... Però saps què li passa a aquest cervell?*” Ell respon: -“*que no funciona bé*”. Li pregunto què vol dir. L’Óscar diu que no fa el que hauria de fer. Li dic: -“*Vols dir que no funciona tranquil?*”. Ell fa que sí. Continuo dient: -“*És clar, i saps per què?... Perquè també li arriben llampecs. Quan ens diuen: -no has de fer bestieses,*

<sup>44</sup> L’Óscar recorda una situació que li havíem explicat. Això ens dóna informació que va rebre el missatge. En aquest moment aprofitem per transmetre-li la idea: “el que fem no sempre és conseqüència de com som; sinó que, moltes vegades, és conseqüència del nostre malestar”. Separem el “jo faig” del “jo sóc”.

<sup>45</sup> Silenci. Per obtenir resposta de l’Óscar i que sigui ell mateix qui faci l’aprenentatge que l’ajudarà a criticar-se les creences que té d’ell mateix.

<sup>46</sup> Veiem que l’Óscar té molt en dins la creença: “els professors s’enfaden pel que jo faig”. La resposta de l’Óscar ens informa que, tot i que va entendre el missatge de l’altre dia: “enfadar-se depèn de cadascun”, no se l’aplica. És a dir, en el seu cas, creu que ell sí que fa enfadar als altres.

<sup>47</sup> Dissociació. Li parlem d’ell mateix en tercera persona, perquè es pugui veure des de fora i no mostri resistència.

*has de portar-te bé, has de fer els deures, no has de fer enfadar als profes,... (mentre li dic això vaig dibuixant llampecs que arriben al cervell). I amb la feina que té aquest cervell, et sembla que pot treballar tranquil si li arriben aquests llampecs?". L'Óscar, que està escoltant molt atent, contesta que no. Li dic: -"És clar, i té boca aquest cervell?" Diu que no. Li dic: -"És clar, i d'alguna forma ens ha d'avisar que està molt carregat. I saps com ho fa? (em mira sorprès, esperant el que pugui dir) Doncs, com que està connectat a tot el cos, ho pot fer de moltes maneres: a vegades ens pot fer mal la panxa o el cap, d'altres vegades ens sentim cabrejats i amb ganes d'engegar a la merda als altres (em mira sorprès), o no tenim gana, o mengem molt, o estem tristos i no sabem perquè (ell va fent que sí amb el cap),... Fins i tot hi ha persones que han deixat de caminar, perquè el seu cervell els està avisant que hi ha alguna cosa que no funciona. I si tu vols, et puc ajudar a posar un parallamps al teu cervell perquè aquest pugui estar més tranquil <sup>48</sup>(mentre dibuixo com una cuirassa al cap)". Sense deixar-lo contestar continuo dient: -"I saps com Óscar?<sup>49</sup> Doncs escoltant què vol l'Óscar, pensant que és el millor per a ell, pensant en el després". L'Óscar va escoltant, se'l veu molt còmode.*

Continuo explicant: -"Un dia estava a classe fent un examen i el professor va sentir que algú xerrava. Em va mirar i va dir: - Silvia posat una creu a l'examen!-. Li vaig explicar que no havia estat jo, però ell em va contestar que, si seguia xerrant, no em deixaria acabar la prova. I saps què vaig fer?". Ell diu que callar. Li dic: -"Sí, perquè era el millor per a mi, perquè si hagués seguit queixant-me, m'hauria suspès. En canvi, d'aquesta manera, només em va baixar un punt la nota. Què et sembla Óscar si ens veiem el dijous vinent?".<sup>50</sup> Ell de seguida diu que sí.

---

<sup>48</sup> Metàfora dels llampecs. Per desculpabilitzar a l'Óscar. És a dir, que entengui d'una altra manera les seves reaccions (quan sentim malestar reaccionem de manera inconscient i, per tant, automàtica i fora del nostre control conscient). Al mateix temps, l'Óscar comença a ser conscient de les situacions que li fan mal.

<sup>49</sup> Pregunta per despertar curiositat o interès. Per aconseguir un estat de "trance" o consciència focalitzada.

<sup>50</sup> Amnèsia post-trance. Perquè l'Óscar no comenci a criticar el missatge que li acabem de donar i quedi a l'inconscient.

### 31 de gener de 2002. Reunió amb l'equip docent de primer cicle

(.../...) Els professors comencen a parlar de l'Óscar. Diuen que es porta fatal (cap professor em pregunta com el veig, ni em miren). Una professora pregunta si va a l'esquiada. La tutora diu que sí. Tots els professors bufen. La coordinadora pedagògica pregunta: -*“Quantes D porta?”*. La tutora de l'Óscar respon que dues.

La coordinadora pedagògica continua dient: -*“Quants dies ens queden per l'esquiada,... una setmana? Bé, ja farem que en tingui més. L'Óscar salta de seguida!”*. Tothom hi està d'acord.

De sobte, la tutora de l'Óscar, l'Alba, em pregunta: -*“Avui has tingut una enganxada amb l'Óscar? (ho diu com si li agradés pensar que començo a conèixer el peu que calça aquest nano)”*. Li pregunto què vol dir. Diu que m'ha vist parlant amb ell a la 13h. Li dic que sí, que li he demanat si es podia quedar una estoneta, perquè aquest matí no havia tingut temps de parlar amb ell. Em mira sorpresa.

La professora de francès comenta: -*“Ja estic farta de tractar diferent a en Jordi M., i a l'Óscar, i d'haver de fer tractes especials,... Jo crec que se'ls ha de tractar com a qualsevol altre (ho diu exaltada, i mirant-me a mi)”*. Diuen que a partir d'ara posaran D si creuen necessari,... Parlen d'altres alumnes.

### 14 de Febrer de 2002. Entrevista amb l'Óscar

Em pregunta si he vingut igualment tot i la pluja. Somric i li dic que no em fa por l'aigua. Li pregunto com ha anat aquests dies<sup>51</sup>. Diu: -*“bé,.. he tingut un parell de D,... i ara suposo que d'aquí poc m'expulsaran,...”*<sup>52</sup>. Li dic: -*“Ostres, et deus*

---

<sup>51</sup> Amb aquesta pregunta, li estem dient que ens importa com està. La seva resposta (verbal i gestual) ens ajuda en el procés de diagnòstic-intervenció.

<sup>52</sup> La resposta de l'Óscar ens dona molta informació, ja que veiem quin significat té per ell que li vagi bé la setmana (posar-li o no disciplinàries).

*sentir malament*<sup>53</sup>. No diu res. Li dic: *-“Mira Óscar, imagina’t que un dia, mentre vaig en cotxe, estic nerviosa perquè tinc molta presa i un cotxe es creua de sobte posant-se en el meu carril. Segurament en aquell moment l’engegaré a fregir espàrrecs. En canvi, un altre dia, si em trobo amb la mateixa situació però estic tranquil·la, potser penso que ho ha fet perquè no m’ha vist i no m’altero. De vegades, em sembla que els professors arriben a classe nerviosos pels seus problemes i, si veuen a algú xerrant, de seguida li posen una D. (L’Óscar va escoltant el que li dic, i va fent que sí). Un dia, mentre estava passant una prova a 60 nanos, em vaig equivocar i vaig haver de repetir tota una part que ja havien fet. Era l’últim dia de curs i només em quedaven unes hores per poder-ho acabar,... Als pobres nens els hi va caure més d’un crit, tot i que ells no tenien cap culpa que m’hagués equivocat (l’Óscar em mira sorprès). I què et sembla que em va passar?”*<sup>54</sup>. L’Óscar diu: *-“Et vas posar nerviosa,... però això és diferent, perquè tu havies de repetir tots els exercicis i no et quedava temps*<sup>55</sup>*”*. Li dic: *-“Sí, de vegades, quan estem nerviosos, explotem, i la solució que trobem en aquell moment, encara que no sigui la millor, és la ‘mà dura’”*. L’Óscar diu: *-“Sí però els mestres cada dia estan nerviosos”*. Somric i li dic: *-“Sí, Óscar, ja tens raó. I suposo que també es suma el fet que els costa veure les coses d’una altra manera, perquè durant molt temps han pensat que l’únic que funcionava era ser estrictes, i potser creuen que si en deixen passar alguna, els alumnes no aprendran la lliçó i es portaran pitjor,... Em sembla, Óscar, que el que podem fer és entendre perquè fan el que fan. Així ens és molt més fàcil protegint-se*<sup>56</sup>*”*.

L’Óscar em va escoltat i després m’explica: *-“Un cop em vaig barallar amb un moro i van venir els mossos i em van fitjar,... Al cap d’uns dies, els professors em van agafar l’agenda i li van ensenyar als mossos. I ells no s’hi havien de*

---

<sup>53</sup> Acompassar. Verbalitzem com creiem que l’Óscar s’està sentint.

<sup>54</sup> Encadenament de metàfores de segon grau per donar-li el missatge: “el malestar que podem portar a dins fa que estem a flor de pell”. El neguit ens pot fer reaccionar bruscament a la més mínima.

<sup>55</sup> La resposta de l’Óscar ens diu que ens entén a nosaltres, però no als professors (segurament és perquè s’ha sentit tractat de manera molt injusta pel professorat).

<sup>56</sup> Ens posem al seu costat, respectem el que ens diu. I llavors li enviem el missatge: “el que no podem canviar, només ho podem acceptar, i després fer el que sigui millor per nosaltres”. Acceptar el que no podem canviar significa madurar, que és un dels objectius de la nostra intervenció.

posar, no n'havien de fer res de la meva agenda!<sup>57</sup> (ho explica trist). Li dic: - "Deunido Óscar, ho devies passar malament i devies sentir que era molt injust<sup>58</sup> (l'Óscar fa que sí). Tens raó amb tot el que dius, els professors no tenien perquè ensenyar la teva agenda a ningú,... però podem canviar el que els altres fan?". L'Óscar fa que no. Continuo dient: -"Què és el que podem canviar?". Ell diu que el que fem nosaltres. Li dic: -"És clar. Tot i que, de vegades, és normal que ens entrin ganes de fer-la grossa quan ens sentim tractats injustament,... però després qui surt perdent?". Ell contesta que nosaltres. Li dic: -"Sí, per això hem de buscar la manera de protegir-nos del que no ens agrada, però de forma que no sortim perdent. Mira, jo sé que l'Óscar no és ni un bèstia ni un gamberro. Això són coses que de vegades fem perquè ens sentim malament,... jo he fet moltes bestieses,... Un cop estava fent de jutge en una competició d'atletisme i des de les grades vaig veure una dona que em començava a dir: - Ei tu!, carallot, és que no t'hi veus!,...-, i anava rient. Em vaig anar escalfant i, al final, molt enfadada, li vaig dir que se'n podia anar a la "puta merda" (em mira al·lucinat). En aquell moment me'n vaig adonar que parlava amb una persona que estava darrera meu i li estava dient tot allò que pensava que anava per mi de broma. Em vaig quedar planxada i vaig començar a resar demanant que no m'hagués sentit. I, Óscar, per què et sembla que vaig pensar que m'ho deia a mi?". L'Óscar diu que perquè em mirava. Li dic: -"Però no em mirava a mi,... vaig pensar que em mirava a mi,... Perquè veiem les coses com són o com semblen als nostres ulls?". Ell diu que com semblen als nostres ulls. Li dic sí, que pel que sigui que ens hagi passat, de vegades ens sentim atacats molt fàcilment<sup>59</sup>.

Llavors li dic: -"I saps quan entenem les coses d'una altra manera? Quan comencem a sentir-nos millor. No sé si ja has començat a escoltar una miqueta

---

<sup>57</sup> Ens explica una situació que va viure com una injustícia. Es va sentir tractat diferent dels altres. Ens posem al seu lloc i, després, l'ajudem a que interpreti aquesta situació d'una manera que no li faci tant de mal.

<sup>58</sup> Acompassar. Ens posem al seu costat. Li estem dient que entenem com es deu haver sentit.

<sup>59</sup> Encadenament de metàfores de segon grau. En les li enviem el missatge: " a vegades, és normal que reaccionem malament davant de la conducta dels altres. Però, d'altres vegades, explotem perquè interpretem el que fan els altres de manera distorsionada, i de seguida ens sentim atacats". És una manera de dir-li que potser les coses no són com les veiem, i d'ajudar-lo a que sigui conscient que tots mirem el món amb les nostres ulleres.

a l'Óscar?<sup>60</sup>". Silenci<sup>61</sup>. Diu que li és igual el que fa<sup>62</sup>. Se'l veu trist, com si tingués la creença súper arrelada que és una mala persona. Li dic: -*"Em sembla que això no pot ser, perquè a dins tots tenim una veueta, i quan fem coses que no volem ens avisa"*. Ell diu: -*"Si li he de dir alguna cosa a un mestre, li dic i no callo pas"*. Ho diu tranquil, com si portés molt de temps amb l'actitud de passar de tot, i s'hagués convençut a sí mateix que li és tot igual<sup>63</sup>. Li dic: -*"Ja t'entenc, un cop anava amb la meva germana amb moto i ens va parar la policia. Li vaig dir: - ostres, que només la portava un troçet i que no n'hi havia per tant -. Al final què creus que va passar?"* Ell diu: -*"Et van posar una multa"*. Li dic: -*"Sí, i a més, com que no duia els papers de la moto, van fer quedar a la meva germana fins que els hi vaig portar. Fa uns mesos, anava conduint per un carrer en contra direcció i em va veure la policia. Em va preguntar si sabia que era contra direcció i li vaig dir que sí, que em sabia greu i que fes el que creïés convenient. I saps què va passar?"*. Em diu que em van posar una multa. Li dic que no, que només em va dir que no ho tornés a fer. Li pregunto per què creu que ho va fer. L'Óscar contesta: -*"Perquè li vas dir que tenia raó"*. Li dic: -*"És clar, anava en contra direcció!"*.

Llavors li pregunto: -*"Als professors els passa alguna cosa quan tu els contestes? Els castiguen o els posen disciplinàries?"*<sup>64</sup>. Ell diu que no. Li dic que és clar, i li pregunto qui surt perdent. Ell diu: -*"Nosaltres,... però no sé ni perquè expulsen, perquè si ara m'expulsen, me n'aniré al carrer"*. Li dic que sí, però ells creuen que així ajuden. Ell diu: -*"Sí, per ajudar,... però després encara et portaràs pitjor!"*. Li dic que ja ho sé. L'Óscar afegeix: -*"A mi m'és igual, després estaré al carrer,... i ja m'agrada"*. Li dic: -*"Em sembla que no m'ho crec."*

---

<sup>60</sup> Pregunta amb la que fem una interrupció de patró i ens dona peu a continuar el fil conductor de la nostra intervenció en la identitat de l'Óscar.

<sup>61</sup> Silenci. Perquè l'Óscar ens doni informació que ens ajudi a seguir la intervenció.

<sup>62</sup> Resistència. Continua amb la seva actitud de mostrar-se indiferent, tot i que el seu llenguatge corporal no ens diu el mateix. Aquesta resistència és un mecanisme mental orientat a defensar les conductes emmascaradores que tenen propòsit de protegir del malestar emocional.

<sup>63</sup> Resistència. Davant del fet de qüestionar-li el seu comportament, es resisteix a veure les coses d'una altra manera. Això ens dona informació (el que diu l'Óscar i el com ho diu), ens dona pistes per pensar que encara hi guanya amb la conducta emmascaradora.

<sup>64</sup> Encadenament de metàfores de segon grau, per reforçar el missatge: "provocant als professors o a policies, sortim perdent nosaltres".

*L'Óscar, per exemple, vol aprovar la ESO?<sup>65</sup>*. Ell diu: -*"Sí, però que no sé com,... no n'aprovo ni una!"*. Li dic: -*"Mira Óscar, les teves mans i les meves són iguals?"*. Diu que no,... Li dic: -*"i els nostres ulls, les nostres orelles,... són iguals?"*. Ell va dient que no. Llavors li pregunto: -*"Els dos tenim cervell, però creus que són iguals?"*. De seguida diu que no. Li dic: -*"Clar, Óscar. Tothom té el cervell diferent. Per això, pot ser de vegades, el professor explica una cosa i hi ha alumnes que ho entenen i d'altres no. Moltes vegades, a classe no entenien el que deia el professor i mirava al noi del meu costat i veia que ell ho havia entès,... Però no significava que el seu cervell fos millor que el meu, sinó que a ell li anava bé la manera com explicava el professor. Si vols, Óscar, et puc ajudar a que sàpigues com és el teu cervell perquè coneguis quina manera et va millor per estudiar<sup>66</sup>*". Fa que sí.

Li dic que, si vol, un dia podem fer uns jocs que l'ajudaran a saber com és el seu cervell. Fa que sí.

Ens acomiadem i quedem fins el pròxim dia.

## 11 de Febrer de 2002. Entrevista amb l'Óscar

El vaig a buscar i li pregunto si vol fer els jocs dels que vam parlar. Diu que sí. Mentre passem el DN-CAS, se'l veu molt insegur quan fa les proves.

Resultats: 88 100 90 85

---

<sup>65</sup> Ens posem al costat de l'Óscar quan diu que "els càstigs no serveixen per a res". I després de veure la resistència que mostra dient: "m'és igual que m'expulsin". Reenquadrem la situació, perquè l'Óscar sigui conscient que amb el seu comportament surt perdent ell mateix.

<sup>66</sup> Metàfora per enviar-li el missatge: "aprovar no significa ser intel·ligent, i suspendre no significa ser tonto". Aquesta intervenció s'orienta a modificar les seves creences identitat. Es tracta d'anar prenent notes de quantes creences formen part de la seva identitat personal i anar canviant aquelles creences negatives que té d'ell mateix.

## 14 de Febrer de 2002. Entrevista amb l'Óscar

Quan arriba l'Óscar li explico els resultats del DN-CAS i com ho pot fer per trobar la millor d'estudiar i d'aprendre. Li començo a dir que segur que se'n recorda perfectament de com és la seva habitació. Somriu i diu: -“*home, és clar*”. Li dic que això és perquè li costa molt poc recordar el que veu. Li explico que tinc un cervell semblant al seu, i sempre m'han anat bé les ciències i, en canvi, sempre m'ha costat el català i el castellà. Ell de seguida diu que a ell també. Li dic que és clar, i li explico perquè passa (pel seqüencial baix). Llavors li explico estratègies que faig servir per estudiar, i li dic que, si vol, aquests dies pot provar de trobar les seves i si hi ha alguna cosa que li costa, el puc ajudar a buscar un truquillo. Fa que sí. Se'l veu content<sup>67</sup>.

Llavors li pregunto com va. Em diu: -“*Mira, de vegades sento molta ràbia aquí a l'institut*”. Li pregunto què vol dir. M'explica que sempre li estan a sobre i n'està fart. Li dic que ja l'entenc i que, si vol, li explico el que a mi em va bé. Ell fa que sí. Començo a dir-li: -“*Moltes vegades, quan em passen coses que trobo injustes, sento molta ràbia,... Però aquesta ràbia no em ve de cop, i el que provo de fer és buscar una manera de treure-la que sigui bona per a mi. Per exemple, quan el meu pare cridava, si jo el contestava perquè creia que no tenia raó, després em queia el pèl. Fins que vaig trobar la manera de treure la ràbia que sentia, però sense sortir perdent*<sup>68</sup>”. Abans que acabi, l'Óscar em talla i diu: -“*En Jordi, en Lluís i jo, ara ja passem de tot,... ens és igual*<sup>69</sup>”. Li pregunto què vol dir<sup>70</sup>. M'explica que ja passen de tot, perquè igualment sempre els castiguen. Vaig escoltant el que em diu i llavors li dic: -“*Saps què em sembla? (em mira sorprès),... que així hi guanyeu molt,... Què et sembla que hi podeu*

---

<sup>67</sup> A partir d'aquesta intervenció pretenem canviar la creença: “no aprovo perquè sóc tonto”, per la creença: “no aprovo perquè no he trobat la manera d'aprendre”. Continuem intervenint a nivell d'identitat.

<sup>68</sup> Verballitzem un sentiment que creiem que sent l'Óscar: la ràbia, amb la intenció d'ajudar-lo a trobar una altra manera de treure-la. Que posi control a un sentiment que ara no en té.

<sup>69</sup> Resistència. Creença emmascaradora que sustenta el comportament emmascarador: “si fem el que fem, és perquè ja passem de tot”.

<sup>70</sup> Aquesta pregunta ens ajuda a posar-nos al lloc de l'Óscar, a entendre com veu les coses. Per, posteriorment, fer una intervenció o una altra. La pregunta “què vols dir = què significa exactament” està orientada a comprendre les creences que sustenten el comportament. Podríem anomenar-ho pregunta semàntica (del significat), que és fonamental per poder contra-argumentar creences.



guanyar?<sup>71</sup>”. Ell diu que t’ho passes bé. Li dic: *“És clar, Óscar, i a mi m’encanta passar-m’ho bé,... Em sembla que a tothom li agrada,... però ho faig d’una altra manera. Em sembla que és una altra cosa la que hi guanyeu, i hi perdríeu molt si deixéssiu de fer-ho,... Què esperen que feu els vostres amics?”*. Ell contesta: *“gamberrades”*. Li dic que sí, i li pregunto què passaria si ho deixessin de fer. Ell diu: *“home, llavors ets un merda!”<sup>72</sup>*. Li dic que és clar, que ja ho entenc.

Començo a explicar-li: *“Conec a un noi de Girona, l’Oriol, que tothom el coneixia perquè era el més atrevit de l’escola,... era el líder. Però si fem coses perquè ens diguin que som bons, vols dir que ens ho creiem?,...”*. L’Óscar escolta molt atent i sense deixar que respongui continuo dient: *“Mira, he fet atletisme molt de temps i he vist nois que anaven per les pistes dient que eren els millors, que eren els més ràpids, i vols dir que s’ho creien si necessitaven dir-ho?”* Ell contesta que no. Li dic: *“Clar, i és normal que l’Oriol es sentís bé perquè tothom el coneixia,... però en el fons, quan pensava que era pel que feia, et sembla que li agradava?,... Perquè les persones volem que ens estimin pel que fem o pel que som?<sup>73</sup>”*. L’Óscar contesta que pel que som. Li dic que sí, i que li posaré uns petits deures, però que els faci si vol. Què pensi què vol l’Óscar<sup>74</sup>. Ell diu: *“Sí, però un cop, si no m’agafen, pego a un professor,... em passa fa 3 anys,... no m’agrada com em tracten<sup>75</sup>”*. Li dic: *“Sí, ja m’imagino que ho deus haver passat molt malament,... de vegades els profes es passen<sup>76</sup>,... Però Óscar, és com si els professors, des de fa 3 anys, tenen un virus que els fa estar a sobre teu i no poden fer una altra cosa, però no és per com és*

---

<sup>71</sup> És una pregunta per ajudar-lo a que sigui conscient de perquè fa el que fa, que pugui veure les coses des d’un altre punt de vista. Aquest és el primer pas per canviar la seva conducta.

<sup>72</sup> Creença emmascaradora que hem d’atacar perquè canviï el comportament de l’Óscar: “si no faig el que diuen els altres, sóc un merda”. La creença d’identitat que hi ha a sota és: “sóc poc cosa, no valc”. Perquè canviï el comportament de l’Óscar, hem d’anar a canviar la creença d’identitat.

<sup>73</sup> Encadenament de metàfores de primer grau, amb les que pretenem enviar el missatge: “l’important és el que som, i no el que fem”.

<sup>74</sup> Per ajudar-lo a que anticipi les conseqüències de les coses ja que, quan triem què volem, no fem res que vagi en contra de nosaltres mateixos.

<sup>75</sup> Resistència. Torna al mateix tema: “que ell és així”.

<sup>76</sup> Acompassar. Li estem dient que entenem com es sent.

*l'Óscar<sup>77</sup> (escolta sorprès). T'agrada anar al cine?"<sup>78</sup>*. Diu que sí i xerrem una estona.

L'Óscar em pregunta si vindré l'any que ve. Li dic que no ho sé, i li explico que segurament, si no vinc jo, vindrà algú altre. Li dic que, de totes maneres, ell em pot venir a veure sempre que vulgui a Girona. Fa que sí.

Li dic: *"Sí vols, Óscar, pots provar una cosa quan estigui a classe i sentis que et comences a posar nerviós, perquè segur que t'hi posaràs amb els llampecs que t'arriben. Per exemple, pots agafar un llapis i prem-lo fort,... a mi m'anava bé. I després fas un dibuix a l'agenda<sup>79</sup>"*. Em mira sorprès i em diu que ja ho provarà, però que no sap si podrà, perquè de vegades no pot evitar saltar. Li dic que em sembla que ja l'entenc, que de vegades és com si els altres sabessin perfectament quin botó han de tocar perquè saltem. Diu que sí. Li pregunto on està aquest botó. Ell diu que en ell. Li dic que sí, i que potser ara està molt al descobert, i per això qualsevol pot anar i apretar-lo. Li pregunto què hi podria posar perquè això no passés. Ell diu que una tapa. Li dic: *"És clar, així només saltaràs quan l'Óscar vulgui, i no quan ho vulguin els altres. On vius de Sant Vicenç?"<sup>80</sup>*. L'Óscar està una estona explicant-m'ho.

Després li dic que m'agradaria parlar amb la seva mare, perquè de vegades potser va esverada i ho paga l'Óscar<sup>81</sup>. Diu que la mare no, però el pare sí. Li dic: *"Clar, però encara que la mare no cridi com el pare, a moments pots sentir que no et recolza"*. Fa que sí. Segueixo dient: *"Em sembla que l'Óscar ho ha hagut de passar molt malament, i que el malestar que sent aquí a l'escola, el*

---

<sup>77</sup> Si l'Óscar interpreta la conducta dels professors de manera que no té a veure amb el que ell fa, no es sentirà atacat.

<sup>78</sup> Amnèsia post-trance.

<sup>79</sup> Prescripció del símptoma. És una intervenció sobre el comportament per evitar, bàsicament, el reforçament de la resistència. Anticipem que segur que li passarà allò que ell creu. Per tant, ja no ens cridarà l'atenció amb aquesta conducta. I l'ajudem a posar-hi control. Li suggerim què pot fer, però mai li imposem res.

<sup>80</sup> Metàfora del botó. Per enviar-li el missatge: "podem controlar les nostres reaccions independentment del que els altres facin". D'aquesta manera pretenem desmuntar el seu argument emmascarador: "faig el que faig per culpa dels altres". Quan veiem que li ha arribat el missatge (a través del seu llenguatge gestual), fem una interrupció de patró, canviant el focus d'atenció.

<sup>81</sup> Termes de possibilitat, no imposem el que diem. Estem provant d'obtenir informació de la relació que té amb la mare.

*porta posat de casa. Mira, quan els meus pares em cridaven, aquell dia segur que en feia alguna a l'institut,... em sembla que l'Óscar s'ha de sentir molt sol<sup>82</sup>". Silenci. Diu que no (però se'l veu trist)<sup>83</sup>. Li dic: -"Potser la teva germana va marxar amb els avis perquè no es sentia bé per alguna cosa,... Jo vaig anar a estudiar un any a Granada perquè, en el fons, tenia ganes de marxar de casa". Ell diu que un dia marxarà. Se'l veu molt trist. Li poso la mà a l'ombro i li dic: -"Ja t'entenc, Óscar, de vegades és molt dur i ho deus passar molt malament,... El que dius ho havia pensat moltes vegades, però després cap on aniries?". Ell diu que a qualsevol lloc. Li dic: -"Sí, però tu vols això per a l'Óscar?,... (sense deixar que contesti segueixo parlant). Un dia que els meus pares m'havien cridat molt, vaig marxar corrents de casa. Però al cap d'una estona vaig pensar: - però on vas Silvia, com te'n sortiràs?<sup>84</sup>-. L'Óscar em diu que robant. Li dic: -"És clar, però això no ho vull per la Silvia, perquè després no estaria a casa, però estaria a la presó,.... Em sembla que el que podem fer és entendre que els pares no estan bé, que tenen els seus problemes,... I fan de pares el millor que saben, però s'equivoquen i no se n'adonen, perquè sinó n'hi hauria per matar-los!,... Però saps què faig quan fan coses que no m'agraden i sento ràbia? Me'n vaig sola i li dono cops a un coixí<sup>85</sup>". Ell diu: -"jo també ho faig, tiro pedres a una casa vella i trenco els vidres". Li dic que és clar i li pregunto si ho fa sol. Diu que no, que hi va amb amics. Li pregunto si creu que ho fa per desfogar-se o per provocar<sup>86</sup>. Ell diu que potser per provocar. Li dic: -"A mi em sembla que sí, que hi ha coses que, si anéssim sols, no faríem (l'Óscar escolta atent). Per exemple, pintar parets o posant-se amb gent,... i*

---

<sup>82</sup> Verbalitzem el que creiem que deu sentir l'Óscar.

<sup>83</sup> Incongruència del seu llenguatge corporal amb el seu llenguatge verbal.

<sup>84</sup> Encadenament de metàfores. Metàfora de segon grau, per donar-li el missatge: "ho passa malament a casa". L'Óscar s'identifica amb el que diem. Llavors, basant-nos en la seva resposta, li donem el missatge: "la ràbia ens pot impulsar a fer quelcom amb la intenció de ferir a qui ens ha fet mal. I ens oblidem del que és millor per a un mateix". El fet que l'Óscar sigui conscient de la situació que deu estar vivint a casa, l'ajudarà a trobar maneres de protegir-se.

<sup>85</sup> Prescripció del símptoma. Altre cop anticipem el que creiem que sentirà, i l'ajudem a posar-hi control.

<sup>86</sup> Pregunta amb la que pretenem que l'Óscar entengui perquè fa el que fa. D'aquesta manera, el pròxim cop que es trobi en la mateixa situació, l'interpretarà amb uns altres ulls.

*això no és desfogar-se,.... A mi saps què em va bé?, preguntar-me: - si ara estigués sola faria el mateix?<sup>87</sup> Quina hora és Óscar?<sup>88</sup>*". Ell em contesta.

Li dic que li posaré uns petits deures, però que els faci si ell vol. Que pensi què li explicaria si ara un noi de Girona li escriu una carta i li pregunta com és l'Óscar<sup>89</sup>. Somriu i diu que vale.

Quedem pel pròxim dia.

### 27 de Febrer de 2002. Trucada a la mare de l'Óscar

Parlo amb la mare de l'Óscar i li dic que m'aniria molt bé poder parlar amb ella, perquè és molt important per l'Óscar. Ella diu que sí, però que aquesta setmana no pot ser. Li dic que no passa res, que ens podem veure la setmana vinent.

### 1 de Març de 2002. Entrevista amb l'Óscar

Quan el vaig a buscar em diuen que l'han expulsat. Al cap d'una hora em truca mentre joestic a l'Institut i em diu si ha de venir. Li contesto que només si ell vol<sup>90</sup>. Diu que li és igual (però sembla que tingui ganes de venir). Li torno a dir que com ell vulgui. Al final em diu que sí, que vol venir.

Arriba l'Óscar i li pregunto què tal va. Diu que bé (se'l veu trist). Li dic que li deu saber greu això de l'expulsió. Ell diu que no li importa estar expulsat, que així

---

<sup>87</sup> Li donem un recurs que l'ajudi a distingir si fa les coses per ell mateix o pels altres. Només a mida que vagi fent les coses perquè ho vol l'Óscar, anirà sentint-se i veient-se diferent a ell mateix: "jo sóc algú", "jo valc".

<sup>88</sup> Amnèsia post-trance.

<sup>89</sup> Creences identitat. Per ajudar-lo a que pensi com es veu a ell mateix. Necessitem saber quines creences formen part de la seva identitat personal, per després poder canviar les creences negatives que són l'origen del seus comportaments defensius.

<sup>90</sup> Com ja hem dit, sempre que podem, aprofitem perquè l'Óscar visqui l'experiència de prendre decisions. Tornem a insistir en el fet que ell mana, perquè sigui conscient que ens muguem en els seus paràmetres i no altres. Sempre ens hem de comunicar en termes de "voler" lliurement, en front de "haver de". És a dir, el dret abans que la obligació, que és incompatible en el nostre procediment.

està a casa mirant la tele (té els ulls tristos). Li dic: *-“Doncs a mi em sembla que aquestes coses ens saben greu, i pensem: - ostres, amb la gent que es porta malament, però m’expulsen a mi,... això significa que dec ser pitjor que tots els altres!”*<sup>91</sup>. Silenci<sup>92</sup>. Ell va escoltant, se li veu la mirada molt trista i diu: *-“no m’importa,... he vingut amb moto i no me la deixaven agafar,... jaestic bé així”*<sup>93</sup>. Li pregunto quants dies són l’expulsió. Ell diu que quinze dies. Li dic que és molt, que pensava que sempre eren 6 dies. Ell diu que no. Li dic: *-“Et deus haver sentit molt malament,... em sembla que l’Óscar es sent molt diferent als altres (abaixa la mirada). I tots som diferents, però de vegades sentim que ser diferent significa ser pitjor (ell va escoltant, té els ulls molt tristos). Mira Óscar, a mi no m’agraden les expulsions perquè em sembla que no ajuden, però els professors pensen que és una bona solució,... o potser és que no en saben més i no coneixen altres solucions, i no s’adonen que així, l’únic que passa, és que després les coses van pitjor”*<sup>94</sup>. Ell fa que sí. Li dic que em sembla l’únic que podem fer en aquestes situacions és acceptar-ho, perquè, per molt que ens enfadem, les coses no canviaran,... però costa.

Llavors li pregunto si ha fet els deures de l’altre dia. De seguida diu que sí, que ha trencat 2 llapissos. Somric. Ell també somriu i li dic que espero que fossin vells<sup>95</sup>. Ell diu que sí. Li dic: *-“Jo veig diferent a l’Óscar, encara que potser no tothom ho veu així. Mira, un noi que es diu Sergi, tenia problemes a l’institut, però mica en mica va anar canviant el seu comportament,... però, tot i això, el van expulsar per les D que tenia acumulades de feia uns mesos. Ell es va quedar molt fotut, perquè li va caure un càstig quan ja no tenia sentit”*<sup>96</sup>. Mira Óscar, és molt difícil canviar com funciona l’institut. A tu t’agradaria venir al

---

<sup>91</sup> Verbalitzem el que creiem que esta sentint l’Óscar, perquè ell es senti entès i ens obri la porta dels seus sentiments.

<sup>92</sup> Silenci. Perquè l’Óscar ens doni informació, perquè digui la seva.

<sup>93</sup> Comportament emmascarador. Li respectem, no donem importància; i fem una interrupció de patró. És a dir, interrompem l’efecte pressuposició (el que creia que diríem). D’aquesta manera, creem confusió, i l’Óscar no continua amb la seva conducta de defensa.

<sup>94</sup> Acompassem. Ens posem al seu costat. Sent que no està sol.

<sup>95</sup> L’Óscar ha provat de posar control a la seva conducta. Això significa que està fent canvis.

<sup>96</sup> Metàfora de primer grau. Li estem dient: “encara que ens continuïn castigant, no significa que no haguem canviat”.

*Trueta?*<sup>97</sup>. L'Óscar diu que no sap, que això ho hauria de dir el seu pare. Li dic que és clar, que ja els hi explicaria, però li torno a preguntar si a ell li agradaria. Ell diu que sí, i em pregunta si allà hi ha D. Li dic que no, que no n'hi ha. Ell diu: *-“Així vale, perquè el meu pare em volia portar a Andalusia, però allà també hi ha D. I em tornaria a passar el mateix”*. Li dic que es deu sentir malament quan li diu això. Ell contesta que no (no és congruent, se'l veu moix). Li dic: *-“Em sembla que el pare ha de ser molt dur,... i per què creus que ho fa?”*. Ell diu que perquè creu que així l'ajuda. Li dic: *-“És clar, tot i que no t'ajuda gens,... però d'algun lloc deu haver après que això és el que ha de fer un pare,...”*. L'Óscar diu que de l'avi. Li dic que és clar, que l'avi ha de ser bastant estricte<sup>98</sup>. Diu que sí. Li dic que ja provarem que aprengui les coses d'una altra manera. Fa que sí.

Li dic que em sembla que també hi havia uns altres deures, que pensés com era l'Óscar. Em diu que sí, però que no ho ha fet. Li dic: *-“No passa res. Si et sembla, els podem fer aquí (ell somriu i fa que sí). Com és l'Óscar*<sup>99</sup>*?”*. Ell diu: *-“Jo sóc així, i no canviaré pas*<sup>100</sup> *(ho diu trist),... ja em va ajudar l'any passat un altre home que em passava com unes proves. I mira, aquest anys estic igual”*. Li dic: *-“És clar, Óscar, i pensem que si ens han ajudat i ni així hem canviat, és perquè el problema som nosaltres i no tenim remei. Mira, fa uns 4 anys quan vaig viure a Granada, vaig anar a una psicòloga i, quan acabava d'anar-hi, encara em sentia pitjor que quan havia entrat,... (Somric) i no vaig canviar gens. Vaig pensar que era un cas perdut, que tota la vida tindria problemes, perquè si una professional no m'havia pogut ajudar, era perquè jo era així. I en cap moment vaig dubtar que potser aquesta psicòloga no havia donat en el clau. Però, al cap d'uns anys, una altra dona sí que em van ajudar. I me'n vaig*

---

<sup>97</sup> Li oferim la possibilitat de canviar de centre. Perquè veiem que les creences que tenen els professors de l'Óscar són molt negatives i difícils de canviar. A més, les relacions establertes a casa, també semblen difícils de canviar, i l'Óscar no es pot recolzar ni a un lloc ni a l'altre.

<sup>98</sup> Ens posem en el lloc de l'Óscar. Veiem, pel seu llenguatge corporal, que ho passa malament. Aquest indicador és el que guia la nostra intervenció posterior: - Ajudar a que l'Óscar pugui entendre d'una altra manera l'actitud del pare, perquè es pugui protegir -. És a dir, li transmetem la idea que el pare ha après que s'ha d'educar amb duresa i essent estricte.

<sup>99</sup> Dissociació. Perquè l'Óscar es pugui veure a ell mateix i li sigui més fàcil parlar d'ell, no mostri tanta resistència.

<sup>100</sup> “No puc canviar”. En aquests moments no es poden ferir els seus sentiments. De res serviria, i seria contraproduent intentar establir una discussió perfectament argumentada sota el prisma de la lògica per “fer-li veure que té un problema”. Ens hem de situar en el pla del sentiment i no en el de la raó.

*adonar que tothom pot sortir-se'n. El que passa és que potser, de vegades, no trobem l'ajuda adequada (ell va escoltant)<sup>101</sup>. L'Óscar diu: -"Jo no, jo sóc així, i no canviaré pas<sup>102</sup>". Li pregunto: -"I com ets?". Ell diu: -"No sé, sóc un bèstia". Li pregunto què vol dir. Ell torna a dir: -"que sóc un bèstia, i a mi ja m'agrada (se'l veu molt trist, mira sovint cap al terra, no connecta la mirada)<sup>103</sup>". Li explico: -"Mira, jo vaig conèixer a un nen, l'Enric, que un dia, a l'escola, no havia fet els deures i tenia molta por que el castiguessin. I quan la senyoreta li va preguntar pels deures, ell de seguida va dir: - és que se m'ha mort el padrí -, i va començar a plorar desconsolat. Tota la classe va estar al seu costat i van resar junts. Al cap d'uns dies, una de les mares dels nens de la classe de l'Enric li va dir que sentia el que havia passat a la mare de l'Enric, i aquesta li va dir que no havia mort ningú. A l'Enric li va caure el pèl. Però tu creus que va dir aquesta mentida perquè és un nen dolent i mentider, o perquè va sentir perill i va reaccionar així?". Ell diu que lo segon. Li dic: -"Clar. Mira, de petita vaig trencar un gerro a casa d'una amiga. Quan va preguntar què havia passat vaig dir que, quan el vaig veure ja estava trencat. I et sembla que ho vaig dir perquè sóc mentidera, o per sortir-me'n en aquell moment, perquè em feia por que la meva amiga s'enfadés amb mi?". Ell diu que perquè tenia por que la meva amiga s'enfadés amb mi. Li dic: -"És clar, Óscar. Perquè una cosa és el que som, i l'altra el que fem. L'Óscar és gamberro, o fa gamberrades?<sup>104</sup>" Ell diu que ell és així. Li dic: -"A mi mai m'has fet res, i si fossis gamberro no podries parar de fer gamberrades". Diu que amb mi és diferent perquè, jo li caic bé. Li dic: -"Però Óscar, si ets gamberro no ho podràs evitar fer gamberrades. Mira, si ets així, té, et dono la clau del meu cotxe, i te l'emportes i en fas el que*

<sup>101</sup> Creença d'identitat que ha sortit ja abans i que té molt arrelada: "ell és així: és un bèstia". Veiem que té la creença que les persones no canvien. Davant d'aquesta creença, intervenint mitjançant el recurs de la metàfora (segon grau). El missatge que li volem enviar és: "perquè estem rebent ajuda i no canviem, no significa que el problema siguem nosaltres. Potser el professional no ha trobat la manera d'ajudar-nos". Estem creant identitat. Li estem dient que ell no és dolent, que ell no és el problema.

<sup>102</sup> Resistència.

<sup>103</sup> Insistim en com es veu a ell mateix. Li demanem que concreti què entén ell per ser un bèstia; per assegurar-nos que li donem idèntic significat.

La seva resposta verbal no coincideix amb el seu llenguatge corporal, que ens diu que ho passa malament. Per tant, ens fiem del que veiem.

<sup>104</sup> Encadenament de metàfores. Per enviar-li el missatge: "el que fem, moltes vegades no procedeix de com som, sinó de com ens sentim". Per ajudar-lo a distingir entre el que fem i el que som. En el transcurs de la metàfora es produeix, generalment, un estat de consciència focalitzada. La complementem amb el recurs de l'endevinalla. Aquesta genera un efecte de suspens. Es tracta de proporcionar un coneixement, fent una pregunta, la resposta de la qual, sabem que conté aquest missatge que volem transmetre.

*vulguis (li dono les claus i somric). Si ets gamberro, no et farà res fer-ho, no t'importarà". Es queda parat i diu que no. Torno a somriure i li dic: -"Va, Óscar, agafa-les. No li diré res a ningú. O sinó saps què podem fer? Anem a tirar pedres als nens petits,... va! i els hi donem ben fort". Ell va dient que no. Li dic: -"Mira, Óscar, ara imagina't que te'n vas a donar un vol amb la moto i passes pel bosc i veus a un nen de dos anys que està perdut. Què faries?". Ell diu que ajudar-lo. Li dic: -"Però Óscar, si ets gamberro perquè no el deixes perdut, i que s'espavili"<sup>105</sup>. Ell diu que potser sí, i somriu (ho diu de broma). Li dic: -"Saps què em sembla? Que algú que és molt important per a l'Óscar li ha dit que no canviarà mai, que ell és així,... i penso que aquest algú és el pare"<sup>106</sup> (li poso la mà a la cama)<sup>107</sup>". Ell diu que sí, amb els ulls plorosos<sup>108</sup>. Li dic: -"A mi, moltes vegades, els meus pares m'havien dit el mateix, que era "parida" així i que les persones no canvien. I el que els pares no saben és que, de vegades, fem el que fem perquè no ens sentim bé. Mira, els pares s'equivoquen,... i l'Óscar no és un bèstia,... Però em sembla que no pots creure res bo de l'Óscar i penses que si et conegués bé no ho diria. I potser fem moltes bestieses, però l'Óscar és molt bona persona"<sup>109</sup>. Ell va escoltant el que li dic. Li faig un dibuix amb una persona en un costat i en l'altre costat com uns quadrats que l'envolten, i li dic: -"Mira, quan les persones ho passem malament ens posem proteccions. Per exemple, imagina't que un dia estic a classe i la professora em crida davant de tothom i li responc que vagi a la merda. Et sembla que ho faré perquè sóc mal educada (senyalo a la persona), o perquè m'he sentit malament?" (senyalo els quadrats que són les proteccions). Ell diu que perquè em sento malament. Li dic que és clar. Llavors li dic: -"Ara imagina't que algú de la feina em critica, i*

<sup>105</sup> Encadenament de situacions límits, en que la resposta és encoberta. És a dir, ja sabem quina serà (dirà que no). Mitjançant un acte exemplificador, pretenem que visqui que ell no és dolent. Estem intervenint en la construcció de la seva personalitat.

<sup>106</sup> Seguim intervenint sobre el autovaloració. Ara, en una acció de reforç, l'efecte docent o magistral com a índex de referència: "jo et dic.... ". I, a més, donem raons, amb el que practiquem un efecte demostració.

<sup>107</sup> Acompassament gestual. Li estem dient que estem al seu costat, mitjançant el contacte físic.

<sup>108</sup> Quedar-se sense arguments. No li queden arguments per justificar la seva conducta emmascaradora. Ens ho corrobora el seu llenguatge gestual. Llavors és quan només queden els arguments autèntics, els que són fruit o conseqüència d'un raonament lògic sense deformació, els que "realment expliquen la realitat d'una situació determinada". Això crea una situació de compromís atrapador. Diem compromís perquè, quan s'està "convençut d'una cosa, es sent la necessitat de ser coherent amb el que es creu, en els actes, comportaments, de forma que, si no s'obra coherentment, es pateix un sentiment d'obrar malament, codi moral o ètic".

<sup>109</sup> Verbalitzem el que creiem que li està passant, com pensem que s'ha sentit i què està fent que no pugui veure's d'una altra manera.



*per dintre penso que així rebenti. Et sembla que això significa que sóc dolenta (senyalo la persona), o que m'he sentit ferida (senyalo els quadrats)?". Ell diu que perquè em sento ferida. Li dic: -"És clar, hi ha coses que les fem perquè ens sentim malament"<sup>110</sup>, i són aquestes proteccions. I n'hi ha d'altres que les fem perquè som així. Per exemple, puc fer una carícia a algú perquè sóc carinyosa (ve de com sóc i assenyalo a la persona)". L'Óscar em va escoltant. I afegeixo: -"I saps quan desapareixen aquestes proteccions? Quan ens sentim millor i no les necessitem. Per això, és important escoltar a la veueta que tenim a dins,... i em sembla que l'Óscar no l'ha escoltat gairebé mai. Però a partir d'ara, l'Óscar de dins s'anirà fent més gros"<sup>111</sup> (mentre li dic li dono un copet a l'espatlla). Ostres, saps què vaig anar amb cavall l'altre dia?<sup>112</sup>". Ell em pregunta on vaig anar i li explico.*

Abans de marxar li explico que, a partir d'ara, no podré venir a Sant Vicenç cada setmana i que, si li anés bé, ens podríem seguir veient al Trueta, a Girona. Ell diu que ja li explicarà al seu pare, però que no sap si el voldrà portar. Li dic que em truqui quan vulgui.

## 2 de Març de 2002. Trucada a el director del centre (en Ramon)

M'explica que volen expulsar definitivament a l'Óscar del centre. Li dic que l'Óscar està canviant, però que li és molt difícil estant a l'institut, perquè és un nano que està molt etiquetat pel professorat. Diu que és veritat, que és el cap de turc del centre, però que no sap què pot fer.

Li explico que vaig veure a l'Óscar molt fotut, i penso que, una bona solució per ell, seria que vingués al Trueta, perquè a Sant Vicenç ho passa molt malament. En Ramon diu que li sembla bé.

---

<sup>110</sup> Encadenament de metàfores de segon grau, per reforçar el missatge: "podem fer moltes bestieses, però això no forma part de com som". Reforcem el missatge que ja li hem donat abans, perquè veiem que l'Óscar li costa molt perdonar-se a sí mateix de moltes coses que ha pogut fer i que considera mal fetes.

<sup>111</sup> Insistim amb donar-li el missatge: "que escolti el que vol l'Óscar", ja que, a mida que vagi prenent decisions, anirà canviant l'autoconcepte tan negatiu que té.

<sup>112</sup> Amnèsia post-trance.

## 2 de Març de 2002. Trucada a l'Óscar

Li explico que he parlat amb en Ramon i que creiem que li aniria bé anar al Trueta, perquè a l'institut ho està passant molt malament, però que l'important és el que ell pensi<sup>113</sup>. L'Óscar de seguida diu que sí, que ell vol venir a Girona. Li dic que trucaré a la seva tutora, per preguntar-li què li sembla, i llavors trucaré al pare per explicar-li. Ell diu que no sap si el pare voldrà. Li dic que faré tot el que pugui.

Quedem que ja el trucaré quan hagi parlat amb el pare.

## 2 de Març de 2002. Trucada a la tutora de l'Óscar (l'Alba)

Li explico que vaig veure a l'Óscar molt fotut i que crec que a l'institut és molt difícil que les coses canviïn, perquè a ell li costa canviar el seu comportament i ara no pot fer una altra cosa que el que fa. Em diu que ja ho veu.

L'Alba m'explica: *-“El pare volia que possessin un professor apart per l'Óscar i per tots els nanos que ho necessitessin. I això no pot ser, ja li vaig dir a ell. Li vaig explicar que provarem de fer un contracte amb l'Óscar on firmarà que es compromet a portar-se bé i així, l'any vinent, podrà anar a mecànica”*. Li dic que em sembla que, tot i que l'Óscar firmi aquest contracte, no podrà complir-lo. Li explico que li podria anar molt bé venir al Trueta, perquè rebria una atenció més individualitzada, que a l'institut, amb tants nanos, és molt difícil<sup>114</sup>. Ella em diu que vale, que li sembla bé, que ja no saben que fer i que li expliqui al pare, que està molt preocupat, i a veure que diu.

---

<sup>113</sup> Abans de parlar amb la tutora, li preguntem a l'Óscar què vol ell. D'aquesta manera viu l'experiència que ell és el que mana; que el tenim en compte. Li estem dient que és persona i, com a tal, té dret a prendre decisions que depenen d'ell.

<sup>114</sup> Ens posem en contacte amb la tutora per explicar-li com veiem a l'Óscar, i saber si està d'acord amb la nostra proposta.

## 2 de Març de 2002. Trucada al pare de l'Óscar

Li explico del que he parlat amb l'Alba T. (que em sembla que li aniria bé que l'Óscar vingués a Girona). Ell diu que no, que l'Óscar ja li havia parlat d'això, i que li va dir que no, que podent anar a Sant Vicenç no té perquè anar a fora. Diu que li ha dit a l'Alba, que haurien d'agafar al grup de nanos que ho necessitessin i posar-los amb un altre professor a part. Li dic que ja l'entenc, i que l'Alba m'ho ha comentat i m'ha dit que això és impossible perquè no disposen de gent suficient, però que això ho podria tenir al Trueta. Diu: -*"Sabes qué pasa. Que a estos nenes, si les das lo que piden, se salen con la suya, y luego se hacen más fuertes"*<sup>115</sup>. *Lo que tiene que hacer Óscar es portarse bien y hacer el trabajo*<sup>116</sup>". Li dic que ja l'entenc, però que ara ell no pot fer-ho, que necessita sentir-se tranquil, i això, a l'institut, se li fa molt difícil. Ell torna a dir que *"estos nenes, si cedes,..."*<sup>117</sup>

Al final li dic que, si creu que el millor per a l'Óscar és que segueixi a l'institut, ja l'entenc, tot i que allà ho té molt difícil, perquè té l'etiqueta d'alumne problemàtic i tothom el mira amb els mateixos ulls. Silenci. Ell diu que no sap, i em pregunta quan de temps seria això de venir al Trueta. Li dic que, si vol, ho podria provar un parell de setmanes, que de totes maneres, malament no li aniria, i que no es perd res. Diu que ja parlarà amb l'Óscar.

Tot i que al final el pare dubta, em dóna la sensació que no vol de cap manera que l'Óscar vagi al Trueta, perquè el seu centre educatiu és l'institut Sant Vicenç.

---

<sup>115</sup> Creença del pare de l'Óscar: "els fills han de saber que qui mana són els pares".

<sup>116</sup> <sup>121</sup> Resistència. Comportament emmascarador del pare de no cedir davant dels fills. Ho justifica mitjançant la creença emmascaradora: "amb els fills has de ser dur; mitjançant "mà dura" i arguments s'aconsegueix que els fills facin el que és la seva obligació".

### **8 de Març de 2002. Trucada de la mare de l'Óscar**

La mare de l'Óscar em truca a l'institut, i em diu que no es troba bé i no pot venir a parlar amb mi<sup>118</sup>. Li dic que no passa res, i que, si vol, que em truqui un dia per quedar. Em diu que sí.

### **9 de Març de 2002. Trucada a l'Óscar**

El truco per explicar-li que vaig parlar amb el pare, però que em sembla que ell creu que l'Óscar ha d'anar al centre que li pertoca. Ell diu que ja ho sap. Li dic que em sap greu. Em diu que no passa res. Li dic que cuidi molt a l'Óscar, que és un tresor. I que em truqui quan ho necessiti.

### **6 de Maig de 2002. Trucada del director del centre (en Ramon)**

En Ramon m'explica que han prioritzat el cas de l'Óscar i en Dani perquè el curs vinent assisteixin a una UEC (Unitat d'Escolarització Compartida) a realitzar mecànica. Li dic que em sembla que els hi pot anar molt bé.

### **2 de Setembre de 2002. Trucada de l'Óscar**

Em truca l'Óscar i diu que li agradaria venir a parlar amb mi. Li dic que és clar, que ja sap que pot venir quan vulgui.

Li pregunto com li ha anat l'estiu. Ell respon que ve i m'explica que té ganes de començar a fer mecànica. Li dic que ja m'ho imagino i que ja veurà que li va molt bé, que ja m'ho explicarà quan vingui. Diu que em trucarà un altre dia per dir-me quin dia pot venir.

---

<sup>118</sup> Ho interpretem com una fugida de la mare.

#### 4. 1. 1. 5. 3 Estat actual del cas

L'Óscar actualment no respon amb comportaments de defensa i impulsius davant dels professors i/o alumnes, perquè li atorga un altre significat a les accions de les persones que l'envolten. És a dir, no es sent atacat com es sentia abans.

El fet de sentir que ell va per davant de la seva vida ha contribuït a que millorés el concepte que té de sí mateix. Tot i això, ha estat difícil, perquè les creences que tenia de ser un alumne problemàtic, estaven molt arrelades en la seva identitat.

En el seu cas, les relacions familiars i amb l'institut són molt dolentes, i no ha estat possible realitzar una intervenció (amb la família i amb el professorat) perquè el context pròxim de l'Óscar pogués esdevenir més positiu per a ell. Aquestes circumstàncies esdevenen un fre, perquè l'Óscar pugui seguir creixent i acabi essent una persona madura.

El curs acadèmic vinent, assistirà a un mòdul de mecànica.

*¿Qué es el verdadero Yo?  
Es aquello que tú eres,  
y no lo que hicieron de ti.*

*Paulo Coelho.*

#### 4. 1. 1. 6 Cas 6: Sandra L.

##### 4. 1. 1. 6. 1 Contextualització del cas

**Nom:** Sandra Llorenç

**Edat:** 15 anys

**Curs:** 4art. ESO

**Estructura familiar:** Pare i mare (separats), un germà de 20 anys i la Sandra.

**Motiu de la consulta:** El director em diu que és una noia molt trempada però que ara ho està passant malament perquè fa poc s'han separat els pares. Està a flor de pell i salta de seguida. A més, és molt exigent amb ella mateixa.

##### 4. 1. 1. 6. 2 Anàlisi i descripció del procés de diagnòstic-intervenció del cas

A continuació es durà a terme la transcripció literal de les entrevistes realitzades.

#### 14 de Febrer de 2002. Xerrada amb el director del centre (en Ramon)

En Ramon (el director del centre) em diu que creu que aniria bé que parlés amb la Sandra, perquè els seus pares s'han separat, i li sembla que ho està passant malament. Vaig escoltant el que em diu. M'explica que viu amb el pare, i que amb la mare no hi té gaire contacte. Un dia, aquesta va trucar a l'institut preguntant per la Sandra i ella li va dir que no la truqués mai més aquí! (li va dir

enfadada i cridant). En Ramon diu que ara s'ha tornat encara més exigent amb ella mateixa del que ja era i està a flor de pell. Per qualsevol cosa salta<sup>1</sup>. Li dic que ja l'entenc. Em diu que abans li preguntí a la seva tutora què li sembla que jo li proposi ajuda. Li dic que d'acord.

### 14 de Febrer de 2002. Xerrada amb la tutora de la Sandra (l'Assumpció)

Parlo amb l'Assumpció. Li pregunto si creu que seria bona idea que li proposés ajuda a la Sandra, ja que en Ramon m'ha comentat que la veu angoixada i que és molt dura amb sí mateixa. Ella respon que sí, que li sembla bé. Ho diu sense mirar-me a la cara<sup>2</sup> i sense afegir cap altre comentari. No insisteixo.

### 21 de Febrer de 2002. Entrevista amb la Sandra

Quan entra al despatx, li pregunto si li sono d'alguna cosa. Somriu i diu que no. Li explico que des de principis de curs vinc a l'institut i sóc psicopedagoga, que aquest nom tan estrany vol dir una persona que ajuda a una altra al que sigui: a aprendre, a estar més tranquils, més contents,... Li dic que en Ramon creu que la puc ajudar però, si vol, primer li explicaré el que ell m'ha dit, perquè potser les coses no són com ell les veu<sup>3</sup>. Somric<sup>4</sup>, i ella també somriu.

Li explico que m'ha dit que la Sandra està passant una mala època. Ella de seguida diu: "*Sí, els pares s'han separat*". Se la veu trista. Li dic que és difícil, i que es passa malament<sup>5</sup>. Fa que sí. Li dic que, si vol, la puc ajudar. La Sandra

---

<sup>1</sup> Aquesta informació ens permet fer-nos una idea abans, de veure a la Sandra, del que li pot estar passant. I ens ajudarà a l'hora de proposar-li ajuda.

<sup>2</sup> El llenguatge gestual de la tutora ens dona informació; ens diu que no es sent còmoda. Li respectem, i per això no insistim. El llenguatge corporal ens ajuda a guiar la nostra intervenció.

<sup>3</sup> D'aquesta manera li estem dient que la tenim en compte, que ella és important (la decisió és seva).

<sup>4</sup> Somriure. És un recurs de comunicació gestual, amb el que li estem comunicant a la Sandra que té llibertat per dir el que vulgui, que l'acceptem, sigui quina sigui la seva resposta.

<sup>5</sup> Acompassar. Dient-li "es passa malament" li estem comunicant que ens identifiquem amb els seus sentiments, generant empatia i compenetració.

m'escolta com esperant que digui alguna cosa més. Continuo dient-li que li puc explicar com, i així ella després podrà decidir si ho vol o no. Fa que sí.

Agafó un paper i li començo a dibuixar una casa mentre li dic: *“Imagina't una casa que està al mig del bosc i que, de cop, apareixen uns núvols i comença una tempesta, i hi cau un llampec. Què li passaria a aquesta casa?”* La Sandra diu que no ho sap. Jo li dic: *“amb un llampec, podria no passar-li res, però si n'hi arriben molts, llavors li podria passar moltes coses, es podria cremar, trencar el teulat,... (la Sandra fa que sí). I què podem fer per què això no passi?”*. Ella no diu res. Li respecto, i de seguida dic que podríem posar un parallamps mentre ho dibuixo. Ella fa que sí. Continuo dient: *“Així, si arriben llampecs, ja no passarà res, perquè el parallamps els atraurà i, com que està connectat amb la terra i aquesta és molt grossa, els absorbirà”*. Ara començo a dibuixar el perfil d'un home, mentre li pregunto: *“Què hi tenim a dins del cap? (hi dibuixo un cervell)”*. La Sandra respon: *“el cervell”*. Li dic: *“és clar, i per a què serveix?”*. Ella contesta: *“per pensar,...(es comença a fregar les mans)*. Li dic: *“Ara qui li està dient a les teves mans que es moguin?”*. Ella respon que els nervis. Li dic: *“Sí, tens raó, però qui li diu a les teves mans que es moguin o al meu braç que s'aixequi (faig el gest). És el nostre cervell (ella fa que sí). Perquè el cervell està connectat amb tot el cos (ho dibuixo) i és com l'amo,... però saps què li passa a aquest cervell?,... (escolta atenta, esperant la resposta) que també li arriben llampecs. Quan ens diuen: has d'estar tranquil·la, no passa res, o ens diem: he de ser valenta, he de tirar endavant, he d'ajudar als altres,... ” (la Sandra va fent que sí, té els ulls plorosos)*. Mentre li dic això, vaig dibuixant llampecs que arriben al cervell. Llavors li pregunto: *“Creus que amb la feina que té aquest cervell, pot treballar tranquil, si li arriben aquests llampecs?”*. Silenci. La Sandra al cap d'una estona respon que no. Li dic: *“És clar. I té boca aquest cervell per avisar-nos?”*. Dubta, però acaba dient que no. Li dic: *“és clar, i saps com ens avisa? (em mira esperant el que jo pugui dir),... doncs com que està connectat a tot el cos, ho pot fer de moltes maneres: a vegades ens pot fer mal el cap o la panxa, d'altres vegades hi ha persones que no mengen o que mengen molt, o ens podem sentir tristos i amb moltes ganes de plorar”*. Ella diu: *“Això em passa moltes vegades”*. Li dic: *“És clar, i es passa malament. Mira Sandra saps perquè passa? (la Sandra em mira*



atenta) *Perquè el teu cervell t'està avisant que hi ha alguna cosa que no funciona. I si tu vols Sandra, et puc ajudar a posar-li un parallamps, perquè aquest pugui estar més tranquil (mentre dibuixo com una cuirassa al cap)<sup>6</sup>*. Silenci<sup>7</sup>. No diu res. Li dic que si vol s'ho pot pensar. Diu que no li cal, que sí que vol. Li dic que perfecte, que si li sembla bé, ens veurem el pròxim dijous. Fa que sí.

Li explico que, si li sembla bé, un dia puc parlar amb els pares, perquè de vegades ens donen consells que no ens ajuden gaire. Per exemple, quan ens diuen que no passa res, que no ens hem de preocupar, però nosaltres estem fotuts i més bé ens ajuden a caure!<sup>8</sup>. Somric, i ella també somriu i fa que sí amb el cap. Continuo dient: *-“en aquests casos podem sentir: - ostres em diuen que no passa res, i jo estic fatal, que tonta que dec ser”<sup>9</sup>*. (ella em va escoltant i va fent que sí amb el cap, com si es sentís molt identificada amb el que dic). *Tot i que els pares ens volen ajudar i ho fan el millor que saben, però de vegades no en saben més*”. Ella fa que sí.

Li dic que ens veiem el pròxim dia i que, si necessita alguna cosa, em pot trucar quan vulgui (li dono el meu telèfon).

Al final de la sessió se la veu més tranquil·la i relaxada<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Metàfora de primer grau. El missatge que li volem donar a la Sandra és que, de vegades, sentim dolor d'origen inconscient que és el responsable de comportaments agressius que no podem controlar. D'aquesta manera l'estem desculpabilitzant.

<sup>7</sup> Silenci. Per obtenir informació de la Sandra que guii la nostra intervenció. No aguantem gaire el silenci, perquè és el primer cop que la veiem i no ho considerem convenient (creiem que no és productiu).

<sup>8</sup> Verbalitzem situacions que creiem que deu estar vivint la Sandra. D'aquesta manera, li estem dient que l'entendem, ens estem posant a la seva pell. D'aquesta forma creem empatia.

<sup>9</sup> Verbalització dels sentiments. Fem el mateix que en el punt anterior: expressem el que creiem que pot passar pel cap de la Sandra i que l'ha fet sentir malament. D'aquesta manera, endevinant el que deu sentir, experimenta que no és tan estrany el que li passa. Sent que estem al seu costat.

<sup>10</sup> El llenguatge corporal de la Sandra ens diu que es sent millor, que està més relaxada.

## 1 de Març de 2002. Entrevista amb la Sandra

Li pregunto com ha anat aquests dies. Ella contesta: -“*Mira, bé (no ho diu massa convençuda)*”<sup>11</sup>. Li dic que em sembla que no gaire bé. La Sandra somriu com donant-me la raó. Li pregunto si se’n recorda que l’altre dia vam parlar dels llampecs<sup>12</sup>. Fa que sí. Li dic que, si vol, li puc explicar com començar a desviar-los, perquè em sembla que deunido els que li deuen arribar<sup>13</sup>. Fa que sí. Li dic: -“*Mira Sandra, (agafo un paper i dibuixo una calaixera) dins el cap és com si hi guardéssim les coses com en una calaixera de tres calaixos. En el calaix de dalt hi ha les coses que hem de fer; quan ens diuen: has d’estar tranquil·la, has de ser forta, o ens diem: he ser valenta, he de fer bé les coses, he d’ajudar als altres (vaig dibuixant els llampecs que arriben al calaix)..., i aquí és on hi van a parar els llampecs. En el segon calaix hi ha les coses que volem fer; per exemple jo vull ser pedagoga, o vull tenir una casa,... I en l’últim calaix hi guardem les coses que ens agraden; m’agrada la xocolata, m’agrada anar al cine, la música, la platja... Quin d’aquests calaixos creus que la Sandra té més ple?*”<sup>14</sup>. Ella assenyala el de dalt.

Li dic que em sembla que sí, i li pregunto: -“*! què creus que passarà si tens el calaix de dalt molt i molt ple, i els altres mig buits?*” (assenyalo el dibuix). Ella no diu res. Li assenyalo una lleixa del despatx que està molt carregada, i li pregunto què li pot passar. Ella diu que caigui. Li dic: -“*Sí, clar, i què podem fer?*”. La Sandra diu: -“*repartir-ho*”. Li dic: -“*Sí, passar coses del primer a un altre calaix. Si vols t’explico com (fa que sí). Mira Sandra, moltes vegades quan estem vivint situacions dures ens forcem a ser valents i a estar pendents dels altres,... de vegades arriba un moment que ja no podem més. I què creus que passa?*”. Silenci. No diu res.

<sup>11</sup> Llenguatge gestual. Davant d’un missatge en el que el llenguatge corporal no concorda amb el llenguatge verbal, sempre ens fiem del que ens diu aquest primer, ja que, al no estar sota el control voluntari de la persona, és el més fiable. És el llenguatge dels sentiments i aquest és el que ens interessa desxifrar per ajudar a la Sandra.

<sup>12</sup> Rememoració per l’ancoratge. A partir d’una paraula: “llampec”, li rememorem tot un missatge a la Sandra el que aquest terme porta associat.

<sup>13</sup> Li parlem de manera metafòrica i deduïm com creiem que es pot estar sentint la Sandra amb la situació que està vivint. Ens estem posant al seu costat.

<sup>14</sup> Metàfora de primer grau. Mitjançant el recurs de la metàfora pretenem que la Sandra entengui el que li està passant i esdevingui conscient de l’origen del seu malestar.

Li pregunto quin calaix creu que ens fa feliç?<sup>15</sup>. Silenci. Dubta, i al final diu que el tercer, el de m'agrada. Li dic: -*“És clar. Mira Sandra, a mi m'agrada molt anar a la platja, però si demà tinc un examen i avui vaig a la platja, com em sentiré quan faci l'examen i no em vagi bé?”*<sup>16</sup>. Silenci. Diu que malament. Li dic: -*“Sí, perquè al anar a la platja només vaig pensar en el que em venia de gust en aquell moment. I l'únic que pensa en el que és millor per a nosaltres després,...”*. La Sandra em talla i diu: -*“el del vull”*. Li dic: -*“És clar, tens tota la raó!!!!. Perquè quan fem les coses perquè les hem de fer, et sembla que pensem en el després o que en aquell moment no ens cridin, no ens castiguen o no ens sentim malament,...”*. Ella diu que per no sentir-nos malament. Li dic que és clar i afegeixo: -*“Si ara Sandra et dic que has d'anar a comprar-me esmorzar al poble, com et sentiràs?”*<sup>17</sup>. Ella diu que malament. Li dic: -*“Sí. I si en canvi et demano si pots anar a comprar-me esmorzar perquè jo tinc feina, però si tu vols?”*. Ella diu que es sentirà bé. Li dic: -*“És clar, tot i que potser et farà mandra (la Sandra somriu). Mira Sandra, sempre podem triar, mai ens apunten amb una pistola i ens diuen que si no fem allò ens maten (ella somriu). I saps com ho podem fer? (fa que no amb el cap). Imagina't que ara entra algú i ens diu que hem de netejar tot això o no marxarem de l'institut!. Potser a tu i a mi no ens agrada, però què et sembla que farem, què creus que és millor per a nosaltres?”*<sup>18</sup>. Ella diu que fer-ho, sinó potser ens castiguen. Li dic que sí, i li torno a preguntar si ho farem perquè ens ho han dit, o perquè és el millor per a nosaltres. La Sandra diu que perquè és el millor per nosaltres.

Li dic: -*“Clar. Saps Sandra, a la universitat alguns professors ens deien que havíem de fer treballs que jo no trobava que fossin útils. Però què et sembla que feia, fer-los o no?”*. Silenci. Ella diu que fer-ho. Li dic: -*“Sí, però perquè ho*

---

<sup>15</sup> Amb aquesta pregunta pretenem que la Sandra vagi entreveient la manera de trobar el COM pot fer-ho per sentir-se millor: prenent decisions lliures i de forma madura.

<sup>16</sup> Pregunta amb la resposta encoberta. Perquè les opcions de contesta són una falsa opció d'alternativa i sabem per endavant el que ens dirà. Aquesta resposta conté el missatge que volem transmetre.

<sup>17</sup> Acte exemplificador. Mitjançant una vivència pretenem que la Sandra faci un aprenentatge: “què la fa sentir millor?: quan actua sota la seva lliure elecció o sota l'obligatorietat?”. Aquest aprenentatge té molt de pes, pel fet de que és experimentat i deduït per ella mateixa.

<sup>18</sup> Un altre acte exemplificador, amb el que li volem transmetre el missatge: “el “vull” és el que és millor per nosaltres a la llarga (i no sempre ens agrada en el moment)”.

*deia el professor, o perquè era el millor per a mi?<sup>19</sup>*". Silenci. Ella diu que perquè era el millor per a mi. Li dic que és clar i que li posaré uns petits deures, però que els faci si ella vol: que comenci a emplenar el calaix del vull, perquè em sembla que el té molt buit. Somriu i fa que sí.

Quedem pel pròxim dia.

### 8 de Març de 2002. Entrevista amb la Sandra

Arriba la Sandra i li pregunto com ha anat aquesta setmana. Somriu i diu que bé. Fa més bona cara. Li pregunto com han anat els deures. Diu que bé, que li ha costat una mica, però que ha escoltat més el que ella volia i no ha fet tant el que deien els altres tot i que no sempre ha pogut. Li pregunto què vol dir. La Sandra diu: -*"home, de vegades dubtes i no saps si vols allò que estàs fent o no"*. Li dic: -*"És normal. Al principi no és fàcil. Però ja veuràs que com, a mida que anem emplenant aquest calaix (assenyalo el calaix del vull en un dibuix), la Sandra s'anirà sentint més tranquil·la"*. La Sandra fa que sí. Continuo dient: -*"Mira, a dins és com si tenim una veueta que ens va dient el què volem, però de vegades l'hem escoltat molt poc, perquè hem fet les coses perquè ens les deien els altres i aquesta veueta s'ha tornat molt fluixa,... però mai s'apaga. A partir d'ara, aquesta veu anirà agafant més força, perquè ja comences a desviar llampecs, tot i que n'hi ha que costa més (ella fa que sí). Em sembla que, potser de vegades, el pare et diu: - millor que no surtis, que sinó pateixo,...-*". Silenci<sup>20</sup>. Ella diu que no.

Li dic que millor, però que em sembla que la Sandra es sent molt responsable del pare. Se li neguen els ulls i diu que sí. Li dic: -*"De vegades, quan veiem a una persona dèbil, ens sentim responsables del que li passa i sentim que la*

---

<sup>19</sup> Encadenament de metàfores. Perquè el missatge que li volem donar arribi amb més força.

<sup>20</sup> Silenci. Perquè la Sandra ens doni informació que guii la nostra intervenció.

seva vida depèn de nosaltres<sup>21</sup>,... però qui és la única persona que pot solucionar la vida del teu pare?”. Silenci. La Sandra respon que ella. Li pregunto de qui és la vida del seu pare<sup>22</sup>. Silenci. Ella respon: -“seva, del meu pare”. Li dic: -“Clar. Saps Sandra? tinc una amiga que estimo molt que ha tingut molts problemes i quan la veig fotuda faria les coses per ella. Però llavors penso que així no l’ajudaria,... Perquè a la vida, Sandra, és com si tots portéssim una motxilla, en la que tothom porta les coses seves. De vegades, els altres proven de remenar la nostra motxilla o nosaltres carreguem amb coses que no són nostres<sup>23</sup>. Mira Sandra, moltes vegades, quan veia al meu pare i a la meva mare discutir-se, em posava al mig perquè patia per ells, però després qui acabava rebent?” Silenci. Diu que jo.

Li dic: -“És clar. Mira Sandra (agafo un foli i començo a dibuixar tres cases posades en forma de triangle) (veure document annex nº7), imagina’t que tenim tres cases, on hi viuen en Pere, la Maria i la Susanna. I un camí va de casa d’en Pere a casa de la Maria, un altre de casa de la Maria a casa de la Susanna i un tercer de casa de la Susanna a casa d’en Pere. I així, quan es volen dir alguna cosa, cadascú fa servir el seu camí. Però un dia, el camí que porta de casa d’en Pere a casa de la Maria, de no passar-hi, comença a quedar molt brut, ple d’herbes i de pedres. Per això, quan en Pere vol anar a casa de la Maria, fa servir el camí que va de casa seva a casa de la Susanna, passant pel mig de la casa de la Susanna amb la seva moto, i dient-li: - la Maria de vegades té un caràcter que no hi ha qui l’aguanti -,... La Maria fa el mateix quan vol anar a veure a en Pere. I com creus que es sentirà la Susanna, si sempre que volen passen per dins de casa seva?” Silenci. Diu que malament. Li dic que és clar, i li pregunto què pot fer la Susanna. Diu que dir-los-hi que no ho

---

<sup>21</sup> Verbalització. Expressem el que creiem que està sentint la Sandra. Li estem dient que l’entendem. El seu llenguatge corporal és constantment l’indicador que ens guia, i ens diu si la nostra intervenció és adequada. El resultat és que la Sandra s’identifica amb el que diem.

<sup>22</sup> Pregunta amb resposta encoberta. Amb la contesta busquem que la Sandra faci un aprenentatge que l’ajudi a criticar-se una creença que sustenta el seu comportament de cuidar del pare. La formulació de la pregunta assegura una única resposta.

<sup>23</sup> Metàfora motxilla. Per canviar la creença que ocasiona el sentiment de culpa. El missatge que volem donar és “som responsables només d’allò que és de la nostra responsabilitat”. És un missatge amb termes ambigus perquè no concreta de què som responsables; això té l’avantatge que la Sandra aplica el significat concret segons el seu lliure entendre.

facin. Li dic que sí, però si això garanteix que no ho deixin de fer. Silenci. Diu que no, que potser ho segueixen fent. Li dic que és clar, i que el que pot fer és posar una porta a cada costat de casa, perquè no puguin passar quan ells vulguin, i hagin de picar abans i demanar permís (la Sandra va fent que sí, escolta molt atenta). Llavors, en un altre paper, dibuixo tres rodones, col·locades en forma de triangle. En una hi escric pare, en l'altra mare i en l'altre Sandra, mentre li dic: *“De vegades, Sandra, el pare i la mare no són gaire amics, i el seu camí queda molt ple d’herbes, de rocs,.... molt brut. I per això, llavors, fan servir el camí dels fills per comunicar-se. Per exemple, quan la mare ens diu: - Ostres, al teu pare no hi ha qui l’aguanti, crida molt, té molt mal caràcter, no hi és mai!-. O d’altres vegades el pare ens diu: - la teva mare, l’altre dia, em va cridar davant de la veïna,...- (a la Sandra li queden els ulls plorosos, s’identifica molt amb el que dic). I com creus que ens sentim quan passa això?<sup>24</sup>”* La Sandra de seguida respon que fatal. Li dic que és clar, que quan la mare critica al pare o el pare fa el mateix amb la mare, és un bon llampec. Ella fa que sí. Li pregunto: *“I això ho podem canviar, Sandra?”* Diu que no. Li dic: *“És clar, perquè no depèn de nosaltres. I què et sembla que podem fer?”* Silenci. Ella diu que posar portes. Li dic que sí, i li pregunto com ho pot fer. No diu res. Li dic que el que jo faig quan la meva mare em parla del meu pare, és dir-li que li digui a ell. I quan el meu pare fa el mateix amb la meva mare, també li dic que li digui a ella<sup>25</sup>. La Sandra somriu i fa que sí.

Llavors li dic: *“El que també és un llampec quan demanem als pares que deixi de fer alguna cosa que fan que no ens agrada i, tot i això, continuen fent-ho. Després pensem: - que poc que ens deuen estimar si no fan el que els demano -. Però saps què em sembla?,... que quan passa això, no és perquè no ens estimin, sinó perquè no poden deixar de fer el que fan<sup>26</sup>. Mira Sandra, conec un nen de 8 anys que ho ha passat molt malament i, moltes vegades, quan coneix*

<sup>24</sup> Metàfora dels camins. A través d'aquesta metàfora volem donar-li el missatge: "les relacions sempre depenen de dues persones". Pretenem desculpabilitzar a la Sandra de les contínues baralles dels seus pares, ja que la responsabilitat només és del pare i de la mare. A partir d'aquest moment, es podrà criticar les creences que sustentaven la seva conducta "de salvar la situació entre els pares" i, conseqüentment, canviarà el seu comportament.

<sup>25</sup> L'ajudem a trobar la manera de protegir-se, de "posar portes", no permetent que els pares la posin enmig de la seva relació.

<sup>26</sup> Acompassar. Verbalitzem una situació que creiem que està vivint la Sandra i que li està fent mal.

a algú, li diu fill de puta. Et sembla que no sap de sobres que això no ho hauria de dir?”. Diu que sí que ho sap. Li dic: -“És clar, però no ho pot deixar de fer, perquè no es sent bé per dintre. Em sembla que la mare ha d’estar molt malament. I segur que li demanes que no t’atabali i et diu que no ho farà més, però després hi torna<sup>27</sup> (per la cara que posa és com si li passés exactament això). A mi, Sandra, el que m’ajuda molt és entendre les coses que fan els pares i que no m’agraden. Per exemple, si un dia arribo a casa i deixo les sabates mal posades, de vegades la meva mare em comença a cridar, molt esverada. I et sembla que n’hi ha per tant, o potser ella ja deu anar carregada?<sup>28</sup>”. Silenci. Diu que perquè ja deu anar carregada. Li dic: -“Sí, i saps què passa?, que els pares, moltes vegades, tenen el vas molt ple (dibuixo un vas ple d’aigua). I què et sembla que li pot passar a un vas que està a tope d’aigua, si li tirem una goteta petita<sup>29</sup>,... per exemple, si jo deixo les sabates mal posades?”. Diu que es vessarà. Li dic que sí. I li pregunto: -“I què et sembla, es vessa per la goteta o perquè ja està a tope?”. Diu que perquè ja està a tope. Li dic que sí, i li pregunto què podem fer. Silenci. No diu res. Li dic: -“Si ara jo em trobés a Afganistan, que estan en plena guerra, puc fer que la guerra acabi?”. De seguida diu que no. Li dic: -“Clar, perquè no depèn de mi, però què és el que sí puc fer?”. Silenci. Ella diu que vigilar que no li toquin les bales<sup>30</sup>. Li dic que és clar, protegir-se.

La Sandra diu que no veu a la mare fa dies (se la veu trista). Li dic que em sembla que això a la Sandra li deu saber molt de greu, i que aquesta situació li fa mal<sup>31</sup>. Fa que sí. Li dic que, si vol, pot pensar quina relació vol amb la mare,

---

<sup>27</sup> Efecte endevinalla. Provem de deduir el que creiem que deu sentir la Sandra enfront el comportament de la mare. El nostre objectiu és que entengui la seva conducta d’una altra manera: “les persones reaccionem de manera desagradable i automàtica (que no podem controlar) degut al nostre malestar”.

<sup>28</sup> Pregunta amb resposta encoberta. Perquè la Sandra contesti que l’origen del comportament de la mare està en el seu malestar i no interpreti que aquesta conducta és deguda a que no se l’estima.

<sup>29</sup> Metàfora del vas ple. Per enviar-li el missatge: “les persones es van carregant degut a una sèrie de situacions que els són desagradables i que voldrien que fossin d’una altra manera. Després estan a “flor de pell” i reaccionen de manera brusca davant de qualsevol situació”.

<sup>30</sup> Metàfora amb la que li volem transmetre el missatge: “el que no podem canviar i no ens agrada, hem d’acceptar-ho i trobar la manera de protegir-se’n”.

<sup>31</sup> Acompassar. Transmetem, comuniquem identificació de sentiments, generant empatia i compenetració.

perquè la relació que ara té amb ella pot canviar<sup>32</sup>. Fa que sí. Li dic que, si vol, aquests dies ho dormi amb el coixí. Fa que sí.

Li pregunto pel pare. Diu que està trist, que intenta fer-se el fort davant d'ella. Li dic que ens sap greu veure tristos a les persones que estimem, però que em sembla que ara el pare no pot estar d'una altra manera, i que és bo que estigui així, que hi ha vegades que només podem estar tristos. És com quan estem constipats, necessitem uns dies per passar-lo<sup>33</sup>. Ella fa que sí i somriu.

Li explico que a partir d'ara no continuaré assistint a l'institut, però que ens podem continuar veient a Girona, a l'Hospital Dr. Josep Trueta. Ella em diu que no sap si el pare la podrà portar, però ella sí que voldria venir. Li dic que em truqui quan sàpiga alguna cosa.

### 11 de Març de 2002. Trucada de la Sandra

Al final, la Sandra em truca i em diu que de moment el pare té molta feina i no la pot portar a Girona, però que potser més endavant. Li dic que, de totes maneres, si vol, em pot trucar quan vulgui. Ella em dóna les gràcies.

#### 4.1.1.6.3 Estat actual del cas

La Sandra està més contenta i riallera com a conseqüència d'escoltar-se més a sí mateixa i anar-se desprenent de responsabilitats que no són seves.

---

<sup>32</sup> L'ajudem a interpretar la realitat d'una altra manera que sigui menys dolorosa per a ella: "les persones no canvien, però les relacions sí". Per tant, la Sandra té la mare que té, però pot pensar quina relació vol establir amb ella.

<sup>33</sup> Mitjançant un exemple li enviem el missatge: "després de viure situacions traumàtiques és normal estar tristos, i necessitem el nostre temps per no sentir-nos d'aquesta manera". A més, li diem que l'estat d'ànim d'una persona només depèn de sí mateixa. Per tant, la clau per canviar la situació només la té cadascú.



A més, ara és conscient que les relacions establertes entre ella i els seus pares no són bones i li estan fent mal. Però comença a descobrir les eines per anar-les canviant.

És una persona que es deixa ajuda molt fàcilment, és com una esponja que de seguida absorbeix el que se li diu.

*Las cosas simples son las más extraordinarias.*

*Paulo Coelho.*

#### 4. 1. 1. 7 Cas 7: Olga

##### 4. 1. 1. 7. 1 Contextualització del cas

**Nom:** Olga Pérez.

**Edat:** 15 anys

**Curs:** 4art. ESO

**Estructura familiar:** Pare, mare, germana de 18 anys i Olga.

**Motiu de la consulta:** El director m'explica que la veu patir molt a classe. Es posa molt nerviosa en l'època d'exàmens i li sol quedar la cara plena de grans del neguit que porta a dins. És molt dura amb sí mateixa.

##### 4. 1. 1. 7. 2 Anàlisi i descripció del procés de diagnòstic-intervenció del cas

A continuació es durà a terme la transcripció literal de les entrevistes realitzades.

#### 14 de Febrer de 2002. Xerrada amb el director del centre (en Ramon)

El director (en Ramon) m'explica que veu patir a l'Olga a classe, la veu sempre molt angoixada. Continua dient que és una noia molt insegura, que quan passa una mala època li queda la cara plena de grans<sup>1</sup>. Diu que creu que li aniria bé una ajuda.

---

<sup>1</sup> La informació que ens dóna el director ens servirà a l'hora de plantejar l'ajuda a l'Olga i en la posterior intervenció (si accepta l'ajuda).

### 14 de Febrer de 2002. Xerrada amb la tutora de l'Olga (l'Assumpció)

Li explico a la tutora de l'Olga la proposta que m'ha fet el director d'oferir ajuda a l'Olga i li pregunto si li sembla bé. Ella respon: -*"Sí, endavant. Si l'Olga vol em sembla bé"*. Quan ho diu no connecta la mirada<sup>2</sup>.

### 21 de Febrer de 2002. Entrevista amb l'Olga

Quan entra l'Olga al despatx em presento i li explico perquè vinc a Sant Vicenç (què hi faig allà i que sóc psicopedagoga). Continuo dient-li que he parlat amb en Ramon i que si vol li explicaré el que ell m'ha dit. Fa que sí. Li dic: -*"En Ramon m'ha dit que, de vegades, li sembla que ho passes malament a l'Institut, que et veu nerviosa. Però Olga, potser en Ramon s'equivoca i, tot i que ell ho veu així, no és veritat i li he de dir que les coses són d'una altra manera"*<sup>3</sup>. Somric<sup>4</sup>, ella també somriu i diu que és veritat. Li dic: -*"Mira Olga, si vols, jo et puc ajudar. Perquè segur que moltes vegades t'has trobat que en les situacions en que estàs nerviosa, el consell que ens donen és que estiguis tranquil·la!. I pebrots!, si poguéssim ja ho faríem!"*<sup>5</sup>. Ella somriu, i fa que sí. Li dic que potser necessita pensar-s'ho. Diu que no li cal, que sí que vol que l'ajudi. Li dic que d'acord, que si li sembla bé ens veurem dijous vinent. Ella fa que sí.

Li explico que, si vol, un dia també puc parlar amb els pares perquè ells també ens poden ajudar canviant coses que fan, que tot i que ho fan amb bona intenció, de vegades no ens ajuden gaire. L'Olga va escoltant i posa cara d'espantada quan li dic de parlar amb els pares, com si no ho volgués<sup>6</sup>. De seguida li dic que, si li sembla, de moment no cal que hi parli, perquè potser els

---

<sup>2</sup> El llenguatge corporal ens mostra una conducta d'evitació.

<sup>3</sup> D'aquesta manera li diem que ella és igual que el director, que creiem el que ella digui, que l'Olga és important.

<sup>4</sup> El somriure és una manera de dir-li, mitjançant el llenguatge corporal, que pot respondre el que vulgui, que és lliure de dir el que li sembli.

<sup>5</sup> Verbalitzem el que creiem que està sentint l'Olga, ens posem al seu costat. Li estem dient que l'entendem. D'aquesta forma estem creant empatia.

<sup>6</sup> El seu llenguatge corporal ens dóna molta informació de com es sent. Aquest ens ajuda a orientar el procés de diagnòstic-intervenció.

pares no hi creuen en els psicòlegs i pensen que els problemes se'ls ha de solucionar un mateix i que algú que no ens coneix, no ens pot ajudar<sup>7</sup>. Somriu i fa que sí. Se la veu relaxada, com si s'hagués tret un pes de sobre, com si això fos el que estigués pensant<sup>8</sup>.

Quedem pel pròxim dia.

### 1 de Març de 2002. Entrevista amb l'Olga

Quan arriba ens saludem i li pregunto com ha anat aquests dies<sup>9</sup>. Diu que bé.

Llavors li pregunto si vol que li expliqui de quina forma la puc ajudar. Fa que sí. Agafo un paper i començo a dibuixar una casa mentre li dic: *“Imagina't una casa que està al mig del bosc i, de sobte, apareixen uns núvols, comença una tempesta i cau un llampec. Què li passaria a aquesta casa?”*. L'Olga diu que es pot trencar. Li dic que sí. I li pregunto què podem fer perquè això no passi. Ella diu que posar-hi com aquella antena. Li dic que sí, mentre ho començo a dibuixar. Continuo dient: *“Així, si arriben llampecs, ja no passarà res, perquè el parallamps els atraurà i com que està connectat amb la terra i aquesta és molt grossa, els absorbirà”*. Ara començo a dibuixar el perfil d'un home, mentre li pregunto: *“Què hi tenim a dins del cap d'aquest home que ha sortit com un xurro (hi dibuixo un cervell)”*. Somric. L'Olga també somriu i diu que el cervell. Li dic: *“Sí, i per a què serveix?”*. Ella respon: *“per pensar,...”* Li dic que sí, i li pregunto per a què més. Silenci. Diu que per moure'ns. Li dic: *“És clar, serveix per a tot, perquè el cervell és com l'amo del cos i per això està connectat amb qualsevol part del cos,... Però, saps què li passa a aquest cervell?,... (em mira esperant la resposta) que també li arriben llampecs. Quan ens diuen: has d'estudiar, has d'estar atenta a classe, has d'ajudar a casa,...”* (l'Olga va fent que sí, però no diu res). Mentre li dic això vaig dibuixant llampecs que arriben al

---

<sup>7</sup> Efecte d'endevinar. Verbalitzem el que creiem que deu estar pensant i sentint l'Olga. Li estem dient que ens posem en la seva pell.

<sup>8</sup> El seu llenguatge corporal ens confirma que la nostra hipòtesis era encertada.

<sup>9</sup> Amb aquesta pregunta es pretén que l'Olga es senti bé, es senti còmoda i visqui que la tenim en compte.

cervell. Llavors li pregunto: *-“Creus que amb la feina que té aquest cervell, pot treballar tranquil si li arriben aquests llampecs?”*. Silenci. L’Olga diu que no. Li dic que clar, i li pregunto com creu que ens pot avisar. Ella no diu res. Jo de seguida li dic: *-“Et sembla que té boca aquest cervell?”*. Somriu, i de seguida diu que no. Li dic: *-“Clar, i així com ens pot avisar? (em mira sorpresa i esperant que jo continuï parlant),... doncs com que està connectat a tot el cos, ho pot fer de moltes maneres: a vegades ens pot fer mal el cap o la panxa, d’altres vegades hi ha persones que no mengen o que mengen molt, o ens sentim tristos i amb moltes ganes de plorar, o conec a un amic que li va quedar el cos ple de grans, i un noi que fins i tot va deixar de caminar!,... Perquè el nostre cervell té diferents maneres d’avisar-nos que hi ha alguna cosa que no funciona. I si tu vols, Olga, et puc ajudar a posar un parallamps al teu cervell, perquè aquest pugui estar més tranquil (mentre dibuixo com una cuirassa al cap)<sup>10</sup>”*. De seguida diu que sí. Agafo un altre paper i començo a dibuixar una calaixera mentre li dic: *-“Mira Olga, a dins del cap és com si hi guardéssim les coses com en una calaixera de tres calaixos. En el calaix de dalt hi ha les coses que hem de fer, per exemple, quan ens diuen: has de fer els deures, has de portar-te bé, has d’estudiar, has d’ajudar a casa (vaig dibuixant llampecs que arriben al calaix de dalt)... En el segon calaix hi ha les coses que volem fer. Per exemple, jo vull ser pedagoga, o vull ser perruquera,... I en l’últim calaix hi guardem les coses que ens agraden: m’agrada el cine, m’agrada pintar, anar a la platja, sortir,... (va escoltant)<sup>11</sup>”*. Quin d’aquests calaixos creus que la Olga<sup>12</sup> té més ple?<sup>13</sup>” Ella dubta, i al cap d’una estona diu: *-“el segon i el tercer”*. Faig que sí amb el cap i després li dic: *-“A l’Olga li diuen: “Mira, vols treure la taula o*

---

<sup>10</sup> Metàfora del parallamps. El missatge que volem comunicar és: “davant de situacions en les que ens sentim malament reaccionem de formes que no podem controlar”. Amb aquesta intervenció s’aconsegueix un efecte de conscienciació del seu malestar. Per tant, l’Olga interpreta que no és culpable de les seves reaccions, ja que no les pot evitar.

<sup>11</sup> Metàfora de primer grau, per enviar el missatge: “per desviar els llampecs hem de començar a escoltar què volem”. És a dir, per sentir-nos bé hem d’escoltar la veueta que tenim a dins.

<sup>12</sup> Dissociació. Al parlar d’un tema que té implicació emocional per l’Olga, parlem d’ella en tercera persona perquè així es vegi a sí mateixa des de fora i no mostri resistència.

<sup>13</sup> A través d’aquesta pregunta volem obtenir informació de fins a quin punt l’Olga és conscient de la realitat que està vivint.

*has de treure la taula!?<sup>14</sup>*. Silenci. De seguida diu que li diuen “has de treure la taula”. Li dic que és clar. I li torno a preguntar quin calaix creu que més ens emplenen. Silenci. Ella diu que el primer, i ho assenyala en el dibuix. Li dic: - *“Em sembla que sí. I és clar, què et sembla que pot passar si aquest calaix de dalt està molt ple i pesa moltíssim i els altres estan mig buits?”*. Ella diu que es pot trencar. Li dic que sí, i li pregunto què podem fer perquè això no passi. Diu que treure-li pes. Faig que sí, i li pregunto com creu que ho podem fer. L’Olga diu que canviant les coses de calaix. Li dic: - *“Hi tant que sí i, si vols, t’explico com ho podem fer (fa que sí amb el cap). Mira Olga, ara imagina’t que entra un professor i ens diu que hem de netejar tot el despatx i tu i jo diem: - a veure, potser ara no en tenim ganes, però que passarà després si no ho fem? -*. Ella diu que ens castigaran. Li dic: - *“Sí, i així què et sembla que farem?”*. Diu que fer-ho. Segueixo dient: - *“Si, però ho farem per què ens han dit que ho hem de fer, o per què és el millor per a nosaltres i ho volem fer?”*. Ella diu que perquè ho volem fer. Faig que sí, i li pregunto: - *“I et sembla que ara és un llampec?<sup>15</sup>”*. L’Olga contesta que no. Li dic: - *“És clar. I quin d’aquests calaixos creus que és el que ens fa més feliç?<sup>16</sup>”* Ella, no gaire convençuda, diu: - *“el de dalt?”*. Respecto el que em diu, i li explico: - *“Si jo ara et dic que has d’anar al poble a comprar-me un tros de pizza perquè em ve de gust, com et sentiràs?”*. Diu que malament. Li dic: - *“És clar, perquè a les persones no ens agrada que ens diguin el que hem de fer, i necessitem sentir que som lliures. I si et dic: - Olga, podries anar-me a buscar un tros de pizza perquè jo no tinc temps d’anar-hi, si tu vols? -<sup>17</sup>”*. Ella somriu. Li pregunto si es sentirà malament. Diu que no. Li dic: - *“tot i que potser et farà mandra!”*. Ella torna a somriure.

Segueixo dient: - *“Mira Olga, sempre hi ha coses que ens agraden i sempre tenim obligacions, coses que hem de fer, però l’important és que passin pel*

<sup>14</sup> Acte exemplificador. D’aquesta manera l’ajudem a que sigui conscient del malestar que les persones sentim quan vivim experiències en les que ens sentim obligats a fer quelcom i sentim que no tenim elecció.

<sup>15</sup> Pregunta amb resposta encoberta. Per endavant podem deduir quina serà la resposta de l’Olga. A través d’aquesta contesta li estem facilitant que realitzi un aprenentatge inductiu, que té més força que l’aprenentatge deductiu.

<sup>16</sup> Pregunta per obtenir informació que ens ajudi a interpretar què li deu estar passant a l’Olga.

<sup>17</sup> Acte exemplificador. Novament, mitjançant una vivència, pretenem que faci un aprenentatge: “el que ens fa sentir bé és quan ens sentim amb el dret de triar, quan no sentim que se’ns imposen les coses”. Perquè sigui conscient que quan ens sentim millor és quan triem què volem.

*calaix del mig (el calaix del vull) perquè així vagi estant més ple. Segur que, a partir d'ara, començaràs a desviar algun llampec. Però si n'hi ha algun que es cola m'ho pots explicar la setmana que ve i t'ajudaré a desviar-lo". Fa que sí. Segueixo dient: -"I saps com ho notaràs que s'ha colat un llampec? (em mira sorpresa), perquè notem un rum-rum a la panxa"<sup>18</sup> (mentre li toco la seva panxa).*

Li dic que li vagi molt bé la setmana i que, si necessita alguna cosa, em truqui. Li dono el meu telèfon.

### 8 de Març de 2002. Entrevista amb l'Olga

Quan arriba li pregunto com ha anat la setmana. Ella diu que bé. Li pregunto pels llampecs, si n'hi ha algun que s'hagi colat. Somric. Respon que no, però se la veu trista.

Li dic: -"Ostres Olga, em sembla que no m'ho crec (somric)". Ella també somriu. Continuo dient: -"jo, aquests dies, he tingut un bon llampec. La meva mare em va cridar perquè diu que no l'ajudo i que ella va molt cansada. I els crits dels pares o els professors són llampecs molt grossos...". Ella fa que sí i, per la cara que posa, s'identifica amb el que dic. Segueixo dient: -"Em sembla que no conec a cap persona que li agradin els crits,.... Mira Olga, imagina't que ara comença a ploure molt i molt, i nosaltres acabem de venir de la perruqueria i ens fa ràbia que se'ns defaci el pentinat. Per això sortim a fora i comencem a cridar que pari de ploure!!!. Et sembla que parerà?<sup>19</sup>". L'Olga de seguida respon que no. Li dic que és clar, i li pregunto si depèn de nosaltres que pari de ploure. Ella diu que no, que del temps. Li dic que si, i li pregunto: -"I què podem fer?, què depèn de nosaltres?". Silenci. Ella diu que demanar un paraigües. Li dic que és clar. Li pregunto si podem fer que no ens cridin. Silenci. Diu que no. Li

<sup>18</sup> Ancora. Associem el rum-rum de la panxa amb un llampec. Així doncs, quan l'Olga aquests dies senti el rum-rum serà conscient que li ha arribat un llampec.

<sup>19</sup> Metàfora de segon grau, amb la que volem donar-li el missatge: "el que no depèn de nosaltres no ho podem canviar, només podem protegir-nos".

dic: *-“És clar, perquè de qui depèn?”*. Ella diu que dels altres. Li dic que sí i li pregunto què depèn de nosaltres. Silenci. Ella diu: *-“passar del que ens diuen”*. Li dic sí, que podem tirant-s’ho a l’esquena, protegir-nos obrint el paraigües<sup>20</sup>. Somric. Ella també somriu. Li pregunto si li agrada Girona<sup>21</sup>. Diu que sí, però que no hi va gaire sovint. Xerrem una estona.

Li explico que, a partir de la setmana que ve, si ella vol, ens podríem seguir veient a l’Hospital Dr. Josep Trueta de Girona, ja que no podré anar a Sant Vicenç cada setmana. Ella diu que ja preguntarà si la poden portar. Li dic que ja em trucarà si vol. Fa que sí.

#### 4. 1. 1. 7. 3 Estat actual del cas

A l’Olga se la veu menys neguitosa com a conseqüència de començar a prendre les seves pròpies decisions. Això la fa sentir bé, ja que viu experiències en què sent que és capaç de valer-se per sí mateixa.

Al mateix temps, està aprenent a protegir-se del que succeeix al seu voltant i no li agrada, però no depèn d’ella canviar-ho.

---

<sup>20</sup> Rememoració per l’ancoratge. Només dient unes paraules recordem el missatge que li hem transmès anteriorment.

<sup>21</sup> Amnèsia post-trance o interrupció de patró. Desviem el focus d’atenció perquè el missatge quedi a l’inconscient i el conscient no comenci a criticar el que li acabem de dir.



*Per a una persona que ha renunciat a la violència, el món sencer és la seva família.*

*Gandhi.*

Recordem que, del total de 9 alumnes als qui fem la proposta d'intervenció psicopedagògica a nivell emocional, només un d'ells, en Josep, ens respon que no necessita ajuda argumentant que no té cap problema.

#### 4. 1. 1. 8 Cas 8: Josep P.

##### 4. 1. 1. 8. 1 Contextualització del cas

**Nom:** Josep

**Edat:** 16 anys

**Curs:** 4art. ESO

**Estructura familiar:** Pare (no biològic), mare, una germana, dos fills del pare no biològic i en Josep

**Motiu de la consulta:** El director ens explica que, arrel d'una baralla entre un noi de fora el centre i en Josep (en una excursió), aquest està com enfadat i més nerviós al centre.

##### 4. 1. 1. 8. 2 Anàlisi i descripció del procés de diagnòstic-intervenció del cas

A continuació presentem la transcripció de les entrevistes que vam realitzar amb el director, la tutora i en Josep.

### 7 de Febrer de 2002. Xerrada amb el director del centre (en Ramon)

Quan arribo a l'IES, en Ramon em comenta que un alumne, en Josep P., està nerviós i com amb molta ràbia a dins<sup>1</sup> (ho diuen els professors i la mare) arrel d'una baralla en la que un desconegut li va donar un cop de puny a la cella (en una excursió).

En Ramon també m'explica, perquè tingui més informació, que la mare d'en Josep li està bastant a sobre i, arrel d'aquest incident, encara està més preocupada per ell. Diu que, en repetides ocasions, ha dit que en Josep necessita anar a un psicòleg.

Em comenta que el pare i la mare d'en Josep eren vidus dels seus respectius matrimonis i, després, es van tornar a casar i van tenir a en Josep. Els dos tenen fills del matrimoni anterior; la mare té una filla i el pare un fill i una filla<sup>2</sup>.

Em diu que podria preguntar a la seva tutora què li sembla si li proposo ajuda a en Josep. Li dic que sí.

### 7 de Febrer de 2002. Xerrada amb la tutora (l'Assumpció)

Li explico el que m'ha dit en Ramon i li pregunto si creu que aniria bé que li proposés ajuda a en Josep. Diu que sí, sense mirar-me als ulls<sup>3</sup> (com si ni li anés ni li vingués). I em diu que abans truqui a la mare per preguntar-li si ja va a algun lloc, perquè havia dit de portar-lo a un psicòleg de Santa Coloma. Li dic que ja ho faré (Veig que no té ganes de seguir parlant i li respecto).

---

<sup>1</sup> Motiu de la demanda: "el veuen més nerviós a classe".

<sup>2</sup> Aquesta informació ens ajuda a entendre la situació que deu viure en Josep a casa i com es deu sentir.

<sup>3</sup> El llenguatge corporal ens dóna molta informació, com hem dit en repetides ocasions. En aquest cas, el fet que no connecti la mirada, és un comportament de fugida.

## 7 de Febrer de 2002. Trucada als pares d'en Josep

Contesta el pare, li explico qui sóc i què hi faig a l'IES. Llavors, li pregunto si en Josep està rebent algun tipus d'ajuda<sup>4</sup>. Diu que no, i que li sembla molt bé que jo l'ajudi. Li dic que moltes gràcies i que, si de cas, després de parlar amb en Josep, ja els trucaré.

## 7 de Febrer de 2002. Entrevista amb en Josep

Quan entra al despatx li dic: *“Et deus preguntar qui sóc, i a què vens?”*<sup>5</sup>. Diu que sí. Li dic que, si vol<sup>6</sup>, pot seure, i li explicaré de seguida (m'assec al seu costat)<sup>7</sup>. Fa que sí i s'asseu. Començo a dir: *“Mira Josep, em dic Silvia, i vinc a l'institut els dijous. La meva feina és ajudar als noies i les noies al que sigui. Però sempre que aquella persona ho vulgui. Per això, primer de tot, t'explicaré perquè t'he cridat i així després pots triar què et sembla. Mira, he parlat amb en Ramon (el director) i m'ha explicat que els professors et veuen una mica nerviós iangoixat (ell va escoltant el que li dic). Però Josep, això és el que diuen ells, i potser no és així, i és la percepció que tenen i a qui he d'ajudar és a que els professors ho vegin d'una altra manera; per això, primer volia parlar amb tu<sup>8</sup>”*. Somric i ell també somriu. Silenci<sup>9</sup>. No diu res, i em mira sorprès. Continuo dient: *“Si vols t'explico en què et puc ajudar?”*<sup>10</sup>. Silenci<sup>11</sup>.

---

<sup>4</sup> És important no doblar l'atenció que se li doni a un noi/a. Si en Josep rep assistència simultània a dos llocs amb maneres d'intervenir diferents, en comptes d'ajudar-lo, el confondria.

<sup>5</sup> Verbalització. Fonamentalment, comuniquem verbalment la nostra identificació de sentiments, el que creiem que en Josep està sentint. És un recurs de comunicació indirecta que fa que la persona es senti entesa i, d'aquesta manera, anem creant empatia.

<sup>6</sup> Practiquem la formulació hipotètica, invitació o suggerència amb el que li diem. Evitem crear resistència.

<sup>7</sup> Ens assentem al seu costat sense la taula al mig. Estem comunicant una relació interpersonal del tipus, “tu igual que jo”. Estem creant empatia.

<sup>8</sup> La decisió de rebre ajuda depèn d'en Josep i és aquest el que ha de decidir si la vol. Alhora, amb aquesta manera de procedir, en Josep viu que se'l té en compte, que és important.

<sup>9</sup> El silenci és un recurs de comunicació indirecta; aquest crea una situació incòmoda, que obliga a que l'altre parli. En aquest cas, al ser el primer cop que veiem a en Josep, no el mantenim durant molta estona. Per això, al veure que no respon, continuem parlant (al veure que el silenci no és productiu). En d'altres circumstàncies, mantindrem més estona el silenci.

<sup>10</sup> La pregunta formulada en aquests termes té la finalitat que en Josep torni a viure l'experiència que qui mana és ell. A més, cal recalcar que no entrem en la discussió argumentada sota el prisma de la lògica per “fer-li veure que té un problema”.

Ell diu: -*“No sé, em vaig barallar amb un i, no sé, estava de mala llet,... un dia em vaig picar amb un alumne, i després em van avisar que no fes mal”*<sup>12</sup>. Li dic que ho devia passar malament<sup>13</sup>. Fa que sí, i diu: -*“Vaig tenir problemes amb un tiu que em va fer empenyar. I després em van fer això (s’assenyala l’ull). No sé, em van enganxar de bona fe aquell dia, i ara estic de mala llet,... no sé, el mal encara hi és”*. Li pregunto: -*“Què vols dir?”*<sup>14</sup>. Ell diu: -*“que l’ull encara em fa mal”*. Li dic: -*“Em sap greu (li poso la mà a l’espatlla)”*<sup>15</sup>. Mira Josep, si vols et puc explicar una mica el que a mi em sembla (fa que sí). Saps què passa?<sup>16</sup>, de vegades, no només ens sap greu allò que passa, sinó que també ens surt malestar que portem a dins des de fa temps per altres coses. Potser, de vegades, no ens agrada com ens tracten a casa, potser la mare de vegades ens està molt a sobre,...”. Silenci. Ell em pregunta: -*“Què vols dir?”*. Li dic: -*“Bé, que de vegades, tot i que nosaltres necessitem als pares, potser els necessitem d’una altra manera, i no ens agrada com ens tracten”*. Ell diu que ja. Continuo dient: -*“Perquè, pel que m’han dit, i potser no és així, la mare està molt preocupada i, de vegades, quan els pares estan preocupats, sense voler, estan molt pendents de nosaltres, i ens podem sentir agobiats”*<sup>17</sup>. Ell diu: -*“No sé, treballo a casa i, no sé,... m’hi porto bé”*. Li dic: -*“Clar. Això, Josep, és el que m’han dit i potser no tenen raó, per això volia parlar amb tu”*. Ell torna a dir: -*“No, la meva mare no (no fa massa bona cara)”*<sup>18</sup>. Si està preocupada per mi, m’ho diu”. Faig que sí, i li dic: -*“Mira Josep, de totes maneres, si vols t’explico com et puc ajudar i així després t’ho pots pensar”*. Fa que sí. Li dibuixo una casa en un paper mentre li dic: -*“Imagina’t que tenim una casa que està al mig*

<sup>11</sup> Silenci. Amb el que obtenim resposta d’en Josep.

<sup>12</sup> En Josep comença a explicar, de manera espontània, el que a ell el preocupa. És dona prioritat al relat espontani per part del noi perquè implica un efecte de llibertat, sense imposició i, simultàniament, un efecte d’empatia i compenetració perquè ho acompanyem d’acompassament verbal i gestual. Aquest relat espontani sol ser més informatiu perquè no es restringeix el discurs informatiu a un àmbit contret. A més, acompassant durant aquest relat, evitem qualsevol sentiment de culpa o censura per part d’en Josep.

<sup>13</sup> Acompassar. Tornem a dir corporalment i verbalment que entenem com es sent.

<sup>14</sup> Perquè la nostra intervenció sigui efectiva primer ens hem d’assegurar que interpretem la realitat amb els mateixos ulls que la veu i viu en Josep.

<sup>15</sup> En aquest cas realitzem un acompassament gestual.

<sup>16</sup> Aquest tipus de preguntes tenen la finalitat de despertar curiositat o interès. Per aconseguir un estat de “trance” o consciència focalitzada.

<sup>17</sup> Verbalitzem el que creiem que està sentint en Josep.

<sup>18</sup> El llenguatge verbal no coincideix amb el llenguatge corporal. En aquest cas, el que mai ens enganya és el llenguatge corporal, ja que és fruit de l’inconscient i no el podem controlar (és el llenguatge dels sentiments). El que pot estar passant és que en Josep no és conscient del seu malestar.

*del bosc i comencen a arribar uns núvols i acaba fent una tempesta. Cauen llampecs i toquen a la casa. Què et sembla que li pot passar a aquesta casa?”. En Josep diu que es pot cremar. Li dic: -“És clar, i què et sembla que podem fer perquè això no passi?”. Diu que posar un parallamps. Li dic que sí (i li dibuixo al damunt de la casa un parallamps). Continuo dient: -“Així, si arriben llampecs, ja no passarà res, perquè el parallamps els atraurà i com que està connectat amb la terra i aquesta és molt grossa, els absorbirà”. Ara començo a dibuixar el perfil d’un home, mentre li pregunto: -“Què hi tenim a dins del cap?” (hi dibuixo un cervell). En Josep respon: -“el cervell, no?”. Li dic: -“Sí, i per a què serveix?”. Ell respon: -“per afrontar coses,... per pensar, no?”. Li dic: -“Sí. I per més coses, per exemple, si aixeco el braç, qui li diu que s’aixequi?”. Ell diu que el cervell. Li dic: -“Sí, perquè el cervell està connectat amb tot el cos,...(ho dibuixo). Però, saps què li passa?,... que també li arriben llampecs. Quan ens diuen: has de portar-te bé, no t’has de posar en problemes, has d’estudiar, has de ser algú, has d’estar tranquil, has d’ajudar a casa,... (mentre li dic això vaig dibuixant llampecs que arriben al cervell). I creus que, amb la feina que té aquest cervell, pot treballar tranquil si li arriben aquests llampecs?”. En Josep va escoltant, i contesta que no. Li dic: -“Clar, i com ens pot avisar aquest cervell de que està molt atabalat?,... (en Josep em mira esperant la resposta). Mira, com que està connectat a tot el cos, ho pot fer de moltes maneres: a vegades, ens pot fer mal el cap, i no sabem perquè, o ens pot fer mal la panxa, d’altres vegades hi ha persones que no mengen, o que mengen molt, o ens podem sentir tristos, o ens costa dormir, o sentim molta ràbia i no sabem perquè (ell diu ja). Fins i tot hi ha persones que han deixat de caminar, perquè el seu cervell els està avisant de que hi ha alguna cosa que no funciona. I si tu vols, Josep, et puc ajudar a posar un parallamps al teu cervell, perquè aquest pugui treballar tranquil (mentre dibuixo com una cuirassa al cap)<sup>19</sup>”. En Josep em va mirant, però no diu res. Se’l veu una mica tens, com si ara dubtés més que abans.*

---

<sup>19</sup> Metàfora dels llampecs (recurs de comunicació indirecta). El missatge que volem donar mitjançant aquesta metàfora és que, quan ens sentim agobiats, podem reaccionar de diferents maneres, com és de manera violenta, que no podem controlar. D’aquesta manera desculpabilitzem a en Josep del sentiment de culpa que pensem que té per comportar-se, de vegades, de manera agressiva.

Li dic que potser pensa que estic com un llum i dic moltes tonteries, i somric<sup>20</sup>. Ell somriu i diu que no. Li dic que, si vol, s'ho pot pensar. Ell diu: -*"No sé, estic bé jo (no és congruent)"*<sup>21</sup>. No sé". Li dic: -*"És clar, i potser el problema el tenen els professors"*<sup>22</sup>". Ell diu: -*"Ja estic més tranquil del que ha passat"*. Li dic: -*"És clar, tot i que hi ha vegades que ens posem unes ulleres amb les que interpretem les coses, i ens poden ajudar a trobar la manera d'interpretar-les d'una altra manera. Per exemple, quan jo estudiava i estava a classe i un professor em cridava, sentia una ràbia aquí dintre (em toco el ventre) que l'hagués emplatat (em mira atent, com si s'identifiqués amb el que dic, fa que sí amb el cap). I era una cosa que jo sola no sabia com canviar, i mira que em deia vegades: - Va Silvia tranquil·la, que no n'hi ha per tant -. Però no servia de res. De vegades, també els amics em donaven consells amb bona intenció: no facis això, no facis allò, que no és bo per tu. Però no servia de res, perquè el nostre cap ja ho sap això, el que passa és que no podem evitar aquella ràbia"*<sup>23</sup> (Fa que sí). Mira Josep, si algun dia creus que et puc ajudar amb alguna cosa, ja saps on sóc". Ell diu: -*"No sé, sóc normal i corrent"*. Li dic: -*"Hi tant, és clar que sí"*.

Ell em pregunta si sóc aquí els dijous. Li dic que sí. Ell diu: -*"Bueno, ja veure'm"*. Li dic que ell mana, i que gràcies per venir. No s'aixeca de la cadira, sembla sentir-se molt còmode, com si no volgués marxar<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> Veiem que en Josep està una mica tens, segurament perquè comença a ser conscient del seu malestar. Per això no insistim i trenquem la situació tensa dient alguna cosa que no s'espera.

<sup>21</sup> La lectura del seu llenguatge corporal ens diu que ho passa malament, tot i que verbalitzi el contrari.

<sup>22</sup> Termes de possibilitat. Ens dirigim en termes de suggerència, que són termes de possibilitat. La persona viu el sentiment de llibertat, ja que en aquests moments no podem ferir els seus sentiments. De res serviria, i seria contraproductiu, intentar establir una discussió perfectament argumentada sota el prisma de la lògica per "fer-li veure que té un problema". Ens hem de situar en el pla del sentiment i no en el de la raó.

<sup>23</sup> Metàfora de segon grau. El missatge que li enviem de manera indirecta, perquè en Josep no oposi resistència (al no parlar d'ell, sinó de nosaltres mateixos), és que, de vegades, hi ha coses que fem que no podem controlar. I que per canviar el nostre comportament en aquestes situacions és necessari modificar la manera com interpretem la realitat, com ens sentim.

<sup>24</sup> El seu llenguatge corporal ens indica que, tot i que diu que no necessita ajuda, sembla com si no volgués marxar. Això ens indica que s'ha sentit bé.

*“Com més malament estigui tot, més hem d’insistir!”*

*Rudyard Kipling*

#### 4. 1. 1. 9 Cas : Manel L.

Recordem que, amb en Manel, havent-hi començat la intervenció a finals de febrer, i havent faltat ell molts dies al centre, només hi podem dur a terme una entrevista (en la qual li oferim ajuda). En aquest moment li oferim la possibilitat de continuar el procés d’intervenció a l’hospital Doctor Josep Trueta de Girona.

##### 4. 1. 1. 9. 1 Contextualització del cas

**Nom:** Manel Luna.

**Edat:** 12 anys

**Curs:** 1er. ESO

**Estructura familiar:** Pare, Mare, germà de 16 anys i en Manel.

**Motiu de la consulta:** El director m’explica que en Manel té greus problemes d’adaptació a classe, a més d’un retard en els aprenentatges. Als professors els costa molt tractar-lo, perquè no en fa cas i sovint fa rabietes. També diu que creu que el problema més gran és que la seva mare el sobreprotegeix molt.

##### 4. 1. 1. 9. 2 Anàlisi i descripció del procés de diagnòstic-intervenció del cas

A continuació presentem la transcripció de les entrevistes realitzades.

### 31 de gener. Reunió d'equip docent de primer cicle

(.../...) La Fina proposa que es parli d'en Manel, un alumne del qual és tutora. Comença a llegir l'informe que ha dut a terme l'EAP (on hi ha escrita la paraula CONFIDENCIAL) (vegeu document annex núm. 9). Comenta que té una edat mental de 3 anys menys de l'edat biològica, i que tot just fa poc que sap vestir-se sol. Tots els professors diuen: “*Ooohhh!* (semblen sorpresos, i com si els agradés tenir un diagnòstic d'un alumne)”. La Fina segueix explicant que la mare d'en Manel ha dit que els professors li han de donar afecte. La professora de francès, l'Ania, diu: “*Només ens falta això!* (ho diu indignada)”.

Llavors, la Fina diu que havien pensat que a en Manel li aniria molt bé fer un sistema de carnet, on al final de la classe hagués de firmar si s'ha portat bé, en una fila, i si s'ha portat malament, en una altra fila. Quan s'arribés a un número determinat de firmes en la fila del 'portar-se bé', la mare li podria comprar un regal. D'aquesta manera s'evitaria que la mare li comprés regals perquè sí<sup>1</sup>, que és el que fa sempre. La resta de professors hi estan d'acord.

### 14 de febrer de 2002. Xerrada amb el director del centre (en Ramon)

El director del centre, en Ramon, em comenta que en una reunió d'Equip Docent es va parlar que en Manel necessitaria ajuda a nivell familiar, i em pregunta si es podria derivar al Trueta. Li dic que sí que es podria fer, però que, si li sembla bé, el puc atendre aquí a l'institut fins al març, i després podria continuar la intervenció al Trueta, si ell vol. Li comento que quasi en tots els casos es necessita ajuda a nivell familiar<sup>2</sup>, i que el cas d'en Manel no és diferent. Ell em diu que perfecte. M'explica que els pares d'en Manel són de Càceres i que fa poc que són aquí (un any). Diu que en Manel té problemes amb l'idioma, només parla castellà, i és un nano que sempre ha estat molt

---

<sup>1</sup> Creença generalitzada en tot l'equip de professors: “les coses no poden ser perquè sí, hem de fer mèrits per obtenir quelcom”. Aquesta creença porta implícit el fet de valorar molt la conducta, el com es comporten els alumnes.



protegit per la mare, que potser és ella la que necessita més teràpia. Vaig fent que sí amb el cap. Em diu que és el petit de dos germans, un germà gran de 16 anys. Ell en té 12. Diu que últimament fa moltes rabietes a classe, i això preocupa els professors, perquè fins ara no seguia el ritme, però tampoc no es comportava d'aquesta manera. Vaig escoltant el que em diu. Diu que parli amb la tutora d'en Manel i li preguntí com el veu, per seguir els passos que havíem estipulat al principi. Li dic que sí.

Parlo amb l'EAP i em comenta que li sembla molt bé que agafi en Manel. M'explica que, quant a l'aspecte intel·lectual, té un retard de 2 anys, però no quant a aptituds.

### Xerrada amb la tutora d'en Manel (la Fina)

Li pregunto què m'explica d'en Manel. Em diu que aquest nano té l'edat mental de 3 anys, que l'EAP va dir que portava un retard de 2 o 3 anys, però ella creu que és de més. Sempre està als núvols, però ara, des de fa cosa d'un mes, fa moltes rabietes a classe. És un nano que està molt protegit per la mare, que sempre li treu les castanyes del foc. Per exemple, si passa alguna cosa a classe, o algun alumne es fica amb en Manel, ella de seguida ve a l'institut i comença amb allò de "*Pobre Manuel!*". Comenta que el pare és diferent, que ell es queda més al marge, que creu que l'educació és cosa de la dona, i per això no sap si voldrà venir a parlar amb mi. Faig que sí amb el cap, i li dic que ja m'hi he trobat altres vegades.

Continua dient que la mare l'ha mimat sempre molt, que li ha fet tot i que, tot just ara, des de fa uns mesos, es vesteix sol i es corda ell les sabates<sup>3</sup>.

Segueix explicant que la seva família són de Càceres, que no fa molt que estan aquí, i que en Manel té bastants problemes amb el català. Torna a dir que li veu

---

<sup>2</sup> Quan un/a alumne/a té problemes, per ajudar-lo necessitem intervenir amb els pares perquè canviïn les relacions establertes a casa, i així els fills puguin interpretar el que fan els pares amb uns altres ulls.

<sup>3</sup> Ens dona molta informació sobre la relació que deu haver-hi entre en Manel i la seva mare. Anticipem que la mare deu sobreprotegir-lo molt.

un retard important en comparació amb els altres companys de classe. Diu que ella creu que és d'uns 5 anys.

Li pregunto per la relació amb els companys de classe, que suposo que deu ser molt dolenta. Diu que molt, que no té amics, perquè ell es dedica a molestar-los molt. I afegeix que han provat de fer servir el recurs d'utilitzar un carnet, on apunten si s'ha portat bé o malament. Llavors, quan suma un nombre determinat de punts positius, té un regal de la mare. Diu que l'altre dia no va fer feina, i li va dir que no li firmava enlloc, ni a positiu ni a negatiu.

La tutora em comenta que podríem quedar amb la mare per dijous que ve, que ella hi serà per presentar-me-la. Li dic que val. Diu que li sembla que és ella la que necessita més teràpia, perquè no estigui tan a sobre del nen. Faig que sí.

Em diu que li ha recomanat a la mare que l'apunti a classes on, sobretot, li ensenyin a llegir i a parlar català. Faig que sí. Diu que m'ho diu perquè ho sàpiga.

Quan demano al conserge que vagi a buscar en Manel, em diu que no hi és, que no ha vingut.

Veig la tutora a la sala de professors i li pregunto per en Manel. Diu que falta molt sovint a classe. Li dic que és igual, que volia demanar-li permís abans de parlar amb la seva mare, però que ja provaré de fer-ho dijous que ve, abans que ella vingui. Ella em diu que no hi serà, perquè demà li diran que està 6 dies expulsat (ja acumula 9 disciplinàries), i per les 3 primeres el van perdonar, però ara ja està fatal. Vaig escoltant el que em diu.

La tutora em comenta que li podria dir a la mare que dijous que ve vingués en Manel amb ella. Li dic que sí, que així, abans de parlar amb ella, li podria explicar a ell qui sóc i proposar-li ajuda<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Sempre, abans de parlar amb els pares, proposem ajuda als joves. D'aquesta manera, viuen que qui manen són ells. Viuen: -"jo sóc algú", i l'experiència que poden decidir lliurement.

## 21 de febrer de 2002

Al final la mare no es presenta. La tutora creu que pot ser que en Manel no l'hagi avisat que havia de venir, tot i que li va apuntar a l'agenda i li va dir que trucaria a la mare. Però es veu que no tenen telèfon i en Manel no l'hi va dir a la professora (ho diu com enfadada, volent dir "en Manel ja em podia haver dit que no tenen telèfon!"). Em diu: *"És que aquest nano és tonto!"*<sup>5</sup>. Li dic que no passa res, que ja parlaré amb ella la setmana vinent.

## 1 de març de 2002. Entrevista amb en Manel

La mare d'en Manel tampoc es presenta, però en Manel sí que és al centre, i el vaig a buscar per proposar-li l'ajuda.

Entra al despatx on sóc, mira avall, no diu res, sembla molt desconfiat<sup>6</sup>, com si cregués que l'hagués d'escriure. Li dic que, si vol, pot seure. Seu en una cadira que queda separada. Jo em poso al seu costat, i li dic: *"No deus saber qui sóc, oi?"*. En Manel fa que no amb el cap. Me'n recordo que no entén gaire el català, i li dic que deu preferir que li parli en castellà. Fa que sí, sense mirar-me als ulls.

Li explico (en castellà) que sóc psicopedagoga i que la meua feina és ajudar els nois i noies en allò que ells vulguin. Continuo dient: *"Manuel, te explicaré lo que me han dicho y tú después me dices lo que te parece, porque quizá las cosas no son así"*<sup>7</sup>. Mira, Fina cree que Manuel<sup>8</sup> lo pasa mal, que a veces lo ve nervioso y no sabe cómo ayudarle. Aunque quizá no lo ves de la misma forma

---

<sup>5</sup> Creença d'identitat de la tutora sobre en Manel: "és tonto". Aquesta creença està influïnt en la relació establerta entre ambdós. Ja que, tot i que no ho expressi verbalment davant d'en Manel, el seu llenguatge corporal li deu transmetre a l'alumne.

<sup>6</sup> El seu llenguatge corporal ens dona molta informació. Ens diu que en Manel ho estar passant molt malament, se'l veu molt trist.

<sup>7</sup> De seguida li diem perquè estem allà i que el que mana és ell. Perquè senti que se'l té en compte.

<sup>8</sup> Dissociació. Li parlem d'ell mateix en tercera persona, perquè es pugui veure des de fora i no mostri resistència.

que ella...". Silenci<sup>9</sup>. Sense aixecar els ulls en cap moment, fa que sí. Li pregunto si li agradaria estar més tranquil<sup>10</sup>. Fa que sí. Li dic que li explicaré com el puc ajudar, així ell podrà decidir si ho vol o no. Agafo un paper i li començo a dibuixar una casa mentre li dic: *"Imagínate una casa que está en medio del bosque, y que de golpe aparecen unas nubes y empieza una tormenta y cae algún rayo. Qué le pasará a esta casa?"* En Manel diu que es cremarà. Li dic: *"Sí, se podría quemar.... Y qué podemos hacer para que esto no pase?"*. En Manel de seguida diu que posar-hi un parallamps. Continuo dient: *"Claro, así si llegan rayos ya no pasará nada, porque el pararrayos los atraerá, y como está conectado con la tierra y esta es muy grande, los absorberá"*. Ara començo a dibuixar el perfil d'un home, mentre li pregunto: *"Qué tenemos dentro de la cabeza?"* (hi dibuixo un cervell). En Manel diu que el cervell. Li dic que sí, i li pregunto per a què serveix. Ell respon que per manar. Li dic que sí, i li pregunto per a què més. Ell diu que per pensar. Li dic: *"Sí, el cerebro sirve para todo, es como el amo del cuerpo, y por eso está conectado con todas las partes del cuerpo. Pero ¿sabes qué le pasa a este cerebro?..."* (ell no em mira, però es nota que va escoltant el que dic) *Que también le llegan rayos. Cuando nos dicen: "tienes que portarte bien, tienes que estudiar, tienes que aprobar, tienes que estarte quieto,..."* (en Manel continua sense aixecar la mirada). Mentre li dic això vaig dibuixant llampecs que arriben al cervell. Llavors li pregunto: *"Crees que con el trabajo que tiene, este cerebro, puede trabajar tranquilo, si le llegan estos rayos?"*. Ell fa que no amb el cap. Li dic que és clar, i li pregunto si té boca per avisar-nos. Ell diu que no. Li dic: *"No, no tiene boca, pero de algun modo nos tiene que avisar de que está cargado, y como esta conectado con todo nuestro cuerpo, lo puede hacer de muchas formas: a veces nos puede doler la cabeza y no sabemos por qué; a veces nos duele la barriga, o estamos muy tristes, o enfadados y no sabemos por qué; o no tenemos hambre, o comemos sin parar... Nos está avisando de que este cerebro está muy cargado. Y si quieres, Manuel, te puedo ayudar a ponerle un"*

---

<sup>9</sup> Silenci expectant. Perquè en Manel respongui. Per primer cop contesta, en aquest cas, gestualment.

<sup>10</sup> Aquesta és una manera d'oferir-li ajuda de manera indirecta (amb la que és molt probable que en Manel accepti).

*pararrayos a tu cerebro, para que pueda estar tranquilo*” (mentre dibuixo com una cuirassa al cap)<sup>11</sup>. Silenci. Fa que sí.

Li dic que ja el passaré a veure el dijous següent, però que a partir del març, si vol, ens podríem seguir veient a Girona. Li dic que ja l’hi explicaré a la mare, si ell vol<sup>12</sup>. Fa que sí. Li dic que es cuidi. Ell em diu que jo també, sense mirar-me als ulls en cap moment. Se’l veu molt trist, té un color de pell molt blanc<sup>13</sup>.

Les dues setmanes següents, quan vaig a buscar en Manel, em diuen que no hi és: una setmana perquè està malalt, i l’altra perquè és d’excursió. Així doncs, com que ja no tornaré a l’IES a realitzar intervenció amb els alumnes, aviso el director que li digui a en Manel i a la seva mare que, si volen, ens podem continuar veient al Trueta (perquè en Manel no té telèfon i no el puc localitzar).

#### 4. 1. 1. 10 Resum de l’estudi de casos

En l’apartat que segueix presentem una graella on sintetitzem els aspectes que creiem rellevants de cada cas i que facilitaran l’anàlisi que realitzarem, en el capítol de Discussió, dels comportaments agressius d’aquests alumnes.

En aquest quadre destacarem els comportaments emmascaradors que duïen a terme aquests alumnes, és a dir, quines eren les conductes que es

---

<sup>11</sup> Metàfora de primer grau per enviar el missatge a en Manel: “de vegades reaccionem de maneres que no podem controlar perquè ens sentim sota pressió, ens sentim malament. És a dir, les situacions d’alta emotivitat no deixen pensar amb claredat, podent arribar a la nul·litat més absoluta i a l’invers, a vegades estem en la confusió sense saber exactament què ens passa, perquè estem vivint una situació d’ansietat”. Amb aquesta intervenció s’aconsegueix un efecte de conscienciació de la conducta violenta, se n’adona que està vivint un estat d’ansietat. El fer conscient aquest malestar és un pas important en la intervenció.

<sup>12</sup> Demanem permís: sol·licitem l’autorització per intervenir. És important des del primer contacte, transmetre i comunicar aquesta sensació de llibertat per decidir el que depèn d’ell. Simultàniament, estem intervenint perquè li fem viure una experiència que comporta l’aprenentatge, en el terreny de les creences d’identitat de “jo sóc capaç,…”

<sup>13</sup> El llenguatge corporal ens dóna molta informació de com es sent en Manel. I ens fa pensar que el seu problema està més a nivell emocional, tot i que aquest li està repercutint en els seus aprenentatges.

consideraven problemàtiques de cada alumne en el centre escolar. A continuació, mencionarem les creences emmascaradores que sustentaven aquests comportaments. I, finalment, exposarem les creences d'identitat que, en últim terme, eren l'origen d'aquestes conductes de defensa.

NOM	ESTRUCTURA FAMILIAR	COMPORTAMENT EMMASCARADOR	CREENCES EMMASCARADORES	CREENCES D'IDENTITAT
DANI G.	pare i mare, en Dani, dues germanes de 4 anys i 1 any i l'àvia paterna.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- es comporta de manera agressiva amb els professors i alumnes.</li> <li>- provoca constantment els professors amb la seva actitud. Algun cop fins i tot ha saltat per la finestra.</li> <li>- pica amb el bolígraf a classe i fa soroll.</li> <li>- no treballa a classe: no fa els deures ni estudia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "sóc bo si no em deixo trepitjar per ningú".</li> <li>- "si sóc passota, tothom em coneix, em sento important".</li> <li>- "si pico amb el bolígraf estan per mi".</li> <li>- "no treballa perquè jo no vull estar aquí a l'escola i perquè no m'importa gens el que m'expliquen. Si sóc una persona dura, sóc algú. Si suspenc és perquè no m'esforço".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "jo no sóc bo".</li> <li>- "jo no valc".</li> <li>- "jo no sóc digne d'estima".</li> <li>- "jo sóc una persona dolenta".</li> <li>- "jo no sóc intel·ligent".</li> <li>- "jo no sóc capaç..."</li> </ul>
LLUÍS S.	pare i mare, tres germans grans (que no viuen a casa) i en Lluís.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- no estudia ni treballa a classe.</li> <li>- es fica amb d'altres alumnes, sobretot amb els que veu més febles i amb els companys magrebins.</li> <li>- contesta als professors, sobretot quan el castiguen o l'avisen pel seu mal comportament a classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "no faig res a classe perquè no m'importa suspendre. Si suspenc és perquè no treballa".</li> <li>- "sóc bo si em fico amb els magrebins, em sento valent i atrevit".</li> <li>- "si contesto als professors, sóc un heroi a l'institut i tothom em coneix".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "jo no sóc intel·ligent".</li> <li>- "jo sóc burro".</li> <li>- "jo no sóc bo".</li> <li>- "jo no sóc valent".</li> <li>- "jo no sóc digne d'estima".</li> <li>- "jo no valc".</li> <li>- "jo no sóc simpàtic".</li> </ul>
POL B.	pare i mare, en Pol i l'àvia paterna.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reacciona de manera agressiva davant dels comportaments dels companys de classe quan interpreta que es riuen d'ell".</li> <li>- sempre necessita els professors a prop</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "sóc bo si reaccio de manera agressiva quan els altres es fiquen amb mi, si em defenso".</li> <li>- "si tinc els professors a prop no m'equivoco, i</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "jo no sóc bo".</li> <li>- "jo no sóc capaç de sortir-</li> </ul>

		<p>per fer la feina.</p> <p>- contínuament fa bromes als professors.</p> <p>- fa moltes rabietes a casa.</p>	<p>faig les coses bé”.</p> <p>- “si faig bromes als professors, tinc la seva atenció”.</p> <p>- “quan faig rabietes, la mare està per mi”.</p>	<p>me’n”.</p> <p>- “jo no sóc intel·ligent”</p> <p>- “jo no em sento estimat”.</p> <p>- “jo no sóc bon fill”.</p> <p>- “jo no sóc digne d’estima”.</p>
<b>JORDI</b>	pare i mare adoptius, un germà de 28 anys i en Jordi.	<p>- parla com un nen petit i crida l’atenció dels professors.</p> <p>- un dia apareix begut a l’escola.</p> <p>- està dispers a classe, no treballa, no fa els deures ni estudia.</p> <p>- contesta als professors quan el castiguen o l’avisen a classe.</p>	<p>- “si em comporto com un nen petit els professors estan per mi.</p> <p>- “si m’emborratxo sóc un heroi a l’escola i tothom està per mi”.</p> <p>- “si no aprovo és perquè estudiar és avorrit i no m’agrada”.</p> <p>- “sóc bo, si contesto als professors quan m’esbronquen”.</p>	<p>- “jo no sóc digne d’estima”.</p> <p>- “jo no sóc intel·ligent”.</p> <p>- “jo no sóc capaç”.</p> <p>- “jo no valc”.</p> <p>- “jo no sóc bo”.</p>
<b>ÓSCAR</b>	pare i mare, una germana de 17 anys (que no viu a casa) i l’Óscar	<p>- contesta als professors i té actitud de <i>passota</i> a classe, sobretot quan els professors l’avisen.</p> <p>- no fa res, no treballa.</p> <p>- si el pare el castiga, no compleix els càstigs.</p> <p>- porta al mòbil un dibuix de la figura de Hitler.</p>	<p>- “sóc bo si sóc un bèstia, un passota, i contesto, m’agrada fer-ho”.</p> <p>- “si sóc un <i>passota</i>, em sento important”</p> <p>- “si no aprovo és perquè no faig res”.</p> <p>- “sóc un heroi si m’escapo quan el meu pare em castiga”.</p> <p>- “sóc algú si vaig contra les normes”.</p>	<p>- “jo no sóc bo”.</p> <p>- “jo sóc un bèstia”.</p> <p>- “jo no sóc digne d’estima”.</p> <p>- “jo no sóc intel·ligent”.</p> <p>- “jo no sóc bon fill”.</p> <p>- “jo no sóc important”.</p>



<p><b>SANDRA</b></p>	<p>pare separats (la mare no viu a casa), un germà de 20 anys i la Sandra.</p>	<p>- cuida molt del seu pare, se'n sent responsable, d'ell.</p> <p>- no es parla amb la seva mare.</p> <p>- s'exigeix molt a ella mateixa.</p>	<p>- "sóc bona si em cuido del pare".</p> <p>- "no em parlo amb la mare perquè ella no em respecta i per no fer mal al pare".</p> <p>- "si faig les coses molt bé, sóc intel·ligent i una persona que val".</p>	<p>- "jo no sóc bona".</p> <p>- "jo no sóc digne d'estima".</p> <p>- "jo no sóc una bona filla".</p> <p>- "jo no sóc intel·ligent".</p> <p>- "jo no valc".</p>
<p><b>OLGA</b></p>	<p>pare i mare, germana de 18 anys i l'Olga.</p>	<p>- es posa molt nerviosa quan no li surt alguna cosa a classe.</p> <p>- en època d'exàmens li surten molts grans.</p> <p>- no sap parar els peus a les persones que l'envolten.</p>	<p>- "em poso nerviosa perquè vull fer les coses molt ben fetes per així sentir-me bé".</p> <p>- "em surten grans quan em fa por no sortir-me'n".</p> <p>- "sóc bona persona si faig el que els altres volen. D'aquesta manera, estaran contents de mi".</p>	<p>- "jo no sóc intel·ligent".</p> <p>- "jo no faig les coses bé".</p> <p>- "jo no sóc bona".</p> <p>- "jo no sóc capaç,...".</p> <p>- "jo no sóc digne d'estima".</p>

## 4. 1. 2 L'HOSPITAL DE DIA

*“Als dotze anys sabia dibuixar com en Rafael,  
però vaig necessitar tota una vida  
per aprendre a pintar com un nen”*

*Picasso*

### 4. 1. 2. 1 Descripció del treball dut a terme amb en Dani G. i en Jordi M. a l'Hospital de Dia

L'Hospital de Dia, com ja hem esmentat en el Marc teòric, és un servei que ofereix la Unitat de Neuropsicopedagogia i que s'ubica a l'Hospital Doctor Josep Trueta de Girona. Aquest servei ofereix la possibilitat de descontextualitzar el noi o la noia del seu centre educatiu com a part de la teràpia, veient aquesta possibilitat com a necessària si es donen les següents circumstàncies:

- Quan els comportaments per part de l'escola amb determinats alumnes bloquegen el procés de desenvolupament emocional i cognitiu del noi o noia en qüestió.
- Quan els comportaments de la família i l'escola es reforcen, retroalimentant-se l'un a l'altre.

En el cas d'en Dani i en Jordi, vam considerar que l'Hospital de Dia podria ser un recurs adient per ajudar-los en el procés de diagnòstic-intervenció psicopedagògic, ja que els ajudaria a trencar el cercle viciós en què es trobaven immersos. Aquests alumnes estaven etiquetats de violents. El resultat era que els professors es creaven expectatives negatives sobre quin seria el seu comportament al centre. Aquest fet condicionava la seva actitud amb aquests alumnes, i estava repercutint en el desenvolupament emocional i cognitiu d'en Dani i en Jordi.

En Dani i en Jordi provocaven els professors, i aquests se sentien provocats, reforçant així el seu comportament emmascarador. Així doncs, si ambdós es trobaven en un context hipotètic on no es respongués als seus comportaments emmascaradors, no s'estarien sustentant les seves respostes de defensa (com estava succeint en el centre escolar), i aquestes desapareixerien.

Arribats a aquest punt, vàrem consensuar aquesta possibilitat amb els professors del centre, que van estar d'acord amb la derivació d'ambdós alumnes a l'Hospital de Dia. A partir d'aquí, vam proposar a en Dani i a en Jordi la possibilitat d'assistir a aquest servei, donant-los llibertat d'elecció. D'aquesta manera, ambdós van poder decidir què consideraven millor per a si mateixos, vivint l'experiència que se'ls estava tenint en compte.

Cal dir que també vàrem considerar la possibilitat de derivar a l'Hospital de Dia l'Óscar, que es trobava en unes circumstàncies similars a les d'en Dani i en Jordi. Però el pare no va donar-hi el seu consentiment, argumentant que el seu centre escolar era a Sant Vicenç.

Finalment, recordem que l'avantatge de l'Hospital de Dia és que és un lloc nou per als alumnes, i que els professionals que hi treballen no tenen la càrrega d'expectatives negatives sobre ells que sí tenen en el centre escolar al qual pertanyen.

#### 4.1.2.1.1 Pla de treball

L'Hospital de Dia atén en Dani i en Jordi oferint-los-hi un suport cognitiu i emocional. Al mateix temps, amb cadascun dissenyem quin serà el seu pla de treball, essent ells mateixos els únics implicats en aquesta decisió.

Així doncs, en Dani, un cop arribat a aquest servei, com a responsable del seu projecte vital, va decidir si volia realitzar els exàmens corresponents al seu curs escolar i aprovar l'ESO o si preferia realitzar tasques més manipulatives i pràctiques, encarades a l'entrada en el món laboral.

En Dani va decidir que volia treure's l'ESO. A partir d'aquí, vam transmetre als diferents professors de l'Hospital de Dia la seva decisió, al mateix temps que ens posàvem en contacte amb el director de l'institut Sant Vicenç perquè ens facilités el temari que seguien els estudiants de 3r. d'ESO (el curs d'en Dani).

Amb en Jordi vam realitzar el mateix procediment. Ell també va decidir dur a terme els exàmens corresponents al seu curs i treure's l'ESO.

#### 4. 1. 2. 1. 2 Els professionals de l'Hospital de Dia

Els professionals de l'Hospital de Dia no es dediquen únicament a transmetre als alumnes els continguts acadèmics de les diferents assignatures.

Si recordem, dins d'aquest servei es dóna prioritat al tractament emocional i a la superació de la persona per sobre de tot, perquè d'aquesta manera els alumnes puguin començar a sentir més confiança i seguretat en si mateixos.

Això és possible gràcies al fet que la formació d'aquests professionals està basada en el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, que els permet entendre els comportaments humans i disposar d'eines de comunicació indirecta per utilitzar amb aquests alumnes.

Aquests professionals parteixen de la premissa que els problemes de comportament o d'aprenentatge que en Dani i en Jordi tenen a l'institut no són més que l'expressió del malestar intern que pateixen; malestar que es tradueix en

les anomenades 'conductes emmascaradores', és a dir, conductes exagerades i incongruents, com és el cas de la conducta violenta.

A més, també és important referir que la premissa bàsica dins d'aquest servei és respectar el ritme de cada alumne i les seves circumstàncies.

#### 4. 1. 2. 1. 3 Experiències d'èxit

Cal destacar la importància que es dona, dins l'Hospital de Dia, al fet que els alumnes visquin experiències d'èxit, perquè puguin canviar les creences d'identitat negatives que tenen d'ells mateixos i que són l'arrel dels seus comportaments emmascaradors. Per això, sempre que és possible, s'incideix en aquest aspecte: que els joves duguin a terme tasques que sabem que realitzaran amb èxit, perquè visquin el significat de l'expressió "Jo sóc capaç".

#### 4. 1. 2. 1. 4 Reunions quinzenals amb tot l'equip

Cada quinze dies, com a tutors d'en Dani i d'en Jordi, ens reunim amb els diversos professionals que treballen a l'Hospital de Dia, per tal que sigui possible un treball en equip que permeti establir uns patrons d'actuació homogenis amb els alumnes.

D'altra banda, aquestes reunions faciliten l'avaluació constant del funcionament de l'Hospital de Dia i permeten revisar el treball que es duu a terme diàriament amb aquests alumnes. En el cas que sorgeixin aspectes a tenir en compte i/o a millorar, es prenen les decisions oportunes per tal d'ajudar aquests joves en el nostre propòsit: a sentir-se millor amb ells mateixos.

En una d'aquestes reunions, just quan feia molt poc que en Jordi assistia al servei (s'hi va incorporar un mes més tard que en Dani), sorgeix la necessitat d'establir unes normes per ajudar en Dani i en Jordi a anar per davant de les situacions.

#### 4. 1. 2. 1. 5 Establiment de normes

Els professionals de l'Hospital de Dia ens expliquen que en Dani i en Jordi fa uns dies que arriben mitja hora tard al servei de l'Hospital de Dia. Ells argumenten que l'autobús arriba amb retard.

Nosaltres, com a tutors seus, parlem amb en Dani i en Jordi i els demanem si tenen un moment. Ens diuen que sí.

Els explico que entenc que potser algun dia l'autobús vingui amb retard, però que es pressuposa que a partir d'una determinada hora estan a l'Hospital Doctor Josep Trueta, i que ens preocupa no saber on són, ni a quina hora arriben. Els hi dic: *"Us volia preguntar com ho podríem fer per trobar una solució"*. En Dani diu que ara vénen amb un autobús que arriba mitja hora tard, i que és molt just que estiguin al Trueta a les 9 del matí. Ens pregunta si podrien arribar entre les 9:15 i les 9:30.

Els dic que sí, i els pregunto què passarà si algun dia ells o qualsevol professor arriben més tard d'aquesta hora. Ells somriuen i ens pregunten: *"Els professors també?"*. Els dic que és clar, que les normes són per tots. Tornen a somriure i diuen que hi estan d'acord. Torno a insistir: què els sembla que podem fer si algun dia algú arriba més tard de les 9:30. No diuen res. Els hi proposo que, si algú arriba tard, pot anar a explicar a en Frederic el que li ha succeït, ja que ell és el responsable de la Unitat. Hi estan d'acord.

L'endemà arriben tard. Interpretem aquest fet com una prova per veure si realment es compleix allò que s'ha acordat. El professional responsable en aquell moment els hi diu d'anar a explicar-ho a en Frederic. En Dani i en Jordi de seguida fan que sí. En els dies següents no es repeteix aquesta situació.

#### 4. 1. 2. 1. 6 El comportament dels professors de l'institut davant del fet que els nois assisteixin a l'Hospital de Dia

Tots els professors de l'institut Sant Vicenç van estar-hi d'acord, quan els vam proposar de derivar en Dani i en Jordi al servei de l'Hospital de Dia del Hospital Doctor Josep Trueta, de Girona.

Malgrat això, a alguns professors a mesura que transcorrien els dies els costava creure que en Dani i en Jordi no tinguessin cap problema amb els professionals que treballen en aquest servei.

Vegem-ho a partir d'un exemple:

##### Maig de 2002

En Dani i en Jordi són a la plaça del poble, llençant sulfumant embolicat amb paper de plata. En aquell moment, dues classes de l'institut, junt amb un grup d'alumnes francesos que estaven fent un intercanvi, passen a prop d'on són ells. En Dani i en Jordi se'ls miren, i segueixen fent el que feien. En aquell moment, un parell de francesos els increpen i els insulten. En Dani se'ls mira i també els diu alguna cosa, però llavors es tira enrera i es queda amb en Jordi.

La interpretació de les professores que anaven amb el grup d'alumnes va ser dir que en Dani i en Jordi els hi havien tirat bombes, i que quasi els toquen, que són uns bàrbars. El director ens truca esverat i ens diu que hi hem de fer alguna cosa.

Nosaltres escoltem la versió d'en Dani i en Jordi, que ens diuen que no va pas anar així. Els creiem i els ajudem a entendre que als professors, de vegades, els costa veure que els alumnes poden canviar.

Llavors, un alumne que anava en el grup ens explica que en Dani i en Jordi en cap moment no van tirar res contra ells, que ho llençaven molt lluny d'on eren els alumnes, com havien anat fent durant tot el matí.

El director de l'institut Sant Vicenç s'assabenta d'aquesta versió i ens truca per disculpar-se. Ens diu que ja sap que en Dani i en Jordi no havien fet res dolent, i que el que succeeix és que hi ha determinades professores que necessiten veure que les coses són així.

Així doncs, a través del relat d'aquesta situació, podem observar com les creences personals d'algunes professores sobre aquests alumnes condicionaven la lectura que feien elles de la seva realitat. Com hem vist, en aquestes circumstàncies, la nostra ajuda va anar dirigida a ajudar en Dani i en Jordi a entendre per què de vegades la nostra veritat és tan diferent de la dels altres: perquè tothom interpreta les coses des dels seus ulls.

#### 4. 1. 2. 1. 7 Temporalitat

El període en què un alumne assisteix a l'Hospital de Dia varia en cada cas. És a dir, el criteri que s'utilitza per establir el període que un noi o una noia roman en aquest servei és el d'atendre les necessitats de cada jove.

En el cas d'en **Dani**, vam considerar la conveniència que assistís al servei de l'Hospital de Dia fins al mes de juny.

La nostra decisió la vam fonamentar a partir de tres punts:

- Partint de la realitat que s'hauria trobat si tornava a l'institut, on els professors tenien un concepte molt negatiu d'ell, fruit dels conflictes que en els darrers mesos havia protagonitzar a l'institut. És a dir, es corria el perill, si en Dani



tornava al centre, que tornés a caure en el cercle viciós en el qual es trobava abans de venir a l'Hospital de Dia.

- A més, l'opinió d'en Dani era que no volia tornar a l'institut. I el criteri dels alumnes és important a l'hora de decidir quin és el moment oportú per incorporar-se novament al centre al qual pertanyen.
- D'altra banda, tenint en compte que en Dani el curs vinent assistirà a un taller de mecànica, continuant a l'Hospital de Dia fins al mes de juny ens asseguràvem que al setembre es trobés immers en un context on no pesava cap expectativa negativa sobre el seu comportament.

Hem de dir que, en moltes ocasions, es considera oportú que l'alumne canviï de centre escolar per evitar el perill que el context escolar torni a reforçar el seu comportament emmascarador.

Lligant amb el que acabem de dir, volem esmentar que el mateix director de l'IES Sant Vicenç ens fa la demanda que les dues tardes que hauria d'assistir a l'institut (en una UEC, els alumnes mantenen el contacte amb l'institut a la tarda) vagi a l'Hospital de Dia, el curs acadèmic 2002-2003, perquè creu que els professors, si torna al centre, li estaran molt a sobre. Nosaltres li diem que, si a en Dani li sembla bé, podem contemplar aquesta alternativa.

En el cas d'en **Jordi**, també considerem necessari que assisteixi a l'Hospital de Dia fins al mes de juny, ja que, un cop analitzats quins beneficis li aportaria la tornada al centre, considerem que aquesta seria contraproductiva.

Pensem que, deixant l'estiu com a marge, en Jordi podrà acabar de viure experiències positives (vivint decisions lliures i madures) que l'ajudin a sentir-se millor.

D'aquesta manera tindrem més garanties que la tornada al centre sigui un èxit, entenent aquest en termes de canvi en el comportament d'en Jordi gràcies a un procés de creixement personal.

Cal destacar que, en l'ajuda que oferim a en Jordi a nivell personal fins al mes de juliol (com hem pogut observar), l'ajudem a anticipar les situacions que es pot trobar en la seva tornada al centre (comentaris d'alguns professors o provocacions de companys de classe), perquè pugui anar per davant d'aquestes situacions.

#### 4. 1. 2. 1. 8 La presa de decisions

En Dani i en Jordi, quan van arribar a l'Hospital de Dia, eren alumnes que actuaven d'acord amb el que els venia de gust en aquell moment, sense pensar en el després. Els costava molt anticipar les conseqüències del que feien, i el resultat és que vivien molts fracassos.

Amb la seva estada a l'Hospital de Dia van aprendre a escoltar-se a si mateixos i a prendre decisions madures, anant per davant de les situacions i decidint què era millor per a ells a la llarga.

### 4.1.3 CRITERIS D'AVALUACIÓ DELS RESULTATS DE L'ESTUDI DE CASOS

*“Vivim i evolucionem a través dels conflictes de la vida i gràcies a ells”*

*Shri Anirvan*

Els criteris que hem utilitzat a l'hora de valorar els resultats de l'estudi de casos recolzen en tres punts de vista:

- El nostre propi punt de vista, com a professionals que hem realitzat el procés de diagnòstic-intervenció en els diferents alumnes.
- El dels alumnes en qui s'ha dut a terme un procés d'ajuda.
- El dels diferents professionals que treballen a l'Hospital de Dia i que han estat en contacte amb en Dani i en Jordi.

Cal destacar que no hem contemplat la valoració dels diferents professors de l'institut Sant Vicenç perquè no ho hem considerat oportú, ja que creiem que no hauria pogut ésser objectiva per part de tot el professorat.

Com podem observar en l'apartat de Discussió, les creences personals d'alguns professionals no els permeten interpretar la conducta dels alumnes etiquetats de problemàtics com a símptoma del seu malestar.

Molts d'aquests professors estan convençuts que aquests alumnes no poden canviar el seu comportament perquè són així. Aquesta convicció és el prisma a través del qual observen la seva realitat, que cadascú la interpreta com a única i certa.

#### 4. 1. 2. 1 Avaluació de l'estudi de casos

En aquest apartat, com a avaluació de l'estudi de casos, descriurem els canvis que hem pogut observar després de dur a terme un procés de diagnòstic-intervenció en els alumnes Dani, Lluís, Pol, Jordi, Óscar, Sandra i Olga (i que ja hem esmentat en finalitzar la transcripció literal de les entrevistes realitzades en cada cas).

En **Dani** ha canviat a nivell personal. Aquesta millora es tradueix en una autoestima més alta, fruit d'escoltar-se més a si mateix i prendre decisions de forma lliure i madura. Ara sap més el que vol.

Actualment se'l veu més tranquil i comunicatiu. Ha après a relacionar-se amb les persones del seu entorn pròxim d'una forma més sana. És a dir, ara no provoca ni se sent provocat amb la facilitat d'abans, perquè interpreta amb uns altres ulls els comportaments dels qui l'envolten.

En Dani ha après a protegir-se de les coses que no pot canviar perquè no depenen d'ell, sobretot dels problemes que tenen els seus familiars. Ara sap que el comportament dels seus pares és fruit de llurs problemes personals.

Finalment, volem dir que en Dani ha estat un alumne que ens ha ensenyat que, fins i tot l'estudiant que es mostra més esquerp i que sembla més problemàtic (si ens fixem en el seu comportament), quan rep ajuda i té al voltant persones que l'accepten tal com és canvia de forma espectacular.

En **Lluís** actualment no es comporta de manera agressiva amb els professors, perquè actua pensant en les conseqüències de les seves accions. És a dir, ara basa les seves decisions a valorar quina actuació li aportarà més beneficis, i no de forma impulsiva, com feia anteriorment. Aquesta presa de decisions ha contribuït a millorar el concepte que té de si mateix.

Aquest fet també ha contribuït a canviar la relació que en Lluís havia establert amb els seus companys: en Lluís ja no es comporta com els amics esperen, sinó essent coherent amb ell mateix.

Tot i això, cal dir que la relació amb els alumnes magrebins continua no essent bona, per bé que ja no hi ha confrontacions físiques entre ells.

D'altra banda, cal destacar que, arran d'un càstig que recentment els professors han imposat a en Lluís per no haver complert un punt del contracte que havien estipulat amb ell, el curs vinent no podrà assistir a mecànica. El resultat ha estat que, des de fa uns dies, en Lluís està més "tens" amb el professorat.

En **Pol**, en el moment actual, se'l veu més segur d'ell mateix. Aquesta seguretat es fa palesa quan es relaciona amb els seus companys de classe i amb el professorat del centre: ara no reacciona de manera agressiva quan la realitat no s'ajusta a les seves expectatives. És a dir, ha après a acceptar que les coses no sempre són com voldríem.

Al mateix temps, en Pol no permet que algú altre prengui les decisions que depenen d'ell, marcant els límits necessaris per evitar que puguin interferir en el que és la seva responsabilitat. Això fa que se senti més independent, i ha contribuït a fer que la imatge que té de si mateix sigui més positiva.

Tant els professors com els pares d'en Pol estan contents amb el canvi que ha realitzat a nivell personal.

En **Jordi** ara va per davant de la seva vida. És a dir, decideix cap on vol anar, prenent les seves pròpies decisions de forma lliure i madura, perquè sap què vol. Per tant, para els peus als seus amics i no actua com els altres esperen, sinó essent fidel a si mateix. Això ha contribuït a fer que visqui èxits i que configuri una imatge més positiva de la seva persona. És a dir, s'estima més, i com a

conseqüència d'això el seu comportament emmascarador ha desaparegut. Se'l veu més content i rialler.

En Jordi està aprenent a acceptar la seva realitat. Ara sap que no és culpable de les circumstàncies en què es troba, perquè els seus pares biològics són persones molt insegures i per això no s'han pogut cuidar prou d'ell.

L'**Óscar** actualment no respon amb comportaments de defensa impulsius davant dels professors i/o alumnes, perquè atorga un altre significat a les seves accions. És a dir, no se sent atacat com s'hi sentia abans.

Sentir que ell va per davant de la seva vida l'ha ajudat a millorar el concepte que té d'ell mateix. Val a dir, però, que ha estat difícil, perquè la convicció que tenia de ser un alumne problemàtic estava molt arrelada.

En el seu cas, les relacions familiars i amb l'institut són molt dolentes, i no ha estat possible realitzar una intervenció en la família i el professorat per tal que el context pròxim de l'**Óscar** pogués esdevenir més positiu per a ell. Aquestes circumstàncies esdevenen un fre perquè l'**Óscar** pugui seguir creixent i acabi essent una persona madura.

La **Sandra** està més contenta i riallera, com a conseqüència d'escoltar-se més a si mateixa i anar-se desprenent de responsabilitats que no són seves.

A més, ara és conscient que les relacions establertes entre ella i els seus pares no són bones, i que li estan fent mal. Però comença a descobrir les eines per anar-les canviant.

És una persona que es deixa ajudar molt fàcilment, és com una esponja que de seguida absorbeix el que se li diu.

L'**Olga** se la veu menys neguitosa, com a resultat de començar a prendre les seves pròpies decisions. Això la fa sentir bé, ja que viu experiències en què sent que és capaç de valer-se per ella mateixa.

Al mateix temps, està aprenent a protegir-se del que succeeix al seu voltant i no li agrada, però que no depèn d'ella canviar-ho.

#### 4. 1. 2. 1. 1 Quadre resum dels canvis observats en els alumnes en els quals s'ha dut a terme un procés d'ajuda

A continuació mostrem una graella on recordem els comportaments emmascaradors que presentaven aquests alumnes abans de realitzar-los un procés de diagnòstic-intervenció, i on mostrem els canvis que hem pogut observar en ells després de la intervenció a nivell emocional que hi hem dut a terme.





	COMPORTAMENT EMMASCARADOR	CREENCES D'IDENTITAT		RESULTATS DE LA INTERVENCIÓ
<b>DANI G.</b>	<p>- es comporta de manera agressiva amb els professors i alumnes.</p> <p>- provoca constantment els professors amb la seva actitud. Algun cop, fins i tot, ha saltat per la finestra.</p> <p>- pica amb el bolígraf a classe i fa soroll.</p> <p>- no treballa a classe: no fa els deures ni estudia.</p>	<p>- "jo no sóc bo".</p> <p>- "jo no valc".</p> <p>- "jo no sóc digne d'estima".</p> <p>- "jo sóc una persona dolenta".</p> <p>- "jo no sóc intel·ligent".</p> <p>- "jo no sóc capaç..."</p>	<p>INTERVENCIÓ A NIVELL EMOCIONAL (en les creences d'identitat).</p>	<p>En Dani ha canviat a nivell personal. Aquesta millora es tradueix en una autoestima més alta, fruit d'escoltar-se més a si mateix i prendre decisions de forma lliure i madura. Ara sap més el que vol.</p> <p>Actualment se'l veu més tranquil i comunicatiu. Ha après a relacionar-se amb les persones del seu entorn pròxim d'una forma més sana. És a dir, ara no provoca ni se sent provocat amb la facilitat d'abans, perquè interpreta amb uns altres ulls els comportaments dels qui l'envolten.</p> <p>En Dani ha après a protegir-se de les coses que no pot canviar perquè no depenen d'ell, sobretot dels problemes que tenen els seus familiars. Ara sap que el comportament dels seus pares és fruit de llurs problemes personals.</p>
<b>LLUÍS S.</b>	<p>- no estudia ni treballa a classe.</p> <p>- es fica amb d'altres alumnes. Sobretot, amb els que veu més febles i els companys magrebins.</p> <p>- contesta als professors, sobretot quan el castiguen o l'avisen pel seu mal comportament a classe.</p>	<p>- "jo no sóc intel·ligent".</p> <p>- "jo sóc burro".</p> <p>- "jo no sóc bo".</p> <p>- "jo no sóc valent".</p> <p>- "jo no sóc digne d'estima".</p> <p>- "jo no valc".</p> <p>- "jo no sóc simpàtic".</p>		<p>En Lluís actualment no es comporta de manera agressiva amb els professors, perquè actua pensant en les conseqüències de les seves accions. És a dir, ara basa les seves decisions a valorar quina actuació li aportarà més beneficis, i no de forma impulsiva, com feia anteriorment. Aquesta presa de decisions ha contribuït a fer que millorés el concepte que té de si mateix.</p> <p>En Lluís ja no es comporta com els amics esperen, sinó essent coherent amb ell mateix. Tanmateix, cal dir que la relació amb els alumnes magrebins continua no essent bona, per bé que ja no hi ha confrontacions físiques entre ells.</p> <p>D'altra banda, cal esmentar que, arran d'un càstig recent per part del professorat, en Lluís està més "tens" amb ells.</p>

<p><b>POL B.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reacciona de manera agressiva davant dels comportaments dels companys de classe quan interpreta que es riuen d'ell.</li> <li>- sempre necessita els professors a prop per fer la feina.</li> <li>- contínuament fa bromes als professors.</li> <li>- fa moltes rabietes a casa.</li> </ul>	<p>- "jo no sóc bo".</p> <p>- "jo no sóc capaç de sortir-me'n".</p> <p>- "jo no sóc intel·ligent."</p> <p>- "jo no em sento estimat".</p> <p>- "jo no sóc bon fill".</p> <p>- "jo no sóc digne d'estima".</p>	<p>En Pol, en el moment actual, se'l veu més segur de si mateix. Aquesta seguretat es fa palesa quan es relaciona amb els seus companys de classe i amb el professorat del centre: ara no reacciona de manera agressiva quan la realitat no s'ajusta a les seves expectatives. És a dir, ha après a acceptar que les coses no sempre són com voldríem.</p> <p>Al mateix temps, en Pol no permet que algú altre prengui les decisions que depenen d'ell, marcant els límits necessaris per evitar que puguin interferir en el que és la seva responsabilitat. Això fa que se senti més independent i ha contribuït a fer que la imatge que té de si mateix sigui més positiva.</p>
<p><b>JORDI</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- parla com un nen petit i crida l'atenció dels professors.</li> <li>- un dia apareix begut a l'escola.</li> <li>- està dispers a classe, no treballa, no fa els deures ni estudia.</li> <li>- contesta als professors quan el castiguen o l'avisen a classe.</li> </ul>	<p>- "jo no sóc digne d'estima".</p> <p>- "jo no sóc intel·ligent".</p> <p>- "jo no sóc capaç".</p> <p>- "jo no valc".</p> <p>- "jo no sóc bo".</p>	<p>En Jordi ara va per davant de la seva vida. És a dir, decideix cap on vol anar, prenent les seves pròpies decisions de forma lliure i madura, perquè sap què vol. Per tant, para els seus amics i no actua com els altres esperen, sinó essent fidel a si mateix. Això ha contribuït a fer que visqui èxits i que configuri una imatge més positiva de la seva persona. És a dir: s'estima més, i en conseqüència el seu comportament emmascarador ha desaparegut. Se'l veu més content i rialler.</p> <p>En Jordi està aprenent a acceptar la seva realitat. Ara sap que no és culpable de les circumstàncies en què es troba, perquè els seus pares biològics són persones molt insegures i per això no s'han pogut cuidar d'ell.</p>

<p><b>ÓSCAR</b></p>	<p>- contesta als professors i té actitud de passota a classe, sobretot quan els professors l'avisen.</p> <p>- no fa res, no treballa.</p> <p>- si el pare el castiga, no compleix els càstigs.</p> <p>- porta un dibuix de la figura de Hitler al mòbil.</p>	<p>-“jo no sóc bo”.</p> <p>-“jo sóc un bèstia”.</p> <p>-“jo no sóc digne d'estima”.</p> <p>-“jo no sóc intel·ligent”.</p> <p>-“jo no sóc bon fill”.</p> <p>-“jo no sóc important”.</p>	<p>L'Óscar actualment no respon amb comportaments de defensa impulsius davant dels professors i/o alumnes, perquè atorga un altre significat a les seves accions. És a dir, no se sent atacat com s'hi sentia abans.</p> <p>Sentir que ell va per davant de la seva vida l'ha ajudat a millorar el concepte que té de si mateix. Val a dir, però, que ha estat difícil, perquè la pròpia convicció de ser un alumne problemàtic estava molt arrelada.</p> <p>En el seu cas, les relacions familiars i amb l'institut són molt dolentes, i no ha estat possible realitzar una intervenció en la família i el professorat perquè el context pròxim de l'Óscar pogués tornar-se més positiu per a ell. Aquestes circumstàncies esdevenen un fre perquè l'Óscar pugui seguir creixent i acabi essent una persona madura.</p>
<p><b>SANDRA</b></p>	<p>- es cuida molt del seu pare, se'n sent responsable.</p> <p>- no es parla amb la seva mare.</p> <p>- s'exigeix molt a ella mateixa.</p>	<p>-“jo no sóc bona”.</p> <p>-“jo no sóc digna d'estima”.</p> <p>-“jo no sóc una bona filla”.</p> <p>-“jo no sóc intel·ligent”.</p> <p>-“jo no valc”.</p>	<p>La Sandra està més contenta i riallera, gràcies al fet d'escoltar-se més a si mateixa i anar-se desprenent de responsabilitats que no li pertoquen.</p> <p>A més, ara és conscient que les relacions establertes entre ella i els seus pares no són bones i li estan fent mal. Però comença a descobrir les eines per anar-les canviant.</p>
<p><b>OLGA</b></p>	<p>- es posa molt nerviosa quan no li surt alguna cosa a classe.</p> <p>- en època d'exàmens li surten molts grans.</p> <p>- no sap parar els peus a les persones que l'envolten.</p>	<p>-“jo no sóc intel·ligent”.</p> <p>-“jo no faig les coses bé”.</p> <p>-“jo no sóc bona”.</p> <p>-“jo no sóc capaç,…”.</p> <p>-“jo no sóc digne d'estima”.</p>	<p>L'Olga se la veu menys neguitosa, com a conseqüència de començar a prendre les seves pròpies decisions. Això la fa sentir bé, ja que viu experiències en què sent que és capaç de valer-se per ella mateixa.</p> <p>Al mateix temps, està aprenent a protegir-se del que succeeix al seu voltant i no li agrada, però que no depèn d'ella canviar-ho.</p>

## 4. 1. 2. 2 Avaluació dels alumnes

Per valorar com han viscut l'experiència els diferents alumnes amb els quals s'ha dut a terme un procés de diagnòstic-intervenció, hem confeccionat les següents preguntes (vegeu document annex núm. 11):

1. Et sembla que t'ha ajudat? En què?
2. Et sembla que has canviat? Què vols dir?
3. Canviaries alguna cosa, o hi ha quelcom que no t'hagi agradat?
4. Com t'has sentit?
5. Et sembla que es necessari i útil que algú pugui oferir aquesta ajuda dins el centre?

A continuació adjuntem una graella on sintetitzem les respostes rebudes per part dels set alumnes: en Dani, en Lluís, en Pol, en Jordi, l'Óscar, la Sandra i l'Olga.

## Avaluació feta pels alumnes

	Dani G.	Lluís	Pol B.	Jordi M.	Óscar	Sandra	Olga
1. Et sembla que t'ha ajudat? En què?	"Sí". "No sé explicar en què".	"Sí". "En què no em sentia tan sol [se li neguen els ulls]".	"Sí, i tant!". "M'ajudaves a pensar abans de fer les coses. Pensava, quan m'arribava un llampec, què era el millor per a mi, què havia de fer, perquè després fos bo per a mi".	"Sí". "En què m'ajudaves a estudiar, a saber com aprendre, a saber què havia de fer, què era el millor per a mi".	"Sí". Se sentia més tranquil si jo l'escoltava.	"Sí". "Perquè podia veure les coses d'una manera que no em feien mal".	"Sí".. "Ara vaig aprenent a fer les coses més tranquil·la".
2. En què et sembla que has canviat?	"No ho sé..."	"Estava més tranquil, perquè almenys podia explicar a algú les coses que em passaven, i em sentia millor".	"Ui, sí!. Ara estic més tranquil i desvio més llampecs".	"Ara em conec més a mi mateix".	"Em controlo més, encara que de vegades em costa no saltar".	"Bé..., estic més tranquil·la i més contenta".	"Sí, amb el que t'he dit, ara em sento més tranquil·la..., veig les coses diferents. I m'agafo millor el que fan els altres".
3. Què canviaries?	"No canviaria res".	"No canviaria res".	"Home, ara no em ve res al cap... (silenci). No, no canviaria res!"	"No".	"Res".	"No canviaria res".	"Res".

	Dani G.	Lluís	Pol B.	Jordi M.	Óscar	Sandra	Olga
4. Com t'has sentit?	"Bé".	"Bé".	"Molt bé".	"Molt bé, <i>ojalà</i> tots els profes fossin com tu...".	"Molt bé, perquè a tu t'han passat coses semblants a mi, i m'entenies".	"Molt bé, perquè tu m'escoltaves".	"Molt bé, estava contenta quan em venien a buscar a classe i sabia que venia a parlar amb tu".
5. Et sembla que es necessari i útil aquesta ajuda dins el centre?	"Sí, perquè ajuda".	"Sí, crec que aniria molt bé".	"I tant que sí!, va molt bé poder parlar".	"Sí, molt".	"Sí, i podries tornar l'any que ve". Li explico que jo no podré, però potser algú altre sí. (li dono l'opció que em pot venir a veure a Girona, si ell vol, o em pot trucar quan vulgui).	"Jo penso que sí, perquè els professors de vegades ja proven de donar-te consells, però no és el mateix, perquè de vegades et claven sermons".	"Sí, em sembla molt bé que algú et pugui ajudar".

## 4. 1. 2. 3 Avaluació per part dels professionals de l'Hospital de Dia dels alumnes Dani i Jordi

Amb els professionals de l'Hospital de Dia, que han estat en contacte amb en Dani i en Jordi durant aproximadament tres mesos, hem dut a terme una sèrie de preguntes que hem confeccionat amb la finalitat d'avaluar el funcionament del servei esmentat en ambdós alumnes (vegeu document annex núm. 12):

### **Preguntes per en Dani:**

1. Quina impressió et va fer en Dani quan va arribar a l'Hospital de Dia?
2. Ha estat difícil el tracte amb ell, o ho ha estat en algun moment?
3. Ha protagonitzat alguna situació conflictiva al llarg d'aquests mesos?
4. Consideres en Dani un alumne "problemàtic"?
5. Algun cop ha respost de manera agressiva dins l'Hospital de Dia?
6. Com resumiries la seva estada a l'Hospital de Dia?
7. El veus diferent des del dia que va arribar fins avui? En què?

### **Preguntes per en Jordi:**

1. Quina impressió et va fer en Jordi quan va arribar a l'Hospital de Dia?
2. Ha estat difícil el tracte amb ell, o ho ha estat en algun moment?
3. Ha protagonitzat alguna situació conflictiva al llarg d'aquests mesos?
4. Consideres en Jordi un alumne "problemàtic"?
5. Algun cop ha respost de manera agressiva dins l'Hospital de Dia?
6. Com resumiries la seva estada a l'Hospital de Dia?
7. El veus diferent des del dia que va arribar fins avui? En què?

A continuació adjuntem la graella on sintetitzem les respostes obtingudes de les preguntes realitzades als diferents professionals:



## Avaluació de professionals del servei Hospital de Dia

	SOBRE EN DANI					
	JORDI (psicopedagog)	TOTI (pedagog)	GISELA (psicopedagoga)	JUDITH (pedagoga)	ÓSCAR (psicòleg)	SANDRA (psicòloga)
1. Quina impressió et va donar en Dani, quan va arribar a l'Hospital de Dia?	La veritat és que el primer dia tenia una mirada de desconfiança que jo no havia vist mai. Estava assegut en una cadira, mirant a terra i sense dir res. Sincerament, en aquell moment vaig pensar que l'endemà no tornaria a venir.	Es va passar tot el dia sense dir res, amb la mirada baixa i desconfiant. Feia la sensació que portava a dins molta ràbia continguda. Qualsevol diàleg amb ell era de poques paraules i responia amb monosíl·labs i amb un llenguatge corporal d'agressivitat.	El primer dia que el vaig veure, transmetia malestar, se'l notava rabiós cap a ell mateix i cap a tot allò que l'envoltava. Estava molt a l'expectativa del que pogués passar, de qui érem...	La impressió com d'un nen distant, esquerp i desconfiat. I que segurament durant molt de temps la gent adulta no l'havia tractat gaire bé, perquè no parlava, evitava la mirada i adoptava el comportament de "passar de tot".	Em va fer la impressió que estava com a la defensiva, que no estava natural..., per exemple costava que et mirés als ulls, i deia ben poca cosa.	El vaig veure un noi molt trist i desconfiat, com si hagués rebut maltractaments.

2. Ha estat difícil el tracte amb ell o en algun moment si?	Els primers dies van ser difícils, perquè no hi podíem accedir de cap manera. Al cap d'una setmana es va obrir moltíssim. A partir d'aquell moment tot va anar molt bé i no hi vaig tenir cap problema.	Si entenem per 'moment difícil' algun episodi de violència, cap ni un. L'únic moment va ser al principi, que tenia molta desconfiança. Al cap d'uns dies es va mostrar molt comunicatiu i amb un tracte molt empàtic.	No hi ha hagut situacions violentes, el més difícil va ser que ell es pogués sentir còmode i que pogués expressar el que sentia.	Gens ni mica. Al principi, com a la majoria de nens, li costava agafar confiança, però de seguida es va crear una bona empatia, que ha durat tot el temps que ell ha assistit a l'Hospital de Dia.	Hi havia moments en què prenia l'actitud de passar de tot, com si no l'importés res del que allí es feia, però personalment penso que era més aviat una crida d'atenció.	L'únic moment que va estar difícil va ser al principi, perquè en Dani no parlava i estava molt tancat en ell mateix. Podia estar tot un matí sense quasi dir ni una paraula.
3. Ha protagonitzat alguna situació conflictiva al llarg d'aquests mesos?	Cap ni una.	No.	No	Que jo sàpiga no, i la veritat és que posaria la mà al foc que amb els meus companys tampoc no n'hi ha hagut cap, perquè no el veig gota conflictiu.	Si per "conflictiva" hi entenem "greu", doncs diria que no; ara bé, hi havia moments en què no tenia ganes de fer les coses, o burxava algun dels seus companys...	Cap.

<p>4. Consideres a en Dani un alumne "problemàtic"?</p>	<p>Ni molt menys. Sempre va ser molt i molt agradable amb mi i m'explicava un munt de coses, i jo a ell. Va ser una convivència molt agradable.</p>	<p>No.</p>	<p>Mentre estava a l'institut, per al professorat en David era un problema, no tant per la manera de ser d'en David, sinó perquè la seva conducta podia ser provocativa... Cal posar-se al seu lloc per saber detectar les seves necessitats i entendre el perquè d'aquest comportament....</p>	<p>No, senzillament el trobo un alumne com qualsevol altre, i a l'aula així es comportava. Però a mi m'agradaria dir que moltes vegades els professionals de l'educació parlem amb uns termes, com ara aquest "problemàtic", que són molt relatius...</p>	<p>Lligat amb el que he dit, no crec que el Dani sigui un alumne problemàtic, tot i que això no treu que en certs moments mostrés una actitud més aviat provocativa, però si no se li reforçava aquest paper, aleshores tendia a deixar de fer-ho.</p>	<p>No. És un alumne que, quan s'ha sentit a gust, ha anat deixant que el coneguéssim.</p>
---	---	------------	---	---	--	---

5. Algun cop ha respost de manera agressiva?	Mai.	No.	No.	En cap moment, més aviat al contrari, en tot moment sabies que podies comptar amb ell perquè t'ajudés en qualsevol cosa. Sempre s'ha mostrat col·laborador, respectuós i treballador.	No recordo cap actitud agressiva o violenta.	Mai.
6. Com resumiries la seva estada a l'Hospital de Dia?	Va ser molt bonic veure la seva evolució en els mesos que va assistir-hi. La veritat és que va fer un canvi espectacular..., sobretot la seva mirada. Al principi tenia una mirada de desconfiança que jo no havia mai en un nen, però en poc temps això va canviar radicalment.	Crec que ha estat molt profitosa i que s'ha sentit molt a gust. Ha trobat un espai on s'ha sentit ben tractat i ha començat a prendre decisions sobre la seva vida personal. Crec que això ha marcat en ell un abans i un després en la seva situació personal...	Crec que li ha servit molt, ja que s'ha sentit entès i no jutjat. Com a conseqüència, no ha tingut la necessitat de provocar i crear conductes disruptives. Aquesta tranquil·litat i seguretat li ha permès conèixer-se a si mateix i començar a decidir què vol de la seva vida.	Crec que per a ell ha estat una experiència molt positiva, perquè ha pogut viure situacions de tracte amb les persones que em sembla fins llavors no s'hi havia trobat mai. Potser la paraula que resumiria més clarament en Dani durant aquests mesos és la de <b>treballador</b> .	És un noi que, a mesura que es va anar sentint més còmode, va estar més motivat i també més tranquil...	Com a molt gratificant, ja que és un alumne que ha fet un canvi espectacular des del primer dia que va venir, en què no obria la boca, fins al dia que va marxar, que se'l veia content i molt agraït amb tots nosaltres.

<p>7. El veus diferent des del dia que va arribar fins avui? En què?</p>	<p>Totalment diferent. Recordo el primer dia que va venir..., la mirada, el silenci amenaçador... Al cap de pocs dies tots aquests comportaments emmascaradors havien desaparegut. A mesura que es va anar sentint bé entre nosaltres i amb ell mateix, es va anar obrint. Recordo l'excursió que vam fer al Water World..., se'l veia amb una alegria que era impensable en ell quan el vam veure per primera vegada...</p>	<p>Sí. Se'l veu molt més tranquil. Se'l veu que crea relacions més empàtiques, i no només amb els monitors, sinó també en entorns nous. Parlant amb ell, veus que en Dani sap molt més el que vol aconseguir de la seva vida, i què ha de fer per aconseguir-ho.</p>	<p>En tot, fins i tot se li nota a la cara i en el seu llenguatge no verbal.</p>	<p>Moltíssim, crec que ha fet un canvi espectacular. En què? Doncs en diverses coses, però potser allò que destacaria més és el fet que en Dani ara pot mostrar els seus sentiments i mostrar-se ell mateix tal com és, cosa que abans era impensable.</p>	<p>Més tranquil i més natural, més comunicatiu.</p>	<p>Sí, molt!!! Va canviar a nivell personal de forma espectacular.</p>
--	--	--	--	--	---	--

	SOBRE EN JORDI M.					
	JORDI (psicopedagog)	TOTI (pedagog)	GISELA (psicopedagoga)	JUDITH (pedagoga)	ÓSCAR (psicòleg)	SANDRA (psicòloga)
1. Quina impressió et va donar en Jordi quan va arribar a l'Hospital de Dia?	Em va fer la impressió de ser una persona força infantil, que anava molt a remolc del que li deia en Dani. Malgrat tot, no tenia la mirada de desconfiança tan exagerada d'en Dani.	Em va fer la sensació d'un nen com "perdut", que fa el que els altres volen, i no el que ell vol. A diferència d'en Dani, a en Jordi no se li notava un malestar interior tan gran, no transmetia agressivitat. En Jordi se'l veia molt insegur al fer coses. Estava molt pendent de la seva valoració externa. No prenia la iniciativa en res.	Els primers dies feia la sensació que ell havia vingut a l'hospital de dia perquè també hi era el David. No mostrava gaire agressivitat. Molt aviat va crear una relació molt estreta amb els monitors.	La impressió va ser d'un nen molt tímid i reservat, i que sempre es volia mantenir en un segon terme, sense implicar-se gaire en les diferents propostes que anaven sorgint. I semblava deixar-se dur molt pels companys.	Se'l veia un noi insegur, tímid, i per vèncer la timidesa tenia una certa actitud provocativa, com si res no l'importés, però en veritat no crec que fos així.	El vaig veure un noi que s'havia sentit molt sol, que necessitava molt d'afecte.

<p>2. Ha estat difícil el tracte amb ell o en algun moment sí?</p>	<p>Gens. En Jordi es va sentir bé a l'Hospital des del primer dia. Ja al principi es va mostrar obert. Se'l veia a gust entre nosaltres.</p>	<p>No. És un noi que es deixa ajudar molt. El tracte amb ell des del principi va ser molt fàcil.</p>	<p>No. El que costava és que prenguéss decisions i que anés agafant autonomia.</p>	<p>Durant les estones que he pogut gaudir de la seva presència el tracte sempre ha estat molt cordial, i en cap moment s'ha donat una tibantor entre nosaltres que hagi dificultat la tasca.</p>	<p>Hi havia moments en què no volia treballar, i aleshores el millor era no insistir.</p>	<p>Mai no hi he tingut cap problema. És molt fàcil estar amb en Jordi.</p>
<p>3. Ha protagonitzat alguna situació conflictiva al llarg d'aquests mesos?</p>	<p>Mai, ni una.</p>	<p>No.</p>	<p>No.</p>	<p>No, més aviat al contrari, sempre ha tingut una actitud gens provocativa, i fins i tot en alguns moments molt servicial.</p>	<p>No recordo una situació conflictiva.</p>	<p>Cap ni una.</p>

4. Consideres a en Jordi un alumne "problemàtic"?	Em va sorprendre molt quan vaig saber que venia etiquetat de problemàtic. En cap moment m'havia passat pel cap que en Jordi pogués tenir comportaments problemàtics. Al contrari, el primer dia que el vaig veure es mostrava obert amb el altres i se'l veia molt sociable.	No. Sorprenia pensar que en Jordi hagués pogut protagonitzar algun episodi violent a la seva vida. Mai aixecava la veu, ni es queixava per la feina diària.	No. No creava cap situació problemàtica amb el seu context. Però si que podríem dir que en Jordi tenia problemes amb ell mateix. ...Em sembla que es parla d'alumne problemàtic quan crea problemes amb l'entorn, i això depèn de més d'un factor	De cap de les maneres.	No més que la resta de nens, vull dir que no el considero problemàtic...	En absolut. Quan el vaig conèixer no podia entendre com el consideraven un alumne problemàtic.
5. Algun cop ha respost de manera agressiva?	Mai.	No.	No.	No. I si en algun moment se li ha dit alguna cosa, la seva resposta sempre ha estat d'acceptació, i el diàleg mutu ha estat enriquidor.	No recordo cap situació agressiva.	Mai.



<p>6. Com resumiries la seva estada a l'Hospital de Dia?</p>	<p>Va ser molt agradable per a mi veure com va evolucionar en el temps que va estar entre nosaltres. Al principi es mostrava amb poques ganes de fer coses, però al final va ser tot al contrari. També va fer un canvi important en el fet que sempre anava a remolc d'en Dani. Al final ja no depenia del que en Dani li deia, sinó que ell triava les coses que eren millors per a si mateix.</p>	<p>Molt profitosa. En el transcurs de les setmanes, en Jordi ha anat agafant seguretat i més autonomia personal.</p>	<p>Crec que li ha sigut profitosa, se'l veia amb moltes ganes de treballar i d'aprendre. Ha guanyat en identitat, i com a conseqüència en autonomia. Els últims dies podíem observar que en Jordi prenia decisions sobre la seva vida personal i les posava en pràctica.</p>	<p>La considero molt satisfactòria, perquè ell ha après molt, però nosaltres també hem après molt d'ell...</p>	<p>Amb el temps s'ha anat sentint més còmode, amb més ganes de participar en les activitats, i més comunicatiu.</p>	<p>Com un regal, ja que conèixer un noi que ha viscut en unes circumstàncies tan adverses i que malgrat això lluita cada dia per tirar endavant... Moltes persones adultes en la seva situació es lamentarien tot el dia del que els passés.</p>
--	--	--	--	--	---	--

<p>7. El veus diferent des del dia que va arribar fins avui? En què?</p>	<p>Molt diferent, sobretot en el fet que he esmentat abans, que ara escollia el que era millor per a ell mateix sense tenir en compte el que en Dani li digués. Considero que això és molt important, perquè demostra que va millorar molt en identitat.</p>	<p>Sí. Últimament podies observar que prenia decisions i que estava molt més segur en desenvolupar les seves tasques. Acceptava el fracàs, preguntava per aclarir els seus dubtes. Parlant amb ell, t'explicava que havia canviat les relacions amb els seus amics i que ara no es deixava portar.</p>	<p>Com deia abans, crec que en Jordi ha guanyat en autonomia. Crec que ara no es deixa portar tant per l'opinió dels altres, és crític amb el seu comportament. Podríem dir que en Jordi sap autoavaluar-se.</p>	<p>Sí, sobretot en el sentit que al principi, tal com he dit al començament, es mostrava d'una manera totalment diferent als últims dies, començava a tenir iniciativa, ja no es deixava dur pels companys, i per tant ja no l'utilitzaven tant, i començava a ser més ell, i per tant a voler ser-ho, fet que li donava molta força davant les diferents situacions amb què s'anava trobant.</p>	<p>Està més natural i tranquil, cosa que quan va arribar era impossible.</p>	<p>Molt. Més segur de si mateix, més tranquil, més content. Ha après a demanar el que vol i a prendre les seves pròpies decisions.</p>
--	--	--	--	---	--	--

## 4. 2. RESULTATS DE LES ENTREVISTES REALITZADES ALS PROFESSIONALS DEL MÓN DE L'EDUCACIÓ SOBRE L'ATENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA A SECUNDÀRIA

*“ Moltes lleis conserven el seu crèdit des de l'antiguitat més remota no pas perquè siguin justes, sinó perquè són lleis ”*

*Montaigne*

### 4. 2. 1 RESULTATS DE LES ENTREVISTES REALITZADES

#### 4. 2. 1. 1 Resum de les entrevistes dutes a terme

En aquest apartat drem a terme un resum dels resultats obtinguts en les entrevistes realitzades amb els cinc professionals del món de l'educació sobre l'atenció psicopedagògica a Secundària. Perquè sigui més entenedor, hem establert una sèrie de categories i subcategories, en funció de la informació obtinguda, amb les quals classificarem i agruparem totes les respostes rebudes per part d'aquests professionals (vegeu entrevistes completes en el document annex núm. 13).

Les entrevistes es divideixen en tres grans apartats (com ja s'ha exposat en apartats anteriors): SOBRE L'AGRESSIVITAT, SOBRE EL TRACTAMENT DE L'AGRESSIVITAT i SOBRE POSSIBLES SOLUCIONS.

Cal dir que, en haver realitzat les entrevistes a diferents professionals del món de l'educació, que estan relacionats d'alguna manera amb els estudiants d'Educació Secundària Obligatòria, hi hem adjuntat un primer apartat de CONTEXTUALITZACIÓ.

#### 4. 2. 1. 1. 1 Contextualització

##### Categoria 1. Contextualització

- 1.1. Tipus de centre o de servei.
- 1.2. Tipologia de l'alumnat.
- 1.3. Dinàmica territorial.

##### Categoria 2. Funció professional

- 2.1. Funció professional.

#### 4. 2. 1. 1. 2 Sobre l'agressivitat

##### Categoria 3. Concepte

- 3.1. Innat o adquirit.

##### Categoria 4. Diferenciació sexual

- 4.1. Sexe.
- 4.2. Origen de la diferenciació.

##### Categoria 5. Estat actual

- 5.1. Increment de l'agressivitat.
- 5.2. Causes de l'agressivitat al centre.

#### 4. 2. 1. 1. 3 Sobre el tractament de l'agressivitat

##### Categoria 6. Intervenció dels diferents professionals entrevistats amb els alumnes

- 6.1. Intervenció.
- 6.2. Perspectiva d'èxit.

##### Categoria 7. Règim de disciplinàries

- 7.1. Funcionament.
- 7.2. Perspectiva d'èxit.
- 7.3. Justificació.

### Categoria 8. UAC

- 8.1. Funcionament.
- 8.2. Perspectiva d'èxit.
- 8.3. Justificació.

### Categoria 9. UEC

- 9.1. Funcionament.
- 9.2. Perspectiva d'èxit.
- 9.3. Justificació.

### Categoria 10. Professorat

- 10.1. Manca de recursos.
- 10.2. Formació.
- 10.3. Metodologia i organització.
- 10.4. Motivació.
- 10.5. Participació.
- 10.6. Altres.

## 4. 2. 1. 1. 4 Sobre la perspectiva de canvi

### Categoria 11. Canvis

- 11.1. Perspectiva de millora.
- 11.2. Millora del professorat.
- 11.3. Millora social.
- 11.4. Millora del règim de disciplinàries.
- 11.5. Millora de la UAC.
- 11.6. Millora de la UEC.
- 11.7. Altres propostes de millora.

A partir de les categories establertes, hem confeccionat una graella de categories on sintetitzem les respostes obtingudes en les entrevistes dutes a terme als cinc professionals del món de l'educació sobre l'atenció psicopedagògica a Secundària. A dins de cada un dels requadres

corresponents a cada categoria, hi esmentem expressions literals realitzades per cadascun dels professional sobre el tema que ens marca la categoria.

A continuació adjuntem la graella esmentada:

## Contextualització

	M <sup>a</sup> Àngels Prat	Mestre de Palafrugell	Frederic Pérez	Inspector de la Garrotxa	Salvador Font
1.1.	<p>"El centre havia estat FP i es va reconvertir, com els altres, en IES", "continua els cicles i va incorporar Batxillerat". "Arribem a una matrícula de 500 alumnes".</p> <p>"Fem cicles formatius d'administratiu, de la branca de metall i manteniment elèctric".</p>	<p>"IES públic, hi ha uns 600 alumnes"</p>	<p>" a l'hospital aprox. hem atès 800 casos", "nens que tinguin problemes d'agressivitat tranquil·lament pot haver-hi 70 o 80 casos almenys, de conductes disocials"</p> <p>"la UNPP està constituïda en quant a la direcció per mi i per part de la Universitat per la Carme Timoneda. Hi ha un conveni legal i gent que exerceix com a professional i gent de pràctiques", "som unitat d'atenció a la vegada de recerca i de docència i, per la vessant mèdica, fem assistència".</p> <p>"per accedir a través de metges de primària o professional del món de la salut no física".</p> <p>"servei públic al ciutadà i que no té cap limitació".</p>	<p>"tenim unes zones d'inspecció, avarca tant primària com secundària. Tot el tram des dels 3 fins als 18 anys"</p>	<p>"la nostra tasca de l'EAP són com a metges de capçalera, intentar veure, doncs, què li passa a un nen i derivar-lo al professional".</p> <p>"professionals que assessoren a l'escola".</p>
1.2.	<p>"té fama d'acollir nens amb molts problemes", "l'alumnat és de classe mitjana-baixa, ... castellanoparlant, 90% immigrants andalusos, ara</p>	<p>"Alumnat que és molt divers...nivell sociocultural és mitjà tirant una mica baix".</p> <p>"Actualment comença a haver-hi una mica d'immigració".</p>	<p>"qualsevol tipus de nens"</p>	<p>"tenim centres amb nens més petits, des de llars d'infants, primària, secundària i post-obligatori".</p>	<p>"són tantes les demandes que et venen", "et venen problemàtiques diferents"</p>

	comença a arribar una bona onada d'immigrants magrebins".				
1.3.	<p>"està ubicat als afores de Blanes, molt a prop de barris marginals", "vénen de tot Blanes, fins i tot de Lloret, de Tossa, de molts llocs".</p> <p>"Blanes és una població que està creixent de pressa i malament. Hi estan venint tota una sèrie de gent amb una problemàtica social i econòmica greu".</p>	"de Palafrugell", "zona sud de Palafrugell com venen d'altres municipis dels voltants, com de Mont-Ras, Begur".	"poden venir nens de Girona, Catalunya i Espanya..."	"Concretament,estic en el sector de la Garrotxa".	"estic ubicat a l'àrea del gironès oest" "En aquests moments tinc un institut, un centre concertat i 5 centres de primària"
2.1.	"psicopedagoga del centre".	"mestre-tutor de 2n cicle, els faig classe de llengua castellana i catalana en crèdits comuns i en la franja variable faig francès."	"el primer dia venen a la meva consulta, i jo faig una valoració des del punt de vista orgànic i no orgànic, i jo dic, aquesta criatura té un problema tributari a ser atès per la unitat". "li donem un dia per començar el procediment de diagnòstic-intervenció psicopedagògic".	"la idea és ...vinculació amb primària i amb IES o amb centres privats concertats"	"donar atenció als centres" "reunir-te amb professionals dels CESMIJ, amb centres psicopedagògics..." . "veure llars d'infants", "nens amb possibles problemàtiques" "seguiment de nens UEC", "nens que tenim en altres centres" "no tenim un horari de dir...sobre la marxa hem de fer aquestes..." .



## Sobre l'agressivitat

	Ma. Àngels Prat	Mestre de Palafrugell	Frederic Pérez	Inspector de la Garrotxa	Salvador Font
3.1.	<p>"Jo crec que hi ha una mica de tot", "l'agressivitat no surt així, espontàniament, és una reacció al medi en què et trobes; si el medi t'és estressant, doncs és fàcil que surti una agressivitat; si no és així, no té per què".</p> <p>"aquells nens que tenen algun tipus de facilitat perquè se li dispari l'agressivitat, la situació d'estrès, el cervell la identifica igual si està en una situació d'aula que si està enmig de la selva i el persegueix un lleó, i l'agressivitat es dispara igual, és a dir el cervell no fa distincions".</p>	<p>"L'agressivitat és una manera de demostrar que ells no hi volen estar, allà, que no s'hi senten bé". "no es sent acceptat, doncs dóna aquesta imatge agressiva".</p> <p>"es multiplica en aquesta etapa de 14 a 16 anys".</p> <p>"Jo no penso que sigui una cosa innata: 'aquest nen és agressiu', no!... és una cosa donada la situació", "depèn de la situació, hi ha una tensió que se li genera un estrès d'estar,...alguna situació...que li desencadeni aquella agressivitat". "penso que és això el que fa, que és una cosa de context, no de la persona".</p>	<p>"no és més que un comportament defensiu emmascarador de protecció d'un nen o d'una persona que té un problema social molt seriós d'identitat personal, i aleshores se sent molt insegura, i com a defensa ha de posar en pràctica un comportament que en aquest cas és agressiu".</p> <p>"tots els comportaments tenen dues parts, que són la part biològica i la part adquirida".</p> <p>"si tu tens una certa predisposició més acusada, per allò que se'n diu el caràcter o temperament, de manera innata a ser més agressiu, però a la vegada, tu, els teus aprenentatges que han pogut generar aquesta identitat insegura a més a més, ha sigut la de pares, o mestres, que han sigut autoritaris i agressius, és molt més fàcil que tu després desenvolupis patrons</p>	<p>"és innat, però el context d'experiència viscuda és el que jo crec que és determinant"</p>	<p>"Tenim un tipus de nens que aparentment estan molt ben portats; les situacions que viuen de menyspreu dels pares, de crits, paraulotes, situacions d'amenaça,... això fa que el nen passi una situació greu".</p> <p>☞ "la qüestió genètica hi és, per naturalesa un és més calmat, l'altre més reposat".</p> <p>☞ "l'ambient adquirit"</p> <p>☞ "Per mi la suma de les dues coses; ara dono més importància a l'adquirida".</p> <p>☞ "una persona que tingui una tendència genètica en tota una sèrie d'hàbits, de factors adquirits, doncs fa que aquesta persona pugui desencadenar conductes agressives molt més importants".</p> <p>☞ "M'indica més que el medi hi té molt més a veure que l'herència".</p>

			agressius, i aquí està doncs la part d'aprenentatge".		
4.1.	"Sí, jo crec que sí... més en els nois".	"actualment es donen més problemes d'agressivitat amb nois que amb noies, és cert".	"sí, jo personalment ho crec, molt més els nens"	"jo crec que més a nivell dels nois que de les noies"	"Jo penso que el sexe no influeix pas"
4.2.	"l'equipament emocional de la noia és superior i l'agressivitat la transformen en altres coses". "a nivell biològic, l'agressivitat és més una necessitat del mascle; aquests mecanismes primitius s'han desenvolupat amb més facilitat en el mascle que en la femella", "alguna cosa genètica sí que hi ha".	"hi ha noies que donen respostes agressives verbalment..., el noi és més físic", "no penso que sigui una cosa al 100%, l'agressivitat és exclusiva dels nois, no... potser més urgència de vegades en nois es dona el cas de violència física".	"biològicament els nens i les nenes tenen diferències, una que va molt lligada al fet de ser mascle és l'agressivitat. El mascle està creat més per defensar la prole, la família... El terreny biològic que predisposa a ser més agressiu existeix en l'home. És més fàcil que un nen desenvolupi un comportament defensiu de protecció d'agressió que una dona"		<p>☞ "abans les noies estaven molt reprimides, i moltes coses no es feien perquè la societat hauria vist aquella persona com un animal".</p> <p>☞ "influència l'entorn, i l'educació que s'ha donat, i els valors, estereotips..., tot això hi influeix, però el sexe no".</p>
5.1.	"Sí, el nivell d'exigència general que els alumnes tenen d'ells mateixos, el tipus de tracte, el tipus de coses que diuen, el tipus de jocs, sí, cada vegada més sembla que hi ha una dosi més alta d'agressivitat entre ells. S'insulten amb més facilitat".	"Jo penso que els problemes d'agressivitat, doncs, existeixen al centre", "ha incrementat aquests problemes d'agressivitat, aquesta s'ha agreujat".	"el que diuen les estadístiques és que això està augmentant, però a més la percepció personal és així"	"casos puntuals, sobretot, casos molts puntuals", "jo crec que l'agressivitat no és alarmant". "és normal, casos puntuals". "a Olot tenim un cas determinat que és l'escola llar..." "hi ha tipus de nens que s'anomenen 'firaries', qque no tenen gairebé referents a la família..., aquests a vegades ens porten conductes... i es porten a centres d'escolarització externa".	"jo no sé si els nens són més agressius" "jo confirmaria que hi ha més manifestació d'aquesta agressivitat"

5.2.	<p>☞ "el tema de les pautes educatives. Les famílies deleguen cada cop més als centres educatius, i la pauta bàsica sí que s'ha de donar a casa". "el fet que s'hagi incorporat la dona al món laboral i la societat no s'hagi acomodat en aquesta circumstància..., l'home no ha assumit algunes de les funcions que feia la dona" "les famílies (...) tenen un sentiment de culpabilitat, això fa que quan algú els hi diu alguna cosa del seu fill, de seguida ataquen l'escola".</p> <p>☞ "abans que n'hi havia 30 que callaven i un que feia el burro, i aquell l'etiquetaven, tothom anava per ell. Ara.. tots fan merder i sempre..., és una situació una mica difícil".</p> <p>☞ "l'ambient d'aula provoca estrès en aquell ésser humà, pot estar provocat per una tensió emocional entre el professor i ell o una tensió emocional amb els companys que el professor no comprèn i que ell no és capaç de controlar i explota".</p>	<p>☞ "perquè hi ha molts alumnes que potser abans no hi eren, no volien continuar estudiant i marxaven..., i ara són a l'aula, diguéssim, entre cometes, contra la seva voluntat"</p> <p>☞ "pel mateix sistema"</p> <p>☞ "no hi ha cap canvi en la manera d'ensenyar i d'enfocar la Reforma, és clar, són alumnes que no els hi agrada estar asseguts entre quatre parets i aprendre unes lliçons".</p> <p>☞ "pot ser fracàs o desmotivació de l'estudi"</p> <p>☞ "pot ser un conflicte familiar".</p>	<p>☞ "fa uns anys aquests comportaments eren reprimits de manera molt clara, i fins i tot des de les primeres edats, abans no es mantenien en el seu curs com ara...". "ara es poden manifestar més, i llavors no es podien manifestar".</p>	<p>☞ "a darrera de cada nen hi ha una família, pel rol social en què ha viscut; si ja a nivell familiar no hi ha referents concrets, a la societat ara en aquest moment no hi ha nord".</p> <p>☞ "nens que no tenen unes normes mínimes de convivència; si no les tenen a casa i les tenen a fora, difícilment accepten de vegades l'escolar".</p> <p>☞ "al professorat encara li costa la idea del procediment". "abans tenia 30/35 nens, i utilitzaven el sistema de gran grup, però és que a vegades en crèdits optatius amb 10 nens utilitzen el mateix sistema".</p> <p>☞ "fenomen de la interculturalitat", "això ha vingut de nou, i no estem preparats".</p> <p>☞ "es demana a l'escola com si fos una Panacea" "potser a casa no tindrà educació en valors..., en canvi a l'escola se li ha demanat...", ".això és un trípede que s'aguanta en tres peus: si la família ja falla, l'alumne s'aguanta per l'escola i la societat, i si la societat també falla..., és clar, és un vaixell a la deriva".</p>	<p>☞ "tot l'entorn que envolta, més l'entorn dels nois, els invita més a aquesta violència".</p> <p>☞ "l'educació que es donava abans era massa imposada, massa, però intentaven que seguíssim uns signes i uns paràmetres socials. En canvi, ara tot és més una certa disbauxa, tothom pot dir el que pensa en qualsevol moment", "actualment el nen podrà dir tot el que vulgui, i a més es podrà despatxar a gust, si vol, i a més podrà aprofitar per dir-li al professor, si és calb: 'Tu, calb, calla!'".</p>
------	---	--	--	---	---

## Sobre el tractament de l'agressivitat

	Ma. Àngels Prat	Mestre de Palafrugell	Frederic Pérez	Inspector de la Garrotxa	Salvador Font
6.1.	<p>amb nens amb agressivitat. Em vénen a buscar a mi, i el que faig amb ells, sobretot, els allunyo del context i miro que no hi hagi el professor a davant i parlo amb ells. I els hi dono temps, allà al sofà, que es tranquil·litzin; a vegades me'ls emporto fora de l'insti..." "allò de l'estrès, intentes que planifiqui que la propera vegada que estigui en una situació similar tingui altres recursos..."</p>	<p>amb nens d'UEC. "A les sessions de tutoria, acordava amb ells el dia abans una reunió amb tots: 'mireu, demà parlarem d'això, d'això i d'això...', i ells volien venir, i si no venien, jo els hi donava carta lliure; la majoria de vegades sempre venien".</p> <p>amb nens agressius: "escollar-los molt, jo hi crec molt, en les persones, faig molt el tracte de tu a tu". "li dones un cop de mà, li estens la mà, 'escolta'm, vols que t'ajudi amb alguna cosa?'. "si veig que hi ha un problema una mica més greu, en aquell moment no dic res..., li demano per parlar amb mi..."</p>	<p>"la intervenció que es fa és de diagnòstic basat en el diagnòstic-intervenció... Model Humanista-Estratègic".</p>	<p>amb nens UEC "fem un informe en el qual es contempen una sèrie d'apartats", "dir que tot el procediment s'ha fet d'acord amb el que preveu la normativa".</p> <p>"faig el seguiment, l'EAP fa la valoració i bé, si ha de tenir continuïtat o no ha de tenir continuïtat..."</p>	<p>"nosaltres les intervencions que fem són puntuals: passar una prova d'intel·ligència, passar una prova de maduresa, d'atenció,..."</p> <p>"a un nen conductual, passar una prova de personalitat".</p> <p>"fem una tasca de diagnòstic i connexió entre professionals".</p> <p>"tasca de diagnòstic, assessorament i desviament".</p> <p>Amb nens agressius: "hi has d'intentar entrar, a manera de diàleg, de confiança, explicar una mica quin és el teu paper..., guanyar-te la seva confiança i saber el lloc cap on vols derivar-lo per ajudar-lo".</p>
6.2.	<p>"normalment això no torna a passar".</p>	<p>amb nens d'UEC. "el fet de donar-los l'opció de venir, ells voluntàriament venien, però si veien que parlaven d'un tema que a ells no els interessava gens, doncs em venien a dir 'mira, Jaume, demà jo no</p>			<p>"si no ho fem és perquè no podem, he de desviar un cas ràpid perquè en tinc 4 més que s'estan esperant".</p>

		vinc"... ➡ amb nens agressius: "ells es senten còmodes, baixa la seva tensió, i si més no, els has escoltat i els has donat ajuda, si ells han volgut"			
7.1.	"han d'aprendre la funció de la norma, això és necessari". "quan es troba que ha infringit una norma, tant si hi està d'acord com si no, li produeix un càstig immens, però ha de passar pel tub. I no hi ha retop. Això és una formació no de la raó, sinó de l'emoció". "no és problema disciplinar, és una eina de funcionament" "tenim disciplina, un règim disciplinari, i intentem complir-lo al màxim".	"dintre del RRI tenim un sèrie doncs de faltes lleus, mitjanes i greus que poden acabar amb l'expulsió de l'alumne", "si vols seguir al peu de la lletra aquesta normativa, de manera que ell no s'implica gens en el conflicte, s'està descarregant completament la responsabilitat sobre el centre"	"davant d'una situació antisocial, en general, sigui en l'àmbit que sigui, la solució i la correcció és aplicar la disciplina, el càstig, premi-càstig, és el més senzill d'aplicar". "quan la societat, els que manen, es troben amb un problema que és que jo tinc un nen que fa conductes antisocials, la correcció és aplicar-hi disciplina..."	"ha de ser un expedient, ha d'haver-hi un termini, i quan... inclou obrir un expedient, nomenar l'instructor, ha de passar els terminis, amb audiència de la família, i després aplicar les mesures correctores, o les mesures disciplinàries, si és una falta lleu, greu..."	
7.2.	"està bé que hi hagi una norma, i està bé un cert grau d'acceptació de la norma". "la disciplina és una cosa que contínuament serà un problema si és que es viu com un problema", "la disciplina és necessària", "la disciplina no ve a resoldre res de manera definitiva".	"les faltes lleus, mitjanes i greus no donen cap solució al problema"	"jo penso que no funciona"	"per una banda, en un institut hi ha d'haver unes normes, han d'elaborar el seu RRI..." "l'alumne que per la raó que sigui li hem d'aplicar i iniciar un expedient, no és la millor".	"jo no hiestic d'acord", "els paisos que tenen la pena de mort més dura troben més respostes?..., la resposta estadística és que no" "les mesures disciplinàries, si no són mesures educadores, fan més mal que bé" "no són positives en cap àmbit de la vida i la societat"
7.3.	➡ "un nen amb la tolerància molt baixa a la frustració, si	➡ "complicar amb burocràcia" ➡ "l'únic que es fa és allargar	➡ "el fet que tu després apliquis mesures però no vagis	➡ "s'ha volgut judicialitzar massa"	➡ "sempre es pensa en la conseqüència, qui la fa que la

	<p>sap que l'has de castigar et farà un 'cristo' i vindrà la família...; com que ara les famílies són més agressives que els nens, doncs ja no l'expulsem tres dies sinó un".</p> <p>☞ "el mestre té problemes amb la família, el professor arriba un moment que, com que cada vegada menys les famílies es senten culpables de no dedicar als fills l'atenció que necessiten, vénen aquí a reclamar per què al seu fill el tractem tan malament...".</p> <p>☞ "en comptes d'educar-los, el que fem és ensenyar-los el recurs per no estar a classe i tenir-los deseducats; es queden sense l'oportunitat d'aprendre coses, perquè estan sempre ficats a l'aula de càstig o a la biblioteca".</p>	<p>el problema no sé quants dies més". "potser el càstig és inversemblant, com pot ser anar a buscar guixos a consergeria, i es pretén que així tingui un exemple".</p> <p>☞ "s'hi posa una façana".</p> <p>☞ "no té en compte les persones, és totalment apersonal"</p>	<p>a solucionar el problema d'identitat, l'única cosa que fa és reforçar la conducta".</p> <p>☞ "de moment si el castiguen i no pot fer res més s'ha d'aguantar, però això no soluciona el tema, la causa de l'origen no està solucionada".</p>	<p>☞ "des que s'inicia fins al final gairebé són dos mesos".</p>	<p>pagui".</p> <p>☞ "quan s'acabi la mesura disciplinària, en què s'haurà enriquit l'individu?".</p> <p>☞ "de fet no en sabem prou".</p> <p>☞ "segueixen molt a allò judicial", "la societat no ha trobat la fórmula i educativament actuem d'aquesta manera", Funcionem com la justícia.</p> <p>☞ "a l'individu no li genera actituds per reservar i portar-se millor".</p> <p>☞ "hi ha d'haver mesures disciplinàries, però des d'un altre enfocament".</p>
8.1.	<p>"no tots els nens d'UAC són agressius, a vegades són nens absentistes, molt desmotivats, que fan un problema de mal comportament continu a classe i acaben no fent res, perquè sempre estan a la biblioteca expulsats". "nens amb problemes d'aprenentatge i</p>	<p>"casos de la UAC s'acostumen a barrejar aquests tipus diferents de problemàtica, tant d'alumne que té dificultats per assolir els objectius de diferents matèries com problemes de conducta".</p>	<p>"els que manen... crear entitats que teòricament són per donar solució als problemes, i una vegada està creat, el que sigui, el representant pot dir 'bé, ja tenim l'entitat, quan vostè tingui un problema me l'envia aquí, que aquests ja s'encarregaran de solucionar-lo".</p>	<p>"hi ha casos extrems, i en casos extrems s'han de buscar mesures alternatives..."</p>	<p>"la UAC és a dins del centre, i la UEC a fora".</p>

	amb problemes de comportament incipients només, i això cada any ho canviem". "són NEE, ja ho estan considerades, els diuen 'nens disocials'".		"el qui té el problema allò que vol és que el problema li desaparegui..., i quan li desapareix està content".		
8.2.	"problemes de comportament greu que els mestres no poden aguantar també passa, aquí, el primer any ho vam fer i vam dir que mai més".	"està molt malament"	"el principi que regeix no és l'original tècnic, sinó que allà arriba el que sigui, perquè això és un emmascarament", "vostè té un problema cap aquí".		"haurien de ser molt més serioses".
8.3.	<p>☛ el mateix nen amb un professor és NEE i amb un altre professor no ho és. Neix amb el problema de relació".</p> <p>☛ "problema de la comunicació amb l'alumne que han de controlar totes les variables, ells no volen canviar i tampoc els pots culpar: és el que han après".</p>	<p>☛ "a l'hora d'atendre les diferents necessitats dels alumnes, no té cap mena de sentit".</p> <p>☛ "fan una tutoria individual on poden ser escoltats, i ja està".</p> <p>☛ "no reben una intervenció"</p>	"el polític a la vegada el que vol és que no li generin problemes a ell, llavors ell crea l'entitat i diu 'a veure, el problema cap aquí', i el problema cap a l'entitat que hem creat".		<p>☛ "la diferència entre UEC i UAC és que no té molts recursos materials..."</p> <p>☛ "imagina't una UAC com un taller de manuals de quan tu anaves a l'institut una mica més complet; és pobre, per a aquesta feina".</p>
9.1.	"tenim algun cas d'escolarització externa, és el cas d'aquell nen que el perjudici per la convivència és tan gran, quan el tens aquí, i així sempre tens un recurs extern, que van a fer classes a fora".	"la decisió és del director de la UEC", "UEC és un acord a nivell municipal, de l'ajuntament al centre; llavors l'ajuntament té el seu propi pedagog, i és ell el que fa aquest programa", "el pedagog està en contacte amb el centre i es fa la intervenció necessària" , "hi ha alumnes	Ítem 8.1.	"Enviar un nen a una UEC significa que ja hem acabat tots els recursos..., s'han utilitzat tots els mitjans que tenien en aquell centre", "a vegades posen en perill la convivència del centre". "es fa aquesta proposta, quan hi ha l'informe de l'EAP, i es	"aquí hi ha la realitat, i la realitat és pura i dura, nosaltres els EAP, enviem els nens a les UEC". ☛ "les UEC estan reservades a nens amb seriosos problemes de conducta i de comportament". ☛ "els nens UEC' en principi

		<p>del nostre centre i d'altres centres..., fan tallers de fusteria, pintura, i també fan educació física, algunes sessions de tutoria...", "hi havia alguns centres més, n'hi haurà a Torroella, a la província de Barcelona, molt poquets...", "És un pla pilot".</p> <p>"per accedir a la UEC es fa un contracte, el signen els pares i l'alumne, i si l'alumne no hi vol anar no hi va..., és una proposta que fa el centre, i el director de la UEC l'accepta o no".</p>		<p>veu tot el procés", "hi ha d'haver un filtratge, quan s'han acabat totes les possibilitats".</p> <p>"hi ha nens que són absentistes, molt absentistes; darrera hi ha qüestions de famílies desestructurades".</p>	<p>als matins van a aquestes unitats, però a les tardes ha d'anar al seu institut"</p> <p>➤ "la pròpia inspecció insta que es facin grups als quals aquests alumnes es puguin integrar".</p>
9.2.		<p>"això funciona, la motivació dels nens puja un 100%", "vénen a gust a la classe i tenen ganes de treballar i de trobar-se amb els seus companys, i funciona molt bé".</p>	Ítem 8.2.	<p>➤ "ajuden a pal·liar tota aquesta problemàtica".</p> <p>➤ "gairebé un percentatge molt alt ha estat positiu", "no hem de caure en la temptació de dir l'alumne que de seguida..."</p> <p>➤ "enviar un nen d'aquests com un càstig... s'hauria de veure com una estratègia, tot i que ja sé que es complex".</p>	<p>"els resultat no són massa afalagadors..."</p> <p>"no els podem donar per òptims".</p>
9.3.	➤ "a la UEC no fan teràpia, fan un seguiment tutorial."	<p>➤ "tenen el seu pedagog, que els fa un programa específic per problemes d'inadaptació social"...</p> <p>➤ "l'integrem al màxim en la</p>	Ítem 8.3.	<p>➤ "és un recurs que tenim, però... s'haurien de buscar estratègies, unes altres estratègies".</p> <p>➤ "l'EAP fa un seguiment, una</p>	<p>➤ "en una UEC està muntat que els nens, quan hi són enviats, facin uns contractes trimestrals"</p> <p>➤ "no poden pretendre que tots</p>



		<p>classe".</p> <p>☞ "si l'alumne no hi vol anar, no hi va. Per això suposo que també augmenta molt la motivació, perquè és una cosa lliurement acceptada".</p>		<p>valoració al llarg del curs"</p>	<p>els nois/es de Girona i comarques que van a aquests centres vulguin fer el mateix".</p> <p>☞ "tu envies un nen a la UEC, sovint sabent que no li agrada el que hi fan".</p> <p>☞ "en un principi hi ha intervenció curricular i prou".</p> <p>☞ "a Girona, tots els nens que poden anar a la UEC fan automoció..., i les noies perruqueria...", "té poca sortida".</p>
10.1.	<p>☞ "jo crec que sí, que cada vegada més hi ha hagut molta mentida, de professors que han estat anys demanant recursos i ja els tenien i no els utilitzaven".</p> <p>☞ "jo sóc un recurs, i a mi no m'utilitzaven, a mi no em preguntaven res".</p> <p>☞ "l'administració ha començat a donar professors per atenció a la diversitat".</p> <p>☞ Organitzatius no.</p> <p>☞ "Potser el que cal són recursos materials"</p>	<p>"els que tenen greus problemes, res que jo tingui a la meua mà els pot ajudar".</p> <p>"tampoc calen tants materials ni molts més recursos".</p>	<p>"jo crec que tenen recursos bastants i suficients, en general".</p>	<p>☞ "de recursos sempre en faran falta".</p> <p>☞ "a secundària parlem d'infraestructures".</p> <p>☞ "jo diria que sí que es necessiten recursos de tota mena, però déu n'hi do el que s'ha fet".</p> <p>☞ "diria que sí, que potser es necessiten per a aquests d'incorporació tardana"</p> <p>☞ "molts recursos tecnològics".</p> <p>☞ "té el recurs del psicopedagog, de l'EAP, del mestre terapèutic..."</p>	<p>☞ "fa molt poc temps que la secundària hi és oficial, falten recursos de tota mena, organització, mentalització, el professorat necessita més formació..."</p>
10.2.	<p>☞ "cada cop més hi ha cursets d'atenció a la diversitat", "en els que fan a les escoles d'estiu s'omplen de professorat jove; la</p>	<p>"existeixen aquests cursets, però si ja no hi vas...". " hi ha gent que no vol, o no en sap o li fa por, és com el típic</p>	<p>"no tenen el recurs de la formació, la formació que tenen no és la més adient per resoldre els problemes".</p>	<p>☞ "per a la reforma hi havia un reciclatge..., per reciclar has d'estar predisposat a rebre coses i a experimentar"</p>	<p>☞ "el professorat s'ha trobat amb una nova situació, ara ha hagut d'assimilar uns altres paràmetres; clar, això necessita</p>

	<p>gent de més de 50 anys jo crec que intenten sobreviure com poden".</p> <p>☞ "hi ha curssets sobre la mediació i no sé què..., però la mediació és quan ja s'ha produït el conflicte".</p>	<p>professor que fa la classe amb la porta tancada"</p>		<p>☞ la universitat té un paper fonamental que s'hauria de replantejar..., s'hauria d'haver plantejat quin tipus de professorat volem...", "una cosa és el saber i una altra cosa és saber ensenyar...".</p>	<p>temps, es necessita mentalitat, es necessita formació..."</p>
10.3.	<p>☞ "molts mestres tenen la creença que la seva funció educativa és d'ensenyament-aprenentatge, no de comunicació..., es posen una barrera" "no hi ha intercanvi emocional".</p>	<p>"amb el grup-classe petits recursos"</p> <p>☞ "m'agrada treballar el grup des de diferent nivells, per tal d'equilibrar molt l'àmbit de la classe".</p> <p>☞ "els pots ajudar a nivell de tutoria".</p> <p>☞ "acostumes a tenir-ne a la teva classe de tutoria vint i escaig, i és gairebé impossible".</p> <p>☞ "el treball individual, molt individual, que és el que acostuma a passar en els centres, genera molta tensió"</p> <p>☞ "ningú vol invertir temps ni esforços, creuen que és inútil o pensen que val més fer 5 hores de matemàtiques a la setmana".</p>		<p>☞ "passa amb la llei del 70, el mestre era aplicador", "ara hem passat no a un mestre aplicador, sinó a un mestre més dissenyador, i això és un canvi de rol; l'alumne és també diferent", "és més complex". "un professor que sempre ha estat acostumat a aplicar, que potser és la millor manera..."</p> <p>☞ "el professor, abans, quan tenia el gran grup aplicava la lliçó magistral, i ara de vegades fa un crèdit variable. Això no és el paradigma que no necessitem recursos".</p>	
10.4.	<p>☞ "Ensenyament té un factor de desgast, perspectiva d'èxit</p>	<p>☞ "implicació a la feina i estant bé, però jo no penso que</p>			

	<p>que és el que fa que un tingui il·lusions; els professionals que es van fent grans, la seva perspectiva d'èxit cada vegada és més baixa, i pensen que tenen molt poca incidència en la vida dels altres" , "hi ha la sensació de dir: 'La meva feina no és directament proporcional a l'èxit del que passa", "com si treballassis sense saber-ne el resultat".</p>	<p>aquests professors estiguin a gust, bé amb ells mateixos".          ➤ "hi ha professors que tenen por... de deixar-se ajudar, perquè es veuen de menys categoria que els altres, tenen problemes d'autoestima".</p>			
10.5.		<p>➤ "no tens suport dels teus companys de feina". "et diuen que per què treballes tant, i no fas aquest tipus d'intervenció per no anar, diguéssim, contra corrent".</p>		<p>➤ "entre els diferents professionals hi ha falta de comunicació, de treball d'equip. Aquesta falta de coordinació seria una forma de perdre recursos, també".</p>	
10.6.		<p>➤ "tampoc li hem de carregar tot al pedagog; tu ets responsable de la teva classe, i al pedagog si vols li pots consultar".</p>	<p>➤ "el problema no és moltes vegades de recursos, sinó el problema personal, de formació, i de com desenvolupar el teu treball".</p>		

## Sobre la perspectiva de canvi

	Ma. Àngels Prat	Mestre de Palafrugell	Frederic Pérez	Inspector de la Garrotxa	Salvador Font
12.1.	<p>"jo crec que sí"</p>	<p>"es necessita un canvi molt gros"</p> <p>☞ "sóc del parer que jo sóc una taca d'oli enmig de l'aigua, que la teva manera de treballar s'encomana...".</p> <p>☞ "si no hi ha un canvi d'idees, dubto que hi hagi un canvi més general".</p>	<p>☞ "sí, sí, això és evident, que necessitem un canvi".</p> <p>☞ "un canvi en la formació dels professionals, per una part, i l'educació del país".</p>	<p>☞ "canvi de mentalitat".</p>	<p>"entre tots hauríem de donar-hi sortida", "mirar quines solucions podem buscar perquè els que manen hi donin resposta".</p> <p>☞ "s'hauria de donar-hi més respostes des del mateix institut".</p>
12.2.	<p>☞ "començar ja d'una altra manera, pensant que l'educació és important en aquell moment i llavors i punt. I que l'èxit l'has de mesurar en aquell context i en aquell temps, i després te n'has d'oblidar".</p> <p>☞ "Rebre un curset sobre com actuen aquests mecanismes de defensa dels alumnes en les persones, com pots desmuntar aquests mecanismes agressius" "podríem disminuir molt aquestes situacions".</p> <p>☞ "entendre la relació d'una altra manera, a vegades es</p>	<p>☞ "si fas una organització diferent, potser els introdueixes el tema d'una manera diferent. Doncs potser canvia alguna cosa, no?, d'aquesta manera redueixes la tensió a la classe", "això t'ho has de muntar tu".</p> <p>☞ "cal un programa de formació... que els hi fes un canvi d'idees".</p>		<p>☞ "aquest nen que de cap manera vol agafar un llibre, doncs s'han de buscar alternatives diverses...", "entendre bé aquestes tres coses..., procediments, actituds, conceptes..".</p> <p>☞ "el professor ha de demanar la formació, però que sigui fruit d'una reflexió interna.. Un nombre elevat d'alumnes amb una problemàtica específica, doncs plantege-ho".</p>	<p>☞ "s'ha de treballar conjuntament i interdisciplinàriament", "Em sembla que aquest nen ha d'anar a aquest centre, ha de fer tractament, aquest tractament ha de ser conegut pel centre educatiu, s'ha de veure quin és l'estímul, com actua, com torna a actuar, com va en el centre..., això hauria de ser una xarxa molt ben muntada".</p>

	<p>pensen que els nens són uns mal educats”.</p> <p>☞ “adquirir la creença que la funció educativa inclou la comunicació”.</p>				
12.3.	<p>“se'ls hi ha d'anar explicant que les pautes educatives tot i que es treballin a l'escola es poden donar i s'han de donar, no és problema de la quantitat d'hores que es passin amb els nens sinó la qualitat d'hores que passes amb ells, del tipus d'activitat que fas amb ells, pautes, pots fer que aflorin temes que puguin servir per reflexionar...”</p>		<p>“a la societat... quan arribin algun dia a saber que els comportaments humans funcionen d'altra manera. Desgraciadament, en el moment actual, a nivell del món, la gent que pensa que els comportaments humans funcionen d'altra manera”.</p> <p>“fins que les dues escoles bàsiques de l'ésser humà -la família i l'escola- no canviïn, en el sentit que els mestres no siguin pares i siguin els mestres pròpiament dit” “algú els parli com funcionen els éssers humans”.</p>		
12.4.		<p>☞ “explorar què ha fet sorgir aquest problema”.</p> <p>☞ “per solucionar els problemes de les persones has de parlar amb les persones... i negociar i donar uns acords i escoltar, i aleshores, en funció d'això adoptes una solució. Un perdó si a la persona li has fet mal, o una disculpa...”</p>		<p>☞ “potser en aquelles coses més fàcils, escoltar un noi: ‘escolta, tu has fet aquest desperfecte, doncs mira, com a mesura correctora vindràs a la tarda a reparar-ho, o aquelles...”</p> <p>☞ “s'ha de veure més participació dels nois, dels alumnes, ...l'assemblea</p>	<p>☞ “haurien de ser mesures molt correctores, molt educatives, molt controlades”</p> <p>☞ “sempre que hi ha d'haver una intervenció, i algú ho ha de controlar, una persona ha de saber que se la controla, i que si ella té èxit en aquesta mesura, tindrà al final la seva compensació”.</p>

				<p>d'alumnes i la participació d'una manera més..., el bon funcionament del centre més democràtic".</p> <p>☞ "l'alumne que de cap manera vol acceptar la disciplina... s'hauria de buscar una altra manera".</p> <p>☞ "les famílies han de participar-hi, també".</p>	
12.6.	<p>"enviar un nen a un lloc on facin reeducació d'aprenentatges o/i comportamentals, i que això estigui reconegut per Ensenyament".</p>			<p>"seria positiu tenir més recursos als centres i tornar a les aules taller. Una aula polivalent, amb professors més especialitzats".</p> <p>"provar dins el mateix centre, aquests espais, d'hivernacle,..."</p> <p>"si això ho poguéssim tenir a dins dels centres seria fantàstic, i veure clar que això no ha de ser la cosa pejorativa".</p>	<p>☞ "més sortida i sobretot diversificació".</p> <p>☞ "unitats molt pràctiques que no siguin treball manual".</p> <p>☞ "UAC més professionalitzades, no de personal, de material, clar"</p> <p>☞ "més personal especialitzat".</p> <p>☞ "jo reclamo la intervenció dels professionals al centre, no allò de dir 'han de venir aquí perquè jo tinc el meu servei'".</p> <p>☞ "intentar buscar convenis amb gent de fora, i que el treball que el nen faci allà d'alguna manera se li pugui compensar, que aprengui que el treball ben fet és un treball compensat", "que els motivin".</p>
12.7.			<p>"el mestre que té un alumnat i té un nen amb problemes, no el pots continuar tenint en aquest</p>	<p>☞ "reforma a la universitat", Seria bo que es fessin dues coses; una llicenciatura més</p>	<p>☞ "tots els serveis s'haurien de connectar en el centre on està el nen".</p>

			<p>col·lectiu, l'has de treure del col·lectiu..."</p> <p>"ha de tenir un professional que es dediqui a solucionar el seu problema personal, i no al currículum"</p> <p>"el nen el treus fora i ho fas en un equivalent a l'hospital de dia" "l'hospital de dia va créixer precisament amb aquesta idea: crear un àmbit substitutori de l'escola, però no pensat per substituir l'escola en el sentit d'aportar continguts acadèmics, sinó precisament per fer aquesta funció de què estàvem parlant abans: mirar de solucionar el problema del nen".</p>	<p>encaminada a la docència, d'una banda, potser entrarien més les assignatures de didàctica, més d'estratègia,... l'altre més de recerca, ja sé que això potser és complex,...".</p> <p>→ "els plans estratègics és com donar autonomia al centre a aquells centres que tenen un projecte determinat puguin congelar unes vacants, i puguin triar el perfil d'alguns equips...".</p>	
--	--	--	--	---	--

## 4. 2. 1. 2 Síntesi de les entrevistes realitzades

### CONTEXTUALITZACIÓ

#### Categoria 1. Contextualització

##### 1.1 Tipus de centre o de servei

Dels cinc entrevistats, dos d'ells (el mestre i Ma. Àngels) treballen en un IES. El del mestre té 600 alumnes i el de la M<sup>a</sup> Àngels, per la seva part, 500 alumnes. Cal comentar que en el centre de la Ma. Àngels s'hi realitzen cicles formatius.

Pel que fa als altres tres entrevistats, pertanyen a diferents serveis. En Frederic, per una banda, treballa a l'Hospital Doctor Josep Trueta i és director, juntament amb la Carme Timoneda, de la Unitat de Neuropsicopedagogia. Han atès un total de 800 casos, dels quals entre uns 70 i 80 són joves que presentaven conductes dissocials. La seva tasca se centra a dur a terme recerca, docència i assistència dins l'esmentada Unitat.

L'inspector té una zona d'inspecció i abasta des de Primària fins a Secundària. És a dir, dels 3 als 18 anys.

En Salvador, l'EAP, com ell mateix expressa "duu a terme una tasca semblant a la dels metges de capçalera": intenta veure què li passa a l'alumne problemàtic (elaborar el diagnòstic) i, a partir d'aquí, el deriva al servei que considera que li pot oferir l'ajuda necessària. L'EAP també realitza la tasca d'assessorar l'escola.

##### 1.2 Tipologia de l'alumnat

Els dos centres de secundària coincideixen amb un alumnat amb un nivell sociocultural mitjà-baix. També podem observar com els professionals refereixen que actualment comença a ser palès en aquests centres el fenomen de la immigració.



En Frederic i en Salvador atenen joves que presenten una problemàtica ben diversa.

L'inspector, per la seva part, és el responsable dels alumnes que es troben compresos entre les edats de 3 a 18 anys. És a dir, els estudiants que van des de la llar d'infants fins al Batxillerat.

### **1.3 Dinàmica territorial**

Tots els professionals intervenen en poblacions i comarques diferents. El mestre, a Palafrugell i rodalies; la Ma. Àngels, a Blanes i rodalies; en Frederic, a Girona, Catalunya i fins i tot Espanya; l'inspector, a la zona de la Garrotxa; i finalment, en Salvador a l'àrea del Gironès oest.

## **Categoria 2. Funció professional**

### **2.1 Funció professional**

Les funcions dels diferents professionals entrevistats són diverses:

1. Mestre-tutor de 2n cicle.
2. Psicopedagoga de centre.
3. Director de la UNPP. Deriva a la Unitat de Neuropsicopedagogia els nens i nenes en edat pediàtrica que tenen algun problema (psicosomatismes, problemes de comportament, etc.).
4. Inspector. Fa el seguiment dels alumnes de la seva zona amb l'objectiu que hi hagi vinculació entre primària i secundària.
5. Psicopedagog de l'EAP. S'encarrega de donar atenció als centres, reunir-se amb professionals del CESMIJ o altres centres psicopedagògics, elaborar el diagnòstic dels alumnes amb possibles problemàtiques, fer el seguiment d'alumnes de les UEC...

## SOBRE L'AGRESSIVITAT

### Categoria 3. Concepte

#### 3.1 Innat o adquirit

Els diferents professionals, menys el mestre, consideren que l'agressivitat s'explica per factors innats o biològics i per factors adquirits. Tanmateix, donen més importància als factors ambientals i d'aprenentatge (a la part adquirida).

En Frederic i en Salvador diuen que un alumne que presenta una tendència genètica a desenvolupar un cert comportament, i que al mateix temps se li sumen una sèrie d'hàbits i de factors adquirits (pares autoritaris, mestres...), tindrà més probabilitats d'acabar desenvolupant patrons agressius.

En Frederic i la Ma. Àngels entenen l'agressivitat com una conducta de defensa davant del perill. En Frederic anomena aquesta conducta 'emascament'; és a dir, una protecció de la persona (el comportament agressiu) que té un problema d'identitat personal (que se sent molt insegura).

El mestre i la Ma. Àngels, al mateix temps, consideren que la situació d'estrès que sovint es viu a dins les aules és un factor determinant de l'agressivitat. El mestre insisteix que l'agressivitat depèn del context.

### Categoria 4. Diferenciació sexual

#### 4.1 Sexe

Pel que fa a la manifestació de l'agressivitat, tots els professionals entrevistats, a excepció d'en Salvador, coincideixen a dir que aquesta és més manifesta en els nois que en les noies.

En Salvador, per la seva banda, defensa que el sexe no és un factor que influeixi en absolut en la manifestació de l'agressivitat.

## 4.2 Origen de la diferenciació

Les raons que segons els entrevistats justifiquen que els homes siguin més agressius que les dones es basen, majoritàriament, en raons biològiques. En Frederic i la Ma. Àngels concreten que l'agressivitat, antigament, sempre havia estat una necessitat del mascle, més que de la femella. La Ma. Àngels també hi afegeix en aquesta línia que la dona té un equipatge emocional superior al de l'home, i que per això pot transformar l'agressivitat i no arribar a manifestar-la com ell.

El mestre, per la seva part, pensa que les dones manifesten l'agressivitat d'una altra manera, en forma d'agressió verbal, i no tant en forma d'agressió física. Ell dóna aquesta explicació al fet que els nois semblin més agressius que les noies, ja que la violència física crida més l'atenció (es veu més).

En Salvador opina que el sexe no influencia en l'expressió de l'agressió. Això passava abans, que les noies estaven molt reprimides socialment i no podien manifestar llur agressivitat. Així doncs, aquesta diferència aparent és deguda a una influència educativa i social, i no pas al fet que biològicament els homes i les dones siguin diferents.

## Categoria 5. Estat actual

### 5.1 Increment de l'agressivitat

En aquest sentit, els diferents professionals, exceptuant l'inspector, consideren que hi ha hagut un augment de l'agressivitat en els últims temps. Tot i que l'explicació que donen no és que els alumnes siguin més agressius, sinó que ara manifesten respostes (reaccions) més agressives.

A diferència d'aquests professionals, l'inspector opina que només podem parlar de l'agressivitat en els alumnes en alguns casos puntuals, i que, de moment, la situació no és alarmant.

## 5.2 Causes de l'agressivitat al centre

En aquest apartat, les opinions han estat molt diverses. Les podríem classificar de la següent manera:

1. Manca de pautes educatives. Segons la Ma. Àngels i l'inspector, una de les raons que expliquen l'augment de l'agressivitat és que les famílies no donen les pautes educatives bàsiques als seus fills. La Ma. Àngels pensa que no és que no vulguin fer-ho, sinó que no poden, arran de l'entrada de la dona al món laboral i pel fet que l'home no ha adquirit part de les funcions que duia a terme la dona. D'aquesta forma, ha quedat buida una necessitat que abans era coberta per part de la família, i que ara es delega a la institució escolar.
2. Alliberament de la repressió. Tant en Frederic com en Salvador pensen que l'augment de l'agressivitat és causat per un canvi de mentalitat de la nostra societat. És a dir, abans l'educació que es rebia era molt repressiva, molt imposada, i no hi havia lloc per a l'agressivitat. Actualment, la llibertat d'expressió (la llibertat per expressar els sentiments) ha comportat que la manifestació de tot tipus de conductes (entre elles la conducta agressiva) hagi augmentat.  
Com especifica en Salvador, actualment si un nen s'enfada "podrà dir tot el que vulgui, i a més es podrà despatxar a gust...".
3. No hi ha hagut canvi de mentalitat, amb la implantació de la LOGSE. El mestre i l'inspector opinen que el fet que s'hagi canviat el sistema però que les persones que hi treballen no hagin modificat la seva manera de desenvolupar la seva tasca és un problema, ja que això significa que encara utilitzen metodologies tradicionals, com les classes magistrals, davant d'un sistema educatiu diferent al d'abans. Segons l'inspector, al professorat "els costa molt saber quin procediment han de seguir".
4. Desmotivació de l'alumnat. El mestre pensa que una altra raó que explica l'agressivitat dins l'aula és que els alumnes (sobretot els de 2n cicle de secundària) estan obligats a estar a classe. Aquest fet pot crear malestar en alguns alumnes, que alhora poden acabar desencadenant comportaments

- agressius. Tanmateix, un altre factor que pot influir és el fet que l'alumne se senti fracassat perquè no assoleix èxits.
5. Ambient d'aula. Segons la Ma. Àngels, "l'ambient de l'aula ja és per ell mateix estressant. És per això que, a vegades, el nen reacciona de forma agressiva, depenent de les tensions emocionals que es generin entre ell i el professor, o entre ell i un altre company".
  6. conflicte familiar. El mestre exposa que, en ocasions, el que succeeix dins de l'aula amb un alumne determinat "té el seu origen en algun conflicte familiar, i el centre és el lloc on es desfoga".
  7. Fenomen intercultural. Segons l'inspector, "aquest fet o fenomen ens ha vingut de nou i pot causar l'increment de l'agressivitat, ja que no es disposa de suficients coneixements ni eines per intervenir en aquest alumnat".
  8. L'entorn del nen. En Salvador exposa que, en l'entorn que envolta el nen, es respira un ambient de violència, d'agressivitat, com és el cas dels mitjans de comunicació. I aquests aspectes influencien el nen, que aprèn allò que observa i ho manifesta.

## SOBRE EL TRACTAMENT DE L'AGRESSIVITAT

### Categoria 6. Intervenció des dels diferents professionals entrevistats

#### 6.1 Intervenció

Pel que fa a la intervenció, l'inspector i en Salvador afirmen que no duen a terme una intervenció de forma directa. L'inspector s'encarrega de fer un informe dels nens UEC, per tal de comprovar que se segueix la normativa, i s'encarrega també de supervisar el procediment. En Salvador fa intervencions molt puntuals per tal de desenvolupar la tasca de diagnòstic i derivació. Ell detecta quin problema té el nen i, a partir d'aquí, busca el servei o el centre que pugui atendre les seves necessitats.

En Frederic realitza intervenció en aquests alumnes basant-se en el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic (vegeu l'apartat de Marc teòric).

La Ma. Àngels i el mestre duen a terme intervencions quan té lloc un problema, *in situ*. En primer lloc, els deixen un temps als alumnes perquè es calmin (la Ma. Àngels utilitza el recurs d'allunyar-los del context on ha tingut lloc el conflicte). Després parlen amb ells, donant-los un tracte de persona a persona...

La Ma. Àngels ens explica que intenta que planifiquin, que reflexionin, que busquin recursos, amb la finalitat d'evitar que torni a donar-se la situació problemàtica.

Amb els alumnes UEC el mestre realitza sessions de tutoria a les quals els estudiants tenen la llibertat d'assistir-hi. És a dir, pacta el dia de tutoria i el tema que s'hi tractarà i, si a algú no l'interessa, pot decidir no anar-hi.

## **6.2 Perspectiva d'èxit**

El mestre avalua la seva manera d'intervenir en els alumnes etiquetats d'agressius com a positiva, perquè "se senten entesos i es van calmant...". Hi afegeix que la forma com actua amb els alumnes UEC és bona, ja que aquests assisteixen a les tutories i, en el cas que no hi vagin, li expliquen el motiu de forma natural.

La Ma. Àngels, per la seva banda, manifesta que, duent a terme la intervenció individual amb els alumnes, el problema normalment no torna a aparèixer.

En Salvador considera que la perspectiva d'èxit no és gaire bona, i hi afegeix: "No fem més perquè no podem, ja que hi ha una gran demanda i ens falta temps, recursos..., no donem l'abast". És per això que deriven al més ràpid possible els alumnes a algun servei que els pugui atendre.

## Categoria 7. Règim de disciplinàries

### 7.1 Funcionament

El mestre i l'inspector expliquen com funciona una mesura disciplinària. Al RRI es contempen una sèrie de faltes lleus, mitjanes i greus que poden acabar amb l'expulsió de l'alumne. El procediment consisteix a obrir un expedient a un alumne determinat durant un termini estipulat. A continuació, es nomena un instructor, passa un altre termini i finalment té lloc una audiència amb la família. A partir d'aquest moment és quan apliquen les mesures correctores o disciplinàries.

En Frederic opina que la societat funciona a partir de la disciplina: "Quan hi ha una situació antisocial, s'aplica una mesura disciplinària, un càstig, o càstig-premi. És a dir, les mesures correctores són la disciplina".

La Ma. Àngels pensa que s'ha d'aprendre l'ús de les normes. Per això, quan es produeix una infracció d'aquestes, creu que s'ha d'implantar un càstig. En el centre on desenvolupa la seva tasca disposen d'un règim disciplinari i l'intenten complir com poden. Opina que d'aquesta manera es duu a terme una formació basada en l'emoció.

### 7.2 Perspectiva d'èxit

Tots coincideixen a manifestar que les mesures disciplinàries no són rendibles, que no funcionen, ja que no solucionen el problema.

En Salvador, concretament, diu que les mesures disciplinàries no són mesures educadores, i que no serveixen per a res.

Cal dir, però, que segons l'inspector i la Ma. Àngels, la disciplina i les normes són necessàries.

### 7.3 Justificació

Les raons que els diferents professionals exposen per justificar que la disciplina no funciona són diverses. Les agrupem de la següent forma:

1. Allargar el problema. Segons el mestre i l'inspector, el que es fa és allargar el problema: des que s'inicia fins que s'acaba tot el procediment, passen dos mesos; la burocràcia ho complica tot.
2. No se soluciona el problema. En Frederic opina que, si apliques la mesura correctora, no estàs resolent el problema, que està en la identitat personal. En Salvador, per la seva banda, considera que "quan s'acaba l'aplicació de la disciplina, l'individu no s'ha enriquit, i això comporta que aquestes mesures no generin en els alumnes actituds per portar-se millor". El mestre pensa que els càstigs són inversemblants, i que no són educatius. La Ma. Àngels, per la seva part, creu que "d'aquesta forma s'ensenya als alumnes un recurs per marxar de classe".
3. No té en compte la persona. El mestre i en Salvador exposen que "és apersonal, només es té en compte allò que ha succeït, i no el perquè".
4. Manca de suport de les famílies. La Ma. Àngels ens explica que hi ha alumnes als quals no s'aplica la mesura correctora perquè les conseqüències serien molt negatives, en haver de citar la família, que acaba agreujant més la situació (segons la Ma. Àngels). En alguns casos, quan hom castiga els alumnes, els progenitors acudeixen al centre a dir als professors que ho han fet molt malament, i ridiculitzen el tutor. Aquesta mesura contribueix a desprestigiar el professorat i a fer que l'alumne s'envalenteixi encara més.
5. Judicialització. Segons en Salvador i l'inspector, l'escola segueix el model de la societat, el qual no és útil per a resoldre els problemes. Les mesures correctores que s'apliquen no són educatives.



## Categoria 8. UAC

### 8.1 Funcionament

Segons l'inspector i en Frederic, les UAC acaben essent una mesura per desviar el problema.

La Ma. Àngels i el mestre exposen que en aquestes unitats s'acostuma a barrejar diferents problemàtiques: nens absentistes, amb problemes de comportament, o nens dissocials (actualment considerats UEC), nens molt desmotivats i nens amb problemes d'aprenentatge.

En Salvador apunta o puntalitzava que "és una unitat d'adaptació del currículum a dins de l'escola".

### 8.2 Perspectiva d'èxit

La Ma. Àngels comenta que al principi a aquestes unitats s'hi derivaven alumnes amb problemes de comportament greu, que els mestres no aguantaven a l'aula. Després de l'experiència, expressa: "...però mai més".

En Salvador opina que les UAC haurien de ser molt més serioses. I el mestre pensa que la perspectiva d'èxit actualment és molt negra.

En Frederic considera que, a la pràctica, les UAC no s'utilitzen amb la finalitat per a la qual s'havien dissenyat, ja que acaba essent un espai per "traslladar-hi els problemes", no per solucionar-los.

### 8.3 Justificació

Les raons que es donen per explicar que aquest servei no funcioni són les següents:

Segons la Ma. Àngels, el problema està en el fet que hi ha professors que hi deriven alumnes que potser no són de NEE. Això és així perquè aquests professors no proven de millorar la seva relació amb els alumnes etiquetats de conflictius: els és més fàcil derivar-los a la UAC.

El mestre opina que “els estudiants que assisteixen a una UAC no reben cap tipus d'intervenció, només disposen d'una tutoria on, bàsicament, són escoltats. Aquestes Unitats, en haver-hi tanta diversificació i problemàtiques que necessiten diferent atenció, acaben no tenint cap sentit”.

En Frederic afirma que els polítics formen entitats per tal de desviar el problema, i perquè d'aquesta manera els professionals no es queixin.

En Salvador exposa que hi ha manca de recursos, en les UAC. Les compara amb els tallers de manualitats, i troba que és un recurs que acaba esdevenint pobre.

## Categoria 9. UEC

### 9.1 Funcionament

Hi ha diferents visions pel que fa al funcionament de la UEC:

1. El mestre: exposa que tenen una UEC municipal. Per accedir-hi, s'elabora un contracte que és signat pels pares i l'alumne, i aquest hi assisteix sempre que ell ho vulgui (de forma voluntària). La proposta la fa el centre, i la presenta al director de la UEC, que estudia el cas i decideix si és viable o no. El director és un pedagog, i és l'encarregat d'elaborar el programa.
2. En Salvador i l'inspector expliquen el funcionament de la UEC d'aquesta forma: l'EAP deriva el nen a la UEC, segons l'inspector, quan s'han acabat tots els recursos. Es fa la proposta quan tenen l'informe de l'EAP. Normalment estan reservades per als alumnes amb seriosos problemes de

conducta i comportament o absentisme i que de vegades posen en perill la convivència del centre (Ma. Àngels i inspector).

3. A la UEC, els alumnes hi assisteixen al matí, i a la tarda van a l'institut. Des d'inspecció s'insta els instituts a fer grups als quals aquests alumnes es puguin integrar.
4. En Frederic opina que les UEC acaben essent mesures que desplacen el problema, però que no el resolen.

## 9.2 Perspectiva d'èxit

L'opinió sobre l'èxit d'aquests recursos difereix entre els diferents entrevistats:

1. El mestre i l'inspector creuen que funcionen. Segons el mestre, augmenta el 100% la motivació dels alumnes, que van a gust a classe, tenen més ganes de treballar. L'inspector creu que, en un tant per cent elevat, el resultat ha estat positiu. Ara bé, cal concretar que, en el cas que es derivi un estudiant a una UEC com a càstig, no és positiu.
2. Segons en Frederic i en Salvador, les UEC no funcionen. En Salvador exposa que els resultats no són gaire afalagadors i que, per tant, no els considera òptims.

## 9.3 Justificació

Les opinions que hem recollit, les podem dividir seguint dos criteris:

1. Segons l'opinió que la UEC funciona.
  - “Perquè tenen un pedagog que fa un programa d'inadaptació social” (mestre).
  - “Se'ls integra al màxim a la classe” (mestre).
  - “L'opció d'anar-hi és voluntària. Decideix l'alumne” (mestre).
  - “L'EAP fa un seguiment..., una valoració al llarg del curs” (inspector).
  - “Veuen el fruit del seu treball” (Salvador).

2. Segons l'opinió que la UEC no funciona:

- “S'utilitza per derivar el problema, no per solucionar-lo” (Frederic).
- “No s'hi fa teràpia, s'hi fa un seguiment tutorial” (Ma. Àngels).
- “L'EAP té contacte amb el nen de la UEC un cop cada trimestre, només es fa intervenció curricular i prou” (Salvador).
- “És un recurs, però cal buscar altres estratègies” (inspector).
- No funciona pel fet que els nois no poden triar el que volen fer, és a dir, no hi ha diversitat d'opcions. A Girona només s'ofereix automoció i perruqueria, i a molts dels assistents no els agrada en aquestes dues branques. Per tant, el resultat és negatiu.

## Categoria 10. Professorat

### 10.1 Recursos

En Frederic, la Ma. Àngels i en Jaume opinen que hi ha suficients recursos per atendre els alumnes, el que passa és que hi ha professionals que no els utilitzen (Ma. Àngels)... El que sí que consideren necessari és tenir més recursos materials.

Segons l'inspector i en Salvador, manquen recursos, ja que l'ESO fa poc que s'ha instal·lat: falta infraestructura, recursos tecnològics (inspector), l'organització, mentalització, més formació del professorat... (Salvador). Així doncs, ambdós opinen que manquen recursos, tant humans com tangibles. Malgrat tot, l'inspector creu que ja s'ha fet un pas, amb l'aparició de la figura del psicopedagog, l'EAP i el mestre terapèutic.

### 10.2 Formació

1. Hi ha suficient formació permanent, però hi ha mestres que no mostren interès per rebre-la (mestre, Ma. Àngels i inspector). La Ma. Àngels opina que hi va el professorat més jove, però no els professionals que fa més temps que treballen en el món de l'educació. L'inspector, per la seva banda,

pensa que manca la motivació necessària per realitzar aquests cursos... I el mestre creu que hi ha professionals que tenen por del que se'ls hi pugui dir, en aquests cursos.

2. Pel que fa als cursets sobre mediació, la Ma. Àngels diu que són solucions per resoldre conflictes, però que cal formació que incideixi a evitar aquests problemes.
3. La formació inicial no és adient. En Frederic i en Salvador consideren que els professors no tenen la formació necessària per a la nova situació educativa en la qual es troben immersos. L'inspector pensa que "la universitat no s'ha reformat i no s'ha plantejat quin tipus de professorat vol, ja que una cosa és dominar els coneixements que han de transmetre als alumnes i una altra és saber com ensenyar-los".

### **10.3 Metodologia i organització**

1. "Hi ha el recurs de treballar amb diferents grups, i ajudar-los a nivell de tutoria" (mestre).
2. "Hi ha un nombre d'alumnes massa alt per poder dur a terme la tasca tutorial de forma individualitzada" (mestre).
3. "Hi ha la creença que la funció educativa és exclusivament la d'ensenyament-aprenentatge, i els professors no volen saber res d'interactuar amb els alumnes i comunicar-se amb ells" (M<sup>a</sup> Àngels).
4. "S'ha passat de la figura del professor com a aplicador a la de mestre dissenyador, i al professorat li costa canviar la seva manera de dur a terme la tasca educativa i s'aferra a les metodologies tradicionals, com les classes magistrals amb grups reduïts" (inspector). "El treball és individual, i genera molta tensió" (mestre). Fa la sensació que els mestres no volen invertir-hi temps ni esforços.

### **10.4 Motivació**

Segons el mestre, "hi ha mestres que no es poden implicar en la seva feina perquè que no estan a gust amb ells mateixos. Sembla com si això signifiqués

ser de menys categoria, i per això els fa por deixar-se ajudar. Tenen problemes d'autoestima”.

Segons la Ma. Àngels, “la feina de professor és una feina que, amb els anys, va desmotivant. Es perden les il·lusions, ja que es treballa sense saber el resultat final”.

### **10.5 Participació**

Segons el mestre, no pots comptar amb el suport dels companys de feina. És un recurs que es perd i que fa disminuir la motivació.

L'inspector també pensa que hi ha una falta de comunicació i de treball d'equip, i això fa que no s'utilitzin tots els recursos que es podrien emprar.

### **10.6 Altres**

En aquest apartat hi ha opinions diversificades. Vegem-ho a continuació:

Segons el mestre, “a vegades s'abusa massa del recurs del pedagog, pel fet de treure's el problema de sobre”.

En Frederic no creu que el problema estigui en la falta de recursos dels professors, sinó que es pot trobar tant a nivell personal del professorat, com en la formació que han rebut, com en el desenvolupament de la tasca educativa que duen a terme.

## PERSPECTIVA DE CANVI

### Categoria 11. Canvis

#### 11.1 Perspectiva de millora

Unànimement tots opinen que cal un canvi. Segons el mestre, en Frederic i l'inspector, és necessari un canvi de mentalitat. En Frederic hi afegeix que falta un canvi en la formació dels professionals i en l'educació del país.

En Salvador diu que “entre tots hem de buscar la forma que els polítics donin respostes a les necessitats actuals dins el món de l'educació”.

#### 11.2 Millora del professorat

- Pel que fa a la metodologia i organització: cal canviar la manera de fer, introduir el tema de formes diferents, buscar altres alternatives (mestre-inspector). Segons l'inspector, entendre bé els conceptes, procediments i actituds.
- Pel que fa a la formació: el mestre, la Ma. Àngels i l'inspector proposen una formació que ajudi a canviar les creences dels professionals. La Ma. Àngels afina més, i proposa una formació per entendre els mecanismes de defensa, entendre les relacions personals d'una altra manera, adquirir la creença que la funció educativa inclou la comunicació, canviar la perspectiva d'èxit veient l'èxit del moment.
- Pel que fa a la participació, en Salvador proposa més coordinació i treball interdisciplinari entre tots els professionals: coordinació amb els mestres i els altres professionals.

#### 11.3 Societat

Segons en Frederic i la Ma. Àngels, és necessari explicar a les famílies com funcionen els comportaments humans; que els pares facin de pares. La Ma.

Àngels proposa que se'ls expliqui que allò important no és la quantitat d'hores que passen amb els seus fills, sinó la qualitat del temps en què estan amb ells.

#### **11.4 Millora del règim de disciplinàries**

- Sobre l'actuació del professional: segons el mestre, abans d'aplicar una mesura, cal parlar amb el nen, negociar, solucionar el problema, escoltar, i en funció d'això, adoptar una solució. L'inspector diu que "amb l'alumne que no vulgui acceptar la disciplina, s'han de buscar alternatives per solucionar el conflicte".
- Sobre la norma: segons l'inspector, cal més participació de l'alumne i de la família, perquè el procés esdevingui més democràtic.
- Sobre les mesures correctores: en Salvador proposa que siguin mesures educatives, i que siguin controlades. És a dir: si l'alumne assoleix l'èxit, que rebi una compensació.

#### **11.5 Millora de la UAC**

En Salvador proposa que siguin unitats molt pràctiques i que el treball que s'hi realitzi no sigui únicament de manualitats, sinó molt més especialitzat. Al mateix temps, també proposa que els professionals encarregats d'atendre els alumnes es desplacin al centre, i no a l'inrevés. I que la UAC faciliti convenis amb el món laboral, perquè el treball dels nens sigui reconegut.

#### **11.6 Millora de la UEC**

La Ma. Àngels proposa "enviar a un lloc el nen, però que aquest hi rebi reeducació, i que aquest servei estigui reconegut per Ensenyament".

L'inspector, per la seva part, opina que "es podria traslladar la UEC a dins del centre". En Salvador aposta perquè hi hagi més recursos i més diversificació, que sigui una aula polivalent, amb més professors especialitzats, i que cada comarca vinculi aquesta unitat amb el seu sector econòmic.



### **11.7 Altres propostes de millora**

En Frederic proposa fer un equivalent a l'hospital de dia, perquè els alumnes disposin d'un context habitual on se'ls pugui ajudar a solucionar el seu problema personal, i on el principal no sigui el currículum.

L'inspector parla d'una reforma a la universitat per tal de formar els futurs professors. Proposa fer dos grups: els que es volen dedicar a l'educació (amb assignatures més de didàctica...), i els que tenen la intenció de dedicar-se a la investigació. Una altra proposta són els plans estratègics, un projecte de millora que permet més autonomia als centres.

En Salvador proposa una més gran connexió entre els diferents serveis que atenen un alumne determinat i el centre educatiu.



## 5. DISCUSSIÓ

*“La veritat és de vegades massa senzilla  
per trobar crèdit”*

*Fanny Lewald*

A continuació exposem l'apartat de la discussió, que està fonamentat amb els resultats obtinguts en el nostre treball. Aquest apartat es dividirà en dues parts:

- La primera la centrarem en la discussió de l'estudi de casos, i es desenvoluparà fent referència a aspectes esmentats en el marc teòric sobre el tractament de l'agressivitat a l'ESO.
- En la segona part durem a terme la discussió dels resultats obtinguts en les entrevistes a professionals del món de l'educació sobre l'atenció psicopedagògica a secundària.

## 5.1 DISCUSSIÓ DE L'ESTUDI DE CASOS

*“No confesso sense vergonya: és necessari per a mi que algun ésser en el món sàpiga més o menys qui sóc i que malgrat això m'estimi; és necessari que accepti de mi tot el conegut i tot el desconegut”*

*Francois Mauriac*

En aquesta part del nostre estudi ens centrarem en l'anàlisi dels resultats obtinguts en l'estudi de casos, fent especial referència als aspectes que considerem importants per entendre els alumnes etiquetats de problemàtics, agressius o violents.

### 5.1.1 INTRODUCCIÓ

Com ja hem remarcat en el marc teòric, el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, en el qual ens basem, parteix del supòsit que la persona és el centre del diagnòstic. Aquesta premissa comporta un enfocament holístic, tenint en compte tots els aspectes que configuren la persona, evitant tota fragmentació. Per això acceptem que **ser persona** implica tenir en compte que tota persona, a la vegada que és una i única, està integrada per diferents àrees interrelacionades: la de la personalitat (afectivitat, emotivitat, sentiments), la processal cognitiva, la dels aprenentatges i la de la maduració-desenvolupament. Es fa necessari, doncs, que el procés de diagnòstic-intervenció educatiu constitueixi un suport o ajuda per a la persona quan aquesta ho necessiti, en un moment determinat, i ha de tenir en compte tots els àmbits intrapersonals i extrapersonals, imprescindiblement relacionats (Timoneda i Pérez, 2000).

La consecució de la realització personal és una finalitat antropològica inherent a l'espècie humana, i per tant es converteix en la màxima finalitat educativa. Ha

estat un error comú en els últims temps el fet de **parcialitzar l'educació**, donant més importància a uns aspectes de la persona que a d'altres, i fins i tot relegant-ne alguns. Per exemple, s'ha donat prioritats rotundament a l'aspecte cognitiu, en el diagnòstic: ¿quantes vegades no es redueix un consell psicopedagògic al resultat d'un test d'intel·ligència? L'experiència ens ha demostrat que constantment orientem els mestres, els educadors, els pares, però ens oblidem del més important: d'**orientar el mateix alumne**. Ens ocupem d'intervenir perquè el noi o noia canviï, però no ens preocupem de saber si vol canviar o no, ni de quin és el seu projecte educatiu vital. En una paraula, ens oblidem que el subjecte del procés de diagnòstic-intervenció és l'alumne, la seva persona, i ens pensem que el subjecte som els altres, persones amb més coneixements per dirigir la vida dels joves.

Així doncs, tot això ens suggereix la següent qüestió: com hauríem de diagnosticar? Doncs duent a terme, creiem nosaltres, una "**lectura**" del que succeeix; una lectura (que estarà contaminada per les nostres creences, expectatives, valors,...) que ens permeti comprendre l'alumne; ordenant la realitat, seleccionant la informació, simplificant-la, de manera que càpiga en els límits del nostre pensament. L'essencial és que ens quedem amb el que realment és rellevant per al nostre treball d'ajuda -és a dir, quina és la visió que té el noi o la noia de la seva situació personal-, i que no ens distraiguem amb detalls secundaris. En definitiva, el procés de diagnòstic-intervenció parteix dels significats que l'alumne extreu de la seva realitat, més que de les seves conductes.

### 5.1.2 LA CONDUCTA AGRESSIVA

Actualment sembla palès que s'està donant un increment de les conductes agressives dins els centres educatius. Respecte d'això, ens fa la sensació que no hi ha un criteri clar i definit per saber a què ens referim quan parlem de 'nois i noies amb problemes d'agressivitat'. Hi ha moltes definicions d'aquest concepte, realitzades per diferents autors, com hem esmentat en el marc teòric.

Per exemple, Lorenz (1985) entén l'agressivitat com "un instint que porta l'home i l'animal a combatre contra els individus de la seva mateixa espècie". Tanmateix, Bandura (1973) defineix la conducta agressiva com "una conducta perjudicial i destructiva socialment". Wilson (1980) en té una altra visió, d'aquest comportament: l'entén com "el conjunt de comportaments que funcionen a la manera de tècniques competitives". Asensio (1989), per la seva part, diu que l'agressivitat és "qualsevol acció que tingui per objecte mantenir o augmentar l'eficàcia biològica inclusiva del qui l'efectua a costa de la d'aquell (o d'aquells) sobre el qual (o els quals) recau l'esmentada acció".

Des del Model de Diagnòstic-Intervenició Humanista-Estratègic, parlem del comportament agressiu entenent que és "un mecanisme de defensa que desplega la persona quan sent dolor físic o emocional, quan sent perill. Aquesta resposta és automàtica i inconscient, i el seu resultat és ferir una altra persona o ferir-se un mateix, ja sigui físicament o emocionalment, o ferir l'entorn...". Aquest dolor emocional és més probable en el cas que la suma de vivències negatives viscudes per la persona fins aquell moment sigui superior a la de vivències positives.

Aquesta diversitat de concepcions que podem observar entre els diferents autors també té lloc dins d'un mateix centre educatiu. A partir de la nostra experiència, hem pogut observar que el col·lectiu de professors del centre no comparteixen la mateixa definició de conducta agressiva. En molts casos, el llistó que usen els professors per delimitar el líndar de la bona conducta és molt subjectiu, i en algun cas es resumeix en el fet que els alumnes es comportin estrictament com aquell professor o professora desitja. En molts d'aquests casos, considerem que la pròpia convicció del professorat sobre què vol dir ser un bon professor els hi juga una mala passada. Per exemplificar-ho, parlaríem d'un professor que està convençut que el bon professional és respectat pels alumnes (entenent per ser respectat que els alumnes facin allò que el professor digui), i en conseqüència es mostrarà molt estricte davant dels alumnes, considerarà intolerable el més mínim disturbí, i etiquetarà com a comportament agressiu qualsevol acte que surti dels límits del seu pensament. Aquest professor imposarà als alumnes la seva llei a l'aula, i pot ser que arribi a

demanar que els alumnes duguin a terme tasques que queden lluny de tenir un objectiu educatiu.

A continuació veurem, a partir d'un exemple, com les pròpies creences condicionen el comportament dels professors; i com aquestes creences també fan que un mateix fet s'acabi interpretant des de punts de vista molt diferents, segons el professor o professora.

15 de gener de 2002. Xerrada amb la Pastora (professora de dibuix)

Em diu que va haver d'avisar en Dani l'altre dia, i que em porta una còpia del full que li va fer escriure. Diu que ja dilluns l'havia hagut d'avisar, perquè estava amb 4 nois de Batxillerat, tots esverats (era amb ells perquè no havia pogut anar a l'excursió). M'explica: *“Ahir no vaig poder més, perquè estava a dibuix i no parava d'aixecar-se, i jo li deia que s'assegués. A més, anava jugant amb el pinzell, i com que fèiem una cosa més delicada, que requereix més disciplina, no podia permetre allò a la classe, i vaig haver de fer-lo sortir”*. M'ensenya el paper que en Dani va escriure, i de seguida diu que no va anar així. Jo la vaig escoltant. Segueix dient que en Dani va fer demagògia, que li he de dir que no ho digui (.../...)

15 de gener de 2002. Xerrada amb en Joan T., tutor d'en Dani

(.../...) em comenta el que li ha dit la Pastora. Li dic que ja he parlat amb ella. Li explico que la Pastora volia que en Dani reconegués que ell es portava malament, i això no ho pot reconèixer, perquè per poder fer-ho hem d'estar segurs de nosaltres mateixos, i en Dani no n'està. A més, en Dani m'ha dit que la reacció de la Pastora va ser exagerada, que no n'hi havia per tant. En Joan diu: *“És que té raó, no n'hi havia per tant, perquè els altres nanos eren d'excursió, i ell estava aquí, i a sobre fent coses que eren un rotllo”* (.../...)

Com podem veure, les interpretacions que fan en Joan i la Pastora del mateix fet difereixen molt l'una de l'altra: en el primer cas, la Pastora interpreta el



comportament d'en Dani com una falta de respecte vers els companys i vers ella mateixa; en el segon cas, en Joan interpreta la resposta d'en Dani com una reacció gens desmesurada, en el context que es va donar i les circumstàncies en què en Dani es trobava.

Que una lectura de la realitat disti tant de l'altra, és perquè la visió que tenim de la nostra realitat és molt subjectiva, és fruit de la interpretació que cadascú fa del que succeeix al seu voltant. Aquesta interpretació està supeditada al món de les emocions, que és el sentir, i aquest sentir està condicionat per la suma dels sentiments que estan lligats a cadascuna de les experiències que hàgim viscut, des del nostre naixement fins al dia present. Si la suma del total és més positiva que negativa, la persona tendirà a interpretar la realitat de manera més positiva; si la suma és més negativa que positiva, la persona tendirà a interpretar la realitat de manera més negativa, i per tant a sentir més dolor psíquic i a posar en marxa més conductes de defensa.

La Pastora tendeix a interpretar el que passa al seu voltant de manera negativa: com una burla cap a ella. Les seves creences d'identitat i el seu bagatge personal l'estan condicionant i no li permeten veure les coses d'una altra manera. Cal destacar que, al llarg dels mesos que vam estar assistint a l'institut de Sant Vicenç, en més d'una ocasió vàrem tenir l'oportunitat de parlar amb ella i obtenir-ne dades que ens ajuden a fer aquesta afirmació. La Pastora havia tingut problemes amb molts alumnes del centre i amb el col·lectiu de professors, i feia uns mesos que el director li supervisava la feina periòdicament, perquè deien que no se'n sortia.

En canvi, en el cas d'en Joan, les seves circumstàncies havien estat unes altres. Probablement havia viscut més experiències positives, que li permetien entendre el comportament d'en Dani, al no sentir-se ferit per la seva conducta.

El fet que l'actitud dels altres ens fereixi impedeix que els puguem entendre i, com a mecanisme de defensa, jutgem el seu comportament; d'altra banda, jutjar els altres fa que ens sigui impossible comprendre'ls, i la comprensió envers l'altre és clau, en una relació...

És important ressaltar que, des de la nostra perspectiva, entendre no significa aprovar allò que fa l'altre, sinó posar-se al seu lloc i sentir que, si haguéssim viscut en les mateixes circumstàncies que aquella persona, nosaltres probablement hauríem acabat actuant de la mateixa manera.

### 5. 1. 2. 1 Mesures per afrontar els comportaments agressius en els alumnes

Actualment, a partir de l'experiència que hem viscut estant en contacte amb la realitat diària d'un centre de secundària de les comarques gironines, podem concloure que les mesures per afrontar els comportaments disruptius dels alumnes dins les aules, en l'ensenyament de secundària obligatori, són mesures que el que fan és desplaçar el problema o amagar-lo, però no resoldre'l. Per exemple, un recurs com el de les disciplinàries acaba essent una arma que té el professor per amenaçar, per intentar que aquell noi o noia que porta problemes a classe canviï la seva conducta temporalment, i per tant pot ser que se'n dedueixi que és un recurs efectiu.

Des del nostre punt de vista, ens sembla molt agosarat arribar a aquesta conclusió: que el canvi en l'alumne és conseqüència del càstig. Perquè puguem afirmar que un fet és conseqüència d'un altre, s'ha de donar en un tant per cent molt elevat (un 80%) el mateix resultat. I és conegut per tothom que avui en dia en molts alumnes les mesures punitives no funcionen. Per tant, no podem afirmar que el canvi vingui donat pel càstig. A més, en els casos en què la conducta de l'alumne canvia, creiem que no podem deduir-ne tampoc que sigui conseqüència del càstig. Potser hi intervenen altres aspectes que no veiem o que no sabem veure, però que no per això deixen de tenir lloc.

Així mateix, considerem que és necessari aclarir amb antelació que hi entenem per "recurs efectiu": ¿quina pot ser l'efectivitat d'un recurs amb el qual un professor aconsegueix que durant una estona l'alumne s'estigui quiet, a classe, però només una estona, ja que tan bon punt el professor es gira l'alumne torna

a exterioritzar el mateix comportament? En casos com aquest, ens sembla que el professor estaria fent més de policia que de professor. És a dir: ¿entendem per èxit que davant del professor o professora els alumnes es comportin de la manera estipulada com a “correcta”?, o el criteri per avaluar l'èxit és que l'alumne canviï el seu comportament, estigui amb qui estigui? Ens sembla que, en aquest segon cas, els càstigs resulten molt poc efectius.

Tanmateix, si el comportament del noi o noia és de provocació, el recurs de la punició l'únic que aconsegueix és donar la paella pel mànec a l'alumne perquè pugui provocar el professor, fins al punt que en alguns casos pot arribar-ho a verbalitzar: “Ja em va bé que m'expulsin, així tinc festa...” (Aquests comportaments provocadors, agressius, violents,... són els que al llarg del treball hem anomenat ‘comportaments emmascaradors’). Tot i que aquesta realitat és evident, els professors no canvien les mesures amb les quals afronten els problemes d'agressivitat que afecten el centre.

Aquestes mesures, de les quals hem parlat en el marc teòric, s'anomenen *correctores*, i s'apliquen en el cas que l'alumne actuï de manera contrària a la norma (això és, al deure que té l'alumne). Com a exemple d'aquestes mesures punitives i de càstig, hi ha: la privació del temps d'esbarjo; la suspensió del dret a participar en activitats extraescolars o complementàries del centre, per un període màxim d'un mes; i la suspensió del dret d'assistència a determinades classes, per un període no superior a cinc dies lectius (durant el temps en què s'imparteixen aquestes classes, l'alumne haurà de romandre al centre fent els treballs acadèmics que se li encomanin).

En el cas que l'alumne cometi una falta (tenint en compte que es considera *falta greu*, bàsicament, quan es produeix alguna de les manifestacions de la conducta agressiva), s'apliquen sancions, que són semblants a les mesures correctores i bàsicament recolzen en els càstigs, perquè els alumnes canviïn. Per tant, la conducta agressiva s'atén des de la comunitat educativa amb un càstig o sanció.

Aquestes mesures no solucionen pas el problema de fons, que es troba en el món emocional. A més, com afirma Yus, el conjunt del decret de drets i deures de l'alumnat representa un revés seriós en l'educació democràtica en els centres, que s'acaben convertint en veritables correccionals, amb una participació ridícula de l'alumnat en la solució dels conflictes i amb una àmplia llibertat per al professorat de reprimir-los.

Els temps passa i el món de l'educació es troba immers en una època de grans canvis, però encara s'hi utilitzen recursos antiquats. Aquests recursos funcionaven en un temps en què s'imposava l'autoritat per sobre de la llibertat, però avui en dia han quedat desfasats i són poc útils per afrontar les demandes de la societat actual. Nosaltres ens preguntem: quants cops haurem de continuar aplicant els mateixos recursos i obtenir-ne els mateixos resultats perquè ens adonem que les coses no funcionen? Per què creiem que en algun moment els resultats que obtindrem seran diferents?

Ens afegim al que diu Rafael Yus, que per implantar l'ESO calen nous escenaris, nous actors i un nou guió, i a més, el petit detall d'uns pressupostos que facin possible la realització d'aquest projecte. *Però què ha passat?* Doncs que s'ha donat un guió però no s'han canviat ni els escenaris ni els actors, i que els pressupostos han sigut molt limitats. Per tant, òbviament, no s'està facilitant en absolut una bona representació del guió. La manca de recursos i el fet que els professors no estiguin suficientment preparats per dur a terme tasques psicopedagògiques al centre poden contribuir a crear un clima que propiciï l'agressivitat.

A partir de l'estudi de casos, s'ha dut a terme un procés de Diagnòstic-Intervenció psicopedagògic, basat en el Model Humanista-Estratègic, en set alumnes de l'Institut Sant Vicenç (tot i que el total de casos als quals es va oferir ajuda eren nou, dels quals vuit van acceptar l'ajuda, tot i que finalment només vam poder intervenir en set alumnes, per causa de la disponibilitat horària). Els resultats obtinguts són esperançadors, i són el primer pas per obrir les portes a d'altres maneres d'intervenir davant els problemes d'agressivitat. El suport emocional ofert a aquests alumnes s'ha traduït en una maduració a

nivell personal de cadascun d'ells, que ha comportat un canvi en els seus comportaments. Així doncs, podem afirmar que una ajuda a nivell personal als nois i noies que presenten problemes de comportament a l'institut és efectiva (entenent per efectiva que suscita la desaparició del símptoma -en aquest cas concret els problemes de comportament-, com a conseqüència d'un creixement personal).

En conseqüència, considerem indispensable, vist el volum de casos de nois i noies etiquetats de problemàtics -i que cada cop són més nombrosos dins les aules-, que es disposi de professionals que puguin donar resposta a aquest grup de joves.

### 5. 1. 2. 2 Anàlisi dels comportaments agressius en els alumnes

Entenem **el comportament agressiu** en els **alumnes com un comportament emmascarador o de defensa**, motivat per la sensació de dolor psíquic. Aquest dolor psíquic provoca una experiència insatisfactòria, que és més intensa com més gran és la inseguretat personal, i això equival a baixa autoestima o escassa identitat. Aquesta identitat depèn de la suma integral d'experiències viscudes (que donen com a resultat la identitat).

Les experiències satisfactòries donen seguretat, i les insatisfactòries, en canvi, proporcionen dolor psíquic i donen inseguretat. Una experiència dolorosa pot desencadenar una resposta emmascaradora (que pot ser de fugida o d'atac), que serà problemàtica en els casos en què la identitat personal sigui molt baixa (Timoneda, Pérez, 2000).

És important tenir en compte que el fet que aquestes conductes emmascaradores tinguin el seu origen en el malestar inconscient de la persona comporta que **no estan sota el seu control voluntari**. És a dir, quan un alumne duu a terme un comportament d'aquest tipus, en aquell moment no pot fer altra cosa que allò que fa. A més, el fet que el seu conscient justifiqui el seu

comportament implica que aquesta conducta aparegui com a raonable i lògica, i que sigui una disfressa per als altres i per a ell mateix.

Aquestes conductes s'expliquen de la mateixa manera que l'acte reflex, com ara quan una persona toca un objecte roent i aparta la mà automàticament, sense decidir-ho. Això és així perquè els mecanismes de resposta en ambdós casos s'expliquen de la mateixa manera, a nivell neuronal. És a dir, el dolor físic i el dolor psíquic és detecten idènticament en el mateix punt del nostre cervell: a l'amígdala temporal.

Així doncs, l'amígdala temporal, davant el dolor -del tipus que sigui-, interpreta perill i fa com si se li disparés una alarma: comença a enviar informació a tot el cos per plantar cara al perill que sent: als músculs, que es contrauen; al cor, que bateja més de pressa..., i al nostre conscient, que comença a buscar raons per justificar les respostes automàtiques no controlades que observa. Així és com s'originen els comportaments de protecció, que poden ser de fugida o d'atac (i que, recordem-ho, tenen lloc tant davant del dolor psíquic com del dolor físic). Aquests comportaments són impossibles de controlar, tant com els batecs del cor quan estem nerviosos: no ho podem fer perquè el seu funcionament és automàtic i no depèn de la nostra voluntat.

L'emoció apareix en cada experiència. Cada cop que vivim un fet, sentim. I aquest sentiment pot ser de plaer o de dolor. Si aquest dolor és emocional, pot ser de dos tipus: *dolor desencadenant*, denominat també 'factor precipitant', i *dolor acumulatiu*, que és el resultat integral d'experiències acumulades. Aquest darrer s'expressa en la identitat personal de l'individu, constituint el seu autoconcepte, que és resultat de les seves creences o conviccions, i constituint la seva autovaloració, autoestima, autoconfiança i seguretat (Timoneda, Pérez, 2000).

Moltes són les experiències que poden produir dolor acumulatiu; tot i que, val a dir-ho, sempre dependrà de la interpretació que en faci el nen o la nena. Com a exemple de vivències que poden produir dolor d'aquest tipus hi hauria determinades frases que sovint escolten els nens dels seus pares quan són

petits, com aquestes: “Si no em fas cas, no t’estimaré”, “Els nens que no es porten bé són dolents”,... Aquestes expressions difícilment podran ser interpretades de manera positiva, ja que, a allò que diuen, s’hi suma la manera *com* es diu, generalment amb un to de veu que transmet creences i sentiments negatius.

D’altres expressions, com “Mira que n’ets, de burro!, si fossis intel·ligent no ho faries, això”, “Només em portes problemes”, “Mai fas res bé”..., tenen també un sentit negatiu, ja que el noi o noia fa inconscientment l’associació “Jo faig” (conducta)-“Jo sóc” (identitat). És a dir, associa una acció a una qualitat interna de la persona. Per exemple, si un nen fa una dolenteria i li diuen que *ell* és dolent, el nen creu que ell realment és així.

Aquestes experiències, junt amb d’altres vivències negatives, van contribuint a crear en els nens una identitat insegura, que després la trobem en l’origen de conductes de defensa, com són les conductes agressives.

Si davant d’aquestes conductes defensives responem amb una altra conducta de defensa, el problema augmenta, i per tant augmenten també les defenses. Per exemple, si un nen llença el menjar a terra, quan dina, podríem dir que es tracta d’un comportament emmascarador, que tindria com a finalitat cridar l’atenció de la mare. Si la mare respon escridassant-lo, “Em tens amargada!” - que també seria un comportament emmascarador de la mare-, el resultat d’aquesta interacció serà l’augment d’ambdues conductes. És a dir, el nen encara ho farà més, de tirar el menjar a terra, i la mare el renyarà encara més.

Si sintetitzem el que hem dit fins ara, podem afirmar que les conductes agressives són fruit d’una identitat personal insegura, i que aquestes conductes de defensa poden perpetuar-se si aconseguixen cridar l’atenció de la persona a la qual va dirigida tal conducta, ja que aquesta és la seva finalitat. Anomenem aquestes conductes ‘emmascaradores’, i val a dir que no poden ser controlades per la persona, ja que es tracta de conductes generades per l’inconscient.

## a) Descripció dels comportaments que es consideraven problemàtics en els alumnes de l'estudi de casos

A continuació analitzem la conducta de cadascun dels alumnes als quals vam oferir la nostra ajuda a nivell personal, i que ens havien sigut derivats per problemes d'agressivitat, tant envers els seus companys com envers ells mateixos. Aquests alumnes presenten trets comuns pel que fa a les seves respostes defensives -que resultaven problemàtiques en el centre-, tot i que en cada cas puguem observar-hi diferències. Així doncs, com ja hem dit reiteradament, el problema d'aquests alumnes -o més ben dit, el que aparentment era el problema d'aquests nois i noies-, era l'agressivitat, tot i que cal concretar que la manifestació agressiva no tenia pas la mateixa intensitat en cada cas. Això és així perquè el grau d'emascament de la persona està lligat a la identitat personal dels alumnes -com menys identitat hi ha, més es manifesten les conductes de defensa-, i la identitat dels alumnes no era pas la mateixa en tots els casos.

En el cas d'en **Dani**, aquest responia de manera agressiva quan se sentia atacat, tant pels professors del centre com pels altres alumnes. Per a ell, qualsevol comentari que interpretés com a negatiu, fins i tot una mirada, podia ser motiu suficient per respondre de manera agressiva o provocadora. Sempre es podia llegir desconfiança en els seus ulls, com si relacionar-se amb els altres fos estar exposat a un perill constant i hagués d'estar alerta en tot moment.

En **Lluís**, en canvi, era agressiu principalment amb els alumnes magrebins i amb algun alumne que sempre era objecte de burla per part de quasi tota la classe. També solia provocar algun professor o professora quan li cridaven l'atenció perquè no estava atent a classe o perquè consideraven que el seu comportament no era l'apropiat dins l'aula.

En **Pol** era agressiu envers algun company d'escola quan sentia que es ficava amb ell, i amb els professors, quan li recriminaven les seves respostes



desmesurades cap als seus companys. Tot i això, la relació que havia establert amb els seus professors era bàsicament de dependència: els hi estava molt a sobre, necessitava constantment tenir un professor a prop per fer la feina, perquè li pogués fer de guia. El professorat havia arribat a expressar, en algun cas, que era un alumne una mica “enganxós”.

En **Jordi** es comportava de manera provocadora quan els professors li deien que treballés a classe, o quan estava envoltat d'alguns dels seus amics i sentia que havia d'actuar d'aquella manera, per estar a l'altura del que els seus amics esperaven d'ell.

L'**Óscar** era agressiu amb tots els professors i professores. Davant de qualsevol comentari o mirada d'un professor a classe, era capaç d'insultar-lo, mirar-lo de manera desafiant, rebotre objectes contra el terra..., com si actuar de cap altra manera significués deixar-se vèncer.

En el cas de la **Sandra**, el seu comportament agressiu era vers la seva persona. Era molt dura amb ella mateixa, i per exemple es prohibia veure la seva mare, que feia poc que s'havia separat del marit. S'exigia portar damunt les espatlles tot el pes de la casa i també el benestar del seu pare. Al mateix temps, considerava que els seus resultats acadèmics mai no eren prou bons, i que s'havia d'esforçar més.

L'**Olga**, igual que la Sandra, es mostrava agressiva amb ella mateixa. Confia molt poc en les seves possibilitats, i davant de qualsevol tasca sempre vaticinava el fracàs, com si estigués convençuda que no era prou bona per assolir els objectius que es marquen en els estudis de Secundària. D'aquí que fins i tot somatitzés (li sortien grans) en segons quines èpoques del curs (solia ser en temps d'exàmens). A classe passava desapercibuda, i no es comportava de manera violenta ni amb professors ni amb alumnes.

Aquests comportaments etiquetats d'agressius són una descripció del que es veu, de la seva conducta, del que succeeix, i que nosaltres anomenem 'comportaments emmascaradors'. Aquests comportaments, tot i que són

d'origen inconscient, troben una justificació a nivell conscient perquè apareguin com a raonables davant d'un mateix i dels altres. A continuació incidirem en aquest aspecte, quan comentem exemples de comportaments emmascaradors en aquests alumnes.

## b) Exemples de comportaments emmascaradors en aquests alumnes

A continuació exposem diverses situacions en les quals podem observar comportaments emmascaradors en cadascun dels alumnes que acabem d'esmentar: en Dani, en Lluís, en Pol, en Jordi, l'Óscar, la Sandra i l'Olga.

La seva anàlisi es basa no només en el fragment de la transcripció literal de l'entrevista que adjuntarem, sinó també en el coneixement que tenim del cas, en la seva globalitat, un cop duta a terme la intervenció.

### DANI

Presentem aquí la transcripció de la situació que va tenir lloc després de parlar amb en Dani, de la situació que creiem que estava vivint a casa. Sintetitzant, li vam dir que de vegades els pares són persones tan insegures i amb tants problemes, que és difícil sentir que ens estimen. I moltes vegades, quan els necessitem, estan enfadats o nerviosos per les seves coses. Cal dir que no l'hi vam explicar d'aquesta manera, sinó a partir de recursos de comunicació indirecta (vegeu entrevista del 24 de gener amb en Dani).

#### 24 de gener de 2002. Entrevista amb en Dani

Després de l'hora del pati, veig en Dani al lavabo amb una professora. Li surt sang del front i del nas, té els braços recolzats a la pica i es mira al mirall amb una expressió de ràbia a la cara, mentre va plorant. La professora diu que hi ha hagut un malentès, que s'han barallat amb un noi, perquè en Dani li ha tirat un boli i l'altre noi s'ho ha agafat malament. Llavors li pregunta: *"Oi que ha anat així, Dani?"*. En Dani no contesta ni mira la professora. Li poso la mà a l'espatlla i li dic que, si vol, pot venir una estoneta. No contesta, però ve amb mi.

S'asseu al despatx, continua plorant, té la mirada perduda, només diu que no passa res, jo l'hi respecto (.../...)

El comportament emmascarador, en aquest cas, seria la baralla que en Dani ha tingut amb un company de classe, i que tenia com a objectiu rebre atenció. En Dani justifica la seva resposta verbalitzant que ha estat el company el que ha respost malament a la seva conducta. Aquest argument, que és molt lògic i raonable, ens podria fer creure que aquesta és la causa del que ha succeït. Però aquesta seria la raó que nosaltres anomenem emmascaradora, ja que és la que utilitza per justificar el seu comportament emmascarador.

Alhora, hi ha indicadors que ens ajuden a saber que ens trobem davant d'un comportament de defensa, com és la desproporció entre el seu llenguatge no-verbal (la seva mirada de ràbia) i el que expressa ("No passa res"). Aquesta mirada de ràbia i alhora de dolor no es correspon amb el que verbalitza.

La interpretació que fem d'aquesta situació és que aquest comportament ha estat producte del malestar que ha sentit en fer-se-li evident la situació familiar (de la qual en Dani no n'era conscient fins aquell moment). Tot i això, el conscient d'en Dani busca una explicació de la seva conducta a fora, en la reacció del seu company de classe. Aquesta raó li fa menys mal que la real, de manera que funciona com a analgèsic (emmascarant la realitat perquè resulti menys dolorosa), al mateix temps que rep l'atenció dels professors, i en aquest cas també la nostra.

Més endavant parlarem de la importància de ser conscients del que ens provoca dolor inconscient, ja que si no ens adonem del que ens fa mal, no ens en podem protegir, i ens continuarà ferint, i impedit en definitiva el creixement personal.

De vegades es fa difícil entendre que les persones no siguem conscients de l'origen de les nostres conductes, quan aquestes són causades pel malestar, i per tant són respostes de defensa. Sembla que els humans, amb la nostra capacitat lògica i de pensar, estiguem capacitats per controlar-ho tot, però

l'elaboració cognitiva està supeditada al sentir emocional; és a dir, primer és allò que sentim, i després allò que pensem.

Novament analitzem la transcripció d'un altre comportament emmascarador d'en Dani dins el centre:

24 de gener de 2002. Entrevista amb en Joan, el tutor d'en Dani

Quan em veu, em diu que vol parlar amb mi. Li dic que ja m'ho imagino, que ahir em va trucar la coordinadora pedagògica, i ja em va explicar alguna cosa. Em diu que molts professors que mai havien dit res d'en Dani s'han queixat que aquests dies va dient "No em podeu posar D", i que fa el que li dóna la gana. Li dic que m'ho imaginava, i que volia parlar amb ell, perquè em sembla que amb en Dani no ens en sortirem. Li dic que creia que podia anar bé i que en Dani podia interpretar que se'l volia ajudar. O que podia anar malament, i que ell seguís pensant el mateix dels professors -que no el volien ajudar-, però que a sobre sentís que ara guanyava ell, en comptes dels professors, perquè els podia provocar i ells no li poden fer res. En Joan va fent que sí. Li dic que jo l'única solució que hi veig és que vingui a l'Hospital de Dia, de l'Hospital Trueta. (.../...)

La intenció que tenia la intervenció duta a terme, en el sentit de no posar disciplinàries durant un mes, era veure si en Dani podia interpretar que els professors el volien ajudar, ja que els càstigs no funcionaven i només aconseguien que sentís que tothom li volia mal. Però al cap d'una setmana els professors observen que, lluny de la nostra previsió, l'actitud d'en Dani encara era més provocadora que abans.

Si analitzem el comportament d'en Dani de provocar els professors, veiem que novament es tracta d'una conducta de defensa o emmascaradora, originada pel seu malestar, fruit de l'ambient que havia viscut a casa de petit: en Dani mai no va sentir que l'estimessin o que el tinguessin en compte. Aquest fet no li deixava interpretar que algú el volgués ajudar o l'apreciés.

A més, si ens fixem en expressions com la transcrita -“Ara no em podeu posar una D”-, ens porta a pensar que en Dani sentia que per primer cop tenia poder sobre els professors, i era com si volgués que ells visquessin la situació a la qual ell sentia que havia estat sotmès, com si els hi volgués fer pagar el malestar que vivia cada cop que un professor el castigava i ell no podia dir-hi res.

Cal destacar que en Dani no podia decidir lliurement com es volia comportar, i només actuava mogut per la ràbia, encara que ell argumentés que actuava així perquè volia. Les paraules tenen un significat, però cadascú les utilitza amb un sentit propi. En aquest cas, el voler que deia en Dani no era el voler madur del qual nosaltres parlem. El decidir madur és quan decidim el que és millor per a nosaltres a la llarga. És evident que en Dani només pensava en aquell moment, ja que sabia que les coses no podien continuar gaire temps d'aquella manera.

Finalment, volem comentar que el mateix recurs (no posar disciplinàries durant un mes) va donar molt bons resultats aplicat a en Lluís S., i aquest va canviar el seu comportament agressiu a classe. Expliquem aquesta diferència d'actitud davant del mateix fet partint de la identitat personal de cadascun d'ells. En el cas d'en Lluís, la seva autoestima era més alta que la d'en Dani, i la interpretació que feia del que succeïa al seu voltant era més positiva que la d'aquest últim. Això li va permetre fer una lectura adequada de la realitat. En el cas d'en Dani, la lectura que feia de la realitat era distorsionada: ell sentia massa malestar per poder veure les coses de cap altra manera i creure's que algú el volia ajudar: Per això la nostra proposta va ser derivar-lo a l'Hospital de Dia (més endavant en farem referència).

En l'exemple que ve a continuació, a diferència dels dos anteriors, el comportament d'en Dani no és emmascarador:

16 de Gener de 2002. Entrevista amb en Dani G.

Arriba en Dani, el saludo. Li pregunto com li ha anat, aquests dies, i em diu que bé. Li explico: *“Mira, Dani, fa un moment he vist la Pastora, i m'ha dit que havia passat una cosa a la classe de dibuix,*

*però he pensat que si de cas ja m'ho explicaries tu, si volies". Silenci. En Dani diu: "Sí, que estàvem a la classe de dibuix, jugant amb els pinzells jo i una amiga, i després la Pastora m'ha vist dret, i s'ha enfadat, però no n'hi havia per tant [és congruent]". Jo vaig escoltant el que em diu. (.../...)*

En aquest cas, el comportament d'en Dani no és desproporcionat. El que ell verbalitza és congruent amb el seu llenguatge no verbal, és a dir, amb la manera com ho diu i l'expressió del seu cos. Amb això no estem dient que els alumnes s'hagin d'aixecar de la cadira quan els sembli, no volem pas fer un judici de valor del fet en si, sinó l'anàlisi de la situació, la lectura del que està succeint i que és indispensable per a la intervenció.

## LLUÍS

Un dels comportaments emmascaradors o de defensa d'en Lluís es veu exemplificat en la situació que segueix:

22 de novembre de 2001. Xerrada amb l'Alba T., tutora d'en Lluís

(.../...) L'Alba m'explica: *"Avui a classe un company, en Mohamed, no sé què li ha dit, que ell s'ha aixecat de la cadira i li ha respost: 'Luego te mato'". Se la veu esverada, i a més em diu que en Lluís no va pas sobrat, amb els estudis (.../...)*

En aquest cas, el comportament agressiu que mostra, en Lluís, envers els nois i noies magrebins el justifica argumentant que són ells que han començat a insultar-lo, i que ell l'únic que fa és tornar-s'hi. Aquesta seria la raó que sustentaria el comportament emmascarador, la raó conscient.

L'origen de reaccions com la de proferir una amenaça com l'esmentada - *"Luego te mato"*-, davant l'actitud dels companys magrebins a classe, està en la identitat d'en Lluís, que és molt insegura. Això fa que el noi se senti provocat amb molta facilitat i que respongui d'acord amb el rol que té a classe -el d'alumne "dur"-, per encobrir aquesta baixa autoestima.

Així doncs, basa la seva identitat en la valoració externa, fent el que creu que els altres esperen d'ell. Aquí és on tenen un paper important les idees i conviccions apreses de les persones, que són importants per a ell, sobretot les dels seus pares. En aquest cas, el pare parla molt malament dels magrebins i creu que, si es fiquen amb en Lluís, ell “no s’ha de deixar trepitjar”. En Lluís, com qualsevol noi, necessita sentir-se estimat pel pare, i actua de la manera que creu que li farà obtenir la seva aprovació i la seva estima: responent de manera agressiva davant la més petita provocació d’algun col·lega magrebí.

## POL

En Pol també té reaccions semblants a les d’en Lluís, tot i que en situacions diferents, i dirigides a qualsevol alumne. És molt susceptible davant els comentaris d’algun company que ell interpreta com a negatius. Amb molta facilitat sent que es riuen d’ell. Vegem-ne un exemple:

25 d’octubre de 2001. Entrevista amb l’Anna G., tutora d’en Pol

(.../...) La tutora d’en Pol m’explica que el noi reacciona molt malament amb els companys: *“Mira, ara et portaré una carta que ell va escriure a una companya de classe, per ensenyar-te-la”*. Marxa un moment, i quan torna me la llegeix: *“Ojalà et moris, i jo aquell dia seré molt feliç”*, hi diu. També m’explica que no és acceptat per la resta de companys, però que ell tampoc els accepta. *“De vegades és com una olla de pressió: de seguida salta davant de qualsevol comentari que algú faci a classe; té molts atacs de ràbia, d’ira, d’agressivitat, i a la classe de tutories sempre en fa alguna...”* (.../...)

En Pol agredeix els altres perquè ell se sent agredit, encara que no sigui cert. És la lectura que fa en Pol de la seva realitat, que és viscuda com a única i certa. D’aquesta manera, argumentant que són els altres els que tenen la culpa que ell reaccioni de manera agressiva, justifica la seva resposta violenta, i fa responsables els companys dels seus actes. Aquest seria el component analgèsic del comportament emmascarador, que serien aquestes respostes agressives a classe.

L'origen d'aquestes conductes rau en la manca d'autoestima d'en Pol, que fa que hagi de demostrar que el que diuen els altres no és cert. Això significa que sent que és veritat: si no fos així, no necessitaria demostrar-ho.

Així doncs, no és l'insult allò que el fa reaccionar d'aquesta manera -expressant el que ell expressa-, sinó la connotació que té per a ell aquest insult. Si a una noia prima li diuen que és grassa no s'enfadarà; s'enfadarà aquella noia que davant d'aquest comentari se senti ferida, pel fet que ella efectivament es veu grassa.

Per la seva banda, els pares d'en Pol argumenten el mateix que el seu fill davant de qualsevol conflicte que tingui lloc al centre i en el qual en Pol es trobi implicat; és a dir: donant les culpes del que passa a professors i alumnes. Aquest comportament manifestat pels pares també és emmascarador, perquè és del tot exagerat i desproporcionat (això no significa, tanmateix, que en alguns casos no tinguin raó). En aquest cas, la seva funció analgèsica ve donada pel fet que és menys dolorós per a ells pensar que el que li fan al seu fill és injust, que no pas pensar que potser en Pol no està bé i que ells hi tenen alguna cosa a veure (senten que potser com a pares no ho estan fent prou bé). Això és a nivell inconscient, ja que conscientment estan convençuts del que diuen.

## JORDI

En Jordi molt sovint burxa els professors o els alumnes per cridar l'atenció, perquè estiguin per ell. Tot seguit mostrem una situació en què s'exemplifica el que acabem de dir:

### 31 de gener de 2002. Xerrada amb l'Alba T., tutora d'en Jordi

Quan estic a la sala de professors, l'Alba T. em diu que en Jordi està fatal, que dilluns va arribar a l'Institut totalment borratxo, que quasi no s'aguantava dret: s'havia pres un litre i mig de *calimotxo*. Continua dient-me que el veu totalment deprimat, molt trist, que sembla que està a punt de caure en una depressió, i que li ha explicat que té molta por que els seus pares adoptius es morin (.../...)



L'actitud tan extrema d'en Jordi d'acabar així de begut és un comportament emmascarador: d'aquesta manera aconseguix l'atenció dels professors, que van de bòlit veient-lo en aquell estat, l'atenció dels pares, que l'han de portar a l'hospital, i l'atenció de tots els seus col·legues de l'institut, que durant dies li parlen del tema com si hagués realitzat una gran heroïcitat.

Aparentment, la finalitat del comportament emmascarador -rebre atenció, que és interpretada pel noi com a estima envers ell- sembla que queda coberta. Ara bé, aquesta funció analgèsica dura poc, i al cap d'uns minuts, d'unes hores, d'uns dies o del temps que sigui, en Jordi interpretarà que han estat per ell pel que ha fet, però no perquè *sigui ell*, en Jordi, i això farà que es torni a sentir malament. I és així perquè el problema de fons rau en el món de les emocions: no se sent estimat pels altres ni per ell mateix.

Així doncs, per molt que les conductes emmascaradores (que tenen una finalitat analgèsica) calmin el dolor psíquic o l'estat anímic del subjecte, això no significa que aquestes conductes siguin bones per a la persona, ja que constitueixen un analgèsic no pas absolut, sinó tan sols suficient per compensar temporalment el dolor.

## ÓSCAR

L'Óscar es veu a si mateix com un rebel, i el desplegament de les seves conductes està encaminat a demostrar que ell és així.

### 31 de gener de 2002. Entrevista amb l'Óscar

(.../...) Quan acabem el partit m'ensenyava el seu mòbil: hi té un dibuix d'en Hitler. No hi dono importància. Em diu que al seu pare no li agrada en Hitler, però sí en Franco. En Lluís diu el mateix. Jo no hi dono importància i vaig escoltant, respectant el que em diuen (.../...)

En aquest cas, l'Óscar ens ensenya un dibuix d'en Hitler que porta en el seu telèfon mòbil per demostrar com n'arriba a ser, ell, de *passota* i rebel, i per suscitar algun comentari d'aquest caire: "Ostres, no hauries de dur-l'hi, en Hitler, ja saps què va fer?..." Amb aquest comportament, l'Óscar se sent algú:

és millor ser el passota de l'institut i ser conegut per tothom, que no ser ningú. Aquesta conducta és compensatòria: la persona se sent més bé duent-la a terme que no pas no fent res. Cal tenir en compte que, com ja hem dit, això no significa pas que la persona se senti bé d'aquesta manera.

### 31 de gener de 2002. Entrevista amb l'Óscar

(.../...) Li pregunto què li va dir el pare sobre la xerrada que va tenir amb els professors. Diu que el va esbrincar i el va castigar, "*però no passa res*", perquè després ell s'escapa (continua amb l'actitud d'anar de dur, però se'l veu fotut). Li dic que no m'ho crec, que es devia sentir malament. Ell, mirant a terra, em torna a dir que "és igual..." (.../...)

Aquí tenim un altre exemple en què l'Óscar continua amb el seu paper de "dur", intentant demostrar que no l'afecta el que passi al seu voltant. Però el seu llenguatge gestual -mirar a terra- no concorda amb el seu llenguatge verbal; hi ha incongruència. Per tant, novament ens trobem davant d'un comportament emmascarador.

Per a l'Óscar és millor ser conegut pel fet de ser el "gamberro" de l'institut, que no ser un desconegut; això li fa més mal. L'origen d'aquest comportament el trobem en la seva identitat personal: es veu a ell mateix com una mala persona, una persona que no val, que no és digna d'estima. Aquest convenciment li produeix molt de dolor psíquic, que fa que el seu grau d'emascarament sigui elevat.

## **SANDRA**

La Sandra és molt exigent amb ella mateixa. Aquesta exigència la interpretem com a comportament emmascarador, ja que és desproporcionada i desmesurada. La perfecció no té límits. Sempre que fem una cosa podem pensar que la podríem haver fet millor. Per tant, voler ser perfecte és voler un impossible.

La Sandra basa la seva identitat en el fer, i no en el ser. Per això necessita demostrar als altres i a si mateixa el que val, mitjançant els resultats de les tasques que duu a terme.

## OLGA

El malestar que experimenta l'Olga l'exterioritza amb un psicopatisme. Els psicopatismes també són comportaments emmascaradors i, com hem dit reiteradament, són conseqüència d'un dolor inconscient. En aquest cas, quan a l'Olga li surten grans -a segons quina alçada de curs-, vol dir que són fruit d'un dolor elevat que pateix, ja que els psicopatismes són indicadors que la persona ho està passant malament.

Els comportaments emmascaradors són comportaments de defensa, són maneres que tenim les persones de buscar l'atenció dels altres, perquè no ens sentim bé. Però com que l'origen d'aquestes conductes està en l'inconscient, acaben aconseguint una atenció que no és de qualitat. És el cas d'aquelles alumnes que, mitjançant comportaments agressius envers els altres o envers ells mateixos, busquen rebre atenció, estima, i en comptes d'això reben un altre tipus d'atenció, en absolut de qualitat, com són els càstigs o els crits, que els fan sentir encara més malament. Aquest malestar els genera altra vegada la necessitat de cridar l'atenció, i ho fan de l'única manera que saben, que és novament mitjançant conductes emmascaradores.

Es tanca així un cercle viciós que es manté al llarg del temps, perquè les conductes dels alumnes i les respostes de les persones a les quals van dirigides aquestes conductes es reforcen.

Per exemple, quan en Dani pica amb el bolígraf al damunt de la taula està buscant l'atenció de tota la classe. Si algun company o professor li diu que pari, en Dani encara ho farà amb més intensitat, perquè haurà aconseguit que estiguin per ell. En aquest cas, amb aquesta resposta la conducta d'en Dani es veuria reforçada.

En canvi, si ningú li digués res, probablement al cap d'una estona es cansaria de fer-ho i ho deixaria estar. Així doncs, si la conducta emmascaradora no aconsegueix el seu propòsit, que és cridar l'atenció, no té sentit i desapareix.

### 5.1.3 DIAGNÒSTIC I/O INTERVENCIÓ?

En Joan va anar a cal metge perquè tenia mal de panxa. El metge li va fer una revisió i no va trobar cap explicació del seu mal, però tot i així li va donar unes pastilles que creia que li anirien bé. Van passar els dies i en Joan continuava tenint dolor. Va consultar altres metges, que li explicaven els símptomes del seu mal de panxa amb tot detall. Al final, cansat de parlar-ne només amb els especialistes, va anar a trobar un amic i li va explicar el que li passava. L'amic li va preguntar si li feia mal sempre o només en segons quines situacions. En Joan va posar cara de sorpresa, i li va respondre que només quan estava a punt de fer un examen. El seu amic li va dir que això era del neguit que devia portar en aquells moments! En Joan de seguida va fer que sí.

En el món de l'educació, moltes vegades, quan els professors deriven alumnes cap als Equips d'Assessorament Psicopedagògics (EAP), la tasca d'aquests professionals sol anar dirigida a explicar de la manera més precisa possible el perquè de la conducta. És a dir, a diagnosticar, en definitiva, etiquetar i descriure la conducta de l'alumne problemàtic, mitjançant un informe. En aquest informe, que consta d'un diagnòstic i d'una llista de descriptors que defineixen la conducta de l'alumne, els professors poden veure-hi reflectit l'alumne que tenen a classe.

Així doncs, els professors disposen del nom que defineix el problema del jove i d'un llistat de conductes (que la majoria de les vegades coneixien prèviament, gràcies al contacte diari amb l'alumne a classe) que no els sol aportar res de nou.

Cal destacar que aquest diagnòstic no sol anar acompanyat de cap orientació per al professorat, que els porti unes pautes a seguir a classe amb l'alumne en qüestió. D'aquesta manera, l'únic que s'aconsegueix mitjançant aquest informe és desangoixar els professionals del centre i contribuir a fer que es justifiquin entre ells, dient-se que no poden fer res per ajudar el noi o noia. A continuació explicarem, mitjançant un exemple, el que volem dir:

31 de gener. Reunió de l'Equip Docent de primer cicle

(.../...) La Fina proposa que es parli d'en Manel, un alumne del qual és tutora. Comença a llegir l'informe que ha dut a terme l'EAP (on hi ha escrita la paraula CONFIDENCIAL). Comenta que té una edat mental de 3 anys menys que la seva edat biològica, i que tot just fa poc que sap vestir-se sol. Tots els professors exclamen: "Ooooh!, és clar!" [semblen sorpresos, i com si els agradés tenir el diagnòstic d'un alumne] (.../...)

La situació que acabem de descriure ens porta a plantejar-nos la hipòtesi que els professors se senten bé davant d'informes d'aquest tipus, perquè, com acabem de dir, no especifica que sigui necessari un canvi en l'actitud que mostren vers l'alumne en qüestió (vegeu document annex núm. 9), ja que en cap moment no es donen orientacions sobre com tractar a nivell personal en Manel. Sí que es parla de com orientar l'aprenentatge dels continguts acadèmics, però podem deduir que, en aquest sentit, el professorat està obert a suggeriments. El problema apareix quan se'ls plantegen pautes a seguir sobre com relacionar-se amb un alumne concret. Més endavant tornarem a aquest tema, i n'exposarem exemples concrets.

D'altra banda, els professors obtenen arguments per justificar que aquell alumne no vagi bé a classe, i d'aquesta manera es desculpabilitzen del baix rendiment acadèmic del nano i dels seus problemes a l'aula. Per exemple, en el cas concret que acabem de veure, on cap dels educadors sap com tractar en Manel però disposen d'un informe que certifica que té greus problemes i un retard important, això els tranquil·litza respecte a l'actitud que tenen vers ell (és

a dir, que en determinats moments no sàpiguen què fer, i que puguin arribar fins i tot a perdre els nervis).

Nosaltres ens preguntem: si no diagnostiquem per ajudar, per orientar, per aconseguir l'adaptació personal -entesa com l'èxit d'una persona conscient de la seva situació personal i del seu context vital-, per què diagnostiquem?

El Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic en què ens basem parteix de la premissa que diagnostiquem per algun motiu: per tractar de comprendre, d'explicar, d'intervenir, de comprovar..., de cara a la intervenció, que és primordial per ajudar el noi o noia necessitats. Tant el diagnòstic inicial com els successius diagnòstics avaluen i orienten el treball d'ajuda psicopedagògica. Pensem que, d'altra manera, el diagnòstic no té sentit.

### 5.1.3.1 Cal intervenir

Quan un alumne es comporta de manera agressiva a l'institut, se'l separa de la classe, se li diu mil vegades que el seu comportament no està bé, que no ha de portar-se d'aquella manera, que no té en compte els companys, que falta al respecte pels professors,... Una llista interminable de queixes, que pretenen aconseguir un canvi en l'alumne.

Des del nostre punt de vista, aquests intents per solucionar el problema són del tot insatisfactoris. De fet, considerem que agreugen el problema, ja que l'alumne en qüestió sap perfectament el que ha fet i les conseqüències dels seus actes, i l'únic que s'aconsegueix actuant d'aquesta manera és inocular-li més sentiment de culpa del que ja té.

No estem pas dient, amb això, que no s'hagi de fer alguna cosa per aturar aquestes conductes, sinó que no creiem en aquesta manera de procedir.

Vegem tot seguit un exemple del que pot succeir quan provem, mitjançant arguments lògics i raonables, d'ajudar un noi o una noia que se sent malament.

Un dia la Lluïsa arriba a casa seva tota trista, perquè s'ho han deixat, amb el seu xicot. La seva mare la mira i li pregunta què li passa. La Lluïsa abaixa el cap i l'hi explica. La mare fa: *“Va, Lluïsa!, només és per això, aquesta cara tan llarga? Vinga, que no n'hi ha per tant!”*. La Lluïsa agafa un gerro que té a mà i el tira a terra. La mare li venta crits perquè ha trencat el gerro, i la Lluïsa li replica que ella fa el que li dóna la gana, que no n'hi ha per tant per un gerro; i marxa enfadada...

En aquest cas, la mare de la Lluïsa, amb la millor intenció, prova d'ajudar-la dient-li que no n'hi ha per tant, però la Lluïsa no se sent entesa. Això li provoca dolor psíquic i desencadena una resposta de defensa que és impulsiva i automàtica: la de trencar el gerro.

En aquell moment, la Lluïsa és conscient del que acaba de fer; el que no sap és *per què* ho ha fet, encara que trobi alguna manera de justificar el seu comportament dient que ella fa el que li dóna la gana. Aquesta és la raó emmascaradora, la que encobreix la real i que, com ja hem dit anteriorment, serveix de disfressa per a un mateix i per als altres.

Si fem una lectura del que ha passat, en aquest cas, podem dir que la raó de fons, allò que ha posat en marxa el seu mecanisme de defensa, ha estat que s'hagi sentit ferida per la resposta de la mare, quan li ha explicat que ella i el xicot havien trencat la relació.

Quan els nois i noies s'han comportat de manera violenta a l'institut, trencant cadires, o vidres, llençant pilotes contra altres alumnes, agredint companys de classe..., són perfectament conscients del que han fet. El que no saben és per què ho han fet.

Així doncs, a l'hora d'ajudar una persona a sentir-se millor, no serveix de res que li expliquem amb tot detall el que ha succeït. Cadascú sap perfectament el que ha fet. El que necessita és que l'ajudem a entendre per què respon d'aquella manera, i que no és perquè ell o ella sigui així, sinó per causa del malestar que està en el seu inconscient, i que un hom tot sol no pot trobar.

Per poder ajudar en Dani, en Lluís, en Pol, en Jordi, l'Óscar, la Sandra i l'Olga, hem necessitat arribar a l'origen del seu malestar, que roman en el món de les emocions, en el món dels sentiments, que no entén de raons. Com diu la frase, *“el cor té raons que la raó no entén”*. Per tant, només podem arribar al cor a través dels sentiments.

Els comportaments agressius -trenca cadires, destrossar cotxes...- no tenen lògica, per molts esforços que dediquem a trobar-la. Sembla que les persones necessitem entendre amb el cap tot el que succeeix al nostre voltant, i que si no és així ens sentim insegurs. I hi ha situacions que només es poden entendre posant-se en el lloc de l'altre i provant d'esbrinar què hi ha darrera del que veiem, del que fa. En definitiva, sentint allò que l'altra persona deu estar sentint, per acabar actuant com actua.

Després podrem veure que, darrera de moltes d'aquestes conductes, hi ha uns valors personals que actuen com a criteri: buscar la seguretat, la companyia dels altres, la valoració del grup..., que, entre d'altres, solen ser valors que poden articular-se en conductes aparentment incomprensibles, fins i tot estranyes.

#### 5. 1. 4 L'ORIGEN DE LES CONDUCTES DEFENSIVES: LES CREENCES D'IDENTITAT

Com ja hem dit anteriorment, l'origen de les conductes defensives en els humans radica en la seva identitat personal, és a dir, en les creences que

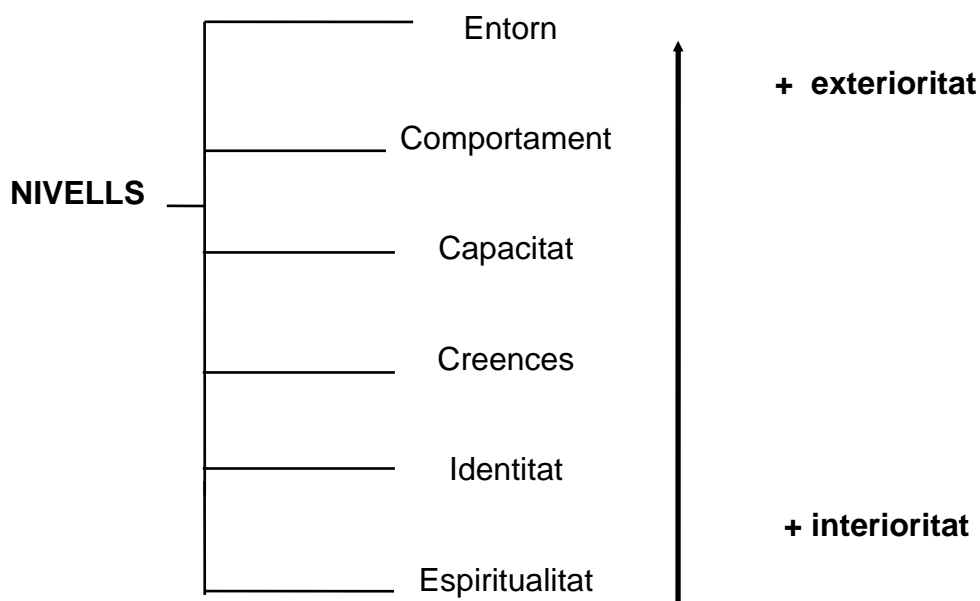


cadascú té de si mateix. Així doncs, la relació que s'estableix és que, a més identitat personal, menys conductes defensives, i a l'inrevés.

Per tant, en el procés de diagnòstic-intervenció, per canviar els comportaments agressius dels alumnes (tant els dirigits vers un mateix com els que van contra les persones del voltant), necessitem intervenir en les creences d'identitat, que són l'origen d'aquestes conductes.

És important, a l'hora de dur a terme aquesta intervenció, tenir present que aquestes creences o conviccions que els alumnes tenen d'ells mateixos són idees veritables per a un mateix, i s'empren com a base de l'acció diària. Lligades amb aquestes creences, hi trobem les capacitats de la persona, que són tot el conjunt de comportaments, habilitats generals i estratègies que utilitzem en el dia a dia. Com veurem més endavant, les creences i les capacitats estan molt relacionades: per creure que puc aprendre a tocar el piano, he de tenir unes capacitats que em permetin fonamentar aquesta creença o suposició.

D'altra banda, tot i que sempre que puguem anirem a canviar les creences d'identitat dels alumnes, val a dir que els aprenentatges i els canvis poden tenir lloc a diferents nivells (esquema del contingut, al qual s'ha fet referència en el Marc teòric):



Aquest esquema l'interpretem de la següent manera: si intervenim a un nivell de més interioritat, més canvis es produiran en la persona, ja que el canvi tindrà repercussió en els nivells superiors; si intervenim a més exterioritat, menys canvis es produiran. Tanmateix, podem dir que una intervenció en qualsevol dels nivells provocarà canvis.

Si ens referim a l'**entorn** de l'alumne, podem dir que un context que ens ajudi és important; un ambient hostil dificultarà el canvi. Amb això volem dir que, en els casos en què l'entorn reforci els comportaments agressius dels alumnes amb els quals estem duent a terme el procés de diagnòstic-intervenció, serà necessari un canvi de context per ajudar-los, aquests alumnes. Així ha estat en els casos d'en Dani i en Jordi: el seu comportament provocador era reforçat pel context del centre, per les respostes que donaven els professors de l'institut davant la seva conducta de defensa o emmascaradora, i així es tancava un cercle viciós molt difícil de trencar, si no hi havia un canvi del seu entorn.

Amb tot, no estem dient que un canvi en l'entorn provoqui un canvi en les nostres creences, però pot contribuir de forma positiva a l'ajuda, pel fet que el nou context no reforça els comportaments emmascaradors.

Si el canvi té lloc a **nivell del comportament**, pot canviar algunes creences sobre nosaltres mateixos. Però és més poderós un canvi en les *creences* que un té de si mateix, que produirà un canvi important en el comportament. Així doncs, la intervenció dirigida a modificar la conducta de l'alumne no és suficient per produir canvis profunds i a llarg termini, perquè no soluciona el problema de fons.

Per això, la nostra intervenció ha anat dirigida a canviar les **creences d'identitat** que tenien aquests alumnes de si mateixos. Cal destacar que, com ja hem esmentat, és difícil intervenir a nivell d'*identitat* o més enllà sense que l'alumne es recolzi en les seves capacitats. No és suficient que un alumne cregui que pot aprovar: ha de reforçar la seva creença amb uns bons resultats en els exàmens. Les creences sense capacitats ni comportaments són com castells a l'aire. D'aquí ve que afirmem que, al llarg de la nostra intervenció, és

com si anéssim posant “llavors” (missatges mitjançant recursos de comunicació indirecta) dins de cada alumne, que posteriorment germinaran. Així doncs, els alumnes a qui ajudem a nivell personal no canvien pas dins del despatx, sinó que ho fan quan viuen experiències que interpreten d’una altra manera, perquè aleshores comencen a descobrir les capacitats que tenen i es comencen a veure a si mateixos amb uns altres ulls, de manera més positiva: es comencen a estimar més.

Vegem a continuació amb un exemple el que volem dir:

21 de febrer de 2002. Entrevista amb en l’Óscar

(.../...) Li dic que em sembla que també hi havia uns altres deures, que pensés com era l’Óscar. Fa que sí, com si se’n recordés, però diu que no ho ha fet. Li dic: *“No passa res, però no te n’escaparàs; si et sembla bé, ho farem aquí. Com és l’Óscar?”*. Ell diu: *“Jo sóc així, i no canviaré pas [ho diu trist], ja em va ajudar l’any passat un altre home que em passava com unes proves, i mira, aquest any estic igual”*. Li dic: *“És clar, Óscar, i ens sembla que si ens han ajudat i ni així hem canviat, és perquè el problema som nosaltres i no tenim remei. Però mira, fa uns 4 anys, quan jo vivia a Granada, vaig anar a veure una psicòloga, i quan sortia d’allà encara estava pitjor que quan hi havia entrat, i no vaig canviar gens. Jo, evidentment, vaig pensar que no tenia remei, que tota la vida estaria així, que si una professional no m’havia pogut ajudar era perquè jo era un cas perdut. I en cap moment vaig dubtar que potser aquesta psicòloga no havia encertat el clau. Però al cap d’uns anys si que em van ajudar. I em vaig adonar que tothom pot sortir-se’n, el que passa és que potser de vegades no trobem l’ajuda adequada”* [ell va escoltant]. L’Óscar diu: *“Jo no, jo sóc així, i no canviaré pas”*. Li pregunto: *“I com ets?”*. Ell diu: *“No ho sé, sóc un bèstia”*. Li pregunto què vol dir. Ell insisteix: *“Que sóc un bèstia, i que a mi ja m’agrada”* [se’l veu molt trist, mira sovint a terra, no connecta quasi mai la mirada]. Li explico: *“Mira, jo vaig conèixer un nen, l’Enric, que un dia a l’institut no havia fet els deures i tenia molta por que el castiguessin, i quan la senyoreta li va preguntar pels deures, ell de seguida va dir: ‘És que se m’ha mort el padrí’, i va començar a plorar, desconsolat. Tota la classe va estar al*

seu costat i van resar junts. Al cap d'uns dies, la mare d'un dels nens de la classe de l'Enric va dir a la mare d'aquest que li sabia greu el que havia passat, i aquesta li va dir que no havia mort ningú. A l'Enric li va caure el pèl. Però tu creus que va dir aquesta mentida perquè era un nen dolent i mentider, o perquè va sentir perill i va reaccionar així?". Per aquesta segona raó, em contesta, i jo li dic: "És clar. I ara imagina't que avui començo en una feina nova i m'adormo. Quan hi arribi, què et sembla que diré, que m'he adormit o que se m'ha reventat una roda del cotxe?" Ell diu: "Que se t'ha reventat una roda, perquè si no, et tiraran a fora". "És clar, Óscar", li dic, i continuo: "I ho diré perquè sóc mentidera, o per sortir-me'n aquell moment, perquè em fa por el que pugui passar, i sento perill?". Ell diu que perquè sento perill. "Sí, Óscar, perquè una cosa és allò que som, i una altra allò que fem. L'Óscar és gamberro, o fa gamberrades?", li pregunto, i em diu que ell és així. Li dic: "A mi mai m'has fet res, i si fossis gamberro no podries parar de fer gamberrades". Diu que amb mi és diferent, perquè jo li caic bé. Jo insisteixo: "Però Óscar, si ets gamberro no ho podràs evitar, de fer gamberrades. Mira, si ets així, té, et dono la clau del meu cotxe: te l'emportes i en fas el que vulguis. Si ets gamberro, no et farà res fer-ho, no t'importarà". Es queda parat, i diu que no. Somric i li dic: "Va, Óscar, agafa-les, jo no en diré res a ningú... O per què no anem a tirar pedres als nens petits i els hi clavem una bona allisada?". Ell va fent que no. Li dic: "Mira, Óscar, ara imagina't que te'n vas a fer un vol amb la moto, passes pel bosc i hi trobes un nen de dos anys que s'ha perdut. Què faries?". Ell diu que l'ajudaria. Jo hi torno: "Però, Óscar, si ets gamberro, per què no el deixes perdut, i que s'espavili?". Em diu que potser sí (sense convicció, només per provocar). I jo: "No m'ho crec, però em sembla que el que passa és que algú que és molt important per a l'Óscar li ha dit que no canviaria, que ell és així. I em sembla que aquest algú és el pare" [li poso la mà a la cama]. Finalment ho reconeix, amb els ulls plorosos. Jo li dic: "A mi moltes vegades els meus pares m'havien dit que jo era 'parida' així, que les persones no canvien, i que jo sempre seria així. Però el que ells no sabien és que jo feia el que feia perquè no em sentia bé... Mira, Óscar, els pares s'equivoquen, i a mi ja em poden explicar les bestieses que vulguin de l'Óscar, que jo sé que no ets així. Però em sembla que no pots

*creure res bo de l'Óscar. A mi també em passava. Quan em deien alguna cosa bona, pensava: 'Perquè no em coneixes bé i no saps el que faig, si no, no ho diries'. I sí que de vegades feia moltes bestieses, però era perquè no estava bé...' (.../...)*

L'Óscar té un concepte molt dolent d'ell mateix, i no pas perquè nosaltres li diguem que ell no és així canviarà la idea que té de la seva pròpia identitat. Aquesta manera de procedir seria basant-nos en la comunicació directa, a partir de la raó. I el problema de l'Óscar no està en el món de la lògica, sinó dels sentiments. Per això, la nostra intervenció és a partir de la comunicació indirecta, com s'ha pogut veure en la transcripció de les entrevistes, en l'apartat de resultats.

La finalitat d'aquesta intervenció és transmetre missatges als alumnes perquè es puguin criticar les creences que tenen de si mateixos. Posteriorment, quan visquin alguna experiència, recordaran aquests missatges, i això els permetrà interpretar la realitat d'una forma més positiva. Aquí hi haurà el canvi.

Per exemple, en aquest cas: el pròxim cop que l'Óscar faci una gamberrada, potser serà més conscient que s'ha sentit malament per alguna cosa i que per això ha actuat així. D'aquesta manera la lectura que farà del que ha succeït no serà que ell és gamberro, sinó que ha actuat així perquè s'ha sentit ferit. Aquesta interpretació de la realitat li farà molt menys mal i contribuirà a canviar les seves creences d'identitat.

D'altra banda, també volem fer menció especial de les **creences espirituals**, que són les més profundes de la persona. Són les creences, com hem esmentat en el marc teòric, que configuren el sentit bàsic d'un mateix, és a dir, els valors principals i la missió que hom té a la vida.

Quan parlem del nivell espiritual, parlem del nivell més profund, on la persona considera i revisa les grans qüestions metafísiques. Guia i modela la vida, i qualsevol canvi que tingui lloc en aquest nivell repercuteix en tots els altres. A continuació veurem amb un exemple com cal intervenir-hi, en aquest nivell:

2 de maig de 2002. Entrevista amb en Jordi

(.../...) *A veure, et volia explicar una cosa. Mira, Jordi, a la vida hi ha una cosa que mai va endarrera, que és el temps. De vegades fem coses de les quals després ens penedim, i pensem 'Tant de bo pogués tirar endarrera per canviar-ho', però això és impossible! (ell va escoltant i assentint). I hi ha un medi de transport que sempre que el veiem va endavant; que és el tren. Doncs a la vida és com si tots portéssim el nostre tren. La màquina som nosaltres, al meu tren és la Silvia, al teu tren és en Jordi..., però de vegades ha quedat rovellada, bruta, o plena de teranyines..., i no sabem com és. Després a darrera hi van els vagons, que són totes aquelles coses que volem, tot i que de vegades ens costa de veure si hi són perquè nosaltres ho volem o perquè ho volen els altres. I després la vida del tren, cap on va el tren, és el sentit que té per a nosaltres la nostra vida. Et posaré uns petits deures, però els fas si vols: que pensis quin és el tren d'en Jordi, que pensis què vol, del vagó dels amics, dels estudis,... Perquè saps què passa?, que si no sabem què volem de cada vagó, la vida ens va per davant. I em sembla que a en Jordi li va molt, molt endavant,... I llavors és quan ens n'anem a dormir sentint que no controlem el que fem, i això ens fa sentir molt malament. A mi em va bé pensar què faré quan m'aixequi, perquè si no, de vegades em passo el dia d'un costat a l'altre, i acabo escoltant més els altres que a mi mateixa (.../...)*

En aquest cas, mitjançant un recurs de comunicació indirecta, la metàfora, li volem enviar aquest missatge, a en Jordi: "Si no sabem el que volem de la nostra vida, la vida ens va per davant". Això significa que acabem fent moltes coses que no hem decidit i que no són bones per a nosaltres. Però amb aquesta metàfora anem més enllà: quan li parlem de la via del tren, cap on es dirigeix, estem referint-nos a les creences espirituals. Com a humans que som, tothom, en algun moment de la seva vida, es formula la pregunta: "Què hi he vingut a fer, en aquesta vida?". I hem de trobar una resposta, perquè si no, sentim angoixa i malestar. És a dir, les persones necessitem trobar un sentit a la nostra vida. Sentir que el nostre paper a la vida té sentit ens ajuda en els mals moments a tirar endavant.

## Les creences emmascaradores

En l'apartat de resultats hem utilitzat el terme 'creences emmascaradores', referint-nos a aquelles creences que sustenten els comportaments emmascaradors, tot i que en últim terme l'origen d'aquests comportaments sempre es troba en les creences d'identitat. Malgrat això, en ocasions podem intervenir a nivell d'aquestes creences, per desmuntar conductes de defensa. Vegem-ho a partir d'un exemple:

### 14 de febrer de 2002. Entrevista amb en Jordi

Segueixo dient: *“És clar, però em sembla que de vegades hi guanyem, provocant..., i fem una pinya amb una colla d'amics amb els quals ens sentim diferents, perquè fem coses més atrevides que els altres. Mira, quan jo feia segon de BUP, hi havia un noi, en Francesc, que a classe sempre badava mirant per la finestra, i quan els professors li deien alguna cosa, els mirava desafiant-los. Al final sempre el castigaven. En canvi, un altre noi, en Lluís, que moltes vegades s'avorria amb el que explicaven els professors, intentava que no és notés gaire que no estava atent i provava de passar desapercbut, perquè els professors no li diguessin res... I per què et sembla que en Francesc no feia el mateix que en Lluís?”. Em diu que perquè a en Francesc no l'importava que el castiguessin. Li dic: “No era ben bé per això. Saps què passava?, que així tothom veia que a en Francesc no l'importava res i tots el consideràvem un noi molt atrevit [en Jordi escolta atentament]. Mira, em sembla que tothom coneix en Jordi M., a l'Institut”. Silenci. Em diu que no ho sap, i jo: “A mi em sembla que sí, però et coneixen per la manera com ets, o pel que fas?”. Ell diu que pel que fa, i jo també: “Em sembla que sí... Mira, quan feia atletisme tothom em coneixia perquè m'atrevia a ficar-me sempre amb els entrenadors, però els que volien estar amb mi perquè feia coses molt atrevides eren amics de veritat?, o els amics de veritat són els que estan amb mi perquè sóc com sóc?”. Es decanta per aquesta segona opció, i jo li dic que sí, és clar (en Jordi escolta atent, no parla gaire, se'l veu trist).*

En la situació que acabem de descriure, la creença emmascaradora que sustenta el comportament provocador d'en Jordi a classe és: "Si em comporto de forma provocadora sóc valent, sóc important i tothom em coneix". La creença d'identitat que hi ha a sota és: "No sóc important, no sóc ningú".

En aquest cas, tot i que l'origen de la conducta de defensa es troba en l'autoconcepte d'en Jordi, considerem important desmuntar la creença emmascaradora que sustenta el seu comportament de provocació a classe, perquè aquesta creença té molt de pes. És a dir, per als nois i noies que no se senten estimats, sentir que reben la valoració externa actua com un analgèsic, ja que és millor ser conegut pel fet de ser un gamberro que no pas no ser conegut. De tota manera, aquest argument és un autoengany, perquè en el fons tothom vol ser conegut pel fet de ser qui és.

Així doncs, si observem la transcripció, podem veure que la nostra intervenció va dirigida a contraargumentar la creença emmascaradora mitjançant el recurs de la metàfora, amb la qual li transmetem aquest missatge: "A vegades ens comportem de forma provocadora per guanyar-nos la valoració dels altres..., però ¿volem que estiguin amb nosaltres pel que som o pel que fem?". En tal cas, la resposta és encoberta, perquè tothom vol el mateix: que estiguin amb un o una pel fet de ser com s'és.

#### 5.1.4.1 Les creences personals: tothom veu el món amb els seus ulls

Les creences personals són el prisma amb el qual cadascú veu el món: tothom el percep des de la seva subjectivitat, per bé que el món sigui un i únic. És a dir, segons el que haguem viscut i segons quines siguin les creences que hàgim anat configurant de nosaltres mateixos, interpretarem una mateixa experiència atorgant-li diferents significats.

Tot seguit ho veurem a partir d'un cas:



19 de desembre de 2002. Entrevista Lluís S.

Li pregunto de quina classe ve, i em contesta “*la dels tontos*”. Li pregunto què vol dir. Silenci. Diu que ve del grup reduït, i que només hi van els rucs, els que no en saben gens, i que ell en sap més. Li dic: “*És clar, Lluís, ja t’entenc..., et deus sentir diferent, estant en aquest grup [ell fa que sí]. Mira, quan jo feia segon de BUP, em vaig trencar una cama. Era un rotllo haver d’anar sempre amb crosses. Però... ¿les vaig necessitar sempre, o només mentre tenia mal a la cama?*”. Després d’un silenci, em diu que mentre tenia mal a la cama. Segueixo: “*És clar. Quan em van treure el guix, ja no les necessitava..., i què et sembla, que corria menys que els altres, que era diferent..., o que corria igual, o més?*”. Ell diu que igual o més. Somric, i li dic: “*Sí. De vegades durant un temps necessitem un bastó, i no ens agrada, perquè potser també en necessita un gent que està molt més coixa que nosaltres, però això no vol dir que sigui sempre així. Ja veuràs com de seguida caminaràs sense bastó. Com t’han anat aquests dies, Lluís?...*”.

En aquest exemple veiem clarament com les coses no són com són, sinó com es viuen. Nosaltres diem que és com si cadascú portés unes ulleres amb les quals mira el món i l’interpreta, i que cada persona en porta unes de diferents.

En aquest cas, en Lluís interpreta la decisió dels professors de dur-lo al grup reduït com d’anar a parar al grup dels “tontos”. Aquesta és la realitat d’en Lluís i, tot i que la intenció dels professors no sigui aquesta, és important saber com ho entén ell: se sent tractat de manera injusta, i això el fa sentir malament. Aquest malestar pot estar contribuint a generar conductes emmascaradores, i per això la nostra ajuda incideix a canviar la lectura que fa ell d’aquest fet, mitjançant un recurs de comunicació indirecta, amb el qual li volem transmetre un missatge clar: “Que de vegades ens costi aprendre no significa que siguem tontos”. El nostre objectiu és que interpreti la decisió dels professors d’una altra manera: pot ser que necessiti ajuda, però això no significa que ell no valgui. D’aquesta forma estem intervenint a nivell d’identitat.

Paul Watzlawick (1986), amb la seva ironia habitual, es pregunta fins a quin punt és real la realitat, i Vygotski (1989) al·ludeix a la mediació del llenguatge en la vida mental. Altres diuen que el que és real és allò que compartim, que creiem percebre de forma unívoca. Així doncs, com ja hem dit, sembla ser que les persones no responem pas al que és real, sinó a una representació mental del que és real. La metàfora del mapa creiem que pot ser útil: el mapa no és el territori, sinó una representació selectiva del territori. Per això és tan important entendre el diagnòstic com una hipòtesi de treball, orientada a l'ajuda pedagògica (Timoneda i Pérez, 2000). És a dir, aquest diagnòstic ha de partir d'una lectura de la realitat de cada alumne, a partir de la qual construïm estratègies d'ajuda (així mateix hipotètiques), i orientem la nostra intervenció.

#### 5.1.4.2 Les creences el nucli fonamental de la nostra personalitat

Les creences exerceixen una gran influència en la nostra conducta; motiven i modelen les nostres actuacions. Per exemple: “No us sembla que ens serà molt difícil aprendre alguna cosa, si no sabem que ens serà agradable o profitós?”.

Les creences (com ens hi hem referit en el marc teòric) són els nostres principis rectors, els mapes interns que utilitzem perquè el món tingui sentit. Els orígens de les nostres creences són molt diversos: educació, experiències passades,... Construïm les creences generalitzant a partir de les nostres experiències en el món i amb els altres. Algunes creences ens són proporcionades per la nostra cultura i nosaltres les incorporem; d'altres, molt importants en el procés de diagnòstic-intervenció, ens són donades en forma d'expectatives per les persones que ens envolten durant la infància: les *expectatives positives i realistes* produeixen *competència, aptitud*; en canvi, les *expectatives negatives* produeixen *incompetència, ineptitud* (Timoneda i Pérez, 2000).

Els nens i nenes **creuen** el que es diu sobre ells, ja que no tenen recursos per comprovar-ho. Ens referim a comentaris com els que hem esmentat anteriorment, del tipus: “Ets un inútil”, “Només em portes problemes...”. I

aquestes creences poden mantenir-se al llarg de la vida de la persona, sense que els seus èxits posteriors les modifiquin. Així doncs, les creences no són només mapes del que hem viscut, sinó plans o estratègies d'actuacions futures, ja que determinen la interpretació de les experiències que encara no hem viscut. És a dir, si les nostres creences personals són negatives, anteposarem el fracàs a les tasques que afrontem en el dia a dia. Vegem-ho mitjançant un altre exemple:

15 de maig de 2002. Entrevista amb en Dani

(.../...) Li explico que vaig parlar amb el pare, i que segurament parlarem la setmana vinent. Ell fa que sí, no diu res. Quan parlo dels seus pares és com si es quedés mut, no diu absolutament res, ni una paraula..., i això que feia un moment estava molt xerraire. L'hi respecto, i li dic que em sembla que a en Dani li deuen haver dit moltes bestieses, a casa. Ell abaixa el cap, i jo continuo: *"Potser t'han dit que ets un desgraciat, que sempre et fiques en problemes..., que estàs boig..."* [en Dani no diu res, però per la cara que posa, se sent identificat amb el que li dic]. *Em sembla, Dani, que pots haver fet moltes burrades, però en Dani no és així...* [li poso la mà a la cama]. *I per què et sembla que els pares diuen coses així?, perquè ho pensen, o perquè creuen que així ens ajuden i ens portarem com ells volen?".* Silenci. Després em contesta: *"Perquè ens volen ajudar, i no volen que fem segons què"*. Li dic: *"És clar, tot i que potser així no ens ajuden gaire..."* (.../...)

Així doncs, les creences que en Dani tenia sobre ell mateix, fruit de .les experiències que va viure de petit (com les múltiples vegades que devia sentir que la seva mare el titllava de burro, i altres comentaris), contribuïen a fer que s'anés creant unes expectatives negatives de si mateix. Per això només podia considerar allò que feia bé -i que des de fora interpretaríem com a èxits- com una conseqüència de la sort, i no com a fruit de les seves capacitats.

D'aquesta manera podem dir que acabem veient allò que estem disposats a veure. Si un alumne creu que no sap dibuixar i un dia fa un dibuix que agrada

molt a tothom, ell probablement ho interpretarà així: “No pot ser, s’estan rient de mi, em diuen una mentida perquè estigui content...”.

Per això, la valoració positiva dels alumnes a l’aula no és motiu suficient perquè l’alumne millori la seva autoestima: un alumne amb resultats acadèmics excel·lents pot ser que no és consideri un bon estudiant. D’aquí la importància d’intervenir a nivell de les creences que impedeixen que l’alumne interpreti els seus èxits com a tals.

Si tornem al cas d’en Dani, la seva baixa autoestima feia que donés molt de valor al concepte que els altres tenien d’ell. Com més baixa és l’autoestima d’una persona, més depèn de la valoració externa, i d’aquesta manera esdevé esclau del que els altres diuen o fan.

En Dani, per compensar el malestar que sentia considerant-se tan poca cosa, es comportava de manera provocadora i agressiva. Així aconseguia l’atenció dels amics i se sentia important. Tot i això, volem recalcar que en el fons no se sentia bé, ja que el comportament emmascarador només és analgèsic: encobreix el dolor, però no el fa desaparèixer.

Com ja hem dit en diverses ocasions, la nostra intervenció ha anat dirigida a detectar les creences d’identitat negatives d’en Dani (que són la causa dels seus problemes de comportament, tant dins el centre escolar com a fora), per poder intervenir sobre elles, enviant-li missatges que l’ajudin a criticar-les i canviar-les per unes altres de més positives.

De vegades diem que és com si de petits ens haguessin gravat una cinta de cassette que diu com som, però que no descriu la nostra identitat, sinó el que en ocasions hem fet. La nostra feina és ajudar els joves a esborrar aquesta cinta magnetofònica per poder-hi enregistrar de nou, amb missatges més positius i que descriuin com són, i no pas el que fan.

Com acabem de veure en l’exemple d’en Dani, les creences poden *canviar* i *desenvolupar-se*. Les creences negatives limitaven el bon desenvolupament

d'en Dani. Un canvi de les seves creences va comportar un canvi en el seu present i futur.

### 5.1.5 INTERVENCIÓ A NIVELL EMOCIONAL

A continuació parlarem de la intervenció a nivell personal duta a terme amb els nois i noies que tenien problemes d'agressivitat en el centre, i d'aspectes importants en aquesta intervenció.

Cal dir que dels alumnes als quals vam proposar ajuda (un total de nou), només un d'ells, en Josep, va dir que no tenia cap problema i que no necessitava ajuda. La resta d'alumnes va acceptar la intervenció.

Abans d'entrar en el tema que ens ocupa, volem puntualitzar que des del Model Humanista-Estratègic considerem que els criteris d'èxit de la intervenció (com ja hem esmentat anteriorment) no es redueixen a la desaparició del símptoma, sinó que inclouen el canvi a nivell personal de cada alumne, traduït en una autoestima més alta i més maduresa personal.

#### 5.1.5.1 Importància de les relacions

El procés de diagnòstic-intervenció que proposem respon a la següent concepció: l'acte educatiu està immers en un context de gran complexitat, compost per diversos subsistemes en contínua interacció, el protagonista del qual és l'alumne. Per això pensem que seria un greu error intentar descontextualitzar l'alumne per al seu diagnòstic individual, ja que el problema o motiu del diagnòstic mai serà independent dels àmbits en els quals es mou l'alumne. A més, la comprensió de l'alumne, en totes les seves facetes (personal, familiar, escolar...), és imprescindible per realitzar un diagnòstic encertat, i també per a la seva posterior intervenció i orientació (Minuchin, 1974). Per aquest motiu, com ja hem afirmat en

el marc teòric, el Model Humanista-Estratègic s'empara en la concepció sistèmica de la Teoria General de Sistemes.

Així doncs, per ajudar els alumnes amb problemes d'agressivitat, ens ha calgut fer una lectura de la seva realitat, per esbrinar com viuen les relacions que han establert amb la seva família, amb l'escola..., per tenir en compte tots els subsistemes amb els quals es relaciona i com aquests estan repercutint en l'alumne i en el seu comportament. Exemplifiquem-ho tot seguit amb un cas concret:

5 de juny de 2002. Entrevista amb en Jordi

(.../...) Li pregunto: "Què fa el teu germà?". En Jordi em diu que no el veu gaire, que ja no viu a casa. Suposo que li deu saber greu. Ell no diu res i encongeix les espatlles. Li explico: "Mira, ara imagina't que vull tirar la paret a terra a cops de cap [en Jordi em mira i somriu}. Oi que no podré?". Ell fa que no. Continuo dient: "Segur que abans m'aixafaré el cap! Hi ha vegades, Jordi, quan volem que les coses siguin com ens agradaria, que és com si volguéssim ensorrar la paret a cops de cap, i no ens en sortim. És com allò que dèiem un dia d'esperar que d'un pomer caiguin taronges: d'un pomer només en poden caure pomes! Però de vegades, tot i que sabem que el nostre germà no ens pregunta mai com estem, ni què fem, o que no ens trucarà..., esperem que ho faci. I per què ho esperem, si mai passa?!". Somric i en Jordi també somriu. Segueixo dient: "Què et sembla que podem fer: acceptar que és un pomer o continuar esperant taronges?". En Jordi diu que acceptar que és un pomer. (.../...)

A en Jordi, la relació entre ell i el seu germà gran, en Toni, l'està afectant, li està provocant malestar, ja que aquest, amb l'actitud de no ser mai a casa, de quasi no dirigir-li la paraula, fa que en Jordi interpreti que no se l'estima.

En Toni és una persona molt insegura i amb una autoestima molt baixa (segons la informació que tenim d'ell).

Vam provar de parlar-hi, amb en Toni, en diverses ocasions, amb la intenció de poder desculpabilitzar-lo i ajudar-lo a establir una altra relació amb el seu germà, però no vam aconseguir mai que trobés el moment oportú. Semblava com si fugís del que li poguéssim dir. Sabíem que anteriorment li havien dit que havia de cuidar-se més del seu germà petit, i probablement tenia por de tornar a sentir el mateix.

Així doncs, vam creure que l'únic que podíem fer, si no podíem canviar el tracte d'en Toni vers el seu germà, era ajudar en Jordi a acceptar la realitat: que estava com estava, el seu germà, i que no podia fer altra cosa que el que feia. Al mateix temps, l'ajudàvem a saber quina relació volia tenir-hi, partint del que només depenia d'ell.

Les relacions familiars ens afecten molt, i canviar la interpretació que en fem, en el cas que no sigui possible intervenir en la família i que no es pugui canviar l'actitud dels pares o altres familiars vers el noi o la noia, és molt important per crear identitat.

La imatge que tenen els fills de si mateixos és la imatge que han anat creant a partir de la relació que han establert amb els pares des que eren petits. Per aquest motiu, és essencial descobrir quina és aquesta relació, per poder intervenir en aquest punt i que els alumnes canviïn la lectura que fan de l'actitud dels seus pares. Si no incidim en aquest aspecte, l'alumne no avançarà, perquè reiteradament a casa li aniran donant missatges negatius i ell no se'n sabrà defensar. Pensem, per exemple, en el noi que, quan el pare li diu que és inútil perquè ha tingut un problema a l'institut, interpreta que ell sempre decep els seus pares: el jove se sent malament perquè allò que volem tots és agradar als pares. Si, en canvi, el noi pot interpretar l'insult del pare pensant que la seva intenció és ajudar-lo a aprendre la lliçó, li farà menys mal, perquè s'estarà protegint d'allò que el pare li diu.

### 5. 1. 5. 2 La relació d'ajuda

El procés d'ajuda es basa en el fet que el terapeuta sigui congruent, autèntic, i que accepti l'altre com a diferent a ell, però únic i amb els seus drets. Acceptar i entendre tot el que l'alumne ens digui, sense jutjar-ho ni criticar-ho, és crear empatia: que l'alumne se senti entès. Així, com diu Rogers, ser empàtic significa "entrar en el món personal percebut per l'altre, i trobar-s'hi com a casa: això implica una sensibilitat constant davant el canvi de les significacions experimentades en l'altre (...), s'és el company fidel de la persona que s'aventura en el seu món interior" (Rogers, 1975:96).

Aquesta empatia és bàsica per crear una relació d'ajuda amb l'alumne. Quan es confia plenament en l'altra persona, com a algú que és digne de confiança, i al mateix temps s'estableix una relació en què la veritat és essencial, es crea un clima que facilita que sorgeixi la veritat de l'altra persona. És com si veure el terapeuta com una persona franca i cordial tingués el poder de contagiar a l'altra persona el mateix sentiment (Dolto, 1978).

Així doncs, perquè algú ens obri la porta del seu món emocional, ha de sentir que l'entendem; si no, aquesta persona no ens permetrà arribar als seus sentiments. En el cas d'en Dani, en Lluís, en Pol, en Jordi, l'Óscar, la Sandra i l'Olga, els vam transmetre a cada moment aquesta idea: "Ens posem a la vostra pell", deixant clar al mateix temps que acceptàvem tots i cadascun dels aspectes que configuraven la seva personalitat, i la manera com actuaven. Mitjançant el nostre llenguatge verbal i gestual, els fèiem saber que nosaltres, al seu lloc, hauríem acabat actuant de la mateixa manera. Aquesta intervenció crea un efecte desculpabilitzador, ja que els alumnes senten que no estan immersos en problemes per la seva manera de ser, sinó per les circumstàncies en què s'han trobat.

Aquesta relació d'ajuda sempre és possible. L'únic indispensable és que es vulgui, l'ajuda.



### 5. 1. 5. 3 La importància de la comunicació indirecta i el llenguatge corporal

La nostra intervenció es basa en la comunicació indirecta. Aquest llenguatge no genera efectes emocionals dolorosos, i doncs no es posen en acció comportaments de defensa o emmascaradors (comportaments que impossibiliten establir un diàleg raonat amb l'altra persona, basant-te en raons o arguments reals). A partir dels recursos basats en aquest tipus de comunicació, transmetem unes creences perquè es puguin criticar les creences negatives que tenen d'ells mateixos, i que perpetuen el comportament emmascarador. L'objectiu és substituir-les per unes altres de més positives.

Un exemple ens ajudarà a veure la importància de saber llegir el llenguatge corporal:

#### 21 de febrer de 2002. Entrevista amb l'Olga

(.../...) Li proposo ajuda, a l'Olga, però li dic que potser s'hi vol pensar. Diu que no necessita pensar-s'hi, que sí que en vol. Li dic que l'aniré a buscar dijous que ve, i també que, si li sembla bé, un dia també puc parlar amb els seus pares, perquè ells també ens poden ajudar, perquè de vegades hi ha coses que fan que, tot i que no se n'adonen, no ens ajuden gaire. L'Olga escolta i posa cara d'espantada quan li proposo de parlar amb els pares, com si no ho volgués. De seguida dic: *"Però si et sembla, de moment no cal que hi parli, perquè potser els pares no creuen en els psicòlegs i pensen que els problemes se'ls ha de solucionar un mateix, que algú que no ens coneix no ens pot ajudar..."*. Somriu i fa que sí. Se la veu relaxada, com si s'hagués tret un pes de sobre, com si fos això el que estava pensant. Quedem pel pròxim dia, dijous vinent.

En el cas que acabem de veure, és molt important saber interpretar el llenguatge corporal de l'Olga, perquè orienta la nostra intervenció, ens ajuda en el procés de diagnòstic-intervenció a saber què és adequat en cada moment. En aquest cas, ens ajuda a saber que l'adient en aquest moment és respectar-li

que de moment no vulgui que parlem amb els seus pares. Ens fa la sensació que ella intueix que si els pares saben que parla amb una psicopedagoga, li diran que deixi de fer-ho.

Aquest llenguatge gestual també és molt important a l'hora de detectar les creences d'identitat negatives que volem canviar: cal saber apreciar la congruència entre el llenguatge verbal i el no verbal de l'alumne. Aquest últim, el llenguatge gestual, com que és inconscient i no està en el control de la persona en el transcurs de la comunicació, és el més fiable, ja que és coherent amb l'estat emocional de l'alumne. Al mateix temps, si sabem llegir el llenguatge corporal dels alumnes, això ens serveix de guia per saber els efectes que tenen en ells els nostres missatges. Així obtenim molta informació sobre el que els pot estar afectant i on pot haver-hi el problema.

Per exemple, si preguntem a un alumne com es porta el pare i respon que bé, però abaixa el cap, sabrem que no se sent bé amb el pare. Aquesta informació, que moltes vegades els alumnes no en són conscients, o que es resisteixen a expressar-la, ens la dóna la lectura del llenguatge gestual, el llenguatge de les emocions.

També aquest llenguatge gestual (mirada, to de veu,...) ens indica si ens trobem davant d'un comportament emmascarador, i ens permet no respondre a aquestes conductes, per no reforçar-lo, aquest comportament, que ja hem dit que té com a finalitat reclamar l'atenció i/o provocar. La millor resposta és aquella que distreu i acompassa, comunicant atenció afectiva (Timoneda, Pérez, 2000).

El llenguatge corporal que tots captem dels altres també el llegeixen els alumnes que nosaltres volem ajudar. Per això és molt important ser autèntics, ser coherents amb el que diem i amb el que sentim (com ja hem dit anteriorment). Si no, l'alumne ho nota i no es pot crear una relació d'empatia, indispensable en la relació d'ajuda. A més, un missatge contradictori és interpretat com a perill, i per tant és un probable detonant de la posada en marxa de respostes de defensa per part de la persona. Per exemple, quan a l'Óscar el fan anar a parlar amb el seu pare, i la tutora i el director expliquen

que l'Óscar porta a sobre una agenda amb fotos de dones despullades i que va amb males companyies (amb nois que prenen drogues, pastilles), amb un to de veu pujat, i tot això dient-li, a l'Óscar, que ho fan pel seu bé... Aquest el que interpreta de tot plegat és perill, i probablement a partir d'aquell moment provocarà encara més la tutora i el director, amb els quals ja no hi tenia una relació gaire bona (vegeu entrevista del 24 de gener).

En les relacions humanes ens estem comunicant constantment amb les persones que ens envolten. Watzlawick (1981) explicava que tota conducta -i no només la parla- és comunicació, i que tota comunicació -inclosos els indicis comunicacionals de contextos impersonals- afecta la conducta. Així doncs, allò que verbalitzem i allò que no verbalitzem però que expressem amb el nostre cos és comunicació, i aquesta comunicació afecta la resposta de les persones que en són receptores.

Sintetitzant el que hem dit: la comunicació lingüística és fruit d'un acte conscient, però la comunicació gestual, quan és conseqüència d'una vivència emocional dolorosa, flueix sense adornar-nos-en, de forma automàtica o inconscient, i l'important és que és coherent amb l'estat emocional. A més, la comunicació gestual pot ser captada de forma inconscient. Això vol dir que podem estar rebent informació mitjançant el llenguatge gestual que transmeti sentiments dolorosos sense que ens n'adonem conscientment. Ara bé, si rebem aquest tipus d'informació desfavorable, el nostre cervell respondrà posant en acció una resposta de defensa que serà una conducta de protecció. Si la nostra identitat és "suficient", la resposta serà "raonable" o "proporcionada", però si la nostra identitat és "insuficient", aleshores posarem en acció conductes de protecció emmascaradores.

### 5. 1. 5. 3. 1 La importància del llenguatge

Un aspecte que cal esmentar és la *importància i la força del llenguatge*. El llenguatge és una part essencial del procés que duem a terme per entendre el

món i expressar les nostres creences, i té molt de poder. El procés de diagnòstic-intervenció serà més encertat com més compreguem, de la forma més clara possible, el que volen dir els alumnes objecte de la nostra intervenció. L'orientació de l'alumne es basarà en el fet que aquest compregui el que vol dir l'educador, en la capacitat que tingui aquest de connectar el llenguatge amb l'experiència.

El llenguatge només és una eina de comunicació, però les paraules no sempre signifiquen el que volem que signifiquin; moltes vegades, el significat és molt diferent per a cadascun de nosaltres. En principi, les paraules estan buides de contingut, com s'evidencia si escoltem una llengua que no coneixem. Anem donant significat a les paraules mitjançant associacions ancorades a objectes i a experiències de la vida. No tots veiem el mateix, ni vivim les mateixes experiències. D'aquí que cada persona construeixi una interpretació i uns significats diferents de la realitat.

És per això que la nostra tasca en el procés de diagnòstic-intervenció s'ha basat a llegir la realitat de cada alumne, a realitzar una lectura del llenguatge de l'altre a partir del nostre llenguatge. Si no sabem interpretar el llenguatge de l'alumne, distorsionarem la lectura que n'extraurem, i la intervenció no serà adequada; per tant, caldrà una nova lectura. Així doncs, l'habilitat d'utilitzar el llenguatge serà imprescindible, tant en la lectura del diagnòstic, com en la intervenció educativa.

Ser capaç d'utilitzar les paraules precises que tindran significat en el món dels altres i determinar de manera precisa el que una persona vol dir amb les paraules que expressa és una habilitat molt valuosa, i imprescindible en tot el procés de diagnòstic-intervenció.

Cal tenir en compte, en aquesta lectura del llenguatge dels nois i noies que presentaven problemes d'agressivitat, que el que diem és fruit del nostre conscient, i que per arribar al que és inconscient ens podem ajudar d'una sèrie de recursos de comunicació indirecta, que ens permetran arribar fins a l'origen d'aquestes conductes de defensa. Per exemple, recollir informació: quan un

alumne expressa un cert malestar, com a educadors necessitem descobrir el que vol dir, més que suposar que entenem perfectament allò a què es refereix. Provem d'evitar les preguntes del tipus "per què?", ja que aquesta mena de preguntes tenen poc valor, i com a màxim proporcionen llargues explicacions que no són útils per canviar la situació. Aclarir significats: proporcionar un marc sistemàtic, preguntant: "Què vols dir, exactament?". Identificar limitacions, i per tant donar opcions. Les creences posen límits; els límits existeixen en les paraules, no en el món. Fer preguntes i trobar les conseqüències o excepcions, pot obrir grans àrees de la vida, en identificar i canviar les creences que limiten. Aquests recursos, junt amb d'altres, ens ajuden en el procés d'ajuda (Timoneda i Pérez, 1998).

A continuació veurem un exemple en què fem algun dels recursos que acabem de mencionar per tal de poder fer una "lectura" al més exacta possible del que ens vol dir l'Óscar amb el que ens està explicant:

31 de gener de 2002. Entrevista amb l'Óscar

(.../...) L'Óscar diu que ell no canviarà, que és així. Li pregunto què vol dir. Torna a dir que ell és així, que des que era petit i anava a l'escola que li passa, i que no ha canviat. Li dic: "Em sembla que ja t'entenc. Vols dir que de vegades, ja des de petits, hem fet moltes bestieses?". Silenci. Ell fa que sí. Li dic que això no vol dir que siguem així. Li començo a explicar que "Jo, de vegades,..". Ell em talla: "...Allò que li deies al teu entrenador?". Li dic: "Sí, Óscar, això, i d'altres coses que feia o deia, et sembla que era perquè jo era així, o perquè em sentia malament?". Silenci. Ell diu que perquè em sentia malament. Li dic que sí, i que quan ens sentim bé això ja no ho fem. Li pregunto si creu que els professors reaccionarien tan enfadats si ells estiguessin tranquils per dintre, o si li sembla que si reaccionen així és pel que fan els alumnes. Ell diu que pel que ell fa. Li dic, com l'altre dia, que, si és així, que provi de fer-me enfadar. Ell somriu, i em diu que si jo no vull, no podrà. Li dic que és clar, perquè enfadar-se depèn de cadascú. (.../...)

Així doncs, mitjançant recursos de comunicació indirecta, arribem a la interpretació més fidedigna del que l'Óscar ens vol dir. Si no, podríem caure en l'error de fer-ne una interpretació subjectiva i basada en la nostra visió de la realitat que ens envolta, i no en la de l'alumne.

Aquesta idea estaria en contraposició amb el que diuen els autors que defensen les **Habilitats Socials**. Recordem aquella definició d'habilitats socials que diu que són conductes que manifestem quan ens relacionem amb d'altres persones, i en les quals s'expressen els nostres sentiments, actituds, desitjos, idees o opinions, i drets; respectant el dret que també tenen els altres a expressar el mateix. Aquestes conductes, socialment hàbils, contribueixen a prevenir conflictes, a evitar-los i solucionar-los quan es presenten; i a respondre així a les exigències i demandes de les situacions socials de forma efectiva (Goldstein, Spafkin, Gershae i Klein, 1989).

Els defensors de les habilitats socials pretenen canviar les respostes impulsives que donen els alumnes quan es troben en situacions conflictives dins el centre, mitjançant l'explicació raonada dels motius pels quals no s'hauria de respondre d'aquesta manera.

Al mateix temps, es parteix de la idea que, a mesura que els nois i noies coneguin altres maneres d'actuar -que no siguin les respostes agressives o violentes- davant de situacions problemàtiques, tindrà lloc el canvi. Així doncs, els alumnes, a partir de l'entrenament de situacions en què disposin d'opcions considerades més sanes o més "correctes" en el tracte entre iguals, canviaran el seu patró conductual.

Sota aquest criteri, si un alumne reacciona de manera agressiva, a classe, és perquè no ha après altres maneres de respondre. Fins aquí hi estaríem d'acord: l'alumne ha après a relacionar-se d'aquesta forma. Però nosaltres concretem més, i diem que aprèn a respondre de tal manera quan se sent malament. Així doncs, la solució no consisteix, com diuen els defensors de les habilitats socials, a aprendre maneres hàbils de relacionar-se, sinó a trobar la

manera de fer desaparèixer aquest malestar. Només si incidim en l'arrel del problema, si canviem aquest malestar, hi haurà canvis.

Per finalitzar, també volem puntualitzar un aspecte que ens sembla important tenir en compte, i és el fet que tots coneixem quines respostes s'espera que donem en determinades ocasions, perquè sabem de sobres els cànons socials que es consideren correctes (desitjabilitat social). Això no significa pas que perquè expressem verbalment que actuaríem d'una determinada manera en una situació conflictiva -expressió que és fruit del nostre cervell pensant (del nostre conscient)- hi hàgim d'actuar en realitat. Vegem amb un exemple el que volem dir:

L'Oriol s'assabenta que un seu company s'ha barallat amb un altre després de jugar un partit de futbol, i ens explica molt convençut que les coses s'han de resoldre pacíficament. L'endemà, l'Oriol té un accident: un noi amb la seva motocicleta xoca sense voler contra el seu cotxe nou. L'Oriol surt del cotxe enfurismat i venta un cop de puny al noi que el fa caure a terra.

Així doncs, el que ens fa moure no és el que ens diu el nostre conscient, sinó el nostre inconscient, el món de les emocions. Per tant, no podem dir que perquè un alumne realitzi un curs de competències socials, i respongui de manera adequada als conflictes que se li plantegen, aquestes siguin les respostes que donaria en la vida diària. Ens sembla que les habilitats socials s'allunyen de la realitat, perquè s'ensenyen sobre el paper, i les coses són molt diferents quan succeeixen en el món real.

#### 5.1.5.4 La presa de decisions

Tal com hem esmentat en diverses ocasions, les creences d'identitat, el concepte que un té de si mateix, determinen les respostes que donem davant de les experiències que vivim en la nostra vida diària.

Si un noi o noia té un concepte positiu de si mateix, i per tant unes creences d'identitat bones, reaccionarà de manera madura davant les situacions frustrants que la vida li presenti; és a dir, davant d'aquells moments dolents que al llarg de la vida tots vivim. Si, en canvi, té un concepte negatiu de si mateix, les respostes que donarà davant de situacions inesperades, que s'escapin de les seves expectatives, seran conductes emmascaradores (fruit de l'activació de respostes automàtiques i reflexes, per tal de pal·liar el malestar que aquesta situació li comporti). La millor manera de veure-ho és mitjançant un exemple:

En Jordi va a comprar entrades per veure el Barça. Arriba a la taquilla i li diuen que ja no en queden. Abaixa el cap, se'n va cap a casa, amb els ulls una mica tristos, i l'hi explica a la seva mare, mentre prova d'animar-se dient-se que un altre cop tindrà més sort i aconseguirà una entrada.

En Sergi, que també s'espera per comprar entrades pel partit, quan arriba a la taquilla i li diuen que no en queden, comença a cridar i a tirar-se per terra, dient que tot és una merda, que haurien de guardar entrades fins a l'últim dia, mentre plora i plora...

En el primer cas, la reacció d'en Jordi, tot i que no li agrada el que ha passat, és madura, ja que accepta el que hi ha i no reacciona de manera desmesurada. En canvi, no podem dir el mateix d'en Sergi, que amb el seu comportament ens està dient que no pot acceptar que les coses passin d'una manera diferent de la que ell espera.

Si recordem l'estudi de casos, a en Lluís S. el canvi a nivell personal el va portar a actuar de manera més madura davant les disciplinàries que li posaven a classe. A principi de curs, reaccionava de manera agressiva en qualsevol situació en què el professor li cridés l'atenció, i quan les expectatives que ell es creava de les situacions no es complien; en canvi, el mes de febrer el director ens va dir que la seva actitud a classe era molt diferent: no responia de manera agressiva i acceptava les decisions dels professors, encara que no hi estigués d'acord. El mateix va succeir en el cas dels altres alumnes, com en Dani, en Jordi, en Pol i l'Óscar.



Així doncs, com ja hem dit, la nostra finalitat en el procés de diagnòstic-intervenció és solucionar el problema en l'origen; per tant, canviar les creences d'identitat que fan que la persona se senti insegura davant de moltes situacions. Ressaltem la diferència amb el que diuen els models conductistes, que pretenen canviar la conducta a partir de l'associació Estímul-Resposta; és a dir: si un alumne associa el seu comportament agressiu al càstig, hi haurà una omisió de la conducta; i en canvi, si el seu comportament correcte a classe s'associa amb el premi, hi haurà una repetició d'aquesta conducta.

Els models conductistes no tenen en compte que l'origen de moltes conductes està en l'inconscient, i per tant les solucions que proposen resulten insuficients en molts casos, ja que intervenen sobre el símptoma i no pas en l'arrel del problema. Hi ha molts alumnes que saben perfectament que si duen a terme una sèrie de comportaments se'ls castigarà, i amb tot i això, hi ha quelcom molt més fort que fa que actuïn de manera agressiva, malgrat el càstig.

Des del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic es pretén canviar les creences d'identitat del noi o noia a partir dels missatges que li transmetem (amb els recursos de comunicació indirecta), i recolzant aquests missatges en les seves capacitats. És a dir, si donem a un alumne el missatge "Tu ets capaç de sortir-te'n", necessita viure que és capaç de valer-se per ell mateix, i aquí és on resulta indispensable **la presa de decisions** lliurement, a la qual totes i cadascuna de les persones tenim dret.

Ens referim a una presa de decisions no emmascaradora, una presa de decisions lliure, amb la possibilitat d'escollir. No ens estem pas referint a aquelles decisions en què no tenim alternativa i que prenem sota la pressió del sentiment de culpa que ens provocaria no actuar d'aquella determinada manera. Més endavant incidirem sobre el poder del sentiment de culpa.

Si l'origen dels comportaments emmascaradors és la baixa autoestima, facilitant la presa de decisions dels alumnes contribuirem a la creació d'identitat, ja que "decidir lliurement és l'acte suprem que suposa l'experimentació que porta a la creença d'identitat: Jo sóc capaç" (Timoneda, Pérez, 2000: 130).

Aquestes decisions poden comportar conseqüències negatives, això és, que les coses no surtin com s'esperava. Però en tot cas sempre és millor decidir. Si no decidim, les circumstàncies acaben decidint per nosaltres, i llavors ens sentim malament, perquè anem per darrera de la nostra vida. Això ens crea molta inseguretats, ja que estem a expenses dels altres i mai no sabem què passarà. És com estar al mig d'un riu dins una barca sense remos i a mercè del corrent, que ens porta on vol.

Les decisions que podem prendre sempre són sobre allò que depèn de nosaltres. El que depèn dels altres i no ens agrada només podem acceptar-ho. Així doncs, el paper del terapeuta és, mitjançant el diàleg (comunicació indirecta), contrastar idees, opinions, que en definitiva tenen com a finalitat canviar aquelles creences i valors de l'alumne que fan que se senti malament i no actuï lliurement, la qual cosa impedeix la presa de decisions madura. En conseqüència, l'objectiu és que la persona se senti capaç de viure la seva vida. Per això, sempre que podem, intentem crear el clima adient perquè l'alumne pugui prendre decisions. A continuació ho veiem amb un exemple:

21 de febrer de 2002. Entrevista amb la Sandra

*(.../...) I si tu vols, Sandra, et puc ajudar a posar un parallamps al teu cervell, perquè aquest pugui estar més tranquil" [mentre dibuixo com una cuirassa al cap]". Silenci. No diu res. Li dic que s'ho rumii, si vol. Diu que no cal, que sí que ho vol. Li dic que perfecte, que ens veurem el pròxim dijous. (.../...)*

Com podem observar, des del principi de la nostra intervenció intentem que la Sandra, en aquest cas, visqui les màximes experiències de presa de decisió. És a dir, que decideixi què és el millor per a si mateixa, sospesant els pros i contres dels seus actes. D'aquesta manera estem creant identitat.

Aquestes decisions no tenen per què ser transcendents: decidir, un noi o una noia, la roba que vesteix, decidir el pentinat que vol portar... Però tenen molt de poder, perquè les petites decisions contribueixen a desenvolupar una identitat més segura, i per tant a la maduració personal.

### 5. 1. 5. 5. El sentiment de culpa

El sentiment de culpa és un sentiment emocional generalment més inconscient que conscient, que es pot expressar com “haver actuat malament, incorrectament”, i que fa que la persona protagonista se senti mereixedora de càstig. El sentiment de culpa conscient seria “obrar en consciència”, que és diferent del sentiment de culpa al qual ens referim (Timoneda i Pérez, 2000). Tots sentim la necessitat de fer el bé i d’evitar el mal.

És molt important detectar aquest sentiment de culpa en els alumnes, ja que és un sentiment molt poderós a l’hora de generar conductes emmascaradores de defensa, puix que el dolor psíquic associat a aquest sentiment és elevat. Per això, sempre que detectem un sentiment de culpa en el procés de diagnòstic-intervenció, hi intervenim tot vigilant de no crear gens ni mica aquest sentiment en l’altra persona, i transmetent-li la idea que equivocar-se no vol dir ser culpable.

A continuació mostrem un exemple en què la Sandra actua moguda pel sentiment de culpa:

#### 1 de març de 2002. Entrevista amb la Sandra

Li dic que em sembla que la Sandra es sent molt responsable del pare. Se li neguen els ulls i diu que sí. Li dic: *“De vegades, quan veiem una persona dèbil, ens sentim responsables del que li passa, i sentim que la seva vida depèn de nosaltres..., però qui és l’única persona que pot solucionar la vida del teu pare?”*. Silenci. Diu que ella. Li pregunto de qui és la vida del seu pare. Silenci. Diu que seva, del seu pare. Li dic: *“És clar. Tinc una amiga que estimo molt que ha tingut molts problemes, i quan la veig fotuda faria les coses per ella, però llavors penso que tampoc l’ajudaria... Perquè a la vida, Sandra, és com si tots portéssim una motxilla amb les nostres coses. De vegades provem de remenar la nostra motxilla, o nosaltres carreguem amb coses dels altres”*.

Per ajudar la Sandra, en primer lloc ens posem al seu costat, perquè ens obri la porta del seus sentiments. Llavors, mitjançant la comunicació indirecta, li donem el missatge: “Cadascú és responsable de la seva vida, i només un mateix pot solucionar els seus problemes”. Li estem dient, alhora, que no som pas males persones pel fet de no solucionar la vida dels que estimem, ja que només ho poden fer ells mateixos.

En altres ocasions, la intervenció va dirigida a transmetre la idea a l'altre que és diferent ser *culpable* de ser *causant*. La diferència més important entre un i altre concepte és la intenció conscient de fer mal, en el cas del culpable. Per exemple, no és el mateix tirar un gerro a terra amb la intenció de trencar-lo, o que ens caigui quan passem pel seu costat perquè li donem un cop amb la bossa sense voler. En el primer cas hi ha premeditació, i es seria culpable d'haver trencat el gerro, però en el segon no: només se'n seria causant.

La connotació que té el terme 'causant' és molt diferent de la que té el terme 'culpable': aquest últim és el que alimenta el sentiment de culpa, mentre que l'altre és innocu.

#### 5.1.5.5.1. Tots portem a dins el sentiment de culpa

Totes les persones portem el sentiment de culpa incorporat, i moltes vegades els que ens estimem l'utilitzen perquè acabem fent allò que volen que fem. Estem parlant dels xantatges emocionals, als quals tots estem sotmesos. De ben petits, a casa, comencem a sentir el que està bé i el que està malament, i aprenem de quina manera s'espera que actuem. És quan es comença a formar el “caldo de cultiu” que generarà posteriorment sentiments de culpa, si no es fa el que hem après que és correcte.

Com hem esmentat més amunt, per prendre decisions és molt important no tenir sentiment de culpa, ja que aquest no ens deixa actuar amb llibertat, no ens deixa actuar de manera alternativa; és a dir, no podem fer altra cosa que el

que ens fa fer el sentiment de culpa. Per això, aquest sentiment de culpa està molt relacionat amb el sentiment d'obligació (si no es duu a terme el sentiment d'obligació apareix el sentiment de culpa). Un indicador que ens ajuda a detectar quan s'està actuant sota el sentiment d'obligació és que necessitem justificar la nostra conducta.

És important intervenir a aquest nivell, ja que quan fem les coses per obligació no ens sentim bé, perquè anem en contra del que volem. Especifiquem-ho amb l'exemple de la Sandra: un cap de setmana la noia vol anar amb les seves amigues a la platja, però se sent obligada a quedar-se amb el seu pare, per no deixar-lo sol; si finalment es queda, no se sentirà bé, perquè haurà anat en contra del que ella volia. Això no significa que en altres moments no triï de quedar-se amb el seu pare perquè li ve de gust i ho vol. Parlaríem del cas en què es pogués plantejar l'alternativa i sentís que lliurement pot triar si marxa amb les amigues o es queda amb a casa amb el pare.

### 5.1.5.6. El procés de fer conscient l'inconscient

Només podem canviar la nostra realitat quan som conscients de quina és, aquesta realitat. Els sentiments de culpa, l'origen del nostre malestar, les nostres creences d'identitat,... moltes vegades estan en el nostre inconscient. En aquests casos, el perill radicaria en el cas, per exemple, que tinguéssim una punxa que ens fes mal però no en fóssim conscients, i que per tant no ens en poguéssim protegir. El dolor inconscient que sentim serà el causant de molts mecanismes de defensa. Per exemple, en el cas d'en Dani, el dolor inconscient que sentia pel tracte que rebia a casa feia que moltes vegades a l'institut arribés enfadat i provoqués alguna baralla o s'impliqués en algun conflicte.

Si som conscients d'allò que ens està ferint, estarem alertats del que ens passa i podrem posar-hi remei. Per això, en el procés de diagnòstic-intervenció la nostra tasca com a terapeutes ha estat, en moltes ocasions, ajudar els alumnes a fer que siguin conscients de la situació que viuen, ja que ser conscients del

malestar que sentim és el primer pas per poder posar en marxa (amb l'ajuda del terapeuta) recursos per protegir-se, trobar estratègies per deixar d'estar sotmesos a aquest dolor, cosa que permet la desactivació de les conductes emmascaradores que s'originaven.

El dolor inconscient impossibilita el canvi i el creixement personal. Per això és tan important llegir, a partir del llenguatge corporal, què pot estar provocant malestar en els alumnes, per poder guiar-los enmig de la foscor cap a la llum.

### 5.1.5.7. El paper de l'aprenentatge

L'*aprenentatge*, com hem esmentat en el marc teòric, seria el procés "d'aprendre", de fer nostre el que en principi és aliè, amb tot el que el món exterior comporta a nivell de sentiments, actituds, valors, informacions, etc... Aquest procés d'aprenentatge no està lliure de la funció de *control i avaluació*. Cada persona en primer lloc *rep*, és receptora d'allò que percep -i que aprendrà o no-. En segon lloc, ho *processa*, ho compara amb els aprenentatges previs, va sospesant els canvis que comporta en els aprenentatges previs personals (controla i avalua aquest canvi, amb tot el que comporta). El final del procés serà l'aprenentatge, si ho accepta i ho integra en el seu projecte vital (Timoneda i Pérez, 1997).

Aquesta concepció de l'aprenentatge està en consonància amb la teoria piagetiana, en el sentit que s'emfatitza el caràcter constructiu i dialèctic de l'aprenentatge, així com l'activitat del subjecte i el sentit del conflicte cognitiu. De tota manera, l'aprenentatge no està limitat al camp intel·lectual: d'un costat ens trobem amb l'aprenentatge acadèmic (lectura, càlcul, escriptura, etc...), però també aprenem valors, creences, informacions..., aprenem a ser qui som i a conèixer-nos a nosaltres mateixos. Aquesta afirmació podria donar a la nostra concepció d'aprenentatge un matís conductista, però no és així. És veritat que defensem que "s'aprèn a...", però no com a resultat, no com a producte de la interacció estímulo-resposta (Skinner), o com a fruit del modelatge social

(Bandura). L'aprenentatge està relacionat amb el procés cognitiu de cada noi o noia, amb el seu procés d'aprenentatge, amb el bagatge d'aprenentatges previs, amb les seves característiques personals, afectives, emocionals, caracterials i amb tot el context ambiental que l'envolta. No hem de perdre mai de vista que considerem que *la persona és una i única*.

El paper del terapeuta, en aquest cas, seria ajudar perquè l'alumne *desaprengui* l'aprenentatge que ha rebut i que l'ha portat a actuar de la manera que actua, i perquè *reaprengui* una altra manera de fer. És a dir: a partir de la realitat que ha viscut cada alumne, ser el mediador del canvi perquè pugui aprendre una manera de comportar-se més sana per a ell mateix i per a la gent que l'envolta. Vegem-ho a partir d'un exemple:

31 de gener de 2002. Entrevista amb en Pol

(.../...) *"Mira quin cotxe, t'agrada?"*. Em diu que és un Subaru. Li dic: *"Doncs és com si en Pol tingués el Subaru més bo que hi hagi, i té un motor molt bo, que el fa córrer molt ràpid, però ara porta una fusta sota el pedal del gas que fa que no el puguis apretar gaire. I no és perquè el cotxe no sigui bo, sinó perquè, quan no estem tranquils, és com si no poguéssim tirar. I pot semblar que els que van més de pressa són més bons que nosaltres, però no és veritat. Mira, Pol, al zoo de Barcelona hi ha dos micos. Un sempre ha après les coses molt de pressa, i sempre ha tret molt bona nota de les tasques que li posaven. L'altre, en canvi, no, i sempre han dit que era tonto. L'altre dia, l'home que els hi dona de menjar els hi va tirar els plàtans a la gàbia, però, sense adonar-se'n, li van quedar enganxats a dalt. El mico que tothom creia que era intel·ligent de seguida va començar a saltar per agafar-los, però no hi arribava, perquè eren molt amunt [en Pol escolta, i va fent que sí]. L'altre mico va agafar un pal que hi havia a dins la gàbia i va aconseguir fer baixar els plàtans, i de seguida van poder menjar. Quin dels dos et sembla que era més intel·ligent?"*. Diu que el que va fer baixar els plàtans. Li dic: *"És clar. Ens veiem després al partit..., tot i que potser t'agrada més el bàsquet que el futbol?"* *"No, ja m'agrada"*. *"Bé, doncs després et vindré a buscar..."*

El nostre objectiu amb aquesta intervenció és que en Pol aprengui d'una manera més adequada a la realitat què significa ser intel·ligent. Abans necessitem esbrinar si ell mateix es considera intel·ligent, perquè així, coneixent el significat de la seva realitat, orientarem la nostra intervenció a criticar aquesta creença i exposar-li un altre concepte, perquè el compregui i el converteixi en creença. En aquest cas utilitzem el recurs de comunicació indirecta de l'encadenament de metàfores. Quan veiem que ja ha rebut el missatge, fem una amnèsia post-trance, perquè en Pol no comenci a raonar el que li acabem de dir, ja que el que ens interessa és que el missatge quedi a l'inconscient.

El fet que els alumnes puguin canviar les creences que tenien de si mateixos per unes altres comportarà que visquin experiències més satisfactòries que les que havien viscut fins aquell moment, que els permetin anar canviant el concepte que tenen de si mateixos. En definitiva, podem dir que ensenyem els alumnes a aprendre a viure.

### 5. 1. 5. 8 Alguns Recursos de Comunicació emprats a l'Hospital de Dia

El pacte i l'anticipació del que pot passar són punts importants de la intervenció, a l'hora d'ajudar alumnes etiquetats de problemàtics. Són recursos que faciliten la presa de decisió lliure i madura. Com especifiquem en la següent situació:

En Dani i en Jordi fa uns dies que arriben mitja hora tard al servei de l'Hospital de Dia. Ens reunim amb l'equip de professors i sorgeix la proposta d'arribar a un pacte amb ells, per trobar una solució davant aquest fet.

Els demanem de parlar amb ells, i ens diuen que sí.

Els hi explico que entenc que potser algun dia l'autobús arribi amb retard, però que es pressuposa que a partir d'una determinada hora estan a l'Hospital Dr. Josep Trueta, i que em preocupa no saber on són, ni a quina hora arriben. *“Us volia preguntar com ho podríem fer per trobar una solució...”*. En Dani diu que ara vénen amb un autobús que



arriba mitja hora tard, i que és molt just que siguin al Trueta a les 9 del matí en punt, i ens pregunta si podrien arribar entre un quart i dos de 10. Ho accepto, i els hi pregunto què passarà si algun dia ells o qualsevol professor arriben més tard d'aquesta hora. Ells somriuen: "*Els professors també?*", ens pregunten. Els hi dic que és clar, que les normes són per a tots. Tornen a somriure i diuen hi que estan d'acord. Insisteixo amb la pregunta: què els sembla que podem fer si algun dia algú arriba més tard de les 9:30. No diuen res. Els proposo que si algú arriba tard, que vagi a explicar a en Frederic què li ha succeït, ja que ell és el responsable de la Unitat. Hi estan d'acord.

En aquest cas, quan pactem a quina hora arribaran en Dani i en Jordi, ho fem negociant amb ambdós la millor solució, perquè visquin que són participants d'aquesta decisió i que és té en compte la seva opinió. Com hem pogut observar, no posem l'accent en el fet que hagin arribat tard, sinó en allò que caldrà fer el pròxim cop que es doni aquesta situació: ho fem així perquè, si en el moment que arriben tard els hi recriminéssim el seu comportament, estaríem anant per darrera de la situació i només aconseguiríem que es desapareixin els seus mecanismes de defensa. És a dir, en Dani i en Jordi se sentirien ferits, perquè interpretarien que se'ls diu que han actuat incorrectament. Al mateix temps, els estaríem prenent el paper principal en la solució del problema, que, recordem-ho, en últim terme només depèn en aquest cas de les persones que arriben tard, en Dani i en Jordi.

Amb aquesta manera de procedir, sense imposar la norma sinó fent que sigui una decisió conjunta, els ajudem a crear identitat, ja que els estem dient que ells són com nosaltres. És a dir, no se senten tractats com a alumnes problemàtics, sinó de tu a tu.

Així mateix, el fet de decidir a quina hora volen arribar els obliga a replantejar-se què volen, a prendre una decisió. I com hem comentat anteriorment, la presa de decisions lliure i madura contribueix a crear identitat.

Tanmateix, quan anticipem les conseqüències que tindrà arribar tard, els estem ajudant a anar per davant de la vida, a fer que sàpiguen què passarà. Això els

dóna seguretat, perquè sempre saben la forma en què actuarem, sempre poden preveure què passarà.

D'altra banda, com a terapeutes també hem d'ajudar l'alumne perquè visqui experiències d'èxit, partint de qualitats valuoses de l'alumne i anticipant l'èxit en situacions en què sabem que se'n pot sortir. El valor dels missatges positius que donem als alumnes és important, ja que som un índex de referència per a aquests nois i noies, a causa de la relació d'empatia que hem establert amb ells. Aquestes vivències es converteixen en creences d'identitat positives, que van conformant la nova identitat.

#### 9 de maig de 2002. Entrevista amb en Dani

(.../...) Li plantejo: *“Mira, Dani, si ara em preguntessis com es pot anar a la Catedral...”* [ell m'interromp, somrient, dient-me que ja sap anar-hi], *“...és clar, però si no sabessis com s'hi va, i jo t'expliqués que per anar-hi has de baixar les escales [estem en una novena planta], després surts al carrer, vas caminant per una carretera de color gris, i quan vegis una rotonda on hi ha flors, gires a l'esquerra... què és l'important, del que t'has de recordar?”*. En Dani diu que de la rotonda, i de girar a l'esquerra, i somriu. Li dono un copet a l'espatlla i li dic que efectivament, que la resta no és important per arribar a la catedral. Llavors li ensenyo un dibuix, l'hi deixo mirar una estona i el tapo. Li pregunto quins objectes hi havia representats, en el dibuix, i on eren col·locats. En Dani va responent (se'l veu còmode, va rient), i jo li dic que en sap molt. Per la cara que posa, s'adona que ho ha fet bé. (.../...)

En aquest cas, proposem a en Dani una activitat amb la qual sabem que assolirà l'èxit, amb l'objectiu que ell senti que se'n surt. Malgrat tot, és important recalcar que és en Dani mateix qui ha d'interpretar el seu resultat com un èxit, no pas nosaltres. Si ell atribuís el resultat a la sort, no podríem afirmar que el noi està vivint una experiència d'èxit, i el procés d'ajuda es dirigiria a intervenir sobre la creença que l'està fent interpretar la realitat d'una tal manera.

Si fem referència a la transcripció i llegim el llenguatge corporal d'en Dani, ens diu que està content i que s'adona que ho ha fet bé. És quan nosaltres li diem que en sap molt: la nostra manifestació és per a ell un judici de valor positiu, emès per qui per a ell és un índex de referència docent, i amb això estem fent pujar el "termòmetre" de la seva autoestima. Estem intervenint sobre la creença origen de comportaments emmascaradors, actuant sobre el que diem 'nucli de les creences en l'origen', que en última instància són creences d'identitat.

### 5. 1. 6 ANÀLISI DELS CANVIS EN ELS ALUMNES DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ

Del total de set alumnes amb els quals hem dut a terme un procés de diagnòstic-intervenció psicopedagògic, tres d'ells, en **Lluís**, en **Pol** i l'**Oscar**, canvien el seu comportament a l'institut com a conseqüència d'un canvi a nivell personal, traduït en una més gran autoestima, que els permet interpretar la realitat que viuen amb uns altres ulls, d'una forma més sana; i per tant, comporta que no se sentin atacats tan fàcilment davant dels comentaris negatius que fan sobre ells les persones que els envolten.

Per exemple, si en Lluís es coneix més a ell mateix, s'estima més, i un company l'insulta buscant brega, ell no reaccionarà de la mateixa manera que abans, perquè ara no se sent ferit, sap que allò que li diuen no és veritat, i s'adona de la intenció de l'altre.

Les reaccions agressives d'aquests alumnes no eren pas conseqüència del fet que col·legues seus els insultessin o els busquessin les pessigolles. Si la causa fos aquesta, totes les persones reaccionaríem de la mateixa manera davant d'aquestes situacions, i això no succeeix. El que feia que reaccionessin de manera violenta era creure que allò que deien els seus companys sobre ells era veritat. Això succeeix quan la seguretat personal dels alumnes és tan baixa, que basen la seva identitat en la valoració externa, en allò que els altres pensen d'ells. Quan aquesta avaluació és negativa, senten dolor psíquic, que

l'inconscient interpreta com a perill, i reaccionen de manera agressiva, que és com han après a comportar-se quan se senten malament.

Així doncs, la disminució de les conductes defensives d'aquests alumnes és conseqüència d'estimar-se més a si mateixos, fruit d'haver-se sentit valuosos prenent decisions personals. Aquest fet va lligat a un procés de maduració personal, que ens ajuda a poder interpretar de forma més serena les frustracions del nostre voltant. Podem dir que com més estima per nosaltres mateixos tenim, més benestar i tranquil·litat sentim, cosa que ens permet disposar de més capacitat per acceptar allò que no ens agrada però que no podem canviar, perquè no depèn de nosaltres.

Per la seva banda, la **Sandra** i l'**Olga** no portaven els mateixos problemes a l'institut que els altres alumnes (en Dani, en Lluís, en Pol, en Jordi i l'Óscar), pel fet que la seva agressivitat no era cap enfora, envers els altres, sinó cap endins. Ambdues, però, ho passaven malament, i la nostra intervenció es va orientar a fer que se sentissin millor amb elles mateixes.

En aquests casos, l'ajuda a nivell personal que els vam oferir els va permetre descobrir eines per afrontar situacions angoixants amb què es trobaven, a l'institut i a fora. Alhora, van aprendre a interpretar la realitat amb uns altres ulls i a ser més conscients del que volien, saber distingir què depèn d'un mateix i què depèn dels altres.

Tot i això, considerem que la intervenció en aquestes alumnes s'hauria hagut de mantenir durant un període més llarg, per arribar a solucionar el problema de fons. Però la falta de temps va frustrar la nostra intenció (cal dir que els vam oferir ajuda a totes dues per seguir la intervenció a Girona, perquè la distància geogràfica era un inconvenient).

En el cas d'en **Dani** i en **Jordi**, la seva assistència a l'Hospital de Dia va ser crucial en el procés d'ajuda. A continuació passem a comentar-ho amb més detall.

### 5. 1. 6. 1 El servei de l'Hospital de Dia

Amb en Dani i en Jordi es feia necessari un canvi de context, perquè el seu comportament emmascarador es trobava reforçat constantment, en el context de l'institut; tant professors com alumnes responien a les seves provocacions, de manera que el problema, lluny de solucionar-se, esdevenia més gros. És a dir, com que el comportament emmascarador d'aquests alumnes aconseguia cridar l'atenció dels altres, s'estava reforçant i es mantenia al llarg del temps.

Cal destacar que, malgrat que el problema personal d'en Dani i en Jordi era greu, **amb determinats professors no hi havien tingut mai cap problema.** Això ho havien reconegut els alumnes i els mateixos professors. Així doncs, cal preguntar-se: què ho fa que uns alumnes etiquetats de problemàtics tinguin problemes amb alguns professors i amb d'altres no? Ens sembla que la resposta és evident: hi ha alguna cosa del comportament de determinats professors que incideix perquè les conductes defensives d'aquests alumnes es perpetuïn. Creiem que d'alguna manera provoquen el comportament emmascarador d'aquests alumnes.

Amb tot, per a en Dani i en Jordi era molt difícil trencar aquest cercle viciós que s'establia en la relació amb la majoria del professorat, ja que el canvi a nivell personal d'ambdós era complicat, atesos els greus problemes familiars que patien.

Així doncs, podríem dir que en Dani i en Jordi no podien fer altra cosa que allò que feien, ja que el seu malestar -que com hem dit reiteradament era d'origen inconscient- feia que reaccionessin posant en marxa conductes emmascaradores que escapen al control voluntari de la persona (no poden ser controlades). Per tant, el canvi havia de provenir de la resposta que donés el centre davant del seu comportament.

Aquest canvi va ser molt difícil, ja que les opinions preconcebudes que tenien el col·lectiu de professors sobre aquests alumnes pesaven molt. Per això es va

optar per un canvi de context: de l'institut a un altre lloc que fos més adient per al canvi personal d'ambdós.

Arribats a aquest punt, el recurs que es va considerar que podria ser adequat, per atendre la demanda d'aquests alumnes, va ser l'**Hospital de Dia**, un servei ubicat a l'Hospital Dr. Josep Trueta, de Girona, i que està coordinat per la Unitat de Neuropsicopedagogia. Aquest fet va contribuir, en el cas d'en Dani i d'en Jordi, a facilitar el canvi a nivell personal que buscàvem.

L'Hospital de Dia els ha permès trobar-se immersos en un context diferent del de l'institut, i ha estat indispensable en el procés d'ajuda d'aquests alumnes. Aspectes com ara no respondre als seus comportaments emmascaradors, pactar unes normes amb ells, que sentissin que es confiava en ells donant-los responsabilitats, que visquessin experiències d'èxit, fornir-los-hi una atenció individualitzada,... són alguns dels avantatges de treballar amb un grup reduït.

Els recursos per **atendre la diversitat** proposats per la Generalitat de Catalunya (esmentats en el marc teòric) acaben sent una utopia, ja que, perquè es puguin materialitzar, creiem que els centres educatius haurien de disposar de més recursos materials i humans dels que tenen actualment. Ens referim, per exemple, al punt en què es parla de les *diferents necessitats dels alumnes*, on es diu que cal tenir en compte les diferències que els alumnes presenten entre ells i que generen necessitats educatives diverses, enteses aquestes necessitats com el conjunt d'ajuts que cal proporcionar-los perquè assoleixin, en el major grau possible, els objectius establerts amb caràcter general. O bé al punt que parla de les *diferents formes de fer* dels alumnes, que suposa necessitats educatives diferents i que propugna la necessitat d'una resposta personalitzada per a cadascun dels alumnes en funció d'aquestes diferències.

Des de la nostra perspectiva, ens pronunciem a favor d'aquesta filosofia, tot i que, com ja hem dit, perquè no sigui una utopia cal respondre primer a aquesta pregunta: de quins recursos es disposa perquè aquestes idees es puguin aplicar? La resposta no és senzilla, per bé que ens sembla evident que les eines de què disposen actualment els centres educatius no són suficients per

atendre amb qualitat la diversitat d'alumnes que hi assisteixen (en l'apartat de Proposta de millora exposarem idees sobre quina considerem que seria la línia a seguir per millorar l'atenció psicopedagògica dels alumnes de Secundària).

Per això és indispensable incorporar nous recursos que facin possible atendre la diversitat de l'alumnat, tractar cada persona com a tal -com a única i diferent de les altres-, i acceptar tothom tal com és. Diu Rogers:

"Acceptar l'altre, els alumnes, acollir-los com són, permetre'ls presentar-se, fer-se ' presents', amb el seu nom de pila i el seu rostre, les seves aprensions i les seves esperances. Escoltar-los i tractar de comprendre'ls en la seva singularitat. Un alumne del professor Morey Appell ho explicava clarament: 'La seva manera de ser amb nosaltres és una revelació per a mi. Durant la seva classe em sento important, madur i capaç de fer coses per mi mateix (...). Crec que vostè em considera una persona amb sentiments i necessitats reals, en suma, com un ésser humà'" (Rogers, 1986:93).

L'Hospital de Dia ha permès que en Dani i en Jordi tinguessin l'atenció que necessitaven: que hom respectés qui són i les circumstàncies en què es troben. Un recurs indispensable per a l'èxit amb aquests alumnes, que se suma als recursos que ja hem comentat, ha estat el professorat que té càrrec d'aquest servei. En Dani i en Jordi han estat en contacte amb professors que es mostraven tal com són davant d'ells, persones congruents, que els han acceptat tal com són, que els han tingut en compte i els han respectat. Aquesta vivència els ha ajudat a sentir-se persones.

Cal destacar que, durant el temps que van estar a l'Hospital de Dia, se'ls va oferir ajuda a nivell emocional fins al mes de juliol. Això era necessari perquè, tot i que el canvi de context va ser un aspecte important amb vista a no reforçar més el comportament emmascarador d'aquests alumnes, el seu problema no venia del context, sinó del malestar interior que ambdós sentien, fruit d'unes vivències molt negatives que havien configurat una imatge pèssima de si mateixos.

### 5. 1. 6. 2 Avaluació per part d'alumnes i professors de l'hospital de dia

L'avaluació que van fer cadascun d'aquests alumnes sobre l'ajuda que se'ls hi havia ofert va ser molt bona. Tots van respondre que veien amb molt bons ulls l'oportunitat de rebre suport des de dins el centre, perquè els havia ajudat a sentir-se millor i a canviar el seu comportament (vegeu document annex núm. 11). Ens sembla que aquests resultats, viscuts pels mateixos alumnes, confirmen la necessitat que des del centre es pugui oferir ajuda als alumnes que en tinguin necessitat.

D'altra banda, els professors de l'Hospital de Dia (vegeu document annex núm. 12) avaluen el comportament d'en Dani i d'en Jordi com a correcte, i en cap moment no els consideren alumnes problemàtics o agressius.

Ens sembla que això va ser possible perquè, des d'aquest servei, mai no se'ls va tractar com a alumnes conflictius, ja que des del primer dia es va entendre per què havien actuat com ho havien fet a l'institut: per causa del seu malestar. Així doncs, en cap moment es va reforçar el seu comportament emmascarador.

Quan confiem en algú i l'estimem pel que és, i no pas pel que fa, això li provoca un impacte tal que, encara que continuï vivint circumstàncies adverses, marca un punt d'inflexió que fa que per a aquella persona res torni a ser el que era.

Si recordem la mirada d'en Dani el primer dia que el vam conèixer i pensem en ell, en la persona que és ara -i que en el fons sempre havia sigut-, podem afirmar que les coses per a ell mai més no tornaran a ser tan negres com ho havien estat.

Veient l'afecte que dos alumnes etiquetats de problemàtics, d'"impossibles", poden arribar a donar quan se'ls té en compte i se'ls tracta com a persones, podem afirmar que la humanitat i la tendresa són aspectes essencials en el tracte amb els alumnes, si la nostra tasca és la d'educar persones.



## 5. 1. 7 EL PAPER DELS PROFESSORS EN LA RESOLUCIÓ DE CONFLICTES

En els contextos educatius, l'educador tendeix, a vegades, a demanar canvis a l'alumne sense una predisposició clara de modificar les seves pròpies respostes. En canvi, des del Model Humanista-Estratègic, l'educador es troba disposat a realitzar dos tipus de canvis: en la seva lectura o diagnòstic de la situació, i en la seva forma d'actuar en ella.

Educador i educand es troben en una relació en la qual cadascú incorpora els seus valors, idees, sentiments i actuacions. Ambdós pretenen objectius propis, en un joc que no suma zero: o ambdós guanyen o ambdós perden. En altres paraules: la finalitat de l'educador s'inscriu en la seva intenció d'ajudar la persona a aconseguir els seus objectius.

La nostra experiència a l'institut de Sant Vicenç ens dóna peu a afirmar que al professorat li és molt difícil canviar la lectura que fan de les situacions problemàtiques i la seva forma d'actuar en elles. Quan un professor es troba davant d'un alumne que es comporta de manera agressiva, en moltes ocasions la resposta que dóna a aquest alumne encara fomenta que aquesta resposta agressiva es repeteixi i/o contribueix a fer que s'accentuï. I com a conseqüència, l'escalada de violència pot anar en augment. Per exemple, seria el cas en què el professor entén que davant d'un comentari provocador d'un alumne a classe, si no hi respon de manera punitiva, està perdent, perquè permet que l'alumne se surti amb la seva. Ens sembla que, en situacions com aquesta, hi ha alguna cosa en el professor o professora que fa que se senti atacat i se li dispari un mecanisme de defensa que li impedeixi fer altra cosa que això que diem. En aquests casos caldria preguntar-se: què hi ha en alguns professors que els mou a sentir-se provocats fàcilment? En l'apartat que segueix pretenem respondre aquesta pregunta.

En el transcurs del treball conjunt que hem dut a terme durant els mesos d'octubre a març amb el col·lectiu de professionals que treballen dins el centre

d'educació secundària obligatòria Sant Vicenç, hem pogut observar diverses situacions que deixen entreveure la interacció que s'estableix entre alumne i professor, en els casos dels alumnes que tenen problemes d'agressivitat, i que passem a comentar a continuació.

En els paràgrafs que segueixen, volem fer una descripció de les relacions que es donen entre professors, entre alumnes, i entre alumnes i professors; i la visió que els professors tenen dels alumnes catalogats com a problemàtics. Aquests factors tenen una especial importància, ja que el sistema escolar pot estar condicionant la resolució d'un problema que tant afecta avui en dia el món de l'educació.

### 5. 1. 7. 1 La relació dels professors amb els alumnes

A continuació presentem diferents parts d'entrevistes dutes a terme amb el director, la coordinadora d'estudis, els professors, tutors i equips docents, com a punt de partida per anar comentant els aspectes que considerem oportuns, i on podrem observar també la relació que s'estableix entre els alumnes etiquetats de problemàtics i llurs professors. D'aquesta manera pretenem que sigui més amè i entenedor.

#### 24 de gener de 2002. Entrevista amb l'Óscar

(.../...) Abans de parlar amb l'Óscar, pregunto a en Ramon com ha anat. Diu que bé, que han ensenyat al pare de l'Óscar l'agenda que porta aquest, plena de fotos de dones despullades, i que això no pot ser. També li han dit, al pare, que el noi va amb males companyies, gent que pren pastilles i altres drogues..., i que tant ell com l'Alba, com a pares que són, creuen que és la seva obligació dir-ho. Jo faig que sí amb el cap. (.../...)

Si ens fixem en la transcripció que acabem de veure, podem observar l'expressió del director i la tutora: "com a pares que som,...", que ens permet fer referència a la importància de separar el paper de professional dels altres

papers que conformen la nostra vida, per poder desenvolupar satisfactòriament la nostra feina.

En aquest exemple concret, quan el director i la tutora prenen la seva decisió veient el problema amb els ulls d'un pare i una mare, ho fan fonamentant-se en un paper que no és el seu, i caldria que ho fessin estrictament des de la seva perspectiva de professors.

D'altra banda, la situació que acabem d'exposar també ens dóna l'ocasió de fer referència al caràcter de les entrevistes que es duen a terme entre el tutor o tutora i els pares dels alumnes. És molt comú que en aquestes entrevistes els professors transmetin als pares els conflictes que els seus fills pateixen dins l'institut, amb la intenció que els pares hi posin remei. Nosaltres discrepem d'aquesta manera de procedir i pensem que està fora de lloc, perquè els problemes que ocorren dins l'institut els ha de solucionar el mateix institut. Per exemple, en el cas que acabem de veure, si els professors no consideren correcte que els alumnes portin les agendes de segons quina manera, poden buscar recursos per resoldre ells sols aquesta qüestió.

Així doncs, és el mateix institut el que hauria de trobar eines per posar remei als problemes que tinguin lloc dins el centre educatiu. Per això considerem que la feina de trobar la solució d'aquests conflictes no s'hauria de traspasar a les mans dels pares. Pensem que, actuant d'aquesta manera, l'objectiu dels professors, lluny de ser educatiu, es limita a cobrir-se les espatlles: quan donen informació als pares sobre "com les gasta" el seu fill o la seva filla, es protegeixen de la possibilitat que les coses vagin de mal en pitjor, amb aquests alumnes, i que se'n pugui atribuir la responsabilitat al centre. Els pares, en disposar d'una llista interminable de queixes del professorat sobre els seus fills, apareixen com a únics responsables dels problemes d'aquests alumnes que es comporten de manera agressiva.

Amb això no estem pas dient que en moltes ocasions els canvis a nivell familiar no siguin necessaris per ajudar a fer que els alumnes etiquetats de conflictius

canviïn. Més endavant, quan parlem del paper dels pares en relació amb els comportaments agressius dels alumnes, hi farem referència.

També volem puntualitzar, continuant amb l'anàlisi d'aquesta situació concreta, que creiem que la decisió dels professors s'ha basat en un punt de vista molt subjectiu i personal, i dubtem de la repercussió educativa que pugui tenir aquesta actuació. El *motiu aparent* dels professors per transmetre una informació com la que hem dit al pare de l'Óscar és per ajudar-lo: perquè deixi d'anar amb els amics que va i deixi de fer coses que ells creuen que no són bones per al noi. Però, lluny d'això, aconsegueixen l'efecte contrari: que l'Óscar ho faci més.

Al mateix temps, el fet que l'Óscar no sabés que hauria d'entrar a la reunió amb el seu pare no és pas gaire educatiu. Si el que volien aquests professors era ensenyar una lliçó a l'Óscar, s'haurien d'haver plantejat com ho farien, i haver sospesat si realment l'alumne entendria la realitat, com ells esperaven. En aquest cas concret, pensem que l'única lliçó que aprèn l'Óscar és que els professors poden actuar com vulguin en cada moment, i que els alumnes no són importants ni se'ls té en compte. Aquesta actuació, que és viscuda com a molt injusta, amb els ulls de l'Óscar, donarà peu al noi a estar encara més provocador i alterat que abans, al centre. Aquest comportament corroborarà la creença dels professors en el sentit que l'Óscar no té remei i que no hi ha manera d'ajudar-lo, que ell és el problema.

En el paràgraf anterior hem parlat de motiu aparent perquè tenim la sospita que, de vegades, hi ha altres motius amagats i d'origen inconscient que condicionen les nostres decisions. Potser els professors, en alguns casos, s'haurien de preguntar: amb un altre alumne hauria actuat de la mateixa manera? Pensem que moltes vegades les creences que versen cap a un alumne concret fan que es doni més importància a un fet puntual de la que en realitat té. Per exemple, l'etiqueta que porta penjada l'Óscar d'alumne problemàtic i la mala relació que té amb la seva tutora són factors que poden haver influït en aquesta actuació.

Per concloure, volem dir que aquesta manera de dur a terme la tasca docent per part dels professors, si bé és inconscient, té conseqüències molt negatives per a un alumne que encara no arriba als 14 anys. Ens sembla que és essencial que els professors comprenguin els comportaments humans i facin una lectura de la realitat de l'alumne més encertada, perquè aquests fets, encara que es produeixin sense la més mínima mala intenció, succeeixen massa sovint.

Amb això no estem en absolut fent responsables els professors dels problemes dels alumnes; nosaltres creiem que cadascú és responsable de la seva vida. Però sí que pensem que no hem d'agreujar o complicar les coses posant entrebancs que es podrien evitar a uns alumnes que, per la història familiar que arrossegueu, són molt difícils d'ajudar.

### 5.1.7.2 Les creences dels professors

En la següent entrevista podem veure les reaccions del director, de la coordinadora d'estudis i del tutor d'en Dani quan els hi fem una proposta alternativa a les disciplinàries (en comptes de disciplinàries, proposem que es digui a l'alumne que surti de classe, quan es comporti de manera problemàtica -estant avisat amb antelació-, i que expressi per escrit com s'ha sentit actuant de la manera que ho ha fet, i també que escrigui com creu que s'ha sentit el professor):

10 de gener de 2002. Reunió amb el director, la coordinadora d'estudis i el tutor d'en Dani

(.../...) Explico la proposta a la coordinadora d'estudis. Ella diu: "Sí, però en Dani no és cap angelet, eh?, que de vegades en fa cada una...! Jo no el tinc a cap classe, però pel que he sentit...". Jo li dic que sí, que té raó, que segur que ha fet totes les bestieses que ens puguem imaginar, però que ell no ho pot evitar; que se n'adona, del que fa, encara que no ho verbalitzi, però que no sap per què ho fa. La coordinadora diu que sí, que ja li sembla bé la proposta (no ho diu

gaire convençuda). M'explica que l'altre dia estava vigilant al pati i constantment li havia de dir, al noi: "*Dani, para!...*", perquè es veu que era dins d'una classe obrint i tancant la finestra... Faig que sí amb el cap, i li dic que segur que sempre en fa alguna, però que és pel malestar que té a dins, i que no ho pot evitar. Ella fa que sí, i pregunta si no pot pensar que "*si no em posen D, visca la Pepa!*"... Jo li dic que potser sí, però que si ajudem en Dani a saber què vol no ho crec, perquè ningú vol fer merder. La coordinadora fa que sí. El director diu que ho faria extensiu a tota la classe, perquè si no, els altres ho poden veure com una injustícia. La coordinadora hi està d'acord. Jo els dic que és clar. (.../...)

Amb aquest fragment de l'entrevista podem constatar les creences que els professors tenen moltes vegades dels seus alumnes. Quan la coordinadora d'estudis comenta que "en Dani no és cap angelet", sense ser-ne conscient està dient que entén que en Dani és de la mateixa manera que actua, l'està **etiquetant**, i al mateix temps s'estan predeterminant unes expectatives de com serà la seva actitud en el futur.

Així doncs, s'està associant un aspecte que és canviable, com és la conducta de les persones, a la manera com som, que és una realitat que no es pot canviar. Aquests adjectius pejoratius lligats al ser, que sovint els professors dirigeixen als alumnes quan actuen de forma agressiva, contribueixen a configurar-se una imatge negativa de si mateixos (que es vegin com a persones dolentes). És a dir, els alumnes interpreten que, si són dolents, ho seran sempre, de la mateixa manera que sabem que si naixem amb els ulls marrons, els tindrem marrons tota la vida. Tot i això, com ja hem dit, els professors no s'adonen, quan parlen en aquests termes, de l'impacte i la repercussió que poden tenir en els alumnes.

Des del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, entenem que no tot el que fem les persones és atribuïble a la nostra manera de ser. Parlem dels casos en què la nostra conducta no seria fruit de la nostra identitat, sinó de què sentim i com ho sentim. Per això, tot i que en Dani, en Lluís, en Pol, en Jordi, l'Óscar, la Sandra i l'Olga hagin pogut arribar a fer moltes bestieses dins

de l'aula, sabem que són bones persones; el que passa és que expressen el seu malestar d'aquesta manera: mostrant-se agressius (responent, quan senten dolor psíquic, amb aquest mecanisme de defensa).

Tornant a la transcripció que acabem de veure, també volem comentar les **creences que tenen els professors**, que moltes vegades marquen les pautes d'actuació davant els conflictes que succeeixen dins l'aula. Per exemple, quan la coordinadora d'estudis es pregunta si el noi "sense disciplinàries no pensarà que és el *visca la Pepa?*", podem deduir que allò que creu aquesta professora és que, si un alumne es queda sense càstig, interpretarà que pot fer el que li dóna la gana.

Nosaltres no ho veiem d'aquesta manera. Creiem que quan s'ajuda un noi a decidir què vol i aquest pot decidir lliurement, no hi ha ningú que vagi en contra de si mateix. Ara bé, es pot donar el cas que l'alumne no decideixi lliurement i que, amb el recurs que hem proposat, encara provoqui més el professorat, com hem comentat anteriorment.

Com a professionals del món de l'educació, pensem que hem de buscar recursos que ajudin els alumnes a ser conscients del que els està passant i a interpretar el que succeeix al seu voltant d'una manera més sana. Entenem que la conducta agressiva d'un alumne no canviarà pas amb els càstigs, sinó quan se l'ajudi a construir una nova identitat.

Si no dirigim els nostres esforços a construir uns bons fonaments i continuem volent destruir el que no ens agrada, acabarem només amb un munt de runes.

Enllaçant amb el que hem esmentat de les etiquetes, a continuació podem veure un altre exemple en què les etiquetes que porten els alumnes condicionen l'actuació dels professors, que acaben culpant un alumne determinat del que passa a classe, si no saben qui ha creat el conflicte. Vegem-ho mitjançant un exemple:

(.../...) Llavors la coordinadora li pregunta quins professors li posen disciplinàries. El director va a buscar les D que té en Dani, i diu que sempre són els mateixos professors: en Carles i en Raül. Llavors la coordinadora explica que en Carles ja no el tindrà més, que el problema serà amb en Raül. El director i la coordinadora comenten: *“Quan a la classe d'en Raül hi ha algun conflicte, només posa una disciplinària a en Dani. És així, i amb això té raó en Dani: se'l tracta injustament, perquè moltes vegades són altres els que fan escàndol. Però així ja hi ha un culpable i en Raül es queda tranquil”*. Jo faig que sí amb el cap. Segueixen dient que és clar, que és veritat que en Dani ja té l'etiqueta...

La coordinadora d'estudis comenta que de vegades s'ha tractat en Dani de manera de diferent manera, pel sol fet de l'etiqueta que porta. El tutor diu que és veritat, i que de vegades, quan algun professor s'ha queixat d'en Dani, ell ha preguntat: *“Però només era en Dani?”* I els professors contestaven que no, però... El tutor ens explica que ell els deia que o posaven una D a tots, o a cap.

Llavors em pregunta si sé alguna cosa del que va passar amb els mossos. Els dic que no es van equivocar, que no ho havia fet en Dani. La coordinadora, indignada, diu: *“Però com pot ser?, s'ho podria mirar millor, qui ho va dir!...”*. El director diu que els mossos ho van investigar. Vaig fent que sí amb el cap. El director comenta que els mossos no haurien d'haver vingut aquí a l'Institut, perquè ho va veure tothom, i que no se'n poden emportar un menor si no hi ha un familiar al davant. Diu que ell els va dir que s'esperessin fins que arribés la mare, però que no ho van fer. Els dic que aquestes situacions li confirmen, a en Dani, que tothom li vol mal i que, encara que el tractin injustament, no passa res. El director diu que a ell també li ha passat més d'una vegada, que un parell de cops ha culpats en Dani de coses que no havia fet ell. Jo li dic que és clar, que de vegades això ens passa a tots, i que moltes vegades hem etiquetat alguns nanos. Ell diu que això ens fa replantejar molts prejudicis que de vegades tenim i que ens hem de qüestionar. Jo li dic que sí, que és clar. (.../...)



Com acabem de veure, el tutor verbalitza que l'etiqueta que porta en Dani de noi problemàtic fa que molts professors el mirin amb uns ulls determinats i que l'acusin de qualsevol problema que succeeixi a l'institut. Així doncs, en Dani moltes vegades acaba essent el cap de turc, el que paga els plats que d'altres han trencat. Aquesta realitat que viu en Dani fa que vagi realimentant les creences negatives que ja té respecte al món que l'envolta: que tothom li vol mal i que no es pot fiar de ningú. D'aquesta manera, el seu comportament de defensa, el comportament agressiu, lluny de desaparèixer, s'anirà fent més gran.

Tanmateix, els professors que culpen en Dani del que ha passat a classe no se n'adonen, de la seva visió subjectiva; i per això considerem que la solució seria que algú, una persona externa, que fos neutra, des de fora pogués mitjançar en aquestes situacions. D'aquesta manera s'evitaria que sempre fos l'alumne *senyalat* el que acabés sortint-hi perdent (en l'apartat de Proposta de millora especificarem quina creiem que seria la línia a seguir pel mediador escolar).

Vegem a continuació la transcripció de la reunió que vam tenir amb l'equip docent de primer cicle, en què també vam plantejar la proposta de no posar disciplinàries durant un temps.

10 de gener de 2002. Reunió de l'Equip Docent de 1r cicle

(.../...) Els hi proposo la idea de trobar una alternativa a les disciplinàries (durant un mes no posar cap disciplinària, i si en Lluís en fa alguna, que escrigui en un paper com s'ha sentit, i com creu que s'ha sentit el professor). Els explico que d'aquesta manera ajudariem a fer que en Lluís visqués que se'l vol ajudar, i segur que hi hauria canvis en el seu comportament.

Els professors reaccionen molt bé: diuen que sí, que els sembla bé. Però de sobte salta l'Ania (professora de francès): *"Però els pares a veure si hi fan alguna cosa, que sempre es carrega als professors...; a veure si se'ls hi diu que se'n cuidin una mica!"* (ho ha dit molt exaltada, i quasi cridant). La tutora d'en Lluís, l'Alba, diu: *"Sí, però ja s'ha provat de parlar amb la mare i està evitant de venir, perquè ella*

*ja sap que està molt poc per en Lluís i té por del que la Silvia li pugui dir". L'Ania diu: "Se li podria dir que vingui a parlar amb tu, Alba, i després s'hi pot presentar la Silvia...". "Vols dir enganyar-la?", li demana l'Alba, no pas enfadada, sinó com preguntant-ho i responent que no alhora. La resta de professors fan que sí amb el cap, mostrant-se d'acord amb el que diu l'Alba. L'Ania diu: "Però els cal treballar tant, sent tres cuques a casa?, referint-se als pares d'en Lluís i ell mateix. L'Alba li contesta: "És clar que no, el que passa és que la mare d'en Lluís estava ja farta d'estar a casa, i és normal que ara vulgui treballar". Jo els dic que ja provaré de parlar-hi. L'Ania tornar a intervenir: "Val, això de les D està bé, jo de fet no tinc cap problema amb en Lluís, i no n'hi poso, de D...". Quedem que ho provarem durant un mes, a veure com funciona. Els dic que si hi ha qualsevol cosa, que em truquin quan vulguin. (.../...)*

La demanda que hem vist d'una professora en el sentit que els pares col·laborin més en l'educació del seu fill es pot sentir moltes vegades entre els professionals del món de l'educació. La nostra experiència ens porta a dir que en moltes ocasions aquesta col·laboració de la família en el procés d'ajuda no sempre és possible. Aquesta realitat lliga amb el fet que aquests nois i noies tinguin problemes molt greus.

Així doncs, partim de la hipòtesi que, si els fills presenten problemàtiques greus, a nivell familiar també hi haurà problemes greus. Per això no estem gens d'acord que alguns professors no es replantegin canvis per ajudar els alumnes marcats com a conflictius, justificant-se amb el fet que els propis pares no ho fan. Sabem que és essencial el paper dels pares en la solució dels problemes dels seus fills, però també pensem que els professionals del món de l'educació, cadascun d'ells des de la parcel·la en la qual tingui competència, poden plantejar-se petits objectius a assolir amb cada alumne; no pas perquè els mestres siguin els responsables de la solució dels problemes dels seus alumnes -que moltes vegades se'ls escapen de les mans i que no entren dins les tasques d'un professor-, sinó només per intentar fer més agradable l'estada a classe d'un determinat alumne que, quan arriba a casa, només sent crits.

En el cas que el comportament agressiu de l'alumne sigui molt extrem -com passava amb en Dani-, s'hauria de pensar en algun recurs alternatiu on es pogués atendre el noi durant un cert temps, com per exemple l'Hospital de Dia (en l'apartat de Proposta de millora, parlarem dels avantatges d'aquests serveis).

Hi haurà molts casos en què els professors només podran acceptar que els problemes familiars de l'alumne són un fre que no els permet avançar, però que no hi poden fer res perquè no depèn d'ells.

Tot seguit veiem un exemple de com les interpretacions dels professors molt sovint estan influenciades per les seves pròpies creences (com ja hem comentat més amunt):

15 de gener de 2002. Xerrada amb la Pastora

Em diu que va haver d'avisar en Dani, l'altre dia, i que em porta una còpia del full que li va fer escriure. Diu que ja dilluns l'havia hagut d'avisar perquè ell i quatre nois més de Batxillerat amb qui estava (perquè no havia pogut anar a l'excursió) feien molt de xivarri. M'explica: *"Ahir no vaig poder més, perquè era a dibuix i no parava d'aixecar-se, i jo de dir-li que s'assegués. A més, anava jugant amb el pinzell, i com que fèiem una cosa delicada, que requereix més disciplina, no podia permetre allò a la classe, i vaig haver de fer-lo sortir"*. M'ensenya el paper que en Dani va escriure, i de seguida diu que no va anar així. Jo l'escolto. Segueix dient que en Dani va fer demagògia, que li he de dir que no ho digui. Vaig acceptant tot el que em diu, i li faig saber que l'entenc, però que en Dani va escriure el que ell va interpretar, que m'ho ha explicat i que era congruent quan ho deia. Li insinuo que potser la classe de dibuix dóna més peu a aixecar-se, i li explico que jo sempre ho feia, d'aixecar-me, en aquesta classe, i en canvi no se m'acudia pas de fer-ho a la classe de català... Ella diu: *"És clar, jo no ho feia mai"* (com volent dir *"per això em costa entendre"*). Li dic que no és que en Dani tingui res en contra d'ella, el que passa és que ell sent que si la Pastora li diu alguna cosa i ell ho fa, ella guanya, i això no ho suporta; i no és així,

però ell ho veu d'aquesta manera. Per això quan li diem que faci una cosa, ell no pot evitar de fer just el contrari. Ella fa que sí amb el cap i somriu (sembla entendre'l). Li dic que de tota manera no és fàcil. Ella diu: *“Sí, perquè tu estàs amb ell a soles, però jo tinc una classe amb 25 nanos...”*. *“És clar, Pastora, i jo no sé com m'ho faria, amb tants nanos”*, li contesto, somrient i posant-li la mà a l'espatlla. Ella també somriu.

En aquest cas, la Pastora, per les seves creences personals, interpreta la conducta d'en Dani com una falta de respecte envers la seva persona: ella se sent ferida per en Dani, i no pot entendre que aquest interpreta la realitat des d'un punt de vista contraposat al que ella té.

Aquí, el diàleg entre tots dos està condemnat al fracàs, ja que el problema no està en el que ha passat, sinó en la interpretació personal que fa cadascú de la situació i en el sentiment que va associat a qualsevol experiència. Com ja hem dit abans, cadascú interpreta la realitat amb els seus ulls, i aquesta és viscuda com a única i certa. Per tant, la lectura de la realitat per part de la Pastora i per part d'en Dani, tot i que difereixen molt l'una de l'altra (la Pastora dóna molta importància al que ha succeït, i en Dani no), és la que cadascun d'ells considera i viu com a real.

Val a dir que allò que fa que no puguem entendre el punt de vista de l'altre és el fet que la situació ens provoqui malestar, com en aquest cas l'actitud d'en Dani envers la Pastora: la fa sentir malament, i de manera automàtica i inconscient ella es protegeix duent a terme una conducta de defensa, com quan acusa en Dani de fer demagògia.

A més, cal destacar que en el paper que la Pastora ens va ensenyar, on en Dani descrivia com havia anat tot i explicava que es va sentir malament, ella hi va afegir això que segueix (vegeu document annex núm. 8):

“L'explicació d'en Dani no és gaire lògica, quan diu que ho ha fet perquè se sentia malament... Malament per què?, perquè no li

donava les pintures immediatament?, per haver tirat l'aigua?, o perquè jo li treia el treball i l'aigua i el pinzell del davant?”.

En aquest punt, interpretem l'actitud de la Pastora com un atac vers en Dani, ridiculitzant el que ell havia argumentat, tot i que pugui semblar que prova d'entendre mitjançant preguntes raonables per què el noi es podria haver sentit malament, és a dir, provant de trobar lògica una emoció, que és com voler trobar peixos al cel.

Aquesta actitud la veiem repetida moltes vegades entre el col·lectiu de professors: provant de racionalitzar el que ha passat amb un alumne concret, i arribant a conclusions errònies, perquè no tenen en compte que l'origen dels nostres comportaments està en el món de les emocions. Un sentiment només es pot entendre a partir dels sentiments, i no pas de la lògica. Tots sentim, i no hi ha ningú que ho faci de la mateixa manera. I que els nostres sentiments siguin diferents que els d'una altra persona no significa pas que no siguin reals.

Tornant a l'exemple que ens ocupa, en el paper que en Dani va redactar, la Pastora encara va afegir-hi el fragment següent (vegeu document annex núm. 8):

**Motiu:** En Dani em demana pintures, perquè el seu treball estava més avançat que el dels altres. Jo li he dit que s'esperés o que les agafés, però sense molestar els altres.

Ell s'ha passejat amunt i avall, molestant i tirant aigua als altres. Aleshores li he dit que s'assegués i s'esperés, o si no jo m'enfadaria molt. Li he tret l'aigua, el material i el seu treball, perquè no ho fes tot malbé. Aleshores ha continuat molestant i he optat per fer el que ens havia dit la psicopedagoga, que s'expliqués a fora de classe, en un paper en blanc.

En aquest punt, quan la Pastora diu a en Dani que s'assegui i que s'espera, que si no ella s'enfadarà molt, estariem davant d'un xantatge emocional. El

xantatge emocional fa que la persona al qual va dirigit se senti responsable del malestar de l'altra persona, si no fa allò que aquesta li demana.

Entenem que aquests arguments siguin emprats pels professors, perquè sabem que són efectius, i des que som petits tots hem après a utilitzar-los. Però veiem molt important ser conscients que s'utilitzen, que és el primer pas per canviar i deixar-ho de fer. Si no, sense adonar-se'n, els professors estan contribuint a fer que els alumnes se sentin responsables del malestar dels altres, creant-los així un fort sentiment de culpa, quan veuen que les persones que estimen estan enfadades, ja que fan aquesta associació: "Si la mare o el pare estan enfadats, és perquè jo he fet alguna cosa malament..."

Des del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic defensem que cada persona és responsable del seu estat d'ànim, tant si se sent bé com si se sent malament. Per tant, aquest no depèn de com actuïn els altres.

Novament veiem necessari que davant les situacions conflictives que es donen a l'institut -en aquest cas entre la Pastora i en Dani-, una tercera persona neutral pugui intercedir en el conflicte, ja que, quan dues persones estan emmascarant (s'estan protegint), cadascuna d'elles pensa que té la veritat absoluta, i així es fa impossible el diàleg, perquè només s'escolta l'altre per poder buscar arguments per rebatre allò que diu, no pas perquè s'estigui disposat a entendre-la.

### 5. 1. 7. 3 El diagnòstic dels alumnes

Per entrar en el tema que ens ocupa, volem partir d'un fragment de la transcripció d'una reunió de primer cicle, que posteriorment passarem a comentar.

#### 31 de gener. Reunió de l'Equip Docent de primer cicle

(.../...) La Fina proposa que es parli d'en Manel, un alumne del qual és tutora. Comença a llegir l'informe que ha dut a terme l'EAP (on hi

ha escrita la paraula CONFIDENCIAL). Comenta que té una edat mental de 3 anys per sota de la seva edat biològica, i que fa poc que sap vestir-se ell tot sol. Tots els professors exclamen: “Ooooooh!” (semblen sorpresos, i com si els agradés tenir el diagnòstic d’un alumne). La Fina segueix explicant que la mare d’en Manel ha dit que els professors li han de mostrar afecte. L’Ania comenta, indignada: “Només ens faltava això!”. Llavors la Fina explica que havien pensat que a en Manel li aniria molt bé una mena de carnet amb dues files: al final de la classe firmaria si s’ha portat bé en una fila, i si s’ha portat malament en l’altra, i llavors, quan s’arribés a un nombre determinat de firmes en la primera fila, la de portar-se bé, la mare li podria comprar un regal. D’aquesta manera s’evitaria que la mare li comprés regals perquè sí, que és el que fa sempre. La resta de professors ho aproven, no n’hi ha cap que no hi estigui d’acord (.../...)

Com ja hem dit anteriorment, pensem que disposar del diagnòstic d’un alumne sense que posteriorment estigui orientat a la intervenció té bàsicament la funció de donar seguretat als professionals del món de l’educació. D’aquesta forma, sembla que el professor es cobreix les espatlles si els resultats acadèmics de l’alumne són deficientes, o si aquest presenta problemes de comportament.

En la transcripció d’aquesta entrevista, també es pot observar que els professors pretenen controlar l’actitud de la mare, quan comenten que li demanaran que compri un regal a en Manel seguint el criteri que dicta l’institut. Pensem que aquest recurs està condemnat al fracàs, ja que amb ell s’està intentant controlar quelcom que en últim terme depèn de la mare, i no pas dels professors. Des del Model en què fonamentem la nostra intervenció, entenem que les relacions personals sempre depenen de dues persones.

Així doncs, la relació entre la mare i en Manel només depèn de la mare i d’en Manel. En canvi, en aquest cas veiem com els professors pretenen intervenir en un camí que no depèn d’ells i prenen decisions que no els pertocuen. Els professors només han de poder intervenir en qualsevol punt de la relació que tinguin establerta amb els seus alumnes.

Continuem amb la transcripció de la reunió de l'equip docent de primer cicle:

(.../...) Comencen a parlar de l'Óscar. Diuen que es porta fatal (cap professor em pregunta com el veig, ni em miren). Una professora pregunta si va a l'esquiada. La tutora diu que si. Tots els professors bufen. La coordinadora pedagògica pregunta: "*Quantes D porta?*". La tutora de l'Óscar diu que dues. La coordinadora pedagògica continua: "*Quants dies ens queden per a l'esquiada?..., una setmana? Bé, ja aconseguirem que en tingui més [de disciplinàries], l'Óscar salta de seguida!*". Tothom hi està d'acord (.../...)

En aquest cas, els professors busquen una estratègia per treure's de sobre el problema. Proven d'amagar el conflicte, però no fan res per solucionar-lo. I encara pitjor: l'agreugen, tractant de manera injusta l'Óscar, que davant d'aquest fet se sentirà malament i desencadenarà conductes de defensa, en forma de comportament agressiu a l'institut. I, com ja hem remarcat, aquestes reaccions violentes confirmaran al professorat que l'Óscar és el problema, i això els servirà per justificar la necessitat d'aplicar-li les disciplinàries i les expulsions, a aquest alumne.

Tanmateix, podem observar que en cap moment no ens pregunten com creiem que es podria actuar en aquestes situacions per ajudar l'Óscar, com a professionals que li estem donant assistència. Ens sembla que aquest fet s'explica perquè alguns professionals de la pedagogia volen canvis sense canviar la lectura que fan de la situació, ni la resposta que donen davant de les situacions conflictives.

En aquesta mateixa reunió, la tutora de l'Óscar i l'Ania també fan referència als alumnes problemàtics:

(.../...) De sobte, la tutora de l'Óscar, l'Alba, em pregunta: "*Avui has tingut una enganxada amb l'Óscar?*" (ho diu com si li agradés pensar que començo a conèixer quin peu calça, aquest nano). Li pregunto què vol dir. Diu que m'ha vist parlant amb ell, al migdia. Li dic que si,



que li he demanat si es podia quedar una estoneta, perquè aquest matí no havia tingut temps de parlar amb ell. Em mira sorpresa (.../...)

(.../...) La professora de francès es lamenta: “*Ja n’estic farta de tractar diferent en Jordi M. i l’Óscar, d’haver de fer tractes especials..., jo crec que se’ls ha de tractar com a qualsevol altre!*” (ho diu exaltada, i mirant-me a mi). Diuen que a partir d’ara posaran D, si ho creuen necessari... Continuen parlant d’altres alumnes. (.../...) L’Ania torna a intervenir al final de la reunió i afegeix que no pensa dedicar més d’una hora a quatre alumnes conflictius, que els altres també compten, i que ja està farta que només es parli d’aquests alumnes, i que dels bons mai se’n digui res (ho diu summament exaltada). Tothom fa que sí (.../...)

Com acabem d’esmentar en el paràgraf anterior, moltes vegades des dels instituts es demanen recursos, noves idees, persones expertes que aconsellin què poden fer els professors a l’aula amb els nois i noies amb problemes de comportament...

Tanmateix, sembla ser que el problema sorgeix quan se’ls hi ofereixen recursos que demanen un canvi d’actitud, que molts cops no és possible si no hi ha un canvi en la manera d’interpretar les conductes d’aquests alumnes i que exigeix una crítica personal de la pròpia tasca educativa.

Tots portem *cassettes* gravats del que creiem que és ser un bon professional. Aquests cassettes estan plens de creences que hem après i que condicionen la nostra pràctica diària. Quan un fet no concorda amb aquest cassette, és l’oportunitat per canviar aquestes idees preconcebudes que tots portem a sobre. Però no sempre és així. Moltes vegades ens aferrem al que coneixem i no permetem que el canvi tingui lloc. Els canvis generen inseguretat, i allò que ja coneixem ens dóna seguretat, encara que no sempre sigui la millor solució. És més segur conèixer un camí i transitar-hi que endinsar-se al bosc, amb por de perdre’s.

A continuació veurem l'entrevista amb el director del centre, la coordinadora pedagògica i la tutora de tesis. Posteriorment passarem a l'anàlisi d'alguns aspectes que volem comentar.

8 de març de 2002. Entrevista amb el director (Ramon), la coordinadora pedagògica (Paula) i la tutora de tesis

(.../...) La Paula ens explica: *“Els professors han dit que en Lluís està diferent, que se'l veu millor... I jo crec en aquesta manera de fer, però al grup de professors de l'Equip Docent de primer cicle els costa una mica d'acceptar altres maneres de fer, tot i que són un grup amb ganes de treballar”*. Anem escoltant el que diu. Continua: *“Hi ha hagut com un moment de crisi, perquè per als alumnes, el fet d'estar amb la Silvia i que coneguessin una manera diferent de tractar-los..., però quan després havien de tornar a classe, estaven com liats”*. Nosaltres escoltem. Hi afegeix: *“Els professors han dit que els nanos canviaven, però que després es tornaven rebels altre cop”*. La Carme explica que ens sembla que al principi, com que els professors i professores veien que els nanos estaven fotuts, van acceptar bé una ajuda, però llavors, quan un alumne comença a canviar, és com si els hi possessin un mirall al davant que constantment els recorda que hi ha una altra persona que ha sabut com tractar aquests alumnes i ells no. I això els fa tant de mal, per la inseguretat que portem a dins, que no ho poden suportar, i sense adonar-se'n estan altre cop a sobre d'aquell alumne, i acabem tornant a veure'l rebel. La Paula i en Ramon escolten i fan que sí, com si ja fossin conscients d'aquesta realitat. (.../...)

Si ens fixem en aquesta transcripció, podem observar com les creences personals d'identitat, en aquest cas dels professionals del centre educatiu, són el motor de les nostres accions. El fet de veure que un professional té bona relació amb alumnes etiquetats de problemàtics i els ajuda a sentir-se millor, els crea un sentiment de malestar. Aquest sentiment és fruit de pensar que ells, professionals amb molts anys d'experiència, no han sabut com ajudar aquests alumnes, i en canvi un altre professional sí que se n'ha sortit.

Aquest dolor inconscient fa que se'ls activi una alarma i que apareguin conductes de defensa, que nosaltres anomenem emmascaradores. Aquestes conductes emmascaradores compleixen perfectament la seva funció d'encobrir la realitat i de funcionar com un analgèsic, ja que és molt més dolorós admetre que potser hi ha situacions en què les coses es podrien fer diferents que negar el que veiem i seguir fent el que fem.

Així doncs, novament ens trobem que els professionals del món de l'educació s'aferren al que coneixen. Són conscients que calen noves solucions, cursos de formació, alternatives que ajudin a arreglar la situació, etc, però en el fons, quan arriben aquests canvis, el seu inconscient els hi juga una mala passada i comencen a defensar-se trobant inconvenients a les noves estratègies.

Tot i això, cal dir que una part del professorat estan oberts als canvis i afirmen que tenen molt per aprendre. Potser es tracta de professionals que tenen una identitat segura i que no són esclaus de la valoració externa: del que fan o del que demostren. Són professionals que reconeixen que estan una mica encallats, amb recursos que no són efectius, i obren les portes a noves aportacions, a altres idees.

#### 5.1.7.4 Les interpretacions dels professors

Tot seguit adjuntem una conversa que vàrem tenir amb el director del centre educatiu sobre un alumne catalogat de problemàtic (l'Óscar, de 13 anys), per tal d'observar les interpretacions realitzades pels professors de les conductes de determinats alumnes.

(.../...) M'explica que els professors volen expulsar definitivament l'Óscar del centre. Li dic que em sembla que l'Óscar està canviant, però que li és molt difícil fer-ho estant a l'institut, perquè és un nano que porta molt l'etiqueta de problemàtic. El director diu que és veritat, que és el cap de turc, però que no sap què fer-hi. Li explico que l'últim dia que vaig veure l'Óscar estava molt fotut, i que penso que

una bona solució per a ell seria que vingués al Trueta. Diu que li sembla bé, però que no sap si el pare hi estarà d'acord (.../...)

Parem atenció a les paraules del director reconeixent que "l'Óscar és el cap de turc" (de l'institut Sant Vicenç), i que no sap com evitar-ho. Probablement és així a causa de l'opinió d'alguns professors, que afirmen que aquest alumne és problemàtic i que per tant no pot estar a l'institut, un argument que sembla que té molt de pes.

La pregunta que ens plantejem en aquest cas és la següent: encara que el comportament de l'Óscar sigui de provocació en el centre, la decisió dels professors d'expulsar-lo pot estar fonamentada en la seva 'simpatia' personal envers aquest alumne concret?

Suposant que la resposta és afirmativa, llavors se'ns planteja una altra pregunta: de quins recursos disposen aquests joves alumnes per afrontar unes creences tan consolidades dels professors sobre la seva identitat? Pensem que potser caldria algun mecanisme dins el centre per evitar la parcialitat, que es fa palesa quan entren en joc visions subjectives del professorat sobre determinats alumnes etiquetats de problemàtics. Aquests estudiants poden acabar essent el punt de mira de quasi tot el professorat, que en ocasions interpreta la conducta d'aquests joves de forma desproporcionada i allunyada de la realitat. Per exemple, una solució que podria funcionar seria disposar d'un equip de direcció amb uns criteris objectius que pogués donar una visió més neutra sobre els alumnes etiquetats de conflictius.

D'altra banda, en la mateixa conversa amb el director va sorgir un altre tema que volem comentar, i que tot seguit transcrivim:

En Ramon diu que s'ha fet una valoració positiva del comportament d'en Lluís, i s'ha dit de donar-li una oportunitat, i que jo li podria proposar com una cosa bona (diu que li *vengui* com una cosa bona). Vaig acceptant el que em diu. Explica que una professora, la de música, ha dit que en Lluís va dient que ve amb mi perquè així no va

a classe, però que no fem res, que som molt amics. Li dic que pot ser perfectament que ho hagi dit, perquè entra dins d'aquest paper provocador que ha fet en Lluís durant molt de temps, i que necessitarà temps per canviar, però que el que importa és que en Lluís comença a estar diferent. En Ramon diu que és clar, i que aquesta professora de música encaixa molt bé amb els alumnes, però que amb en Lluís no s'hi porta bé. Li dic que és clar, i que això la deu haver fet sentir malament. En Ramon diu que no entén perquè la gent és tanca tant a l'oportunitat que algú altre pugui ajudar els alumnes. Li dic que de vegades se'ns dispara alguna alarma, i que a darrera hi ha coses personals. Fa que sí. (.../...)

Si analitzem la interpretació de la professora de música respecte a l'actitud d'en Lluís a classe, ens adonem que considera que el noi acut a la psicopedagoga perquè d'aquesta manera s'estalvia d'anar a classe, i "perquè som molt amics". Nosaltres ens preguntem: què deu haver-hi, en aquesta professora, que no li ha permès entendre el seu comportament com una conducta de provocació i per demostrar que en Lluís "va de dur" (que és precisament el paper amb el qual ell se sent valorat pels seus amics, el rol que té entre ells)?

Aquesta interpretació -creure que assisteix a les sessions amb la psicopedagoga perquè allà no hi fa res- potser és fruit del malestar que senten alguns professors quan un educador connecta amb un alumne que hom considera "el problema". En aquests moments s'activen uns comportaments defensius en el professorat, perquè se senten mals professionals per no haver establert una bona relació amb aquest estudiant.

Així doncs, ens preguntem: ¿pot ser que el fet de veure que un alumne té un comportament problemàtic a la seva classe i que aquest no es repeteix davant de l'educador els porti a criticar la tasca que desenvolupa aquest educador?

Tornant al comportament de provocació d'en Lluís, volem destacar que moltes vegades, en els grups de persones amb qui ens relacionem, cadascú comença a comportar-se d'una determinada forma, que no té per què ser reflex de com un és. Cada persona agafa un rol, que significa que aquest paper serà el que

els altres membres esperaran d'ell, i en conseqüència el reforçaran. I aquest rol pot ser diferent en cada un dels diversos grups amb qui un es relaciona.

Els rols són molt difícils de trencar, i moltes vegades, tot i que una persona canviï i se senti millor amb ella mateixa, dins el grup d'amics es comporta igual que abans. Això és perquè el que esperen de nosaltres té molt de poder, sobretot en els casos en què durant un temps només ens hem pogut agafar a la valoració externa.

D'altra banda, en el cas que la persona es comporti diferentment, la resta de persones del grup continuen tanmateix veient-la com abans, i els costa veure que les coses han canviat, com si no entrés en els nostres esquemes que una persona pugui comportar-se d'altra forma. Ens sembla que podem atribuir aquest fet a la certesa que l'estabilitat ens dóna seguretat, i que els canvis ens fan por.

Per tant, tot i que en Lluís està canviat, entre el grup d'amics encara continua vigent el seu antic rol d'alumne provocador. Necessitarà temps per poder-ho canviar, això.

Finalment, volem fer referència a un conflicte que segons algunes professores va ser protagonitzat per en Dani i en Jordi, i que també fa palès com la interpretació de la realitat pot ser molt diferent segons els ulls que la miren.

#### Maig de 2002

En Dani i en Jordi són a la plaça del poble, llençant sulfumant embolicat amb paper de plata. En aquest precís moment, dues classes de l'institut, junt amb un grup d'alumnes francesos que estan fent un intercanvi, passen a prop d'on són ells. En Dani i en Jordi se'ls miren, i segueixen fent el que feien. De sobte un parell de nois francesos els increpen i els insulten. En Dani se'ls mira i també els hi diu alguna cosa, però llavors es fa enrera i es queda amb en Jordi.

La interpretació de les dues professores que anaven amb el grup d'alumnes va ser dir que en Dani i en Jordi els havien "tirat bombes",

i que “quasi els toquen, que són uns bàrbars”. El director ens truca esverat i ens diu que hi hem de fer alguna cosa.

Nosaltres escoltem la versió d'en Dani i en Jordi, que ens diuen que no és veritat, i ens els creiem i els ajudem que entenguin que als professors de vegades els costa de veure que els alumnes poden canviar.

Un alumne que anava en el grup assegura que en Dani i en Jordi en cap moment van tirar res contra ells, que ho llençaven molt lluny dels alumnes, com havien fet tot el matí. El director del centre s'assabenta d'aquesta versió, i ens truca disculpant-se i ens diu que ja sap que en Dani i en Jordi no havien fet res de dolent; i que són determinades professores que necessiten veure-ho així.

En aquest cas, pensem que la interpretació de la realitat que realitzen les dues professores és molt subjectiva i basada en la imatge negativa que tenen d'en Jordi i d'en Dani. Després d'analitzar el que ha passat, ens preguntem: potser aquestes professores no podien acceptar que aquests alumnes havien canviat i que el recurs de l'Hospital de Dia havia funcionat amb uns joves fins llavors etiquetats d'impossibles?

En ocasions és molt possible que, si un alumne canvia el seu comportament, alguns professors que no tenien bona relació amb ell se sentin malament, perquè la realitat els està dient que potser el tracte que li dispensaven provocava en certa manera la seva conducta defensiva. Per protegir-se d'aquest malestar, busquen experiències que els confirmin que les coses segueixen com estaven abans. Per tant: que el problema són en Dani i en Jordi, en aquest cas.

Entenem que aquestes situacions ocorrin, però des del nostre punt de vista considerem necessari que s'escolti la veu dels alumnes; en el cas que ens ocupa, que es donés a en Dani i en Jordi l'oportunitat d'explicar el que havia passat. Si no és així, ¿no estarem condemnant els alumnes a partir d'un punt de vista molt subjectiu? A més, també ens preguntem si els fets no estaran

confirmant que no és dóna el mateix tracte als professors que als alumnes, el mateix tracte de persona i de respecte que tothom té dret a rebre...

### 5. 1. 7. 5 La presa de decisions en els alumnes

Ens sembla que la nostra manera d'intervenir, induint l'alumne a conèixer-se i a decidir què és bo per a ell, pot comportar la generació d'un sentiment de por en els professors, potser pel fet que deixar decidir als alumnes significa no poder controlar totes les situacions que tenen lloc a l'aula.

Així doncs, els professors que volen controlar allò que no depèn d'ells, que tenen una visió estreta i no poden acceptar que les coses no siguin com les havien imaginat, d'acord amb les seves expectatives, se sentiran insegurs si l'alumne té poder de decisió. Aquest fet ha dificultat el treball en equip, ja que, perquè aquest treball en equip sigui possible, veiem necessari i indispensable que partim dels mateixos principis teòrics. Des del nostre punt de vista, creiem que aquest punt de partida rau a conèixer com ens comportem els humans i per què ens comportem com ho fem. Si no, ens preguntem com podrem ajudar a canviar la conducta problemàtica dels alumnes en el centre...

Considerem que cal un canvi en la lectura que el professorat fan dels comportaments dels alumnes i de com duen a terme la tasca educativa. Volem dir que ser professor avui en dia no és fàcil, tot al contrari, i que moltes vegades a aquest col·lectiu de professionals se li demanen més feines de les que li pertocuen. Per això creiem necessari que els centres educatius disposin de més recursos humans i tangibles, perquè sigui possible una millora del sistema educatiu i perquè els alumnes puguin rebre una atenció de qualitat.



## 5. 1. 8 EL PAPER DELS PARES DELS ALUMNES ETIQUETATS D'AGRESSIUS

Els pares dels alumnes amb problemes d'agressivitat juguen un paper molt important a l'hora de solucionar el problema dels seus fills. Per entendre els comportaments d'aquests alumnes, ens cal conèixer en quin context s'ubiquen.

Ningú no està **sol**. Podem *sentir-nos sols*, però *no estem aïllats* de la resta de persones. Cada persona forma part de múltiples entorns, alguns més propers a la seva realitat individual i d'altres més llunyans. Les relacions que cada persona estableixi amb els seus entorns immediats influiran en el seu projecte vital. El primer dels sistemes que influeixen en la persona és el **familiar**. La relació que es crea en les primeres etapes de la vida amb els progenitors marca la constitució de la identitat. Un segon context és el de l'escola (guarderia), i el tercer serà el context social, quan comenci a establir relacions amb altres persones de la seva edat.

A partir del moment que el nen o nena surt del nucli familiar, els contextos o subsistemes amb els quals interactua es van fent cada cop més nombrosos, i l'entramat de les seves relacions interpersonals creix en complexitat (Timoneda i Pérez, 1998). El que ens interessa a l'hora de dur a terme el procés de diagnòstic-intervenció és conèixer **com el noi o noia ho vivència**. Com hem pogut veure, un mateix problema pot ser viscut de manera molt diferent per dues persones. El que canvia aquesta interpretació del problema és que la vivència del problema està relacionada amb dos ingredients: l'entorn amb què es relaciona una persona i la seva manera peculiar de ser. Així, un mateix fet pot ser diferent per a cada persona que el viu. Per exemple, una realitat "aparentment" no problemàtica pot ser viscuda per un noi o una noia com una font d'angoixa, de por, d'inseguretat, i per tant pot originar comportaments de defensa. Seria el cas de joves que és evident que han viscut des del naixement relacions dolentes amb els seus progenitors, i encara s'hi poden sumari unes determinades característiques personals -com la de ser sensible- que fan que aquesta realitat els afecti molt.

### 5. 1. 8. 1 Les persones poden canviar el seu comportament

Si ens preguntem per què es mantenen els comportaments, la resposta podria ser que, per regla general, els comportaments es mantenen perquè hi ha algú que els està reforçant. Així doncs, en el cas dels alumnes amb problemes d'agressivitat, podem dir que és molt probable que les persones del seu entorn, atesa la manera que es comuniquen amb ells, estiguin retroalimentant aquesta conducta, i impedit el canvi.

Per això és important, a l'hora de dur a terme el procés de diagnòstic-intervenció, comprendre el *sistema de relacions* que manté un tipus de comportament no desitjable. En aquest sentit, estem interessats a esbrinar com s'ha anat responent a la conducta agressiva, per descobrir quines persones el poden estar reforçant i de quina manera.

#### 31 de gener de 2002. Entrevista amb l'Óscar

Anem a un despatx, i li pregunto com li va. Diu que bé (se'l veu trist). Li dic que em sembla que no gaire. Li pregunto com va anar l'altre dia quan va arribar a casa i el pare havia parlat amb la tutora i el director. Diu que el va escridassar i el va castigar, però que no passa res, perquè després ell s'escapa (continua amb l'actitud d'anar de dur, però se'l veu fotut). Li dic que es devia sentir malament. Ell torna a dir que és igual, mirant a terra.

En el cas que acabem d'observar, podem veure que el pare respon a la conducta problemàtica de l'Óscar amb el càstig. Aquesta estratègia està reforçant un cercle viciós que fa que el comportament provocador de l'Óscar es perpetui. És a dir, l'Óscar el que busca és cridar l'atenció dels pares, perquè se sent malament, i no sap fer-ho sinó comportant-se de manera problemàtica al centre. Al final aconseguix l'atenció dels pares (quan el pare castiga l'Óscar i l'esbronca), però com que aquesta atenció no és de qualitat, l'Óscar continua sentint-se malament i duent a terme conductes defensives, amb la finalitat de cercar més atenció. D'aquesta forma es tanca un cercle viciós que és molt difícil de trencar per part de l'alumne. Per aquest motiu és important que en el

procés d'ajuda els pares puguin interpretar la conducta del seu fill amb uns altres ulls. En aquest cas, perquè puguin canviar la manera com responen al comportament problemàtic de l'Óscar.

Volem recordar que el comportament emmascarador té la finalitat d'obtenir atenció, que per al subjecte equival a estima. Això no significa, però, que l'atenció que es rebi sigui de qualitat: de vegades és en forma de càstigs o crits, com acabem d'observar, però sempre és millor això que sentir-se ignorat.

Si tornem a la transcripció que acabem de veure i ens fixem en l'actitud que pren l'Óscar quan comenta que el pare l'ha castigat, com si no l'importés, nosaltres interpretem que el seu comportament emmascarador és anar *de passota*, com si les coses no l'afectessin; però, naturalment, això no significa pas que no pateixi: si ens fixem en el llenguatge gestual de l'Óscar, quan mira a terra, veiem incongruència entre el que diu i el seu llenguatge corporal. En aquests casos, ens fiem del seu llenguatge corporal, i el que ens diu és que el noi està patint.

Val a dir, però, que encara que ho passin malament, la resposta que donaran aquests alumnes etiquetats de conflictius davant del càstig o del control serà fer allò que s'ha prohibit. El que busquen aquests alumnes és provocar, i dient-los que no poden fer, si en últim terme depèn d'ells, els estarem "donant la paella pel mànec" perquè ens provoquin. Procedint així, el que s'aconsegueix realment és que la conducta que es vol eradicar es mantingui al llarg del temps.

### 5.1.8.2 Intervenció en els pares

Ens agradaria poder dir que la intervenció prop dels pares ha estat possible en tots els casos, però aquesta afirmació no s'adequaria a la realitat que hem viscut.

Del total de casos en els quals s'ha dut a terme un procés d'ajuda (set casos), en només dos -el d'en Pol i el d'en Jordi M.- hem pogut realitzar entrevistes amb els pares, per poder-los ajudar a canviar comportaments que estaven reforçant les conductes emmascaradores dels seus fills, i aspectes de la manera de fer que facilitessin que en Pol i en Jordi se sentissin estimats pels seus progenitors.

A continuació, vegem-ne un exemple:

16 de gener de 2002. Entrevista amb la mare d'en Pol (la Rosa)

(.../...) *Però mira, Rosa, nosaltres diem que la vida és com una excursió [la Rosa escolta atentament]; això sí, una excursió una mica llarga... [somriem totes dues] Mira, quan anem d'excursió tots portem una motxilla... Ara imagina't que amb el teu marit i en Pol us en aneu a fer una excursió, i cadascun de vosaltres porta una motxilla... Què hi posaries, tu, a la teva motxilla?"* La Rosa diu que és clar, les seves coses. Li dic que és clar, i que el seu marit les seves, i en Pol les seves... Li dic: *"Ara imagina't que en Pol no ha agafat cap jersei, i tu penses que tindrà fred, i n'agafes un i el poses a la teva motxilla... Com que els nois caminen més de pressa que nosaltres, en Pol s'avança bastant..., comença a fer fred, i ell s'adona que no porta cap jersei, però com que tu estàs més endarrera, no li pots donar el que has agafat abans de sortir... De què ha servit carregar amb el jersei d'en Pol?"* La mare d'en Pol diu que és clar, que de res. Li dic que és clar, i que la millor manera d'ajudar en Pol és que sigui responsable ell mateix de les coses que ha de dur a la seva motxilla. (.../...)

Amb aquesta intervenció en la mare pretenem canviar la relació entre aquesta i el seu fill, que es basa en la sobreprotecció i no permet que en Pol maduri. Utilitzem el recurs de la metàfora per donar-li aquest missatge: "Per ajudar en Pol perquè maduri i tingui autonomia, el noi ha de sentir que és responsable de les seves coses". D'aquesta manera busquem que la mare es pugui criticar la creença tòpica que diu que "una bona mare és la que fa que el fill faci els deures, que ho tingui tot ordenat, que vagi net i polit,...", al mateix temps que la desculpabilitzem dient-li que la vida d'en Pol depèn d'ell mateix, i que els pares

no poden evitar les equivocacions dels seus fills. I a més, que els entrebancs són necessaris perquè les persones madurin.

Com ja hem dit reiteradament, les creences són els motors dels nostres actes. Per tant, si volem eliminar una conducta de defensa, hem d'esbrinar quina creença la sustenta, per poder actuar en el seu origen.

Vegem un altre fragment de la mateixa entrevista:

*(.../...) "A mi em sembla que constantment deus sentir que en Pol et crida l'atenció [ella fa que sí amb el cap]. Quan fa rabietes, en Pol?"*

*La Rosa diu: "És evidentíssim, de vegades m'agafa, m'estira, dient-me 'vine aquí i no te'n vagis'..., i jo li dic 'Pol, per l'amor de Déu!'..."*

*Li dic: "Sí, és clar. I podem pensar 'Ostres!, però si estem un piló d'hores amb ells!'... Però saps què passa?, que en Pol sent (però ell no se n'adona que ho sent): 'Sóc tan desastre, que com vols que els pares m'estimin?', per molt que, evidentment, no sigui així. I en Pol no n'és conscient; és inconscient, perquè si fos conscient no hi hauria problema, perquè ja veuria que és absurd, i no ho veu pas. I saps què passa, Rosa?, que si hi ha una cosa que no podem suportar és no sentir-nos estimats; per això després busquem a veure si l'altra persona, el pare i la mare, estan per nosaltres. I els pobres ho fan tan malament com saben, i els fills aconseguixen atenció, però de mala qualitat. Perquè de vegades ens acabem enfadant... i, fem el que fem en aquell moment, està condemnat al fracàs... Si vas a la seva habitació perquè ell t'ho demana, en Pol pensarà: 'És clar, perquè és la meva mare, i li faig pena...', i si no hi vas, pensarà: 'És clar, sent tan desastre com sóc...'. Però això canviarà, Rosa, quan en Pol es comenci a veure a si mateix d'una altra manera. I el que va molt bé, quan criden l'atenció, és tallar-ho com es pugui; però com que ell necessita atenció, donar-n'hi per una altra banda. I el que ajuda molt és que ell sàpiga cada dia què farà la mare: explica-li la nit abans, perquè ell durant el dia pensa moltes vegades en tu, i saber on ets li dóna seguretat... Si un dia en Pol se'n va a les 8 del matí, no torna fins a les 9 del vespre, no saber on ha estat ens farà sentir malament. La millor medicina és dir-li 'demà, de tal hora a tal hora, la mare*

*estarà amb tu per fer el que tu vulguis'. Si després quan és l'hora s'enrabia i diu que t'hi estiguis més estona, és igual, perquè ell ja estava avisat, i no se sentirà ferit. Això ajudarà molt en Pol, perquè és una manera que ell senti que és important per a tu. (.../...)*

En aquest cas, la intervenció es concreta a verbalitzar una situació que creiem que està vivint la mare: que en Pol constantment li crida l'atenció. La mare confirma aquesta hipòtesi. És aquí que l'ajudem a entendre l'actitud d'en Pol d'una altra manera, perquè pugui canviar la manera com respon en aquestes situacions, ja que la seva resposta està reforçant el comportament d'en Pol. És a dir, en Pol crida l'atenció de la mare, i aquesta respon dient-li *"Per l'amor de Déu, Pol!"*. Això fa que en Pol se senti malament i necessiti reclamar encara més la seva atenció.

Com ja hem dit, canviar la interpretació que fem de la realitat és el primer pas perquè tinguin lloc canvis en l'actitud que prenem davant de les situacions que vivim.

D'altra banda, si tornem a la transcripció que acabem de veure, també podem observar que proposem a la mare un recurs que contribuirà a fer que en Pol deixi de cridar-li l'atenció: que sàpiga quan la mare estarà amb ell. D'aquesta manera en Pol sentirà que és important per a la mare.

L'ensenyança bàsica que comuniquem és la "diferència entre qualitat i quantitat" d'atenció, fent-li veure que "la quantitat sense qualitat" té poc valor. D'aquesta manera la mare comunicarà a en Pol "Vull estar amb tu", i en Pol podrà interpretar "Jo sóc algú". Això permetrà que la relació entre ells canviï, i que en Pol se senti millor, se senti estimat i canviï més de pressa. Perquè una cosa és que ens estimin i una altra és sentir-nos estimats, ja que les coses no són com són, sinó com cadascú les interpreta.

D'aquesta manera afirmem que la intervenció amb els pares és molt important en el procés d'ajuda als nois i noies que presenten problemes d'agressivitat. En moltes ocasions, com acabem de veure, la resposta dels pares davant del

comportament dels seus fills pot estar reforçant, sense que ells se n'adonin, la seva conducta agressiva.

Si tenim l'ocasió d'intervenir en l'àmbit dels progenitors, ajudarem a fer que aquests alumnes amb problemes d'agressivitat canviïn més de pressa, ja que petits canvis en la manera de fer dels pares produeixen canvis importants en els seus fills.

Finalment, volem destacar les dificultats amb què ens hem trobat a l'hora d'orientar els pares en el procés de diagnòstic-intervenció. Com ja hem assenyalat, quan un noi o noia presenta greus problemes de comportament, sempre porta associats problemes a nivell familiar.

Allò que el nen viu quan és petit a casa ho fa extens a la resta d'ambients amb els quals té contacte. Així doncs, si un nen viu immers en un clima familiar de malestar, en què sent que no pot confiar en els seus pares -perquè quan ell es desperta els pares no hi són, perquè sempre hi ha crits i mai sap què passarà, etc-, generalitza aquesta parcel·la de la seva realitat a la resta del món que l'envolta.

És com si aquests nens i nenes, de grans, anessin sentint inconscientment una cinta magnetofònica que els anés repetint: "Si els pares, que són les persones que ens han d'estimar més del món, sento que no m'estimen, com em podrà estimar algú altre?"

### 5.1.9 EL PAPER DEL PSICOPEDAGOG

Actualment, el paper del psicopedagog al centre es concreta en les tasques d'orientació als alumnes, d'assessorament de l'acció tutorial, i d'assistència als alumnes en grups reduïts, el que s'anomenen 'classes de reforç en les matèries instrumentals'.

L'horari d'un psicopedagog no preveu cap hora concreta per atendre alumnes de manera individual. Aquesta tasca la duu a terme un psicoterapeuta, que antigament era el mestre d'educació especial, i que no n'hi pas a tots els centres.

En la nostra experiència a l'institut Sant Vicenç, el psicopedagog amb el qual hem estat en contacte era al mateix temps el director del centre. És evident que les tasques de direcció li restaven temps de les competències que tenia com a psicopedagog.

Des del nostre punt de vista, considerem que s'hauria de replantejar la funció del psicopedagog en el centre i que es donessin els canvis oportuns perquè aquest disposés d'un espai de temps per donar assistència individualitzada als alumnes.

Potser, dins d'un institut, es considera que és millor que les funcions del psicopedagog siguin més generals, i que pugui estar amb més d'un alumne alhora. Nosaltres pensem que si cada alumne de manera individual no se sent bé, el treball en grup està condemnat al fracàs. Per això defensem que invertir temps en els alumnes que necessitin assistència de manera individual per poder atendre les seves demandes contribuiria a fer que l'ambient a classe fos molt millor (en l'apartat de Discussió farem referència a la tasca que creiem que hauria de desenvolupar el psicopedagog).

D'altra banda, pensem que, si s'utilitzen recursos amb l'objectiu de millorar l'ambient a l'aula i el treball en grup -com seria el cas de la gestió de l'aula-, cal que es prengui com a punt de partida la necessitat d'entendre la individualitat de cada alumne, entendre com senten, perquè aquesta gestió pugui ser efectiva. Gestionar el temps, l'espai, establir normes, etc,... són recursos dels quals podem disposar i que poden ser importants, sempre que es basin en uns principis teòrics que expliquin els comportaments humans.



## 5. 1. 10 DIFERÈNCIES ENTRE EL NOSTRE ESTUDI I D'ALTRES REALITZATS ANTERIORMENT: EL MODEL DE DIAGNÒSTIC-INTERVENCIÓ HUMANISTA-ESTRATÈGIC I ELS ALTRES MODELS

### 5. 1. 10. 1 Els estudis que cerquen els factors determinants de l'agressivitat

En aquest apartat farem referència a d'altres estudis duts a terme sobre l'agressivitat a l'aula. Resumirem en quins aspectes se centren aquests estudis, que podem trobar en el Marc teòric. D'aquesta manera pensem que seran més clars els comentaris que farem sobre els estudis esmentats.

S'han fet molts estudis sobre els problemes de violència a les escoles, amb la finalitat de buscar les causes d'aquesta violència, la freqüència en què es donen els comportaments agressius, quins tipus de comportaments agressius es donen, etc.

Creiem que aquests estudis aporten una informació descriptiva dels fenòmens agressius que tenen lloc als centres, ens fan saber que aquests són bastant freqüents, que els nois es porten més agressivament que les noies, que l'entorn en què es relacionen els alumnes etiquetats d'agressius és important, etc... Tanmateix, aquesta descripció de la realitat creiem que és poc útil a l'hora d'aportar pautes d'actuació adients davant d'aquesta mena de comportaments. Des del nostre punt de vista, considerem que per dur a terme una intervenció que aturi els conflictes dins l'institut ens cal conèixer l'origen d'aquests conflictes i entendre els factors que influeixen en la seva perllongació. A partir d'aquí, podrem confeccionar pautes a seguir per plantar cara als problemes que es presentin dins el centre.

En estudis com el de **Funk** (1997), es busquen els factors estadístics i determinants, causals de la violència, amb l'objectiu de proposar,

posteriorment, una intervenció i un plantejament preventiu. Pel que fa a la intervenció:

- Es considera necessària la formació del professorat.
- A escala escolar, defensa el recurs de les sancions, com és el cas de l'advertència per part del director. I sancions més severes, com el trasllat a una classe paral·lela del mateix centre, l'expulsió del noi de l'aula, la remissió a un altre centre del mateix tipus, l'amenaça d'expulsió del centre i l'expulsió efectiva del centre (modificació de conducta).

Des del nostre punt de vista, pensem que és difícil establir quins són els factors que originen la violència, ja que això significaria que davant les mateixes causes tots els alumnes reaccionarien de la mateixa manera, i la realitat ens confirma que no sempre és així. Funk, amb el seu estudi, prova d'establir una relació de causa-efecte, per trobar vies d'intervenció adequades i orientades al canvi. Però si aquesta relació no és certa, ens pot portar a desviar-nos del nostre objectiu, que és trobar recursos perquè la violència als centres disminueixi.

A més, volem afegir que en alguns casos, per establir les causes de l'agressivitat en els joves, es té en compte el que expressen els alumnes autors d'agressions. En aquests casos, el que verbalitzen és fruit del seu conscient. I aquí no podem pas trobar-hi l'origen d'aquesta conducta, ja que aquest està en l'inconscient.

També volem comentar que, des del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, en què ens basem, entenem que les *relacions causals* tenen lloc quan parlem de fets materials, palpables. Per exemple, si tirem un vas de vidre a terra, es trencarà: la causa que el vas s'hagi trencat és que l'hem tirat a terra. En aquest cas, la relació seria lineal; seria una relació de causa-efecte. Però quan parlem de les relacions humanes, les coses no són tan senzilles, i no podem dir que perquè un alumne visqui en un barri desafavorit delinquirà. En tot cas, podem dir que pot ser un factor precipitant, o que contribueix perquè hi hagi més risc que aquest alumne acabi comportant-se de manera antisocial.

Els autors que parlen d'aquesta relació causa-efecte es basen en els fonaments teòrics del **Model Conductual**. La intervenció, des d'aquest model, estaria orientada a canviar el patró conductual agressiu mitjançant tècniques de modificació de la conducta. Amb aquestes tècniques es pretén modificar la conducta violenta, responent a aquest comportament amb el càstig, que aconseguiria disminuir el comportament agressiu.

En un altre estudi, **Debarbieux** (1997) també prova d'establir una relació entre els factors externs i les conductes agressives en els alumnes. Conclou que un centre educatiu, com més alumnes procedents d'una població desfavorida acull, més víctimes d'extorsions hi ha (Carra-Sicot, 1996; Debarbieux, 1996), més formes diferents de violència delictiva (Ballion, 1996) o més professors agredits.

En aquest cas és cert que, si les circumstàncies en què viuen els joves són molt desfavorables, aquests estaran en contacte amb un context que els serà més propici perquè acabin actuant de manera violenta. Però nosaltres pensem que això no és motiu suficient perquè es donin aquestes conductes.

### 5. 1. 10. 2 Estudis que es basen en l'aplicació de mesures punitives per afrontar l'agressió

Per la seva banda, **Campart i Lindström** (1997) busquen vies d'actuació davant el fenomen de la violència, i parlen del model Farsta, que es basa en el model Pikas (Pikas, 1990), el qual recolza alhora en el model conductual. Des d'aquest model s'estableixen una sèrie de passos a seguir en què l'amenaça és el recurs principal per obtenir el canvi en els alumnes agressors. En primer lloc, després de comunicar la sospita d'intimidació a la persona de contacte o a l'equip de treball i posteriorment al director, es fa una investigació de la situació entre professors i el personal per part de la persona que n'estigui al càrrec (el grup avalua l'oportunitat de posar-se en contacte amb la policia local i els serveis socials del districte). Seguidament, es planifica una reunió amb

l'agressor i la víctima (entre l'episodi i la reunió no han de passar més de 3-4 dies). Posteriorment, es tenen xerrades separades amb l'agressor i amb la víctima, en presència del director i de l'equip de treball.

Es deixa clar que no es tolera la intimidació, i que dur-la a la pràctica pot reportar mesures disciplinàries serioses. Es posa èmfasi, també, en les solucions que l'agressor i la víctima han de trobar per resoldre el conflicte. En alguns casos es planifiquen reunions curtes individuals amb la resta dels estudiants de classe. I durant dues setmanes **s'aplica un control estret sobre l'agressor dins i fora de la classe**. Finalment, es planifica una reunió posterior amb l'agressor i amb la víctima, en la qual s'estableix quina és la situació en aquell moment.

Si analitzem el mètode que acabem de descriure, veiem que es pretén, mitjançant el control, arribar als canvis dels alumnes problemàtics, canvis que es tradueixen en l'omissió de la conducta problemàtica.

Altre cop ens trobem davant d'una intervenció orientada a canviar el comportament agressiu mitjançant tècniques de modificació de la conducta. A diferència d'aquesta concepció teòrica (model conductual), el Model Humanista-Estratègic considera que per canviar el comportament dels alumnes cal incidir en les creences que fan els alumnes es comportin d'aquella manera, i no en llur conducta, que només és el símptoma, allò que es veu, però no pas el problema real.

### 5. 1. 10. 3 Les habilitats socials i la gestió de l'aula en la intervenció i prevenció de problemes d'agressivitat

D'altra banda, **Ortega** (1997), en el seu estudi, proposa una intervenció que es divideix en quatre punts:

- El programa per a la *gestió de la convivència* suposa la definició de com s'organitza la vida a les aules, la qual permet disposar d'un perfil sobre el que habitualment succeeix i predir allò que és possible que succeeixi en termes de relacions d'uns amb altres, no només entre el professor o professora i els seus alumnes, sinó en el microsystema de relacions entre escolars.
- El programa de *treball en grup cooperatiu*, per abordar l'activitat d'ensenyament i aprenentatge.
- El programa per a *l'educació de sentiments i valors*, lligats a les relacions interpersonals.
- Finalment, la intervenció directa en els escolars amb risc de patir problemes de maltractaments, fonamentada en les possibilitats que s'obren a partir del canvi produït en el sistema educatiu respecte a la funció orientadora i tutorial.

**Trianes i Muñoz** també emfasitzen, en el seu treball (1997), la importància de les Habilitats de Solució de problemes interpersonals i el treball sobre el clima de l'aula per tal de resoldre els problemes d'agressivitat en els alumnes.

En els dos estudis que acabem de mencionar, l'entrenament d'habilitats socials i la gestió de l'aula hi tenen un paper important.

Pel que fa a les habilitats socials, podem dir que els defensors d'aquestes tècniques suposen que, independentment de la raó per la qual una persona no hagi après a interactuar amb les altres de manera efectiva, pot aprendre competències conductuals més efectives, si es defineixen amb claredat les competències desitjades i s'apliquen sistemàticament els principis de l'aprenentatge per incrementar-les.

També es percep un optimisme explícit en considerar que, un cop les persones han afegit noves habilitats al seu repertori interpersonal en la situació de tractament, poden aprendre a generalitzar o ampliar la manifestació d'aquestes habilitats a les interaccions socials de l'ambient natural que abans resultaven problemàtiques.

Des del nostre punt de vista, no creiem que el comportament agressiu en els alumnes sigui fruit de no haver après a interactuar d'una manera efectiva. Més ben dit, el que creiem és que aquests joves han après a actuar d'aquesta forma quan s'han sentit malament. Però si canvien les circumstàncies i se senten bé, saben perfectament quins són els comportaments etiquetats d'hàbils. Vegem més bé què volem dir mitjançant un nou exemple:

Un dia en Dani llença l'estoig d'un company per la finestra al pati. La professora ho veu i li ordena, cridant, que vagi immediatament a buscar-lo. En Dani fa que sí, salta per la finestra i torna amb l'estoig. La professora l'escriu i li diu que sembla un animal.

Podríem considerar el comportament d'en Dani poc hàbil socialment. I estaríem interpretant erròniament la seva conducta: en Dani sap perfectament que ha de sortir per la porta, ja que amb d'altres professors no hi salta pas, per la finestra. En aquest cas ho fa per provocar la professora, amb la qual té mala relació.

D'altra banda, pel que fa a la gestió de l'aula, podem dir que abasta molts aspectes, com ara la relació interpersonal alumne-professor, la motivació, l'ús de l'espai, el temps, els recursos didàctics, la fixació de normes de convivència i funcionament, l'agrupament dels alumnes, les estratègies de vigilància, etc. I que parteix del supòsit que, intervenint en cadascun d'aquests factors, s'aconseguirà un clima d'aprenentatge adequat a l'aula.

Fins aquí estaríem d'acord amb el que s'ha dit, però ens sembla que si la gestió de l'aula no es basa en un model teòric, que marqui la direcció a seguir, corre el perill de convertir-se en un calaix de sastre, ple de recursos de molts tipus, suggerits per diferents professionals, però que difícilment seran útils, perquè no parteixen d'entendre el funcionament dels comportaments humans, que és on se situa l'origen dels comportaments problemàtics.

D'altra banda, el **Consell Escolar de Catalunya** també considera importants les habilitats socials, i proposa un **Curs de competència social** per resoldre els problemes de comportament. Els continguts del curs s'emmarquen en tres

blocs temàtics: habilitats cognitives, raonament moral, i valors i habilitats socials.

Com ja hem dit en el seu moment, pensem que les habilitats socials presenten un problema important: pretenen canviar la conducta agressiva mitjançant arguments racionals, quan l'origen d'aquest comportament no està en el món de la raó, sinó en el dels sentiments. Així doncs, el problema no és la conducta. Aquesta només és la conseqüència del malestar de l'alumne, de la seva identitat personal.

Si fem referència als exemples que hem adjuntat en el marc teòric, extrets d'un quadern d'habilitats socials, podem veure que, en les activitats que es proposen per millorar la resposta hàbil en els alumnes, s'exposa una situació conflictiva determinada, i en alguns casos s'especifica com es faria per resoldre-la de manera efectiva. Després, l'alumne ha de fer el mateix en una nova situació problemàtica que es planteja.

Ens sembla que aquestes activitats no aporten res de nou als alumnes, i que aquests no aprenen res que no sabessin. Pensem que el fet que un alumne es comporti de manera agressiva quan se sent malament no significa pas que no sàpiga comportar-se d'una altra manera en circumstàncies favorables.

El que pot acabar passant amb aquests quaderns és que l'alumne respongui allò que creu que toca respondre, i per tant que si les situacions descrites sobre el paper es donessin en la vida real no necessàriament actuaria com assegura que ho faria.

D'altra banda, des del Consell Escolar de Catalunya també es proposa una *formació de professors*, amb un enfocament molt pràctic, on les simulacions de conflictes que poden originar-se a classe prenen un paper important. Però novament trobem a faltar la presència d'un model teòric que el fonamenti i que li doni coherència.

Per això pensem que, per moltes interpretacions i anàlisis que es facin de les situacions que poden encendre el conflicte, veiem necessari que els diferents

professionals parteixin de les mateixes premisses i entenguin el funcionament dels comportaments humans de la mateixa manera. Si no, aquests grups acabaran sent un conjunt de persones amb molt bones intencions però amb tants punts de vista diferents, que no sabran quin rumb han de seguir.

Si tornem a l'estudi de Trianes i Muñoz (1997), els resultats obtinguts, un cop avaluats els canvis percebuts per alumnes i professors, confirmen que els canvis (un cop dut a terme el programa d'intervenció) només els perceben els professors, i no els alumnes.

Aquests autors ho atribueixen a una desitjabilitat social, que pot ser que faci que les respostes siguin homogènies, i representarien així, més que allò que el nen fa, el coneixement que té de la resposta adequada. Una altra hipòtesi que formulen diu que els nens pensen en altres contextos, no només en l'escolar, quan contesten preguntes d'autoavaluació social, cosa que fa difícil que aquesta mesura correlacioni amb altres que es refereixen al context escolar.

Nosaltres no estem d'acord amb la interpretació d'aquests resultats, ni tampoc amb les hipòtesis que es formulen. Des del nostre punt de vista, si els resultats per part dels alumnes són els mateixos que abans de l'aplicació del programa, això significa que la visió que tenen del canvi és aquesta. Tanmateix, si la resposta fos deguda a la desitjabilitat social, creiem que els resultats obtinguts serien just els contraris: si els alumnes fan activitats a classe perquè el funcionament a l'aula sigui més bo, segurament poden entreveure que el que s'espera és que hi hagi canvis.

Pensem que aquests resultats confirmen el que hem anat dient: que les habilitats socials no són efectives en la resolució de conflictes.

Per la seva part, **Goleman** (1995) defensa que l'escola ha d'aprofitar les oportunitats, a l'interior i a l'exterior de l'aula, perquè els altres transformin els moments de crisi personal en lliçons de competència emocional, aspecte que funciona millor si les lliçons es complementen a la llar. Per això la major part de programes d'alfabetització emocional també inclouen classes especials perquè



els pares puguin reforçar el que els fills aprenen a l'escola (per ajudar-los eficaçment si volen contribuir al desenvolupament emocional dels fills).

En aquest cas, novament, afirmem que l'entrenament de competències emocionals no modifica el sentiment de malestar que generen en alguns joves determinades situacions que viuen dins el centre escolar, i que són l'origen de les seves conductes agressives. Així doncs, a partir de l'alfabetització emocional estem actuant en el símptoma, i no en l'origen.

#### 5. 1. 10. 4 Estudis sobre les variables que apareixen relacionades amb els problemes d'agressivitat en els alumnes

**Mooij** (1997) duu a terme diversos estudis per mesurar la freqüència de la conducta antisocial, en la qual diferencia la conducta d'intimidació, l'abús sexual, la violència i les conductes delictives. A partir d'aquests resultats, busca la correlació entre les diferents variables (entre trets innats o bàsics de la personalitat, diferents classes de característiques ambientals i trets de personalitat i característiques ambientals).

Mooij considera que, tant des d'un punt de vista teòric com empíric, la relació interaccional, longitudinal, entre trets de personalitat i les característiques ambientals es perfila com la més satisfactòria. Per exemple, els alumnes amb certs trets de personalitat que es fan gradualment estranys a la llar, a l'escola o als valors i pautes socials acceptables, i que van desenvolupant de mica en mica conductes antisocials, són víctimes d'una interacció de factors personals i externs en diferents nivells: el de l'alumne, el de l'aula, el de l'escola i el veïnat. Així doncs, la falta d'afecte creixent respecte de la llar, de l'escola, del veïnat,... i l'aparició d'una creixent conducta antisocial estarien lligades i es reforçarien mútuament.

Des del nostre punt de vista, considerem que l'ambient en el qual es desenvolupa un alumne, juntament amb les seves característiques personals, són factors que expliquen l'aparició de conductes de defensa.

Volem puntualitzar que les conductes de defensa que acabi desenvolupant un alumne dependran de com hagi après a expressar el seu malestar. Aquest es pot manifestar de diferents formes; en el cas que ens ocupa a partir de comportaments agressius, i en d'altres casos amb una depressió, amb psicopatismes, amb bulímia, amb anorèxia, etc.

L'explicació que dóna Mooij dels comportaments agressius no és la mateixa que donem nosaltres, encara que també parli de factors personals i externs. Ell defensa que la falta d'afecte creixent respecte de la llar, de l'escola, del veïnat,... i l'aparició d'una creixent conducta antisocial van lligades entre si i es reforcen mútuament.

Així doncs, aquests dos factors es donarien alhora: l'alumne començaria a comportar-se de manera disocial i sentiria poc afecte vers el seu entorn.

Ens sembla que aquesta hipòtesi seria, en part, la que alguns professionals del món de l'educació defensen: *creure que hi ha joves que, de sobte, sense motiu aparent, es comencen a comportar de forma violenta i com si no els importés ningú*. En aquests casos en què no es troben raons que justifiquin aquests comportaments, s'acaben argumentant enunciats del tipus "No entenc què li pot passar, perquè aquest alumne ho té tot", "Pobres pares!, tan bé que s'han portat sempre amb ell...!", etc.

Pensem que el motiu pel qual els professors no entenen què li pot estar passant a l'alumne, i ho acaben atribuint a algun tret personal del jove, és que pretenen explicar el seu comportament només mirant les circumstàncies en què es troba en aquell moment determinat, sense tenir en compte la seva història personal. Creiem que això és com voler entendre una pel·lícula veient només les lletres que apareixen al final.

Hi ha famílies que disposen de molts béns materials, que porten els seus fills a les millors escoles, que sempre els compren roba de marca i els últims joguets del mercat. Aquests nens, aparentment, ho tenen tot. Però, com ja hem dit en diverses ocasions, les coses no són com semblen, i la realitat pot ser ben diferent del que aparenta ser: per exemple, que aquests nens estiguin sotmesos des que van néixer a un maltractament psicològic per part dels seus progenitors...

A aquests nens el malestar els pot sorgir de sobte, en forma de conducta agressiva. Això no voldrà dir pas, tanmateix, que aquesta conducta tingui el seu origen en el que està vivint el nen en aquell moment: l'arrel del problema radicarà en la suma de vivències que ha experimentat des que era molt petit, i en la qual pesen més les negatives que les positives.

Per això pensem que és molt important no limitar-nos al que ens diu el nostre pensament, i allunyar-nos així del vici de voler raonar-ho tot. Cal entendre que les respostes agressives en els alumnes hi són per alguna cosa, i no jutjar-los a la lleugera. És a dir, hauríem de partir de la premissa que, si un alumne es comporta d'una manera disruptiva, és per alguna cosa. I no per les raons que sovint s'argumenten: perquè sí, perquè és un maleducat o perquè li dóna la gana. Arribarà un moment que podrem entendre amb el cor allò que el nostre cap no pot entendre.

Si tornem a l'estudi de Mooij, veiem que també considera que la promoció de la conducta prosocial s'assegura per la integració positiva de cada nen o alumne en els diversos entorns en què creix. En aquest sentit, poden dur-se a terme diferents tipus de prevencions, com *la prevenció primària*: acció addicional o canvis que són necessaris per al desenvolupament del nen, en les diverses situacions que promouen la conducta prosocial; *la prevenció secundària*: corregir o millorar l'atenció dels nens en risc; i *la prevenció terciària*: corregir o millorar el tractament dels que presenten una conducta antisocial o pertorbadora en acció, com per exemple treure el màxim partit d'un incident real de violència, informant-ne els alumnes, els professors, el personal docent de l'escola,... El succés es pot utilitzar com una oportunitat per refermar aquest

principi: “Nosaltres no fem coses semblants ni permetem que passin”; i també per subratllar que es tracta a tothom amb respecte, i per explicar per què es fa. En aquest cas, mitjançant arguments lògics, es pretén que els alumnes aprenguin la lliçó, i com a conseqüència, que desaparegui la conducta agressiva.

Com ja hem dit en reiterades ocasions, no creiem que els sermons teòrics serveixin per canviar les conductes problemàtiques. Per això no ens allargarem gaire sobre aquest tema, i només deixarem una pregunta a l'aire: quantes vegades les persones es diuen que no tornaran a actuar d'una determinada manera que els porta problemes, i en canvi no poden evitar de tornar a actuar de la mateixa?

Això succeeix perquè es pretén controlar amb el pensament allò que prové dels sentiments. I com que no s'aconsegueix, hom pensa que no s'hi esforça prou, i se sent culpable, quan el que està passant és que s'intenta veure un estel en ple dia.

Recordem que, si no s'intervé en les creences que hi ha a sota de la conducta problemàtica que es vol canviar, no es resoldrà mai el problema.

D'altra banda, en la tesi de **Muñoz Vivas** (2000), els resultats als quals arriba reflecteixen que els adolescents agressius, en comparació amb els seus companys no agressius, presenten dèficits cognitius en el processament de la informació social, tant en situacions hipotètiques com en situacions reals viscudes pels mateixos adolescents. Altres mediadors cognitius-emocionals que diferencien els adolescents agressius dels seus companys no agressius són el Raonament Moral (el presenten en un estadi menys desenvolupat), l'Orientació ètica (manifesten una menor valoració de la solidaritat) i l'Autoestima (obtenen puntuacions més baixes en l'Escala d'Autoestima). Respecte a la percepció autobiogràfica, els agressius perceben més dificultats de relació i de comunicació en els tres contextos ecològics on es desenvolupen: família, escola i grup d'iguals.

Com hem dit anteriorment, si un estudi pretén fer la descripció dels problemes que apareixen associats als alumnes etiquetats d'agressius, però sense anar acompanyada dels criteris que ha de seguir la intervenció en aquests joves, pensem que no aportarà beneficis educatius.

Tampoc estem d'acord amb aquest estudi quan parla dels dèficits que s'associen als alumnes considerats problemàtics. En tot cas, creiem que els resultats obtinguts en aquest treball s'explicarien com a conseqüència del comportament emmascarador d'aquests alumnes i de la seva baixa autoestima. És a dir: els dèficits cognitius en el processament de la informació social, tant en situacions hipotètiques com en situacions reals, el raonament moral menys desenvolupat, la poca valoració de la solidaritat, la baixa autoestima i, per últim, les dificultats de relació i de comunicació amb la família, l'escola i el grup d'iguals, no són pas fruit de la manera com són aquests alumnes, sinó que més aviat es produeixen com a conseqüència del malestar que han anat acumulant al llarg de la seva història personal, i que ha fet que tinguessin una autoestima molt baixa i molta inseguretats personal.

Per això estem convençuts que, si l'alumne rep una ajuda a nivell personal, els dèficits als quals es fa referència en aquest estudi desapareixeran. Així doncs, allò que és canviaable ho és perquè no forma part de la identitat, sinó del comportament.

### 5.1.10.5 On es troba l'origen de l'agressivitat?

**Baumeister**, en el seu estudi, afirma el següent:

"L'agressivitat està relacionada amb un grau exagerat d'autoestima, que se sent amenaçada. Els criminals violents es descriuen a si mateixos com a superiors als altres, com a persones singulars i mereixedores d'un tracte preferent. Molts assassinats i violacions es cometes en resposta a humiliacions inferides a l'autoestima del criminal" (Baumeister, 2001: 78).

Aquesta suposició estaria en contradicció amb el que nosaltres diem: l'origen dels comportaments agressius està en la baixa autoestima. Nosaltres partim de la idea que les creences d'identitat determinen el nostre sentir emocional. Si les creences d'identitat que un té de si mateix són negatives, determinaran que el seu sentir emocional sigui més de dolor psíquic, i per tant tindran lloc més comportaments emmascaradors, més conductes agressives.

Ens sembla que la interpretació que fa Baumeister a propòsit de les persones que duen a terme conductes agressives dista molt de la realitat, quan diu que les persones que agredeixen tenen l'autoestima alta i reaccionen de manera violenta quan senten la seva autoestima amenaçada.

Nosaltres ens preguntem: com es poden sentir amenaçades persones amb l'autoestima alta? Si l'autoestima d'una persona és alta, significa que s'estima a ell mateix i que no l'influencia la valoració externa. Ens sembla que l'error de Baumeister és entendre que l'autoestima està en l'actitud de les persones, en allò que expressen o allò que fan. Això, des del nostre punt de vista, no seria autoestima. El que una persona verbalitza o vol demostrar mitjançant fets dista molt de l'estima que sent per ella mateixa. Aquesta autoestima no està a fora, sinó a dins de cada persona.

També discrepem de l'argument que defensa Baumeister en el sentit de *“no fer comentaris positius als alumnes perquè sí, sinó només en el cas que hagin fet alguna cosa ben feta”*. Ens sembla que si féssim cas del que diu Baumeister, estaríem contribuint a fer que els joves pensessin que valen només quan fan les coses bé, i no pas simplement pel fet de ser com són: éssers únics.

### 5.1.10.6 L'explicació de l'agressivitat des de diferents teories

El **Model Tradicional**, la **Teoria dels Trets** i l'**Etologia de l'agressió** parlen de factors innats en la persona que fan que tendeixin a ser més agressives que d'altres.

Nosaltres creiem que els comportaments agressius són fruit d'un malestar inconscient que es troba en la persona, no pas perquè hagi nascut amb una determinada manera de ser.

De tota manera, actualment s'estan duent a terme estudis amb l'objectiu de demostrar la presència de factors biològics que podrien explicar la tendència d'alguns joves a mostrar-se agressius, tot i que estem convençuts que aquest fet aïllat no determina que un alumne acabi adoptant un patró de conductes agressives. Pensem que, perquè això succeeixi, aquest component biològic ha d'anar acompanyat d'un context que propiciï l'aparició d'aquestes conductes agressives.

Per la seva banda, els defensors de les **tècniques psicoanalítiques** argumenten que, si busquem en l'inconscient de la persona allò que ha originat el seu malestar, el pacient, en tenir l'oportunitat de reinterpretar-ho, se sentirà bé, i el problema desapareixerà.

Els terapeutes que es basen en aquest model teòric comencen una introspecció en el passat del pacient per tal de trobar el suposat succés que hauria marcat la seva vida, a fi que, un cop sabut, es pugui trobar també la solució del problema.

Nosaltres pensem que no podem tenir la certesa de quina és l'experiència origen del comportament problemàtic, ja que poden ser innumbrables vivències. També ens sembla innecessari, per poder ajudar els alumnes, recordar el succés o successos que haurien contribuït a desencadenar en ells la conducta agressiva.

Tot i això, estem d'acord amb els psicoanalistes quan afirmen que els alumnes etiquetats d'agressius han viscut experiències en què s'han sentit molt malament, i que això els ha marcat. Però el que considerem més important en el procés d'ajuda és entendre com se sent la persona en el moment actual, tenint en compte que ha viscut un cúmul d'experiències negatives que han anat marcant la seva identitat personal.

La **Teoria General de Sistemes**, per la seva part, sosté que el comportament agressiu s'entén com un rol, i consideren que els problemes de comportament són un fenomen d'interacció que no es pot atribuir a una sola causa.

Estaríem d'acord amb el que diuen, però aniríem un pas més enllà i afegiríem la importància que té ajudar l'alumne a canviar la imatge que té de si mateix. Així doncs, la nostra intervenció no incidiria només en l'entorn de l'alumne, sinó també en les seves creences d'identitat.

Dins el model conductista, **la Teoria de l'aprenentatge social** pretén explicar els problemes d'agressivitat com a conseqüència de l'aprenentatge. Així doncs, un nen, per imitació o observació de models agressius, podria acabar actuant també de manera agressiva.

Nosaltres creiem que si un alumne té l'autoestima baixa i a casa seva veu constantment que els seus pares criden o es barallen, aprendrà a comportar-se de manera agressiva quan se senti malament. Però si un noi té l'autoestima alta i està en contacte amb persones que es comporten de manera agressiva, no l'aprendrà pas, aquest comportament.

Per això discrepem dels consells que alguns professionals del món de l'educació donen als pares en el sentit que impedeixin als seus infants no veure programes televisió que continguin escenes de violència. Nosaltres creiem que el que hem de fer és contribuir a crear nens segurs, i d'aquesta manera no haurem de tenir por que estiguin en contacte amb la realitat, sigui quina sigui, perquè només n'extrauran allò que sigui bo per a ells.

El defensor del Model Humanista, **Carl Rogers**, afirma que en una relació d'ajuda és indispensable que el terapeuta sigui autèntic i que es creï una relació d'empatia.

Estem totalment d'acord amb aquesta afirmació, però considerem que això no és suficient per ajudar les persones que se senten malament; per bé que és cert que



el sol fet que una persona se senti entesa quan està patint és molt important per a ella.

En el nostre cas, creiem que per ajudar els alumnes que es comporten de manera agressiva també és necessari intervenir sobre les creences negatives d'identitat, que els impedeixen, en determinats moments, actuar d'una manera que no sigui agressiva. Al mateix temps, els ajudem perquè descobreixin què és el que volen (que s'escoltin a si mateixos).

Finalment, volem comentar el treball de **Muñoz Justicia** (1987), que apunta que l'avaluació d'una determinada conducta com a agressiva o no agressiva no dependrà de les seves característiques externes i observables, sinó del tipus de normes socials que l'avaluador cregui que són rellevants en aquesta situació, i de la ruptura o no d'aquestes.

Estem d'acord amb la conclusió de Muñoz Justicia, ja que, com hem comentat amb antelació, en la nostra experiència a l'Institut Sant Vicenç hem pogut observar la subjectivitat amb què els diferents professors determinen si una conducta és agressiva o no.

### 5.1.10.7 Visió de futur

El professorat, i d'una manera especial el de l'ESO, ha d'atendre un alumnat molt divers, i no sempre compta amb els recursos formatius i instrumentals per afrontar la nova situació de canvi. S'observa que alguns centres han pogut afrontar i atenuar bé els conflictes sorgits arran de la nova situació, mentre que en altres la situació ha estat molt més estressant per a l'equip educatiu o per a alguns dels seus membres.

Creiem necessari que els centres disposin de més recursos perquè sigui possible atendre la diversitat d'alumnes que hi assisteixen.

La societat en què vivim actualment evoluciona a un ritme frenètic. El context social no té res a veure amb el de fa deu anys, i no diguem del de fa cinquanta anys. Estem en la societat de la informació. Les persones que integrem aquest col·lectiu rebem un bombardeig constant de missatges. L'escola ja no és el mitjà de transmissió de coneixements per excel·lència, malgrat que ens continuem aferrant a aquest model d'escola, com en temps passats. Les estructures familiars evolucionen al mateix ritme que la societat; ja no són les mateixes que uns anys endarrera. Tot està canviant, però el context escolar, malgrat els molts canvis que darrerament s'ha intentat introduir-hi, continua essent bàsicament el mateix.

Si no hi ha un punt d'inflexió, ens sembla que la realitat dels centres educatius serà cada dia més negra. En la descripció del marc teòric, quan hem parlat del fenomen de l'agressivitat dins els centres educatius, hem vist que hi ha estudis que demostren que es donen més agressions dins el centre que al carrer. Sens dubte, això significa que alguna cosa està passant que, sense adonar-nos-en, reforça aquestes conductes dins l'institut.

Nosaltres defensem -entre d'altres recursos que posteriorment esmentarem en l'apartat de Proposta de millora- la necessitat d'oferir una assistència individual als alumnes que en necessitin: un procés d'ajuda que té com a finalitat millorar la identitat personal dels alumnes, intervenir perquè aquests joves tinguin unes creences i valors de si mateixos més positius; un procés en el qual s'ensenya a viure, un procés humanista en què la persona és la catalitzadora del seu canvi. El terapeuta només acompanya en el camí de trobar estratègies que ja estan a dins de cadascun, procura que pugui sortir el millor de dins de cada ésser.

Volem acabar escrivint un missatge esperançador: **“El moviment de les ales d'una papallona en algun lloc del món pot acabar creant una tempesta a l'altre costat del planeta”**.

## 5. 2 DISCUSSIÓ DELS RESULTATS DE LES ENTREVISTES A PROFESSIONALS DEL MÓN DE L'EDUCACIÓ SOBRE L'ATENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA

*“La veritat resideix en cada cor humà, i hem de buscar-l'hi i deixar-nos guiar per ella tal com la veiem. Però no tenim el dret de forçar d'altres perquè actuïn segons la nostra veritat”*

*Gandhi*

Per tal de conèixer i analitzar quines percepcions tenen diferents professionals sobre el tractament que es dona a l'agressivitat a l'ESO, hem dut a terme unes entrevistes a cinc professionals del món de l'educació.

A continuació exposem les conclusions a les quals hem pogut arribar, un cop realitzades aquestes entrevistes. Aquestes conclusions estan classificades en categories, perquè siguin més entenedores.

### 5. 2. 1 SOBRE L'AGRESSIVITAT

#### 5. 2. 1. 1 Sobre el problema de l'agressivitat a l'ESO durant aquests últims anys

Un cop analitzats els resultats de les entrevistes, podem concloure que majoritàriament es considera que en els nostres centres educatius hi ha hagut un augment de l'agressivitat.

## 5. 2. 1. 2 Sobre quines són les raons de l'agressivitat

Les raons que expliquen els comportaments agressius són diverses. Ara bé, majoritàriament es considera que l'entorn és un factor fonamental que contribueix a fer que els alumnes acabin generant conductes agressives, i no es dóna importància al factor biològic.

Bàsicament, podríem englobar les causes de l'augment de l'agressivitat, segons aquests professionals, en dos grups:

### 1.- Els condicionaments socials:

- La manca de pautes educatives que reben els nens per part de la família esdevé un problema, ja que cada cop deleguen més responsabilitats a l'escola.
- Un canvi en la mentalitat de la societat o un canvi de valors, ja que abans la societat era molt més repressiva i actualment s'ha alliberat, no hi ha tanta repressió.
- Altres causes, com el fenomen intercultural, o que l'entorn del nen és ple d'indicadors agressius.

### 2.- Els condicionants sobre les creences del mestres i l'alumne:

- No hi ha hagut un canvi en la manera de fer del mestre. Es continua treballant amb metodologies tradicionals.
- Els alumnes tenen conflictes familiars. Alguns van a l'escola obligats, no volen estar-hi i no s'hi senten bé. D'altres alumnes se senten fracassats, i això contribueix a fer que entrin en situació d'estrès i que explotin a classe, produint una situació d'agressivitat.

### 5. 2. 1. 3 Sobre si el sexe té relació o no amb el fenomen de l'agressivitat

Un cop analitzats els resultats, podem afirmar que el sexe influeix a l'hora de manifestar l'agressivitat, no en el fet de ser agressiu o no. Les raons que justifiquen aquesta afirmació vénen donades pel fet que l'home, biològicament, ha tingut necessitat d'aquest comportament. Es pot puntualitzar que la dona manifesta l'agressivitat d'una forma diferent que l'home. La de la dona és més de caire verbal, mentre que la de l'home és més física.

### 5. 2. 1. 4 Sobre quina percepció tenen els professionals del comportament agressiu

L'agressivitat és un comportament determinat, d'una banda, per la part biològica de la persona -les persones són més calmades o més agressives per naturalesa-, i de l'altra per factors adquirits determinants; és a dir, les vivències influeixen perquè la persona desenvolupi conductes agressives (per exemple, un nen que tingui uns pares autoritaris).

Podríem dir que l'agressivitat és una conducta de defensa quan la persona es troba en una situació de perill, d'inseguretat o d'estrès.

## 5. 2. 2 SOBRE EL TRACTAMENT DE L'AGRESSIVITAT A L'ESO

### 5. 2. 2. 1 Sobre el Règim de disciplinàries

La nostra societat utilitza com a mesura correctora la disciplina, la qual es basa en el càstig-premi. Aquesta manera de fer es traspassa també a l'escola: dins el RRI insten o recullen com dur a terme aquestes mesures disciplinàries. Cal comentar, però, que realment es necessita l'ús de la norma (que l'alumne ha d'aprendre), i concretament les normes de convivència, per a la formació emocional.

Considerem que la disciplina, basada en mesures correctores com la sanció o el càstig, no serveix absolutament per a res i no és educativa. Aquests recursos emprats no solucionen el problema real, que està en la identitat de la persona.

En resum, es considera que les raons que expliquen el fracàs del règim disciplinari de l'ESO són:

- Perquè els recursos emprats, com hem dit, no solucionen el problema, més aviat l'allarguen, ja que no tenen en compte la persona, a banda d'obviar el suport de les famílies i del centre escolar.
- Perquè quan s'aplica una mesura correctiva, els pares desprestigien l'acció del centre davant dels seus fills.

### 5. 2. 2. 2 Sobre si les UAC serveixen exclusivament per a alumnes amb problemes o amb necessitats educatives especials, o si acaben sent per a un grup d'alumnes que "molesten" a les aules ordinàries

La UAC és una unitat d'adaptació del currículum que situem a dins del centre i a la qual es deriven alumnes de totes les tipologies, com ara els absentistes, els que mostren comportaments dissocials, els desmotivats i els que tenen problemes d'aprenentatge. Per tant, hi trobem una gran diversitat.

La UAC és una alternativa que s'ha format al centre per desviar el problema i intentar solucionar-lo, però realment encara no es pot afirmar que funcioni i que solucioni la problemàtica de l'alumne. I això és així, en general, per diverses raons o factors:

- No tots els nens que es deriven a la UAC són realment alumnes amb NEE, ja que això depèn del criteri del mestre, i un mateix

alumne, segons el mestre que tingui, pot ser catalogat com a NEE o no.

- Manca d'intervenció emocional en els nens mentre van a la UAC. Només reben atenció curricular.
  
- Manca de recursos, en tant que l'alumne no té possibilitat d'escollir el taller o l'activitat.

### 5. 2. 2. 3 Sobre si les UEC donen solució al problema de l'agressivitat

Les UEC es van crear per derivar-hi tots aquells alumnes que a dins del centre manifestaven comportaments bàsicament antisocials, i per tant agressius, i posaven en perill la convivència; i també el conjunt d'alumnes absentistes.

En l'anàlisi podem veure que hi ha dos tipus o dues maneres de funcionar, a la UEC. Això és perquè la seva implantació és molt recent i encara no s'han determinat els criteris de funcionament que ha de tenir. Així doncs, podem dir que cada zona fa el que està a les seves mans.

La UEC municipal de Palafrugell és una UEC que funciona, principalment perquè els nens hi accedeixen de forma voluntària. A més, hi reben atenció i segueixen un programa d'adaptació social. Des dels instituts se'ls intenta integrar a l'horari de tarda (que és a dins del centre educatiu), oferint-los crèdits variables. Aquest funcionament és de prova (pla pilot).

Pel que fa a la zona de la Garrotxa, en principi s'assegura que funciona molt bé, però es contradiu quan expressa que optaria per noves alternatives que no fossin la UEC. Això significa que potser no deu funcionar tan bé...

D'altra banda, hi ha professionals que opinen que les UEC no funcionen, argumentant que no es té en compte l'opinió de l'alumne, que acaba assistint-hi

obligat a fer unes activitats que no li agraden, a causa de la poca diversificació de sectors (per exemple, a Girona només hi ha perruqueria i automoció). A més, deixen el jove molt sol, sense atenció individualitzada ni intervenció psicopedagògica durant l'any (així doncs, no reben ajuda per poder solucionar el seu problema real: manca d'autoestima, identitat insegura...). D'aquesta manera no es contribueix a solucionar el seu problema individual; és més, la seva situació encara pot empitjorar, si la valoració trimestral que reben per part del centre és negativa, ja que aquesta contribuirà a fer que l'alumne se senti encara més malament.

#### 5. 2. 2. 4 Sobre la funció dels entrevistats i el seu contacte amb alumnes agressius

El fet que les funcions i intervencions que duen a terme els entrevistats siguin ben diverses ens ha permès tenir una visió o perspectiva des de diferents àmbits.

Les opinions del Dr. Pérez s'han basat en l'àmbit de la intervenció, ja que la tasca que desenvolupa amb els alumnes agressius és la de dur a terme un procés d'ajuda, des del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic.

En Salvador ens dona l'opinió des del punt de vista de l'EAP, i compara la seva feina amb la d'un metge de capçalera que fa un diagnòstic. I de la seva resposta en podem deduir que, com ja hem apuntat, l'EAP no pot atendre les demandes del grup d'alumnes amb problemes d'agressivitat, ja que primer de tot els hi fa falta temps, personal i formació.



## 5. 2. 2. 5 Sobre els recursos de què disposa el professorat per dur a terme una bona intervenció

En aquest apartat se'ns presenta una gran problemàtica que ens obliga a replantejar-nos diferents aspectes referents a l'actuació del mestre, motivacions, creences...

Actualment hi ha qui considera que el professorat no té recursos suficients per afrontar els conflictes dins l'aula, i hi ha qui creu que sí que en té, però que no els utilitza. Si fos així, caldria plantejar-se la possibilitat que hi hagués por al canvi -que provoca inseguretat-, i unes creences que moltes vegades són inconscients i ens condicionen i fan que ens aferrem a allò que coneixem.

Actualment hi ha un tant per cent determinat de professors que estan molt desmotivats, que no volen participar quan s'ofereixen tasques noves ni volen rebre nova formació, i continuen utilitzant metodologies tradicionals. Això ve donat per dos factors:

- Factors emocionals:
  - Por al canvi, perquè potser no s'hi veuen capaços.
  - Manca d'autoestima: creuen que la seva feina no serveix per a res, i que per tant no cal esforçar-s'hi.
  
- Manca de formació: la formació que han rebut, i la que poden rebre, no és la més adient per intervenir en problemes d'agressivitat, ja que no saben com funcionen realment els comportaments humans.

Així doncs, es perden recursos pel fet que no hi ha prou comunicació entre els professionals. En alguns casos no utilitzen el recurs del psicopedagog, i en altres casos n'abusen per treure's els problemes de sobre.

Podem concloure que la intervenció adequada en els alumnes agressius no depèn tant dels recursos de què es disposen, com del professorat, i concretament de les seves creences.

D'altra banda, cal destacar que alguns instituts estan mancats de recursos materials i d'infraestructura, i que cal recórrer encara a l'opció dels barracons.

### 5. 2. 3 SOBRE LA PERSPECTIVA DE CANVI

#### 5. 2. 3. 1 Sobre quines creences hem de canviar i en quins àmbits

Per acabar, és important comentar que és evident que necessitem un canvi, i aquest canvi s'ha de fer en tots els àmbits que s'han analitzat. El que més urgeix, en primer lloc, és un canvi en les creences del professorat, en les maneres de relacionar-se amb els alumnes i de respondre als seus comportaments problemàtics, ja que de vegades la resposta del professor contribueix a perpetuar les conductes agressives.

També cal canviar la mentalitat de la societat, en el sentit que la família adopti el paper de pares i el centre educatiu el paper de professors. De vegades aquests papers es barregen.

Convé també un canvi en la manera d'enfocar el règim disciplinari. Cal disciplina, però aquesta ha d'adoptar mesures educatives. És important utilitzar la comunicació, el tracte interpersonal i la participació de tots els membres de la comunitat educativa a l'hora d'elaborar les normes del centre.

Pel que fa a la UEC i la UAC, també creiem que és necessari un canvi: una unitat a dins de l'institut que no esdevingui un simple taller de manualitats ni un recull d'alumnes que molesten a l'institut. El que està clar és que quan un noi o noia presenta conductes agressives, que posen en perill la convivència del centre, i es considera que els professors, pares o companys poden estar

reforçant aquest comportament, cal treure el noi o noia del seu context habitual, i ajudar-lo a solucionar el problema a partir d'una intervenció emocional.

Durant el temps que es consideri convenient, l'alumne ha de disposar d'un espai al qual pugui assistir-hi, rebre-hi atenció emocional i atenció curricular i viure-hi èxits. Sempre serà essencial per a l'èxit que l'assistència sigui de caràcter voluntari.



## 6. PROPOSTA DE MILLORA DE L'ATENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA ALS ALUMNES

*“Sóc Carl Rogers, estic aquí i hi estic ara. No sóc una autoritat, un nom, un llibre, una teoria, una doctrina. Sóc una persona molt imperfecta que tracta de trobar la veritat en aquest difícil camp de les relacions humanes”*

*Carl Rogers*

Actualment hi ha una gran preocupació per part del col·lectiu de professionals del món de l'educació respecte als conflictes que generen alguns joves en els centres educatius de Secundària Obligatoria.

S'han dut a terme molts estudis per tal d'establir quines són les causes d'aquestes conductes agressives. Els resultats obtinguts mostren algunes variables que intenten explicar les diferències entre els joves agressors dels no agressors. Per exemple, davant dels següents factors, entre d'altres, s'aprecien diferències entre els alumnes que originen conflictes dels que no en creen:

- El sexe de l'agressor (el nombre d'agressions perpetrades per nois és superior al d'agressions comeses per noies).
- El barri d'on provenen els alumnes que agredeixen (un alumne que visqui en un barri amb un nivell socioeconòmic baix tendeix a cometre més actes vandàlics que un alumne que visqui en millors condicions socials).
- El treball dels progenitors (si la feina manté els pares tot el dia fora de casa, hi ha més probabilitats que el seu fill es comporti de manera agressiva)...

En l'apartat de Discussió, hem posat en dubte que aquestes variables fossin les causants de l'agressivitat, i hem interpretat els resultats d'aquests estudis entenent aquests factors com a precipitants; és a dir, que són circumstàncies que poden contribuir a fer que l'alumne acabi desencadenant comportaments agressius.

Des del nostre punt de vista, l'origen dels comportaments agressius es situa en la baixa identitat de la persona, en el concepte que aquests alumnes etiquetats de violents tenen de si mateixos. És a dir, l'autoconcepte d'aquests joves és tan negatiu, que tendeixen a interpretar la conducta de les persones del seu entorn com un perill del qual s'han de protegir. I ho fan desencadenant conductes defensives, en aquest cas a partir de la conducta agressiva (que és la manera que han après de manifestar el dolor psíquic que senten). Així doncs, aquesta conducta seria el símptoma del malestar que hi ha dins d'aquests alumnes, i no el problema en si.

Tot i això, no podem separar el jove de les circumstàncies que l'envolten, i cal que les tinguem en compte per entendre la situació personal en què es troba. És a dir, necessitem entendre la persona en la seva globalitat, per ajudar-la en el seu projecte vital.

Partint d'aquesta realitat, i un cop analitzats els resultats qualitius obtinguts en el nostre estudi, afirmem que, a partir d'una intervenció a nivell emocional en els alumnes que presentaven problemes d'agressivitat en el seu centre escolar, s'han produït canvis importants en aquests estudiants; entenent aquests canvis en termes d'una millora de la seva identitat personal que ha comportat una remissió de la seva conducta agressiva.

Per això, plantegem la necessitat que els alumnes considerats problemàtics en el centre rebin una ajuda a nivell personal que els permeti canviar el concepte que tenen sobre si mateixos per un altre de més positiu, perquè puguin afrontar els reptes de la vida d'una manera més sana.

Perquè això sigui possible, i des del centre es puguin afrontar totes les necessitats que sorgeixen quan s'atén el divers alumnat que conforma un institut, cal que es disposi de més recursos humans i tangibles. Per això creiem necessari que les persones que tenen poder des d'Ensenyament per prendre aquestes decisions duguin a terme una crítica constructiva de la situació actual i proposin noves vies de treball.

Des d'aquesta tesi volem contribuir a aquest propòsit, posant-hi el nostre gra de sorra a partir d'una proposta que creiem que contribuiria a fer que l'atenció psicopedagògica als alumnes de Secundària esdevingués de més qualitat.

Cal dir que, en les propostes que formularem, ens centrarem en quina creiem que seria la línia a seguir, sempre fonamentant les nostres aportacions sobre un model teòric. En el nostre cas, ens basem en el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic. Llavors caldria trobar la manera de materialitzar aquesta idea, definir quins recursos humans i tangibles són necessaris per posar en marxa aquest projecte.

Cal dir que si aquesta proposta, que està basada en la nostra pràctica, es dugués a terme en un centre educatiu, seria necessari donar especial importància a la seva avaluació constant, per tal d'adaptar-la a la realitat de cada institució. D'aquesta manera es podrien fer els canvis que es creguessin convenients a fi i efecte que els recursos que es despleguessin sempre estiguessin en consonància amb la realitat del centre escolar; és a dir, amb la finalitat que aquest projecte fos factible i no acabés sent una proposta sobre el paper idíl·lica, però poc útil a la pràctica. El que pretenem no és donar grans idees, sinó bones solucions.

El projecte que presentem es desglossa en set parts, cadascuna de les quals se centra en una idea principal:

1. Que hi hagi un replantejament del paper del psicopedagog en el centre.



2. Que el centre disposi d'un professional que dugui a terme les tasques de mediació escolar.
3. Que una persona o equip extern al centre escolar pugui assessorar en ocasions l'institut sobre conflictes concrets.
4. Que es dugui a terme una formació de professors per tal que aquests puguin disposar de recursos psicopedagògics per afrontar els conflictes que sorgeixen en la vida diària dins un centre educatiu i entendre les conductes des de l'òptica del funcionament humà.
5. Que es dugui a terme una formació de pares.
6. Que l'alumne pugui assistir durant un temps determinat a un espai alternatiu a l'aula escolar, on el tracte que se li doni contribueixi a resoldre el seu problema, i no a agreujar-lo.
7. Que es dugui a terme una prevenció de l'agressivitat en els alumnes des de dins l'Institut.

## 6.1 EL PAPER DEL PSICOPEDAGOG AL CENTRE

*“Mai no desesperis enmig de les fosques afliccions de la teva vida,  
perquè dels núvols més negres en cau aigua neta i fecundant”*

*Proverbi xinès*

### 6.1.1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA

Actualment el paper del psicopedagog al centre es concreta en les tasques d'orientació dels alumnes, d'assessorament de l'acció tutorial i d'assistència als alumnes en grups reduïts, allò que hom anomena 'classes de reforç en les matèries instrumentals'.

L'horari d'un psicopedagog no preveu cap hora per atendre alumnes de manera individual. Aquesta tasca la duu a terme un psicoterapeuta, que antigament era el mestre d'educació especial, i que no se'n troba pas a tots els centres.

L'EAP, d'altra banda, en ser l'encarregat d'assessorar a molts centres, disposa de poc temps per dedicar a cada institut, i el temps que té l'utilitza bàsicament per confeccionar el diagnòstic dels alumnes en aquells centres que prèviament n'han tramitat la demanda: alumnes amb problemes (tant cognitius com de comportament).

Si recordem el que va respondre en Salvador (vegeu document annex núm. 13) quan li vam preguntar sobre les funcions que tenia com a EAP, va fer un símil de la seva feina amb la d'un metge de capçalera que duu a terme la tasca de diagnòstic. Així doncs, la tasca de l'EAP és, bàsicament, elaborar informes sobre els alumnes, especificant-hi en quin nivell es troben de les diferents matèries escolars, quins problemes cognitius o conductuals tenen, etc... En alguns casos, l'EAP també proposa que l'alumne rebi assistència d'un servei

extern, amb la finalitat de solucionar el seu problema, en el cas que ho consideri necessari.

En els diagnòstics que elabora, l'EAP pot donar pautes generals d'actuació als professors perquè puguin saber cap on han d'orientar el treball amb l'alumne en qüestió, tot i que en aquestes indicacions no es concreta la manera *com* es materialitzen aquestes instruccions en el dia a dia amb l'alumne.

Vegem-ho a partir de l'exemple d'un informe elaborat per un EAP (Vegeu document annex núm. 8):

**Propostes d'actuació:**

Davant de la situació concreta que presenta l'alumne, cal el reforç continuat en les àrees instrumentals a partir de l'adaptació curricular individualitzada; atenció preferent pel que fa a la motivació, i estímul en les activitats pròpies del grup classe. L'alumne necessita exercicis i activitats que treballin les dificultats d'atenció, percepció i coordinació general.

És del tot imprescindible assegurar la comprensió i expressió oral de la llengua vehicular d'ensenyament, ateses les mancances i el desconeixement que presenta. Com que el procés d'aprenentatge de l'alumne indica un endarreriment en els continguts, cal partir del seu nivell actual i de les pròpies capacitats, les quals es troben per sota de la mitjana en referència a la seva edat cronològica.

Els trets més rellevants indiquen: endarreriment curricular greu; desconeixement de la llengua; mancances en les habilitats de tipus social i grupal. Davant aquesta situació, es recomana la discussió de l'equip docent al voltant de l'elaboració d'estratègies metodològiques que facilitin la incorporació de l'alumne a l'IES, i entre elles la valoració de possibilitats de romandre més temps al cicle educatiu.

Com ja hem dit, en la proposta d'actuació que descriu, l'EAP explicita la línia a seguir, però no esmenta com s'ha de dur a terme. En aquest cas, es corre el

perill que, segons el professional que llegeixi l'informe, s'interpreti de manera subjectiva l'actuació que és necessari fer en l'alumne. I com que els professionals no disposen d'altres eines per atendre l'alumne que les que coneixen, pot passar que es canviï molt poc l'atenció que es dóna a l'estudiant, i que aquests mateixos professionals del centre sentin que les coses continuen igual que abans.

Amb el que acabem de veure, podem dir que ni el psicopedagog ni l'EAP no donen assistència a nivell personal als alumnes en el centre. Per tant, podem afirmar que, per regla general, en els centres de Secundària Obligatòria no hi ha un professional encarregat de donar una atenció psicopedagògica individualitzada als alumnes que en necessiten.

La nostra experiència a l'institut Sant Vicenç, com a psicopedagogs que (treballant a partir del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic) oferíem la nostra ajuda als alumnes que els professors consideraven necessari, ha estat positiva. Per tant, creiem convenient que ens replantegem el paper del psicopedagog al centre i les tasques que hi duu a terme, amb la finalitat de descarregar-lo d'algunes funcions. D'aquesta manera disposarà de temps per atendre de manera individual els alumnes que ho necessiten.

### 6. 1. 2 PROPOSTA DEL PAPER QUE HA DE DESENVOLUPAR EL PSICOPEDAGOG EN EL CENTRE: LÍNIA A SEGUIR

Des del nostre punt de vista, com ja hem dit, considerem que el psicopedagog hauria de tenir una implicació més directa en els alumnes. Per tant, caldria que hi hagués un canvi en les tasques que actualment són de la seva competència, perquè disposés del temps suficient perquè això fos possible.

### 6. 1. 2. 1 La formació del psicopedagog

Tanmateix, en concordança amb el que acabem de dir, creiem indispensable que la intervenció que dugui a terme el psicopedagog en els alumnes que ho requereixin estigui fonamentada en un model teòric. Nosaltres proposem que aquest model teòric sigui el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic.

La raó per la qual proposem aquest model és que considerem necessari que el psicopedagog disposi d'una formació específica sobre els comportaments humans, sobre el diagnòstic i la intervenció educativa i sobre la comunicació interpersonal. D'aquesta forma podrà afrontar amb garanties el repte que suposa ajudar els alumnes a construir el seu projecte vital.

Aquests coneixements, que considerem indispensables per ajudar els estudiants que estan etiquetats de problemàtics, els aporta el model que acabem d'esmentar. Volem destacar que aquest model defensa l'aprenentatge inductiu, davant de l'aprenentatge deductiu. És a dir, l'aprenentatge d'aquest model es realitza a partir de la pràctica: d'observar a partir de casos com es duu a terme el procés d'ajuda. Pensem que aquest aprenentatge és el més poderós, ja que és la pròpia persona la que és responsable del seu ritme d'aprenentatge.

A més, aquest model difereix d'altres perquè no es basa únicament a transmetre l'aplicació d'unes tècniques, sinó en la relació que s'estableix entre el terapeuta i el noi o noia, basada en l'empatia, que és indispensable en el procés d'ajuda.

### 6. 1. 2. 2 La importància de la formació del psicopedagog

Com ja hem dit, considerem indispensable que el psicopedagog disposi d'una formació específica que li permeti entendre els comportaments dels alumnes

que ha d'ajudar. Si no disposa d'una formació adequada, la intervenció que durà a terme en aquests alumnes no serà la idònia per ajudar-los en el seu projecte vital. A més, també li permetrà, al psicopedagog, saber interpretar situacions amb què es pot trobar en el procés d'ajuda i que requereixen una intervenció concreta per la seva part, i en un moment determinat.

Aquest moment determinat del qual parlem l'anomenem 'tempo', i significa que hi ha intervencions que s'han de donar en el moment oportú; és a dir: si passa aquest moment, la intervenció no serà tan adequada. A continuació descrivim alguns exemples de les situacions a les quals ens referim:

- Es pot donar la situació que, després d'unes quantes sessions d'intervenció a nivell personal, un alumne hagi canviat, però que tot i així al psicopedagog li faci la sensació que hi ha un fre que no el deixa avançar, com si s'hagués arribat a un punt mort. Aquest fre se sol trobar en l'entorn familiar, que està reforçant les conductes emmascaradores del noi. En aquests casos, inconscientment, els pares necessiten que el seu fill tingui un problema, per amagar així problemes personals que ells tenen pendents de resoldre. En aquest cas, estariem davant d'un comportament emmascarador per part dels pares (senten menys dolor d'aquesta manera que veient la realitat).

Arribats a aquest punt, si el psicopedagog continua la intervenció en l'alumne, estarà reforçant aquest emmascarament, que fa creure que el problema de casa és el noi o la noia. Per tant, la decisió que hauria de prendre és proposar ajuda als pares i deixar de veure l'alumne.

A més, cal dir que en aquests casos els progenitors se senten malament perquè no canvien el tracte que donen al seu fill, però el fet que estigui rebent assistència actua en ells d'analgèsic (els desculpabilitza). Per això, en aquestes ocasions, si els pares no accepten l'ajuda, és necessari deixar passar un temps sense atendre el noi o la noia, perquè siguin conscients dels seus problemes i decideixin afrontar-los.

- Una altra situació que es pot donar és que el professional estigui duent a terme el procés d'ajuda en un alumne de la forma esperada i que tanmateix aquest no canviï. En aquests casos, la responsabilitat no serà pas del psicopedagog, sinó de la situació familiar en què els alumnes estan immersos, que els impossibilita la maduració personal.

El professional només podrà ajudar l'alumne a protegir-se de la realitat que l'envolta i a fer que accepti la situació en la qual es troba. El mateix psicopedagog o psicopedagoga també haurà d'acceptar que hi ha coses que no depenen d'ell o d'ella. Per això és un aspecte molt important que sàpiga distingir quina és la seva tasca en el procés d'ajuda, i fins a quin punt pot ajudar un alumne.

Com ja hem dit, hi haurà situacions diverses que requeriran diferents intervencions, i seria impossible pretendre contemplar-les totes en aquest apartat, ja que cada alumne és un món. Per això és indispensable que el psicopedagog tingui una formació que li permeti saber interpretar el que està reforçant els comportaments emmascaradors dels alumnes en cada cas, per poder orientar la seva intervenció. Recordem que, des del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, diagnosticuem per saber cap on hem de dirigir la nostra intervenció.

#### 6.1.2.2.1 Alguns aspectes importants de la formació del psicopedagog

Centrant-nos en alguns aspectes importants en la formació del psicopedagog, volem fer especial referència al fet que és essencial que aquest professional parteixi del supòsit que ajudem persones que són úniques. Això significa que el psicopedagog no modela al seu gust els alumnes. Cada noi i cada noia és com és, i el procés d'ajuda ha d'anar dirigit a aconseguir que cada estudiant es conegui i faci sortir la persona que porta dins.

Si no, es pot caure en l'error d'ajudar un alumne en el seu projecte vital d'acord amb les creences del psicopedagog. Per exemple, si un alumne no vol estudiar i el professional està convençut que sense estudis no s'arriba enlloc, inconscientment pot provar d'influenciar l'alumne i no deixar-lo decidir lliurement.

Això no significa pas que en determinades ocasions el psicopedagog no pugui saber el que seria bo per a l'alumne, partint de la seva realitat. En aquest cas, l'ajuda haurà d'anar dirigida a ensenyar l'estudiant a saber què vol, encara que de vegades li calgui equivocar-se per aprendre-ho.

Ens sembla que, en aquest sentit, molts professionals del món de l'educació estan convençuts que l'error és igual a fracàs. Nosaltres pensem que l'error és un gran mestre, i que en moltes ocasions les persones no tenim més remei que equivocar-nos per aprendre i saber el que volem.

Un altre aspecte molt important en l'actitud del psicopedagog és saber transmetre a l'alumne que rep l'ajuda que ell el té en compte. Per això no és suficient que un professional disposi de recursos brillants i de molts coneixements, si no té la capacitat de crear empatia amb els alumnes en els quals intervé.

Potser, en aquests casos, el psicopedagog està més pendent de demostrar els seus coneixements que de posar-se en el lloc de l'estudiant. I pot ser que durant el procés d'ajuda tendeixi a donar "llicions mestres", en comptes d'ajudar a fer que sigui l'alumne el precursor del seu aprenentatge (que sàpiga què és millor per a ell mateix).

Per això, creiem que és indispensable en un psicopedagog que es mostri tal com és, que sigui transparent. D'aquesta manera no voldrà demostrar res i podrà escoltar l'altra persona i crear empatia en el procés d'intervenció.

Lligant amb el que acabem de dir, pensem que un factor que contribueix a estar pendent de l'alumne que es té a davant, en el procés d'ajuda, és no dur a terme



entrevistes estructurades sota un esquema fix. Pensem que si portem l'entrevista molt estructurada, podem caure en un greu error: estar més pendent de tots els apartats que hem de dur a terme, en comptes d'escoltar la persona que tenim al davant.

I si partim de la premissa que cada nen és un món, això comporta que cada entrevista serà diferent i que no pot estar planejada amb antelació fil per randa, tot i que de vegades tenir-l'hi pugui donar seguretat.

Malgrat això, cal dir que sí que veiem necessari partir d'un fil conductor en cada entrevista, amb la finalitat que sigui el professional qui porta l'entrevista i no l'altra persona.

Finalment, sintetitzant el que hem dit, pensem que és important que el psicopedagog en el centre tingui la funció d'intervenir a nivell individual en els alumnes que ho requereixin. Això significa que ha de tenir temps per fer-ho. Per tant, cal que se'l descarregui d'altres tasques que actualment són de la seva competència.

Aquest psicopedagog ha de disposar d'una formació específica perquè les intervencions que dugui a terme siguin adequades. Creiem que això és possible a partir dels coneixements que aporta el Model Humanista-Estratègic.

### 6.1.3 INCONVENIENTS

Per aprendre la manera de treballar del Model Humanista-Estratègic fa falta un període de 2 anys (com a mínim), que permet garantir que els psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs han assolit els coneixements necessaris per dominar el procediment basat en aquest model.

De tota manera, com ja hem dit anteriorment, l'aprenentatge d'aquest model es duu a terme a partir de la pràctica diària, i això comporta l'avantatge que es poden utilitzar recursos apresos des del primer dia de formació.

## 6. 2 LA FIGURA DEL MEDIADOR ESCOLAR

*“No hay nada que endurezca como ser tratado  
con dureza”*

*Concepción Arenal*

### 6. 2. 1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA

A partir de la nostra experiència a l'institut Sant Vicenç, podem afirmar que, quan s'esdevé un conflicte entre professors, entre professor i alumne i entre alumnes, es fa difícil que ells mateixos, sense ajuda, resolguin la disputa. Això és perquè moltes vegades les dues parts estan duent a terme comportaments emmascaradors, s'estan defensant, i així es fa impossible el diàleg. És a dir, el malestar que sent cada persona està impedit que puguin entendre l'altra part implicada.

En aquests casos creiem que és un bon recurs l'ajuda d'una tercera persona, que dugui a terme una mediació entre les dues parts. Aquesta mediació, si partim del que diu Silvia Iugman (1996), i que ja hem esmentat en el Marc teòric, consisteix a resoldre el conflicte amb l'ajuda d'una persona neutral, que no té poder sobre els implicats en el conflicte, i que els ajuda a trobar, de forma cooperativa, una solució a la seva disputa. El mediador serà l'encarregat de crear un clima de col·laboració, reduir l'hostilitat i conduir el procés cap al seu objectiu. En aquest cas, les persones implicades en el conflicte són alhora les protagonistes de la resolució del conflicte.

Si recordem la figura del mediador o mitjancer en l'àmbit escolar, aquesta és bastant recent. Només fa uns cinc anys que en diversos centres de Catalunya s'ha començat a dur-hi a terme el que s'anomena mediació escolar. Els resultats d'aquesta experiència han estat positius. Esperem que d'aquí a uns anys la figura del mediador tingui cabuda en tots els centres educatius.

A l'institut Sant Vicenç, amb el qual hem estat en contacte, aquesta figura no apareix en la resolució de conflictes, i la solució davant de situacions problemàtiques que es duu a terme és molt poc reconciliadora. És a dir, en quasi cap cas hi ha un acostament de les dues parts implicades i, en general, una de les parts del conflicte viu com a injusta la decisió que s'acaba prenent. En aquests casos pensem que no podem parlar de solució del conflicte, sinó que ens trobaríem davant d'un recurs que acaba essent un "pedaç" per anar tirant.

Des del nostre punt de vista, pensem que aquestes "pedaços" contribueixen a crear un clima de malestar en el centre.

La posició que defensem és que, sense algú que faci de mediador quan sorgeix un problema entre dues o més persones, es corre el perill que el criteri que s'utilitzi per resoldre la situació problemàtica sigui molt poc objectiu. És a dir, si no hi ha una tercera persona neutral que pugui veure des de fora el que està passant, el més probable és que la solució sempre afavoreixi una de les parts implicades.

Per exemple, quan el problema apareix entre un alumne i un professor, quasi sempre es pensa que en té la culpa l'alumne. En el cas que el problema aparegui entre dos alumnes, es veu culpable l'alumne que està etiquetat de problemàtic; i en el cas que el conflicte tingui lloc entre dos professors, el més probable és que es doni la raó al professor que té més poder a dins del centre.

Així doncs, és evident que en moltes ocasions no es tracta de la mateixa manera les dues o més parts del conflicte. És a dir, la manca d'objectivitat i neutralitat fa que s'afavoreixi una de les parts, basant-se en el judici de qui es creu que ha obrat correctament. En aquest cas, si s'acaba buscant un culpable, significa que no s'està entenent el que ha succeït.

A continuació, volem aportar una proposta de mediació escolar que sigui fidel al que ens referim quan parlem de mediació, i que ressalti, com diu Iugman (1996), la responsabilitat que tenen les persones en conflicte en la presa de

decisions que influeixen en el seu futur. Així doncs, el mediador només exercirà d'assistent o facilitador de la comunicació entre ells.

### 6. 2. 1. 1 La mediació escolar

En el moment actual es deleguen moltes responsabilitats a l'escola, i aquesta ha d'atendre moltes demandes i conflictes dels alumnes que tenen el seu origen en l'ambient familiar. Però, si aquesta és la realitat que es viu en els centres educatius, pensem que s'han de trobar maneres de posar-hi remei, i creiem que la mediació escolar és un bon recurs, ja que se centra primordialment en la millora de les relacions entre les persones. A més, si treballem les relacions, també podrem obtenir un millor rendiment a l'aula i un ambient més agradable en el centre.

En l'experiència que s'està duent a terme a l'Institut Lliçà, de Lliçà d'Amunt, com hem pogut veure en l'apartat del Marc teòric, s'aposta perquè la mediació sigui duta a terme per professors i alumnes, formats en mediació i gestió de conflictes. A més, s'ha optat per deixar molt oberta la tria del mediador: depèn de cada cas, i es dóna prioritat a la part implicada que sol·licita l'ajuda perquè triï el mediador. Condicions essencials del servei són la voluntarietat i la confidencialitat.

Pensem que aquests aspectes -la voluntarietat i la confidencialitat- són essencials perquè la mediació esdevingui possible, ja que, en últim terme, els responsables de resoldre el conflicte són les parts implicades, i aquestes han de decidir primer que volen trobar una solució.

La mediació entesa en aquests termes contribueix a fer que els joves puguin prendre les seves pròpies decisions, com a responsables que són del seu projecte vital.

La nostra proposta de mediació aniria en consonància amb el que diu Iugman i que hem descrit en el Marc teòric. És a dir: les parts en conflicte tindran l'oportunitat de reunir-se, i en aquesta trobada hi apareixeran les diferents maneres de percebre el món, els valors de cadascú i les formes en què s'han comunicat. Els participants, en lloc de ser adversaris, esdevindran socis per a resoldre el conflicte que els manté enfrontats.

A més, és important destacar que el mediador no actua com a jutge, no té autoritat per imposar les seves decisions. En canvi, condueix una audiència cara a cara amb les persones confrontades i, utilitzant habilitats especials d'escoltar, preguntar, negociar i crear opinions, ajuda les parts a elaborar les seves pròpies solucions a la disputa (Iugman, 1996).

Així doncs, pensem que l'**objectiu** de la mediació no és arribar a un acord, tot i que en alguns casos sigui possible. Allò realment important és que les parts es puguin comunicar, que aclareixin els seus punts de vista i entenguin com se sent l'altra persona davant la seva actitud o conducta. Mitjançar no significa que les dues persones que estan en conflicte hagin d'acabar pensant el mateix. Nosaltres pensem que l'important és que ambdues parts s'acabin entenent mútuament, encara que no comparteixin els mateixos punts de vista.

També volem destacar, com s'afirma des del Consell Escolar de Catalunya sobre la mediació, que perquè aquesta sigui possible és necessària la implicació del centre docent i de tot el professorat: no n'hi ha prou amb algun professor, càrrec directiu, pare o mare o alumnes interessats. Cal una cultura i una aposta col·lectiva del claustre de professors, com a mínim, i si és possible de tot el consell escolar, per resoldre els conflictes mitjançant el diàleg, la negociació i la renúncia a la confrontació.

### 6. 2. 1. 2 En quins casos parlem de mediació

No tot el que s'anomena mediació acaba essent mediació. Ens referim als casos en què es dóna el nom de 'mediació' a un procés en el qual factors personals del mediador influencien el procediment i s'acaba perdent l'essència del que hauria de ser. Aquests factors, que considerem que contaminen el procés de mediació, poden ser aspectes com: les expectatives del mediador sobre determinats alumnes, les creences i valors personals del mediador que determinen les seves actuacions, la simpatia que pot sentir vers uns alumnes enfront d'uns altres,...

La presència d'algun d'aquests aspectes en el mediador comportarà que acabi afavorint determinades parts en el procés de mediació. En aquests casos pensem que no podem parlar de mediació, ja que el mediador, en comptes d'intercedir, estarà fent ús de més poder del que li pertoca, i esdevindrà d'aquesta forma el responsable de la solució del conflicte. I com ja hem dit, aquesta responsabilitat només depèn de les persones implicades.

El que succeeix en aquests casos és molt comprensible, ja que, com a humans que som, no podem controlar les nostres emocions. i en determinades situacions el mediador sent que no pot ser objectiu. En aquestes circumstàncies, ens sembla que el més lícit és que el professional vegi convenient que el procés de mediació el dugui a terme una altra persona.

### 6. 2. 1. 3 Per què és necessària la figura del mediador?

Quan dues persones es relacionen i, pel motiu que sigui, sorgeix el conflicte, el més probable és que ambdues parts s'estiguin sentint atacades, i per tant que posin en marxa conductes de defensa. En aquestes circumstàncies el diàleg no és possible, i el que succeeix és que s'entra en una espiral de retrets que no els permet resoldre les seves diferències ni entendre la posició de l'altre.

En aquests casos és quan el mediador escolar pot ajudar les persones que estan en conflicte a resoldre la seva disputa. Així doncs, una tercera persona neutral pot ajudar a trobar solucions a les parts, sempre que aquestes ho vulguin, que és una premissa indispensable perquè la mediació tingui lloc.

Si sintetitzem el que hem dit, la mediació és necessària per ajudar a resoldre un conflicte entre dues persones, partint del supòsit que aquestes volen ser ajudades i que el mediador entén les dues parts. Aquests són factors indispensables perquè la mediació sigui un èxit.

### **Quan es considera que una conducta és agressiva?**

Com ja he explicat en el Marc teòric, hi ha conductes que són considerades **contràries a les normes de convivència** del centre, com: les faltes injustificades de puntualitat o d'assistència a classe, els actes d'incorrecció o desconsideració amb els altres membres de la comunitat educativa, els actes injustificats que alterin el desenvolupament normal de les activitats del centre, els actes d'indisciplina i les injúries o les ofenses contra membres de la comunitat educativa,... entre d'altres.

D'altra banda, es consideren **faltes** i conductes greument perjudicials per a la convivència del centre: tots els actes greus d'indisciplina, injúries o ofenses contra membres de la comunitat educativa, l'agressió física o amenaces contra altres membres de la comunitat educativa, la suplantació de personalitat en actes de la vida docent i la falsificació o sostracció de documents i material acadèmic, els actes injustificats que alterin greument el desenvolupament normal de les activitats del centre,...

En aquests casos, el problema sorgeix quan ens preguntem: qui decideix i sota quins criteris que una conducta es contrària a les normes de convivència?, o qui decideix quines conductes són greument perjudicials per a la convivència del centre?



Vegem un exemple amb el qual pretenem respondre a aquesta pregunta.

Un dia en Jaume està jugant al pati. S'acaba de prendre una llauna de coca-cola, quan el seu company li diu: *“A veure si ets capaç de xutar la llauna i penjar-la a sobre el teulat de l’institut”*. En Jaume somriu, agafa la llauna i la xuta amb tota la seva força, però en comptes d'anar al teulat, va a parar contra la cama d'una professora que passa per allà. Aquesta professora el mira i li diu: *“Ja està bé!, ets un salvatge, m'has agredit, i ara mateix vés a veure el director i li expliques què has fet”*.

En aquest cas, la professora considera que la conducta d'en Jaume és una agressió vers la seva persona; per tant, en Jaume hauria comès una falta. És a dir, la visió subjectiva de la professora seria la que determinaria la falta.

Aquesta decisió ben segur que serà viscuda de manera injusta per l'alumne, que es sentirà ferit. D'aquesta manera pot acabar posant en marxa comportaments de defensa, en forma de conductes agressives en el centre. Per tant, lluny de resoldre's, el problema s'estaria agreujant.

Per això considerem que també en aquests casos és necessària la figura del mediador, que podria contribuir a trobar una solució adient en aquest tipus de problemes, ja que si no, el que acaba passant és que el criteri que s'utilitza per considerar que una conducta és desproporcionada i mereixedora d'un càstig és el criteri del professor que ha presenciat el fet o que hi ha estat implicat.

Així doncs, considerem que el mediador escolar és necessari per millorar les relacions entre les persones. Com ja hem dit, si milloren les relacions, es crearà un ambient més agradable dins el centre.

## 6. 2. 2 PROPOSTA DE MEDIACIÓ ESCOLAR: LÍNIA A SEGUIR

Quan mitjancem en un conflicte, creiem que hem de partir del supòsit que el problema no serà que les persones raonin, sinó com aquestes s'han sentit. Així doncs, si entrem en la discussió del que les parts argumenten, ens perdrem i no arribarem a l'arrel del problema. Vegem-ho amb un exemple:

“L'Anna i la Paula s'estan barallant al pati. Les veu el professor de guàrdia estirant-se els cabells mútuament i dient-se de tot. Aquest les separa i els hi diu que es donin la mà. Elles ho fan, però sense mirar-se als ulls. Un company de classe les veu quan surten del centre, que es tornen a barallar...”

En aquest cas, el professor vol solucionar el problema dient a les dues persones implicades què han de fer. El resultat d'aquesta intervenció és que el conflicte no es resol, perquè per a l'Anna i la Paula no canvia la seva visió del que ha succeït. Per tant, no es soluciona el problema, sinó que s'amaga o s'ajorna.

En la situació que acabem de descriure no podríem parlar de mediació. Com ja hem dit, parlem de mediació quan el procés que té lloc és fidel al seu significat. És a dir, quan una tercera persona neutral ajuda les dues o més parts en conflicte a trobar una solució.

En l'exemple anterior, una possible intervenció per ajudar l'Anna i la Paula a resoldre el seu conflicte hauria estat la següent (sempre partint del fet que se'ls hi proposa l'ajuda i que elles l'accepten):

El mediador: *“Hola, Anna!, hola, Paula!, m'han explicat que a l'hora del pati hi ha hagut un malentès, i he pensat que potser voldríeu parlar-ne, però si no en teniu ganes, ja ho entenc. Mireu, de vegades hi ha situacions que un cop han passat ens saben greu, però de moment no podem fer altra cosa que el que hem fet. Si voleu, em podeu explicar com us heu sentit, perquè ben segur que no us heu sentit bé”*. Abaixen el cap. Silenci. L'Anna, al cap d'una estona, diu:

*“No m’ha agradat que la Paula em digués que no sé jugar a bàsquet i que sempre fallo..., jo faig el que puc!”*. El mediador diu que és clar, però que li sembla que de vegades acabem dient coses que no volem dir. Silenci. La Paula fa que sí. El mediador pregunta: *“I tu, Paula, com t’has sentit?”*. Ella respon: *“Estava enfadada, i li he dit que no sap jugar a bàsquet perquè sé que això l’empipa, i ella també prova de fer-me enfadar dient-me que canto fatal”*. El mediador va fent que sí, i li diu que ja l’entén, però que això no significa que es rigui de com és ella. L’Anna diu que *“és veritat, no cantes bé, però no passa res, jo hi ha moltes coses que no faig bé”*. La Paula diu que no li agrada que ho faci. L’Anna respon que no ho sabia, però que té raó, perquè a ella tampoc li agrada que li diguin que és maldestra, perquè de petita sempre l’hi deien i ara s’enfada molt si algú ho fa. Ambdues acaben verbalitzant que ara ho veuen diferent.

En el cas que acabem de veure, el mediador parteix del supòsit que hi ha hagut alguna cosa que ha ferit l’Anna i la Paula, que ambdues s’han sentit malament. Recordem que quan sentim dolor ens dominen les emocions i actuem de manera impulsiva. És a dir, podem posar en marxa comportaments emmascaradors que no estan sota el control voluntari de la persona, perquè el seu origen es troba en l’inconscient. Així doncs, podem dir que la persona no pot fer altra cosa que el que fa en aquell moment.

Si observem la intervenció del mediador, podem veure que intervé formulant una pregunta encoberta a l’Anna i la Paula que l’ajudi a anar al pla dels sentiments, que és on es troba l’arrel del conflicte: *“Com us heu sentit?”* A partir d’aquí cadascuna pot entendre com s’ha sentit l’altra persona amb el seu comportament, i llimar les diferències.

Si en comptes de formular aquesta pregunta haguéssim fet aquesta: *“Per què heu actuat així?”*, la resposta de l’Anna i la Paula no hauria estat la mateixa. Quan ens pregunten el perquè de les coses, tendim a donar raons orientades a justificar les nostres conductes. En aquest cas, amb aquesta qüestió, incidiríem sobre el comportament de defensa de l’Anna i la Paula, i no ens ajudaria a resoldre el problema.

Recordem que el procés de mediació no sempre acabarà amb un acord entre les parts. Però el que és important, com ja hem dit, és que cada persona acabi entenent el punt de vista de l'altra, tot i que es pot donar el cas que el malestar personal d'un alumne sigui tan elevat (degut a la seva història personal), que sigui incapaç d'entendre l'altra persona.

Com ja hem comentat reiterades vegades, el mediador ha de ser una persona objectiva i neutral, que entengui les dues parts implicades en el conflicte, sense jutjar-ne cap. Si una de les parts no se sent entesa, es protegirà i no serà possible resoldre el conflicte. Tot seguit vegem-ho a partir d'un altre exemple:

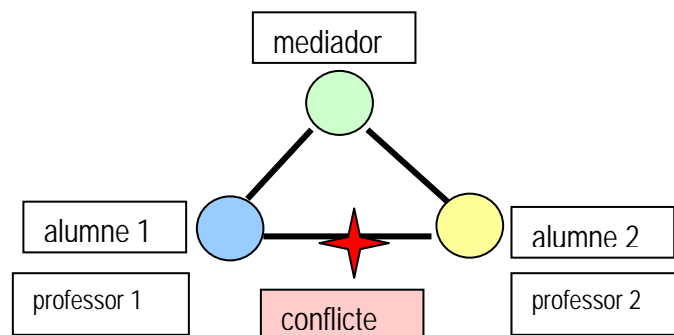
En Jordi és al pati jugant a futbol, xuta un penal i el falla. Es posa a cridar i a ventar cops a la porteria mentre li cauen algunes llàgrimes. En Lluís, que és el porter, comença a riure i a dir-li que està sonat. En Jordi corre cap a ell i li clava una empenta que el fa caure a terra, amb tanta mala sort que es trenca un dit.

L'encarregat d'intercedir en el conflicte parla amb tots dos, havent-se assabentat del que ha succeït; quan veu en Jordi, li diu en un to agressiu: *"Què t'ha passat pel cap, per fer el que has fet?"*. En Jordi no respon. Llavors li pregunta a en Lluís com es troba. En Lluís diu: *"Bé, però aquest en Jordi està sonat..., no passa res per fallar un penal!"*. El mediador no diu res i va fent que sí, mentre mira en Jordi pensant "Déu nhi do!...". En Jordi s'aixeca i se'n va clavant un cop de porta.

Aquí, el mediador jutja el comportament d'en Jordi, no l'està entenent, i aquest se sent atacat. Això comporta que deixi que en Lluís ataquí en Jordi i no l'ajudi a interpretar amb uns altres ulls el que ha passat. En aquest cas, doncs, no estaríem parlant de mediació, ja que no es donen les circumstàncies necessàries perquè aquesta sigui possible.

Si analitzem el comportament de la persona que pretenia intercedir, podem plantejar-nos la hipòtesi que algun aspecte personal l'ha traït sense ell ser-ne conscient i no li ha permès ser objectiu.

A continuació mostrem un esquema on resumim la tasca del mediador: utilitzar els recursos de què disposa perquè, parlant amb l'alumne 1 i amb l'alumne 2, acabin interpretant d'una forma més sana el que ha passat, de manera que els permeti solucionar el conflicte entre ambdós (el camí que va de l'alumne 1 a l'alumne 2). Com es veu, el mediador no és el responsable de la solució del conflicte. Aquest es troba entre l'alumne 1 i l'alumne 2 (o entre alumne i professor, o entre professors).



Així doncs, quan ens trobem amb dues conductes de defensa (emascaradores), mitjançar entre elles significa partir del supòsit que s'entén el comportament de cada part i s'ajuda les persones que estan en conflicte a entendre el punt de vista de l'altre; com ja hem dit, sempre partint de la premissa que el conflicte depèn d'ells dos. Per tant, el mediador pot ajudar, però només ells poden resoldre el problema.

### 6. 2. 2. 1 Qui hauria de ser el mediador escolar?

Des del nostre punt de vista, el mediador pot ser qualsevol persona de dins el centre educatiu que tingui una formació bàsica sobre el funcionament dels comportaments humans i tingui coneixements de tècniques de comunicació indirecta. Considerem que cal exceptuar el psicopedagog del centre, en el cas que aquest dugui a terme una intervenció emocional en els alumnes, ja que

creiem que si té molta afinitat amb segons quins alumnes i aquests tenen un conflicte, pot no ser objectiu i neutre.

Al mateix temps, creiem que si un tutor ha de dur a terme la mediació en un conflicte que han protagonitzat dos alumnes de la seva classe, tampoc veiem que sigui factible, atesa la implicació que pot tenir amb els seus estudiants.

Per això creiem que la millor solució és que la figura del mediador no estigui limitada a una única persona en el centre. Cal que es disposi de diverses persones per poder escollir la persona més adient en cada cas per dur a terme aquesta tasca.

Cal remarcar que la destresa i els coneixements del mediador són essencials perquè el procés de mediació sigui un èxit. Al mateix temps, l'habilitat del mediador pot ajudar en la prevenció de conflictes, si ajuda les parts en disputa a anticipar situacions problemàtiques que es repeteixen, suggerint-los estratègies per afrontar-les amb altres resultats.

## 6.3 EQUIP D'ASSESSORAMENT EXTERN AL CENTRE

*“L’home jutja les coses no tant per allò que són efectivament com per la manera com se les imagina i les insereix en el curs de les seves idees”*

*Wilhelm von Humboldt*

### 6.3.1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA

La nostra experiència a l'Institut de Sant Vicenç ens ha permès obtenir molta informació sobre el funcionament intrínsec d'un centre de Secundària, després d'haver-hi observat atentament:

- Les interrelacions entre els diferents membres del centre (entre els professors, entre els alumnes, i entre els alumnes i els professors).
- Les solucions emprades davant d'un conflicte, on bàsicament s'utilitzen mesures punitives.
- Altres aspectes que sorgeixen en el dia a dia dins d'un institut.

Podem afirmar que, en ocasions, a dins el centre es perd l'objectivitat sobre els successos que hi ocorren. Per això creiem que seria molt positiu que es disposés d'un servei d'assessorament extern. D'aquesta manera, un equip que veiés el que hi passa des de fora podria aportar solucions adients en: els problemes de relacions al centre, els problemes de disputes entre alumnes, els conflictes que es perpetuen al llarg del temps, etc., des d'un punt de vista neutral.

Aquest equip, que assessoraria el centre, pensem que hauria de tenir coneixements sobre el Model Humanista-Estratègic, ja que aquest model permet entendre els comportaments humans i la comunicació interpersonal,

que són aspectes essencials per poder aportar vies de solució als conflictes que siguin efectives a la pràctica.

Així doncs, aquest servei d'assessorament extern podria donar recursos per solucionar situacions problemàtiques, revisant les estratègies utilitzades amb aquesta finalitat i trencant el cercle viciós que en ocasions s'estableix quan en el centre s'acaben utilitzant els recursos "de sempre" davant del mateix problema, i se n'obtenen sempre idèntics resultats. Per exemple, quan s'empra el recurs de les disciplinàries davant del comportament agressiu d'un alumne, el resultat és que aquest estudiant encara es comporta de manera més violenta, i això genera que li tornin a posar una altra disciplinària, i així successivament.

Aquestes respostes davant d'un conflicte no són factibles. Si partim de la concepció que fem de la conducta d'agressivitat (conducta emmascaradora com a conseqüència d'experiències doloroses continuades que han configurat una identitat personal insegura i que van constituint-se amb causes desencadenants d'aquests comportaments), l'aplicació de la disciplina només aconsegueix reforçar el comportament emmascarador, provocant desobediència o conducta antisocial, conductes inadaptades, etc...

Cal afirmar, doncs, que l'obediència, la disciplina i els límits, no requereixen imposició, quan no hi ha emmascarament; això és, quan no es dona una identitat insegura (Timoneda i Pérez, 2000). Volem dir que, en el cas que un alumne se senti bé, sabrà acceptar els límits que estiguin establerts. En canvi, en el cas de que l'alumne se senti malament i emmascari, la imposició de límits servirà per donar-li la paella pel mànec perquè pugui provocar saltant-se les normes.

A més, com hem esmentat al Marc teòric, el concepte d'obediència s'entén, generalment, com un "*Jo decideixo el que tu has de fer*", cosa que comporta immediatament el plantejament d'aquesta qüestió: *Qui té dret a decidir per un altre?* I si partim del fet que la disciplina és el conjunt de normes per comportar-



se correctament, se'ns planteja una altra qüestió: *Què és el correcte en cada cas o ocasió?*

La disciplina exigeix obediència, i aquesta, a la vegada, l'establiment de límits, seguint aquella màxima que diu: *"El meu dret acaba on comença el dret del pròxim"*. A més, es diu que aprendre limitacions proporciona seguretat, i per tant establir limitacions disciplinàries és una pràctica necessària per a la configuració de la identitat personal (Timoneda i Pérez, 2000).

Nosaltres entenem que calen límits, però no creiem en absolut que imposar límits sigui efectiu, en aquests alumnes que tenen problemes d'agressivitat. En aquests casos creiem que un recurs adequat és pactar les normes amb els estudiants. D'aquesta manera, si ells decideixen quins seran els límits establerts, no podran provocar el professorat saltant-se la norma, perquè seria anar en contra del que ells mateixos han triat (tornarem a aquest tema en l'apartat 6.6).

En aquest cas, també pensem que, si es disposés d'un servei extern que treballés amb el centre, podria incidir perquè la disciplina i el compliment de les normes assolissin l'objectiu que pretenen: que els alumnes aprenguin les conseqüències dels seus actes. Això seria possible treballant des d'una perspectiva diferent a l'actual.

### 6. 3. 2 PROPOSTA D'ASSESSORAMENT EXTERN AL CENTRE ESCOLAR: LÍNIA A SEGUIR

Com ja hem anat referint al llarg del nostre treball, en el moment actual als centres de Secundària Obligatoria es troben amb situacions problemàtiques protagonitzades per uns determinats alumnes. Aquests conflictes sovint són difícils de solucionar des del centre, perquè hi ha inconvenients que ho dificulten. Alguns d'aquestes inconvenients són els següents:

- Des del centre, moltes vegades es reconeix la impotència i la manca de recursos per afrontar conflictes determinats. En ocasions, com ja hem dit, és com si s'entrés en una dinàmica en què, davant d'un comportament agressiu, s'utilitza el recurs del càstig, que no funciona en la majoria dels casos, però tot i així es continua utilitzant. És com si el professorat estigués atrapat en uns recursos que no són efectius i que no sapigués cap on han d'anar. Caldria, doncs, una persona que des de fora pogués indicar la direcció a seguir.
  
- Amb la interacció diària en un institut, els professors poden estar molt implicats amb algun alumne, tant si aquesta implicació és positiva com si és negativa. Aquesta realitat contribueix a fer que al col·lectiu de professors els sigui impossible veure de manera objectiva el que succeeix.
  
- Afrontar la problemàtica actual que es viu dins d'un institut pot provocar esgotament al professorat i la temptació de pensar que el temps ho resoldrà tot; per tant, cal buscar vies d'intervenció efectives per encarar els conflictes.
  
- El psicopedagog del centre en moltes ocasions té una gran implicació amb el professorat, i això li dificulta poder trobar una solució justa per resoldre els conflictes que protagonitza algun alumne i que porten de bòlit a tots els professionals del centre educatiu.

Així doncs, podem dir que, en segons quins conflictes puntuals amb alumnes, amb grups d'alumnes o amb professors, la solució més adient seria que un equip extern al centre el pogués assessorar, amb l'objectiu de resoldre'ls.

Al mateix temps, aquest servei d'assessorament també podria suggerir, si es considerés necessari, que un noi o una noia rebés una ajuda externa al centre.

Com ja hem dit, aquest servei podria ser dut a terme per professionals que dominessin el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, ja que considerem indispensable que hi hagi un model teòric que sustenti l'actuació

dels professionals que assessoren un centre. Ens referim a la importància de partir d'uns criteris per dur a terme la intervenció educativa i ser coherent amb ells. Creiem que aquest factor és indispensable per dur a terme la tasca d'orientació amb garanties. Si no, el que pot passar és que un professional no es defineixi i no decideixi en quin model basa la seva feina, i que un dia agafi recursos d'un model i l'endemà d'un altre. En aquest cas, segurament no podrà preveure els resultats que obtindrà. Seria com si anés a les palpentes.

Aquesta persona o equip d'assessorament podria estar en contacte amb el psicopedagog del centre (un cop a la setmana), que tindria la funció de transmetre les situacions problemàtiques o els conflictes amb determinats alumnes del centre.

### 6.3.2.1 Avantatges de l'assessorament d'un servei extern

Si sintetitzem el que hem anat esmentant fins ara, els avantatges d'un servei extern al centre són els següents:

- Un servei d'assessorament extern és acceptat pels professors, perquè no senten que algú s'estigui ficant al seu terreny. Només els orienta.
- Tenim el vici de considerar que el temps arreglarà tots els problemes, i no sempre és així. Les dificultats desapareixen, amb el temps, però els problemes esdevenen més greus. Un servei d'assessorament extern podria ajudar a veure les coses des de fora i a donar la importància adequada als fets.
- Un servei d'assessorament al centre permet resoldre conflictes que, des de dins el centre, no resulta possible solucionar-los, per manca d'objectivitat.

Quan una persona o un grup de persones tenen un problema, és com si es trobessin enmig de la boira, i els és difícil trobar la sortida. En canvi, si existeix la possibilitat que un altre s'ho pugui mirar des de la distància, lluny de la boira, segur que veurà el camí i podrà ajudar-los a trobar la manera de sortir.

### 6. 3. 2. 2 En quins casos seria necessari aquest assessorament d'un servei extern al centre?

Ens sembla que la resposta és que aquest servei d'assessorament serà adient en el cas que el centre hagi dut a terme les solucions que han considerat convenientes davant d'un conflicte i que, malgrat tot, no es resolgui.

També creiem que l'assessorament d'un servei extern seria adequat en els casos en que hi hagi factors personals dels professors que estiguin influïent en la resolució del problema. Perquè una estratègia proposada per un professional que no pertanyés al centre seria vista de manera menys amenaçadora pels professionals que se sentissin implicats en el conflicte.

Al mateix temps, davant de qualsevol circumstància en què es consideri necessari disposar d'un punt de vista objectiu, aquest assessorament extern al centre seria adient.

També seria competència d'aquest servei assessorar els professors del centre que tinguessin dubtes sobre com orientar el seu treball amb algun alumne determinat.

## 6. 4 FORMACIÓ DE PROFESSORS

*“Educar no és donar carrera per viure, sinó trempar  
l'ànima per a les dificultats de la vida”*

*Pitàgores*

### 6. 4. 1 DIFICULTATS ACTUALS EN LA FORMACIÓ DE PROFESSORS: FONAMENTS DE LA PROPOSTA

Un pedagog un dia ens comentava: *“He estudiat magisteri, i després pedagogia, i al llarg de la llicenciatura mai he sentit a parlar dels càstigs. En canvi, ara que treballo en un institut, no deixo de sorprendre'm quan veig que un professor jove comença a treballar-hi, i davant de la primera situació conflictiva amb què es troba, castiga a qui sigui!”.*

La reacció d'aquest professor és molt habitual, i s'explica perquè en els moments de crisi s'utilitzen els recursos apresos, com són els càstigs o les amenaces, encara que aquests no agradin ni funcionin. D'altra banda, no poden emprar altres estratègies per afrontar situacions problemàtiques perquè no coneixen altres formes d'intervenir.

Això és perquè els professors d'un institut, en general, s'han format a partir d'una diplomatura o llicenciatura, en què bàsicament han après com transmetre continguts acadèmics, però on els ha mancat l'aprenentatge de tècniques i recursos sobre com resoldre els conflictes que sorgeixen en el tracte diari amb els alumnes. Per això una professora de matemàtiques es pot dir: *“Jo sé matemàtiques i com ensenyar-les, però no sé com he de tractar els alumnes”.*

Per solucionar aquestes mancances i que els professors disposin de recursos per resoldre els problemes que sorgeixen en la interacció diària en un centre

educatiu, el Departament d'Ensenyament proposa cada any cursos al professorat, amb l'objectiu que el col·lectiu de professors disposi d'una formació continua que els ajudi a atendre la diversitat d'alumnes amb què es troben en el centre. Aquests cursos són de caràcter voluntari i de temàtica variada; per exemple: noves tecnologies, iniciació a internet, plàstica a primària, elaboració del PCC, educació en valors, la mort i el dol, orientacions i recursos per a la intervenció psicopedagògica als centres de Secundària, etc...

Així doncs, dintre dels cursos ofertats, podem trobar-ne algun, com "Orientacions i recursos per a la intervenció psicopedagògica als centres de Secundària", que té com a objectiu principal la millora en l'eficàcia de la resolució de conflictes en els centres educatius.

Des del nostre punt de vista, aquests tipus de seminaris dirigits al professorat no són suficients per garantir la qualitat de l'atenció als alumnes, ja que es corre el perill que aquests cursos esdevinguin poc útils a la pràctica i que no contribueixin a canviar la relació que s'estableix entre professors i alumnes.

Al mateix temps, com hem vist en el Marc teòric, el Consell Escolar de Catalunya proposa als centres educatius de Catalunya, en general, que es treballi i s'enforteixi la bona convivència en el sí de la comunitat educativa. Molts d'ells desenvolupen projectes específics i complementaris a l'organització general per tal de plantejar objectius i desenvolupar actuacions, a fi i efecte d'aconseguir un clima òptim en la vida diària de l'escola.

A continuació, es detalla una relació dels diferents temes treballats en projectes específics:

1. Educació en valors i actituds. Educació per la pau.
2. Habilitats socials i educació de valors des de l'acció tutorial. Habilitats socials i cognitives.
3. Ètica i valors a l'educació secundària i al batxillerat.
4. Resolució de conflictes:

- estratègies per modificar les relacions de conflicte i les conductes antisocials;
  - mediació;
  - comunicació i mediació.
5. Coordinació dels centres de primària i secundària.
  6. Pla d'acollida per a l'alumnat, el professorat i els pares i les mares nous al centre.
  7. Participació de l'alumnat (delegats) en la vida de l'escola.

Aquests accions que es desenvolupen donen especial importància a les habilitats socials. Com ja hem comentat en l'apartat de Discussió, nosaltres no creiem que les competències socials comportin canvis en el comportament dels alumnes, perquè pretenen modificar la conducta mitjançant el pensament. I això és voler un impossible, ja que la conducta està supeditada al món de les emocions i, en últim terme, depèn d'aquestes.

Al mateix temps, creiem que si les *estratègies per modificar les relacions de conflicte i les conductes antisocials*, com és el cas de la comunicació i la mediació, no es basen a entendre com funcionen els comportaments humans, no seran útils a la pràctica, perquè s'estarà oblidant l'indispensable, i esdevindran castells a l'aire.

El que pot passar és que, si els projectes que pretenen crear un clima òptim a l'aula o en els cursos dirigits a la formació del professorat no aporten solucions, poden contribuir a crear un estat de desànim entre els professors, i que aquests acabin pensant que els canvis no són possibles, que no s'hi pot fer res.

Per això considerem que una formació dirigida als professors que els ajudés a entendre els comportaments humans -com sentim, com ens comuniquem les persones...-, al mateix temps que se'ls donés unes eines per afrontar les situacions crítiques a l'aula, seria molt positiu de cara a produir canvis dins el centre escolar.

És a dir, si el professorat entén la conducta agressiva, provocadora, disruptiva, etc., dels alumnes com un comportament de defensa fruit d'un malestar inconscient, s'estarà canviant el prisma amb què hom es mira aquests joves, i se'ls deixarà de posar etiquetes negatives que van lligades a la seva identitat. Inevitablement, el fet d'entendre d'aquesta forma els comportaments humans contribuirà a trobar noves vies de resolució de conflictes que siguin més efectives.

#### 6. 4. 1. 1 La importància del professor

La nostra proposta de formació parteix del supòsit que el millor recurs per evitar conflictes a l'aula és el tarannà del professor. Nosaltres creiem que el bon professor no és aquell que té el nombre més alt d'aprovat a l'aula, sinó aquell que entén els alumnes i els té en compte: aquell professor que es posa a l'alçada dels seus estudiants, que els tracta de tu a tu. D'aquesta manera es guanya el seu respecte, sense necessitar crits ni càstigs.

Recordem que el respecte no significa tenir por a un professor, sinó que és aquella actitud que mostrem quan apreciem algú, quan sentim que l'altra persona és important per a nosaltres.

D'altra banda, considerem que és necessari que el professor sigui recte i tingui les coses clares, però sense ser autoritari. El professor autoritari és aquell a qui la seva inseguretat personal el fa actuar de manera taxativa, sense permetre un marge de llibertat als alumnes.

El professor recte, en canvi, és el que anticipa com voldrà que sigui el treball a l'aula sobre els assumptes que depenen d'ell, i llavors actua en conseqüència, complint el que ha dit amb antelació. Per exemple, si ha dit que quan fixi una data per donar treballs serà aquell dia i no un altre, complirà el que ha dit i no recollirà els treballs després del dia estipulat. D'aquesta manera ajudarà els



alumnes que no hagin fet el treball perquè en ocasions posteriors es planifiquin millor i no els torni a passar.

#### 6. 4. 2 PROPOSTA EN LA FORMACIÓ DE PROFESSORS: LÍNIA A SEGUIR

Actualment, els professors dels centres d'Educació Secundària Obligatòria estan preocupats pel clima que sovint hi ha a dins les aules; un clima poc afable que de tant en tant els arriba a treure les ganes d'estar a l'institut.

Com ja hem dit, pensem que el professor és una peça clau en la millora d'aquest clima. Per exemple, si disposa d'estratègies per afrontar les situacions problemàtiques que els alumnes etiquetats d'agressius poden crear, la tensió dins l'aula disminuirà.

Això es demostra en els casos d'alguns professors que dins d'una classe considerada problemàtica no tenen dificultats. La interpretació que realitzem d'aquest fet és que, tot i que els alumnes etiquetats de problemàtics tenen problemes a nivell personal, davant d'un professor amb el qual se senten a gust, que els entén i els tracta d'igual a igual, no posen en marxa comportaments defensius.

A partir d'aquí, volem esbossar el que creiem que seria la línia a seguir en la formació de professors, ressaltant la importància de l'actitud del professor i d'entendre quin és l'origen dels nostres comportaments .

Com deia Carl Rogers (1986), "hem d'humanitzar la societat; és a dir, la direcció cap a la qual hem d'anar és: construir-se un mateix, ajudar els altres per elaborar junts una societat més caracteritzada per la convivència" (Rogers, 1986:185).

Així doncs, **la finalitat de la formació de professors** és ajudar a convidaure, a crear un clima a classe basat en la comprensió, en la qual professors i alumnes

s'enriqueixin amb l'intercanvi i el diàleg. Aquest fet ja no està exclusivament reservat als especialistes de la relació. Tots ens trobem invitats a l'efecte.

Per aconseguir aquest clima de comprensió dins de l'Institut és necessari formar els professors perquè es canviïn a si mateixos i canviïn també les respostes que donen davant dels conflictes. Aquest fet és indispensable, perquè, com ja hem dit, la conducta dels professors davant del comportament agressiu d'un alumne pot estar reforçant aquesta resposta. Si el professor canvia la seva actuació, sens dubte provocarà canvis en els comportaments dels alumnes.

Així doncs, com diu Rogers (1986), si poguéssim somiar una societat on els educadors estiguessin formats en la interioritat, en escoltar i en el diàleg, descobriríem una altra escola..., lluny de la directivitat, que està condemnada a l'error.

Al mateix temps, pensem que s'han de defugir els recursos punitius com els càstigs, i ajudar els professors a disposar de recursos alternatius per afrontar els conflictes. El que plantejem és un canvi substancial d'allò que aprenem des que naixem respecte a com ens comportem els éssers humans, perquè puguem arribar a entendre'ns de forma més eficaç.

Cal dir que, en determinades situacions, amb alumnes que mostrin una agressivitat extrema, com a remei immediat -fins que hi hagi una intervenció posterior-, potser serà necessari, com a única solució per garantir la protecció dels altres, el que s'entén com a 'actuació disciplinària coercitiva'. Fins i tot en aquests casos considerem, des del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, que la manera com es dugui a terme aquesta actuació en determinarà el resultat. Al mateix temps, com ja hem esmentat al Marc teòric, la persona que practiqui aquestes mesures no podrà realitzar posteriorment una intervenció d'ajuda en l'alumne en qüestió, que considerem necessària en aquests casos.

Pensem que una formació basada en el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic faria que aquests aspectes del professorat esdevinguessin possibles.

#### 6. 4. 2. 1 Aspectes essencials en la relació entre professors i alumnes

A continuació esmentem alguns dels aspectes que considerem essencials en la formació de professorat perquè la relació que s'estableixi entre professors i alumnes sigui més sana.

##### a) La congruència del professor

Un atribut que veiem necessari en el professorat és que sigui congruent. És a dir, que sigui autèntic, transparent, que allò que diu i allò que fa sigui coherent. Rogers (1986) ho definia de la següent manera:

"Ser congruent és ser 'd'una sola peça', o més exactament, intentar prendre consciència de la seva experiència 'immediata' present i de comunicar-la, si això és desitjable. Aquest acord entre el viscut, el verbalitzat i l'expressat realitza la congruència o la unitat del subjecte que viu sense pantalla en la seva relació amb l'altre" (Rogers, 1986:88).

Per exemple, es pot donar el cas que un professor un dia no se senti bé per assumptes personals, i que a classe provi de dissimular el seu malestar. Davant d'aquesta situació, els alumnes interpretaran que no és congruent, que no és franc, que els hi està amagant alguna cosa, i com a conseqüència, sentiran perill. Aquesta lectura, que dista de la realitat, és la que inconscientment interpretem les persones si estem al davant d'algú que no es mostra tal com se sent en cada moment.

Per això és important que el professor sigui transparent i es mostri tal com és. D'aquesta manera despertarà confiança en els seus alumnes, perquè aquests

sentiran que poden creure en ell, que no els hi amaga res. Fem referència altre cop a les paraules de Rogers (1961):

“El professor pot mostrar-se entusiasmat amb els temes que li agraden i avorrit amb els que no li agraden. Pot ser agressiu, però també pot mostrar-se sensible o comprensiu. Ja que accepta els seus sentiments com a veritablement seus, no necessita imposar-los als alumnes o insistir perquè reaccionin de la mateixa manera que ell. És una persona, i no pas l’encarnació d’una exigència escolar o bé un conducte estèril a partir del qual es transmetès el saber d’una generació a la següent”. (Rogers, 1961:249-250).

## b) La necessitat de l’empatia

“Si un professor es planteja la tasca de donar cada dia a cada estudiant, encara que només sigui una resposta no avaluadora, acceptadora, empàtica en uns sentiments expressats verbalment o d’una altra manera, estic convençut que descobrirà l’eficàcia que desperta aquesta comprensió que, tot i això, no es troba quasi mai”. (Rogers, 1975:97).

Rogers emfatitza la importància de l’empatia en la relació entre professor i alumne. És a dir, la importància que l’alumne senti que el professor el comprèn. Vegem-ho a partir d’un exemple:

En Jaume, de set anys, és a classe de plàstica, i de sobte aixafa el ninot de fang que acabava de modelar, una figura que simbolitzava el director, que l’havia pegat. La professora el mira amb cara de comprensió (però no de còmplice) i li comenta: “*Ara et deus sentir molt millor...*”. En Jaume somriu i refà el seu ninot.

Cal dir que entendre un alumne no significa que no li puguem dir allò que pensem, si creiem que el podem ajudar a interpretar les coses d’una manera que sigui més sana per ell.

L’eficàcia de l’empatia va ser confirmada en un estudi fet a Aspy, sobre l’eficàcia a classe de les actituds centrades en els alumnes. Va observar-hi tres mil set-centes hores de classe, impartides per cinc-cents cinquanta professors

de primària i secundària i analitzades pels mètodes científics més rigorosos (Rogers, 1977).

Els resultats li permetien afirmar que els professors centrats en la persona obtenien un major benefici de l'estudi de les disciplines tradicionals:

- Tenien una representació de si mateixos més positiva que la que es comprovava en altres grups.
- Manifestaven, a classe, uns comportaments més actius.
- Presentaven clarament menys problemes de disciplina.
- Tenien una taxa d'absentisme més baixa.
- Fins i tot s'ha arribat a entreveure en aquests alumnes un augment del quocient intel·lectual.

Pensem que, si un alumne se sent acceptat i comprès pel seu professor, estarà preparat per realitzar l'esforç que exigeix la institució escolar, i no durà a terme comportaments de defensa dins l'aula.

### c) La presa de decisions en els alumnes

La presa de decisions en els joves contribueix a crear identitat personal positiva, encara que aquestes decisions no siguin transcendents.

El professorat pot contribuir en el procés de creixement personal dels estudiants intentant deixar l'elecció als alumnes, sempre que es cregui convenient, fent-los partícips del seu projecte educatiu i evitant la imposició en la mesura que sigui possible.

L'inconvenient que pot aparèixer en relació amb aquest aspecte és que a determinats professors els costi veure les coses d'aquesta manera, a causa de la seva creença personal en el sentit que el poder de decisió dins l'aula l'ha de tenir el professor.

Si sintetitzem el que hem dit, formar els professors en la seva tasca educativa (des del Model Humanista-Estratègic) seria iniciar-los:

- en la comprensió de les conductes humanes, que els permetrà interpretar els comportaments agressius dels alumnes etiquetats de problemàtics com a mecanismes de defensa i aprendre recursos per intervenir en aquestes circumstàncies.
- en el coneixement de si mateixos, ja que l'aspecte humà del professor és essencial.

## 6. 5 RECURSOS PSICOPEDAGÒGICS DELS PROFESSORS PER A LA RESOLUCIÓ DE CONFLICTES DINS DE L'IES

*“Quan vegis que la imatge que té un nen de si mateix comença a millorar, veuràs avenços significatius en diversos dominis, però, i això encara és més important, veuràs un nen que està començant a disfrutar més de la vida”*

*Wayne Dyer*

### Ahora sí me gusto

Tuve una nítida sensación de alivio cuando empecé a darme cuenta de que un niño o un joven necesita algo más que estudiar una asignatura. Yo conozco a fondo las matemáticas, creo que las enseño bien y antes solía pensar que eso era lo único que se necesitaba. Ahora no enseño matemáticas; enseño a los niños. Acepto el hecho de que hay niños con quienes mi éxito no puede ser más que parcial. He llegado a aceptar que no tengo que conocer todas las respuestas, hasta el punto de que ahora tengo más respuestas que cuando intentaba parecer un experto.

El chico que me hizo entender esto fue Eddie.

Un día le pregunté por qué pensaba que le iba mucho mejor en la escuela que el año anterior, y su respuesta dio significado a toda mi nueva orientación.

-Porque ahora, cuando estoy con usted, me gusto - dijo.

Un maestro

(citado por EVERETT SHOSTROM,  
*a Man, the manipulator*)

### 6. 5. 1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA

Com ja hem mencionat, sovint molts dels professionals del món de l'educació que treballen dins d'un Institut es troben amb un seguit de situacions conflictives amb alguns alumnes, tant dins com fora de l'aula, que creen malestar. Davant d'aquestes situacions, els professionals se senten obligats a fer-hi alguna cosa, a trobar una manera de solucionar el conflicte.

Aquesta feina no sempre és fàcil, i sovint resulta desagradable i frustrant, sobretot després d'haver provat diverses estratègies per resoldre el problema i que els resultats siguin insatisfactoris i desencoratjadors, ja que no arriben els canvis esperats en els alumnes. En aquests moments és quan a molts professors els sol començar a ballar pel cap aquesta pregunta: *“Què dimonis hi podem fer?”*, alhora que a la Sala de Professors es comencen a sentir comentaris del tipus *“Potser no hi ha solució...!”*, *“Això se'ns escapa de les mans...”*, etc.

Nosaltres responem a aquesta realitat mitjançant una pregunta: si molts dels conflictes que es donen en un Institut són causats per algun alumne que es comporta de forma conflictiva a classe, ¿com és que abans de buscar recursos o estratègies per solucionar el problema no interpretem per què actua així?

Quan estem malalts i anem a cal metge, aquest ens formula les preguntes necessàries o elabora les proves que creu convenientes per arribar a un diagnòstic, a partir del qual orientarà el tractament necessari per treure'ns el malestar.

Aquests passos que se segueixen en el camp de la salut no solen ser emprats, paral·lelament, en el món de l'educació per delimitar el diagnòstic d'un alumne que es comporta de manera agressiva. En ocasions, aquest només es basa en l'opinió d'alguns professors, que determinen que tal estudiant actua com actua simplement perquè és conflictiu. La posterior intervenció només se centrarà a pal·liar el conflicte, i no a solucionar-lo, ja que segons ells no es poden canviar



els trets personals d'un jove. És a dir, si un alumne és conflictiu, no s'hi pot fer res...

El model que fonamenta aquesta tesi, el Model Humanista-Estratègic, dóna una altra resposta a la pregunta "Com interpretem la conducta agressiva?", i és aquesta: "Quan posem en acció una conducta o un comportament, estem posant en acció un fenomen que és el 'sentir-se bé o malament'" (Timoneda i Pérez, 2000:133). Aquest sentir és el que condiciona les nostres conductes.

A partir d'aquesta forma d'entendre les conductes humanes, hem elaborat una sèrie de recursos per afrontar determinats conflictes que es repeteixen a dins d'un centre escolar. Partirem de la premissa que un recurs és útil en la mesura que assolix la finalitat per la qual s'ha dissenyat, tenint en compte que aquest fet dependrà, en gran mesura, de com s'utilitzi. És a dir, tan important és el recurs com la forma en què es posa en pràctica per part de les persones que l'utilitzen. En aquest sentit, hi posarem especial èmfasi.

### 6. 5. 2 PROPOSTA DE RECURSOS PSICOPEDAGÒGICS

Així doncs, els recursos que segueixen pretenen ser una eina útil per afrontar situacions problemàtiques concretes que sorgeixen en la vida diària d'un Institut. Es basen en les tècniques de comunicació indirecta, que és el llenguatge més efectiu quan ens trobem amb problemes que tenen el seu origen en el malestar inconscient de la persona.

La finalitat d'aquests recursos és que permetin al professor disposar d'unes eines d'intervenció alternatives a les que se solen emprar actualment en la resolució de conflictes en un Institut.

## On incidim per solucionar un problema?



Una nit, un home veu una dona que sembla que està buscant alguna cosa a sota d'un fanal, i li pregunta: "Què hi fa, aquí?". I la dona contesta: "És que he perdut les claus de casa...". "I les ha perdut aquí?", li torna a preguntar, i la dona respon: "No..., però és que aquí hi ha llum...".

Com ja he comentat anteriorment, dins l'àmbit educatiu en moltes ocasions es vol solucionar un problema sense actuar sobre l'origen. És a dir, amb la finalitat de corregir situacions crítiques que es viuen dins d'un Institut, s'agafen recursos que s'han utilitzat des de ja fa molts anys dins l'àmbit escolar, com són: els càstigs, les amenaces, les xerrades de més d'una hora amb un alumne per intentar fer-lo reflexionar..., perquè l'alumne se n'adoni que allò que fa no està bé, i que no és bo per a ell. D'aquesta manera es pretén que els alumnes aprenguin la lliçó, allò que és correcte i allò que no ho és, i que com a conseqüència canviï la seva conducta.

Aquestes solucions orientades a canviar les conductes o comportaments que distorsionen a classe abans solien funcionar, però avui en dia no funcionen, i els resultats deixen molt a desitjar. I tot i això, es continuen utilitzant, potser agafant-se a l'argument que hi ha un tant per cent dels estudiants que canvia el seu comportament. Però no tenen en compte que, per l'altra banda, hi ha un

tant per cent molt més elevat que no només no modifica el seu comportament, sinó que presenta més conductes provocadores que abans.

Això indica que hi ha alguna cosa que no funciona, que “no es pica on s’ha de picar”, que el problema radica en un altre lloc, potser allà on no hi ha llum i ens fa més por buscar. O potser no es disposa d’alternatives i és millor emprar recursos que no funcionen que quedar-se de braços creuats.

### **Per què els alumne es comporten així?**

La resposta es troba en el SENTIR. Les emocions condicionen la nostra conducta. Per això, quan un noi o noia a classe està esverat i no para de moure’s, els avisos dels professors, o les raons que se li puguin donar perquè pari, estan condemnats al fracàs. Aquí no hi trobarem la solució, perquè aquesta no està en el món de la lògica, sinó en el dels sentiments,.... És com si volguéssim buscar peixos al cel!

Com ja hem dit al llarg de la Discussió, aquest sentir acompanya tots i cadascun dels nostres comportaments i determinen la nostra resposta, per bé que això no significa que no puguem donar arguments molt lògics de tot el que fem i justificar totes les nostres accions, malgrat que aquestes raons no siguin les que expliquen el nostre comportament.

A continuació resumim el que acabem de dir mitjançant un exemple:

En Jesús és a classe, i va mirant per la finestra. La professora, que el veu, li diu cridant: *“Jesús, encantat, què dimonis mires!?,..., a veure si t’hauré de canviar de lloc, si et despistes d’aquesta manera amb la finestra!”*. En Jesús mira cap a la professora i li diu que el deixi en pau. La professora diu que no vol una persona tan mal educada a classe i que ja pot marxar, que està expulsat.

En aquest cas, si preguntéssim a en Jesús per què li ha dit això a la professora, ell segurament respondria: “Perquè és una pesada!”. Aquesta seria la raó que argumenta (la raó conscient), però que no és l’origen de la seva conducta: aquest es troba en el malestar que ha sentit quan la professora l’ha cridat davant de tota la classe, però ell no n’és conscient.

A través de recursos de comunicació indirecta, amb l’objectiu d’anar al pla dels sentiments (que és on es troba el problema), ajudariem en Jesús a ser conscient d’aquest dolor.

Si fem una crítica constructiva de la situació que acabem de veure, volem dir que pensem que ens hauríem de preguntar més sovint, davant de respostes dels alumnes agressives, violentes, provocadores: “Com es deuen haver sentit, actuant així?”. Si provéssim de respondre a aquesta pregunta posant-nos al seu lloc, segur que la resposta que obtindríem seria diferent de la que ha trobat la professora que acabem de veure, ja que òbviament arribariem a la conclusió que s’han sentit malament.

Tot i això, cal que recordem que entendre un alumne no significa que haguem de tolerar segons quins comportaments a classe. Però és important aquest ‘com s’intervé’ en aquests casos, com veurem més endavant a partir d’exemples.

A més, també ens preguntem: com és que la professora no tolera que en Jesús li digui que el deixi en pau i, en canvi, ella li pot dir davant de tothom que és un mal educat? Ens sembla que, en aquest cas, la professora té la creença que un professor pot dir aquesta mena de coses als alumnes, però a l’inrevés no. I sense adonar-se’n, actua injustament: no respectant en Jesús.

Nosaltres creiem que el respecte entre dues persones ha de ser mutu, o si no, no podem parlar de respecte.

A continuació vegem, a partir d'un altre exemple, com els sentiments condicionen les nostres respostes:



En el cas que acabem d'observar, la resposta de la noia està condicionada pel que ha sentit: s'ha sentit ferida amb el comportament del noi, ha sentit que no la tenia en compte. Aquest malestar ha fet que li respongués de manera automàtica i inconscient. Això, però, no significa que després no li pugui saber greu la seva conducta i que se'n penedeixi.



### 6. 5. 2. 1 Recursos psicopedagògics de comunicació indirecta

Tot seguit exposarem una sèrie de creences, valors, actituds, comentaris, conductes, etc... que creiem que formen part d'alguns professors i d'alguns alumnes que pertanyen a un centre educatiu de secundària obligatòria i que poden donar lloc a situacions conflictives. Després proposarem un recurs psicopedagògic basat en la comunicació indirecta per solucionar el problema que haguem descrit.

Aquests recursos els descriurem de forma explicativa i dirigits a fer saber a una tercera persona quins recursos podria emprar per resoldre un conflicte concret entre professor i alumne.

Així doncs, no serien recursos perquè directament el professor i l'alumne en fessin ús. En tal cas, creiem que s'haurien de redactar d'una altra forma.

Abans d'entrar en el tema que ens ocupa, volem dir que, davant d'un problema, es podrien utilitzar diversos recursos per solucionar-lo. Per tant, no estem dient que l'estratègia que descriurem per arreglar els conflictes entre alumnes i professors sigui l'única possible, sinó només una resposta que considerem adequada.

#### 6. 5. 2. 1. 1 Les etiquetes

Moltes vegades, al cap de pocs dies de conèixer un alumne, els professors es creen una imatge de com és, a partir del que observen a classe. D'altres vegades, ja la tenen feta abans d'establir contacte amb l'alumne personalment, arran dels comentaris que han escoltat o dels informes de cada estudiant elaborats el curs anterior.

Això comporta que els professors es creïn unes determinades expectatives sobre quin serà el comportament d'aquests alumnes dins l'aula. A continuació vegem a partir d'un exemple les situacions que es poden donar:

“Un cop dues amigues, la Susanna i l'Elisabet, van voler fer un experiment, perquè l'Elisabet sempre deia que li tenien mania. Van decidir que el proper examen que tinguessin el farien idèntic, i després veurien si les notes eren diferents.

“Quan els hi van donar els resultats de la prova, la Susanna havia tret un 9, i l'Elisabet un 6. La conclusió a què van arribar és que, com que la Susanna sempre treia excel·lents, el professor corregia l'examen

pensant que devia estar molt bé. I com que l'Elisabet no solia aprovar, corregia la seva prova suposant que no devia estar gaire bé... D'aquesta manera, les expectatives del professor s'acabaven complint".

En l'exemple que acabem d'observar, podem veure que les idees preconcebudes que tenen els professors sobre els alumnes fan que aquests es creïn unes expectatives de quin serà el comportament de cada alumne dins de l'aula i quins seran els seus resultats acadèmics. En moltes ocasions aquestes expectatives es compleixen, no pas perquè s'adeqüin a la realitat, sinó perquè els professors acaben veient allò que estan disposats a veure.

En aquests casos, aquests alumnes es poden sentir injustament tractats, es poden sentir ferits (com l'Elisabet, en l'exemple que acabem de veure) i posar en marxa comportaments de defensa: rebel·lant-se, atacant el professor, comportant-se de manera agressiva o provocadora, etc... El resultat és que el comportament d'aquests estudiants acaba confirmant al professor les creences que té sobre ells (l'etiqueta). Es tanca així un cercle viciós molt difícil de trencar, si no hi ha un canvi en la interpretació que fa de la realitat una de les dues parts (professor o alumne).

A continuació en veiem un altre exemple:

Un dia el professor de matemàtiques és a classe escrivint a la pissarra un exercici i sent algú que no para de riure. Es gira i diu que vagin treballant, que de seguida esborrarà el que ha escrit i començarà a explicar la lliçó. Però així que es gira torna a sentir que algú riu. El professor, sense girar-se, diu: *"Jaume, ja li pots anar a explicar al director això que et fa tanta gràcia"*. Els alumnes contesten: *"Avui en Jaume no ha vingut..."*.

En aquest exemple, podem observar com el tòpic que pesa sobre en Jaume, de ser un alumne problemàtic, fa que se li atribueixi qualsevol acció dins l'aula que és considerada provocadora.

És a dir, el professor de matemàtiques, en aquest cas, està convençut que en Jaume és un alumne conflictiu, i per tant pressuposa que per força ha de crear conflictes.

Aquestes etiquetes que es posen als alumnes són molt perjudicials, perquè amb elles s'associa un comportament a la identitat personal de l'alumne; és a dir: a una conducta que es pot canviar, li donem un sentit de no canvi, ja que el que som no es pot modificar.

Per exemple: si un nen té els ulls negres, tindrà els ulls negres tota la vida. De la mateixa forma, si a un estudiant se li diu que és problemàtic, estarem associant una conducta -"Jo faig"- a la identitat d'aquest alumne -"Jo sóc"-; i inconscientment s'estarà contribuint a donar a l'alumne una imatge de si mateix més negativa de la que segurament ja tenia.

- **RECURS de COMUNICACIÓ INDIRECTA que es podria utilitzar en aquest cas**

#### **Pel professor:**

En els casos que acabem de veure, els professors no s'adonen que el seu comportament davant de determinats alumnes és fruit de la imatge prèvia que tenen d'aquests estudiants. Ells consideren que és perquè alguns joves es guanyen els càstigs per la seva manera de ser i per la seva actitud a classe.

Així doncs, en els dos casos que acabem de veure, els professors no són conscients que l'origen del seu comportament, en alguns casos, està en les creences que tenen sobre determinats alumnes.

Per tant, en aquest cas, el recurs oportú serà aquell que ajudi a fer conscient una resposta per part del professorat que és automàtica i inconscient i que, per tant, no poden controlar. Si esdevenen conscients de l'origen de la seva



actuació davant d'aquests alumnes, hauran fet el primer pas perquè puguin canviar la resposta que donen davant del seu comportament.

Una metàfora que ajudaria en tal propòsit podria ser la següent:

Una amiga, la Laura, estava molt il·lusionada amb la nova feina que li havien ofert en una guarderia i esperava amb candeletes començar. Però just el primer dia es va adormir i es va llevar dues hores tard. Es va posar molt nerviosa, es va vestir i va anar tan de pressa com va poder a la feina. Quan hi va arribar i li van preguntar què havia passat, la Laura de seguida va respondre: *“Ostres, se m’ha reventat la roda a mig camí i no portava el mòbil per avisar-vos”*.

Després de sortir de la feina me la vaig trobar, i em va explicar: *“No m’ha agradat, dir una mentida el primer dia de feina, però m’he sentit fatal. quan m’he adormit. i he pensat que si deia la veritat creurien que sóc un desastre”*.

En tal cas, la Laura no és mentidera, sinó que *diu* una mentida. Per tant, no tot el que fem les persones prové de la manera com som, sinó que en moltes ocasions això és fruit del nostre malestar. De la mateixa manera, que els alumnes es comportin de manera agressiva no significa que una característica personal seva sigui l’agressivitat, sinó que aquesta és fruit del dolor psíquic que senten.

### **Per l’alumne:**

Si recordem el cas que hem descrit de l’Elisabet i la Susanna, podríem ajudar l’Elisabet a entendre per què la professora fa el que fa i veu les coses d’aquesta manera. Per exemple, se li podria explicar:

La Núria era coixa i es volia operar perquè ningú li digués mai més “la coixa”. Al final ho va aconseguir, i l’operació va anar molt bé, i ja no coixejava. Quan va estar recuperada va tornar a l’escola, i només d’arribar-hi va sentir que deien: *“Mireu, ja ve la coixa!”* Quan va arribar a casa, plorant, l’hi va explicar a la seva mare. La mare li va

dir que ja l'entenia, però que el que importava és que ella sapigués que no era coixa, i els altres que diguessin el que volguessin. La Núria va mirar-la sorpresa, i va dir: *“És veritat, ja no sóc coixa!”*

D'aquesta manera, li estem donant el missatge a l'Elisabet que l'important és la imatge que tingui de si mateixa, i no el que diguin o facin els altres. A més, també li estem dient que només podem controlar el que depèn de nosaltres. El que depèn dels altres només podem entendre-ho.

### 6. 5. 2. 1. 2 Alumnes que no treballen a classe

Una situació amb la qual es troben molt sovint els professors és que hi ha alumnes que no treballen a classe. Aquí, depenent de les creences que tingui el professional, es poden crear situacions com la següent:

Un dia en Joan era a classe d'anglès, i mentre el professor explicava la lliçó, el va veure despistat i li va dir, cridant: *“Joan, què acabo de dir?”*. En Joan no va contestar, i va encongir les espatlles. El professor li va dir que si no l'importava el que estaven dient, ja podia marxar. En Joan va marxar, deixant palès amb la seva actitud que li era igual. Però després algú el va veure al lavabo plorant.

L'endemà, quan el professor d'anglès va arribar a classe i va veure en Joan, el va mirar amb mala cara. En Joan va abaixar el cap. No havia passat ni mitja hora que el professor va sentir algú que xerrava, i en girar-se i veure que era en Joan, va dir: *“És clar!, qui havia de ser...!, és que no n'aprendràs mai!”*. Aquest cop no va caldre que el professor el fes fora: en Joan va marxar només de sentir aquestes paraules.

Un altre dia, a classe de dibuix, mentre el professor explicava el treball que havien de fer pel pròxim dia, en Joan estava assegut, amb la mirada perduda. El professor el va veure, va anar fins al seu costat, el va agafar de l'espatlla i li va dir: *“Ostres, Joan, deu ser molt*

*interessant això en què penses, que et té tan concentrat...!*", i va somriure. En Joan, sorprès, també va somriure.

La diferència entre un professional i l'altre està en les creences que tenen a nivell personal del que significa ser bon professor. Segurament el professor d'anglès creu que un bon professor ha de ser dur i fer treballar els alumnes. En canvi, el professor de dibuix segurament creu que un bon professor no és l'autoritari, sinó el que sap arribar a cada noi o noia. Per això respecta l'actitud d'en Joan i, a més, mitjançant un recurs de comunicació indirecta, dient-li alguna cosa que no s'espera, aconsegueix un somriure d'en Joan, que se sent entès per aquest professor.

Al mateix temps, podem formular-nos la hipòtesi que, a nivell personal, el primer d'aquests dos professionals no és una persona segura i necessita buscar la seguretat a fora, és a dir, en la valoració externa de la seva tasca.

Del segon professional, podem afirmar que té més seguretat personal i no necessita que el comportament dels seus estudiants li confirmi que és bon professor, i per això pot entendre la seva actitud a classe.

- **RECURS de COMUNICACIÓ INDIRECTA que es podria utilitzar en aquest cas**

#### **Pel professor:**

El primer professor, en aquest cas, es fa responsable del comportament del noi i, per tant, quan les coses no van com esperava, se sent malament com a professor.

Per tant, l'objectiu de la intervenció seria que aquest professor sàpiga quin és el seu paper com a professor i què depèn d'ell.

Per exemple, podríem explicar la metàfora de la motxilla, que si recordem diu el següent:

A la vida és com si tots portéssim una motxilla amb les nostres coses. El que passa és que de vegades acabem carregant-hi més coses de les que ens toca. Per exemple, si un dia anem d'excursió a la muntanya, a la nostra motxilla hi posarem les nostres coses. Però si veiem que en Dani, un alumne que sempre es despista, s'ha deixat la cantimplora a classe, potser pensarem que l'hi podem agafar, perquè si després té set, no tindrà aigua per beure.

El que pot passar és que després en Dani vagi més endavant, perquè és jove i camina més de pressa. I de què ens haurà servit carretejar la seva cantimplora?

El missatge que donem amb aquesta metàfora és que només podem controlar allò que depèn de nosaltres. Així doncs, que un alumne treballi o no a classe només depèn d'ell.

D'altra banda, també es podria ajudar el professor d'anglès a entendre que els alumnes porten posat a dins un malestar que els ve de casa i que, com a conseqüència, en ocasions no tenen ganes de fer allò que se'ls demana. Per exemple, si un alumne arriba a l'institut després de rebre crits per part dels seus pares, el més probable és que aquell dia no l'importi en absolut aprendre a dividir o a fer arrels quadrades. En aquests casos, es podria disposar d'alternatives dins la classe que permetessin a aquests estudiants realitzar tasques diferents de les que tocaria fer.

### **Per l'alumne:**

A en Joan, en aquest cas, se'l podria ajudar respectant el seu comportament a classe, com fa el professor de dibuix, i en un altre moment, el professor li podria dir:

*“Mira, Joan, com a persona entenc que de vegades potser estàs trist i no tens ganes de fer el que fem a classe, però com a professor penso que potser podries fer unes altres tasques que no se’t fessin tan feixugues. Què et sembla?, què t’agradaria fer?”. Silenci. En Joan no diu res. El professor li diu: “Mira, potser podries escriure com et sents, o fer un dibuix, etc...”. Silenci. En Joan diu que escriurà com se sent.*

En aquest cas, com que en Joan no proposa cap alternativa, ho fa el professor suggerint-n’hi algunes, però de forma que la decisió última la pren en Joan, ja que ell és l’únic responsable del que fa o deixa de fer.

Així doncs, pactar per endavant què pot fer en Joan quan se senti d’aquesta manera, ajudarà perquè les coses siguin diferents.

### 6. 5. 2. 1. 3 “No ho faré més...”

Moltes vegades, els professors, amb la intenció d’ajudar els alumnes que tenen problemes a l’institut, amb la millor intenció del món, els hi estan a sobre perquè treballin, i els bombardegen amb arguments d’aquest tipus: “Si no treballes, no aprovaràs”, “Si no fas els deures, no ho veus que no aprendràs?...”.

En aquests casos s’entra en una dinàmica que no porta enlloc, perquè els alumnes ja saben que si no treballen no aprovaran, el que passa és que hi ha alguna cosa que no els deixa fer-ho. Per tant, calen altres recursos per ajudar aquests alumnes a arribar a l’arrel del problema.

La Laura és una professora que veu que l’Enric a classe no treballa i que està constantment ventant cops als companys i fent bromes en veu alta perquè tothom rigui. Un dia la Laura li diu que vol parlar amb ell: *“Enric, has de treballar, tu pots fer-ho..., t’has d’esforçar, perquè és pel teu bé, i ja veuràs que tot anirà millor...! No pots estar tot el dia*

*fent bromes perquè la gent rigui i ser el pallaso de la classe...".*  
L'Enric l'escolta, i li diu que treballarà i que no farà més el pallaso.  
L'endemà l'Enric torna a fer pallasades i a molestar els companys.  
La Laura torna a tenir una conversa amb ell, amb la intenció d'ajudar-lo i fer-lo entrar en raó. Al final un dia la Laura explota i, cridant, li diu a l'Enric: *"No t'ajudaré més!, tu mateix, ja t'espavilaràs! Fora de classe, estàs castigat!"*.

Si observem el cas que acabem de descriure, podem veure com el problema no és que l'alumne no sàpiga que el que fa no és beneficiós per a ell: l'Enric ho sap, i per això està d'acord amb la professora i li diu que canviarà d'actitud. El que passa és que, com que no pot controlar el que fa, perquè el seu origen està en l'inconscient, torna a fer el mateix que feia.

Al final, la professora se sent ferida, perquè creu que l'Enric no ha tingut en compte els seus consells, i es defensa dient a terme una conducta emmascaradora: tractant l'Enric amb mà dura, dient-li frases amenaçadores - "Tu mateix, ja t'espavilaràs!"- i castigant-lo.

L'Enric, ben segur, se sentirà malament, ja que se li suma aquest fet al de sentir-se culpable perquè no pot complir allò que havia promès a la Laura. Aquest malestar farà que la seva actitud a classe encara sigui més provocadora.

Acabem de veure un altre cas en què la professora s'està fent responsable de la solució d'un problema que, en últim terme, només depèn de l'Enric. Per això, quan s'adona que no ha funcionat, ho entén com un fracàs personal que li crea malestar, i això fa que es posi en marxa una conducta de defensa.

- **RECURS de COMUNICACIÓ INDIRECTA que es podria utilitzar en aquest cas**

**Pel professor / per l'alumne:**

En aquest cas, el recurs que podríem utilitzar és el mateix que en la situació anterior. És a dir, que la professora li podria passar la responsabilitat del comportament de l'Enric a ell, fent que prengués una decisió sobre què pot fer quan es fiqui amb els companys de classe. Per exemple:

*La Gisela li podria dir: "Mira, Enric, jo ja entenc que de vegades potser no et sents bé a classe, o que no tens ganes de fer el que fem. Però quan passa això a classe, quan dones cops als companys, jo com a professora he de fer-hi alguna cosa, si no em sento malament; i què et sembla que podem fer?". L'Enric diu que sortirà cinc minuts de classe.*

Si l'Enric no digués res, la professora li podria proposar diverses alternatives. Recordem que, quan un alumne diu que no repetirà el comportament que li està portant problemes, en aquell moment ho creu així. El que passa és que no és conscient que aquesta conducta no està sota el control de la seva voluntat i que per això no pot complir el que ha dit. El podem ajudar anticipant les situacions conflictives que es poden crear, pactant què es pot fer perquè les coses vagin millor.

D'aquesta manera estarem evitant caure en un cercle viciós, com quan un alumne crida l'atenció a classe i el professor l'avisa constantment, reforçant així el seu comportament.

En canvi, en aquest cas, l'Enric decideix que quan es comporti de manera provocadora sortirà de classe cinc minuts. Així doncs, no podrà cridar l'atenció com feia abans perquè, si no surt de classe, seria anar en contra del que ell ha decidit.

#### 6. 5. 2. 1. 4 Actituds provocadores

Hi ha alumnes en els quals el comportament emmascarador consisteix a mostrar una actitud provocadora. Davant d'aquests alumnes es pot donar el cas que alguns professors se sentin ferits, amb aquestes actituds. D'aquesta forma, aquests estudiants hauran aconseguit allò que volien, que era provocar les persones del seu costat. Per tant, s'estarà reforçant el seu comportament emmascarador.

D'altra banda, també es pot donar el cas que alguns professors intentin entrar en un diàleg lògic amb aquests alumnes, per donar-los raons perquè no actuïn així. En aquests casos, com ja hem dit, com que el problema no està en la raó, el resultat serà que no es produiran canvis. A més, recordem que sempre que actuem de forma directa sobre el comportament emmascarador, aquest comportament, lluny de desaparèixer, esdevé més gran.

- **RECURS de COMUNICACIÓ INDIRECTA que es podria utilitzar en aquest cas**

#### **Pel professor:**

Quan un alumne provoca un professor, el que espera és que aquest s'esveri i se senti malament o provocat. Per això pensem que, en aquestes situacions, un recurs que pot resultar molt adequat és respondre a la seva conducta amb alguna cosa que no s'espera o "fer-la més grossa" que ell. Per exemple:

Un dia en Jordi es troba amb un professor pel passadís i li diu, en to provocador: *"Avui no crec que vingui a classe"*. El professor somriu i diu: *"Potser jo tampoc!"*.

En aquestes situacions, el professor pot trobar la manera de no caure en la provocació d'en Jordi, dient-la més grossa que ell.



### **Per l'alumne:**

La conducta provocadora és un comportament emmascarador, i per tant no intervindrem en aquest comportament, ja que aquest no és el problema. Aquesta conducta se sustenta sobre unes creences emmascaradores, tot i que, en últim terme, recordem que el problema es troba en la baixa identitat de l'alumne.

En aquest cas, la intervenció podria anar dirigida a criticar la creença emmascaradora, que és: "Em sento bé, sento que guanyo si un professor o un company se senten provocats".

Per tant, el que podem fer és, a partir d'un recurs de comunicació indirecta, donar-li el missatge contrari: que vegi el que perd. Per exemple mitjançant la següent metàfora:

Cada cop que el professor d'Educació Física deia en veu alta que qui no callés ja podia marxar, en Ramon agafava i se n'anava. Era com l'heroi de la classe. Però quan va arribar el dia de marxar al viatge de fi de curs, ell va ser l'únic alumne que no va poder-hi anar, perquè estava castigat. En aquell moment se'n va adonar, que en el fons ell era l'únic que hi havia sortit perdent.

#### **6. 4. 2. 1. 5 Situacions conflictives que es repeteixen**

Són moltes les situacions conflictives que es repeteixen dins d'una aula i que creen malestar. L'explicació la dona el fet que sempre s'utilitza el mateix recurs per solucionar el mateix problema. I si no ha funcionat en la situació anterior, evidentment, tractant-se de la mateixa situació, tampoc funcionarà. Per exemple:

En Josep a la classe de dibuix se sol aixecar i xerrar amb els companys. Sempre que passa la professora, el fa fora de classe. En

Josep, a la següent classe, torna a aixecar-se a veure un company, i la professora el torna a fer fora...

- **RECURS de COMUNICACIÓ INDIRECTA que es podria utilitzar en aquest cas**

### **Pel professor / per l'alumne:**

Novament, un recurs que pot ajudar molt, en aquesta situació, és pactar per endavant, en un moment en què l'alumne estigui tranquil, què poden fer per resoldre el problema. Per exemple, en el cas anterior es podria haver fet el següent:

*La professora li podria dir: "Mira, Josep, a mi no m'agrada el que passa a la classe de dibuix. Jo ja entenc que tinguis ganes d'aixecar-te, però jo com a professora em trobo que si ho fa tothom, la classe serà un caos. Què et sembla que podem fer perquè no torni a passar? [en Josep no diu res]. Mira, què et sembla si m'ho demanes, abans d'aixecar-te?, o si sents que estàs nerviós, podries anar a beure una mica d'aigua...". En Josep diu que això, que si està nerviós anirà un moment al lavabo a beure aigua. La professora li diu que d'acord, i li pregunta: "Com a màxim quants cops hi aniràs, un o dos?". En Josep diu que dos.*

Cal destacar, si observem l'exemple que acabem de descriure, que per poder pactar amb un alumne i que aquest respongui de manera positiva és indispensable que se senti entès. Si sent que li recriminem la conducta, es tancarà en banda i el recurs no serà útil.

Així doncs, en aquest cas, el fet que en Josep se senti entès és el primer pas per poder arribar a un pacte amb ell. A més, així sent que se'l té en compte, que ell és important.

D'altra banda, fixem-nos que la professora li pregunta "Com a màxim, quants cops hi aniràs, al lavabo, un o dos?": amb això li està donant una falsa opció d'alternativa, un recurs que serveix per evitar que en Josep continuï provocant anant cada dos per tres al lavabo. A més, és molt útil perquè la decisió la pren l'alumne, encara que sigui entre dues alternatives que proposa la professora i que ella considera oportunes.

### 6. 5. 2. 1. 6 Les creences dels professors

Un dia una mestra diu als alumnes que han de dibuixar una casa. La Júlia dibuixa la primera casa, i treu un 10. La Natàlia dibuixa la segona casa, i la professora li diu que l'ha de repetir.



La Natàlia diu que no ho entén, i ho pregunta a la mestra. Aquesta li diu que això no és el que ella esperava que fessin.

En aquest cas, la professora proposa una tasca als alumnes basada en la creença personal que té sobre com s'ha de dibuixar una casa. Per tant,, les expectatives d'aquesta professora condicionaran amb l'avaluació que fa de la feina que els estudiants duen a terme.

En aquestes circumstàncies, les creences personals dels professors limiten la creativitat i la presa de decisió dels alumnes, que si surten dels esquemes del

que els professionals consideren correcte, l'avaluació que obtindran serà negativa. Com li passa en aquest cas a la Natàlia.

- **RECURS de COMUNICACIÓ INDIRECTA que es podria utilitzar en aquest cas**

### **Pel professor:**

En aquestes situacions, un recurs que pot ajudar molt perquè les creences personals dels professors no interfereixin en la tasca educativa de forma discriminadora entre els seus alumnes és plantejar-se prèviament els objectius que es volen assolir amb les activitats que proposen als estudiants.

En l'activitat anterior, si l'objectiu de l'activitat és que cada nen o nena expressi a la seva manera com veu una casa, es partirà del fet que qualsevol casa és vàlida. En canvi, si l'objectiu és copiar una casa determinada, la valoració de la feina serà diferent, de manera que la casa que més s'assembli al model proposat obtindrà la nota més alta.

Així doncs, si es marquen els objectius de les activitats que es duen a terme a classe i es plantegen uns criteris d'avaluació clars (abans de proposar la feina als alumnes), s'evitarà que l'avaluació de les tasques que realitzen els alumnes es faci basant-se en un punt de vista subjectiu.

A més, d'aquesta manera es contribueix a fer que els professors s'adonin d'algunes creences personals que són inconscients i que fan que, en ocasions, avaluin sense tenir un criteri clar i objectiu, sinó d'acord amb la seva visió particular de les coses. Per exemple, si un professor parteix del criteri que l'important en els seus exàmens és que els estudiants expliquin de forma clara els conceptes que es demanen i un alumne respon molt breument, però diu tot el que havia de dir de forma clara, la seva avaluació serà positiva (encara que aquest professor tingui la creença que s'ha de respondre més extensament, ja

que segurament s'adonarà que, quan ha vist tan poc tros escrit, ha pensat que no estaria bé, i en canvi s'ha equivocat).

### **Per l'alumne:**

Creiem que, de la mateixa manera, si els alumnes davant de qualsevol tasca tenen clars quins són els objectius que es demanen, podran decidir quina és la millor manera de resoldre les diferents activitats per assolir els objectius proposats.

#### 6. 5. 2. 1. 7 Els alumnes que van bé

*Una companya de feina, l'Àngela, un dia m'explicava: "Aquest matí he passat per davant d'una guarderia, i hi he vist un grup de nens que no devien arribar a l'any que s'apropaven a la finestra a saludar-me. N'hi havia un que no parava de riure i de saludar-me amb la mà, anava observant atentament al seu voltant, i se'l veia tan content...! Me l'he mirat tota l'estona, i li anava somrient. En canvi, hi havia un altre nen al seu costat que tenia la mirada trista, i quasi no es movia ni saludava. L'he mirat somrient i he provat d'agafar-li la mà. Ell l'ha apartat de seguida. Llavors he tornat a mirar el nen que no parava de somriure, i m'he quedat una estona mirant-lo".*

És evident que hi ha persones que ens desperten més simpatia que d'altres. A dins els centres escolars, cada professor es troba una trentena d'alumnes a la classe, i tots són ben diferents entre ells. Sempre hi ha l'alumne que cau bé a tots els professors, que no porta cap problema, que és amable i atent, i que a més treu bones notes. D'altra banda, també hi ha l'alumne que es mostra esquerp, que quasi tots els professors el tenen entravessat, perquè mai fa els deures, es porta malament a classe, si l'avisés reacciona enfadat, i mai somriu ni té una paraula amable... Són aquells estudiants que creen tanta distància, que es fa difícil que a algú li surti de dintre acostar-s'hi.

És evident que els professors tendiran a sentir-se millor amb els alumnes que no els costa seguir, que no tenen problemes i que obtenen uns resultats acadèmics satisfactoris. Són alumnes amb qui la feina de professor sol esdevenir més gratificant.

Em sembla que, un cop més, el que ens ajuda en aquests casos és poder entendre per què actua d'aquella manera. Entendre que el malestar que aquest alumne porta a dins és com una punxa, i que no pot fer altra cosa que allò que fa, que és la seva manera de demanar-nos ajuda, encara que ho faci tan malament.

- **RECURS de COMUNICACIÓ INDIRECTA que es podria utilitzar en aquest cas**

#### **Pel professor:**

En Josep és un d'aquells alumnes que quasi sempre estan expulsats, que es barallen amb els altres companys i sempre tenen una mirada de desconfiança cap a tothom.

Arriba a classe, un dia d'examen, i hi ha un professor suplent, que reparteix els papers. En Dani al cap de cinc minuts entrega l'examen, amb el seu nom escrit i prou.

L'endemà, quan la tutora entra a la classe i torna els exàmens perquè els alumnes puguin veure la nota, en Josep està assegut a la seva cadira, recolzat endarrera, i porta uns auriculars posats. La professora li demana si pot sortir un moment de classe. En Josep, amb aire provocador, li pregunta per què. La tutora li diu que li vol preguntar una cosa. En Josep accedeix. Un cop a fora, la tutora li pregunta si voldrà fer l'examen un altre dia. En Josep respon en to desafiant que ja hi ha posat tot el que sabia. La tutora li posa la mà a l'espatlla i li diu: *“Em sembla, Josep, que les coses a casa no van gaire bé, oi?...”*. A en Josep se li humitegen els ulls i abaixa la

mirada. La tutora continua dient, mentre li fa un copet a l'espatlla: *“Ja provarem que hi parli la psicopedagoga, i veuràs com les coses canvien”*. En Josep torna a entrar a classe, es treu els cascos i comença a treure els llibres de l'assignatura que toca.

Així doncs, per als professors un bon recurs seria poder entendre les actituds provocadores dels alumnes com un malestar que porten a dins.

En el cas que acabem de descriure, la professora entén el comportament provocador d'en Josep com un resultat del seu malestar, i pot no respondre a la seva provocació. D'aquesta manera no reforça el comportament emmascarador del nano.

Així doncs, el fet de no veure aquell alumne com a problemàtic, sinó com una persona que està patint, fa que la resposta de la professora davant del comportament d'aquest alumne sigui entendre el que li passa, i així obté un comportament no defensiu per part d'en Josep.

Per tant, el millor recurs en aquests casos seria que el professor es posés les ulleres de l'alumne, per provar d'entendre el món des dels seus ulls.

Un altre recurs possible fóra la prescripció del símptoma. A continuació veurem a partir d'un exemple què volem dir:

En un moment en què en Josep està tranquil, el tutor li demana de parlar amb ell un moment: *“Ostres, Josep, ja entenc que amb les coses que passen a casa de vegades et sentis nerviós o enfadat, és el mínim que et pot passar, i segur que et passarà més vegades..., però què et sembla que podem fer, quan passi? Perquè segur que no et passa de sobte..., segur que al principi notes que et comences a posar nerviós”*. En Josep fa que sí. El tutor continua dient-li: *“Doncs què et sembla que podem fer? Vols que t'avisi?, o tu mateix em demanes de sortir uns minuts de la classe...”*. En Josep diu que sortirà uns minuts. El tutor li pregunta si vol que l'avisi. En Josep respon que sí. El tutor li pregunta com vol que ho faci. El Josep diu

que li canviï de lloc l'estoig de damunt la taula. El professor li diu que com vulgui...

Amb aquest recurs -prescrivint que en determinats moments es pot sentir nerviós o alterat a classe-, li estem dient que entenem el que li passa i que ho acceptem. D'aquesta forma s'aconsegueix un efecte desculpabilitzador, perquè li comuniquem que aquesta conducta no està sota el seu control.

Al mateix temps, a partir d'aquest recurs, també l'ajudem a posar-hi control, ja que quan el comencem a notar nerviós l'ajudarem a ser conscient del que li passa canviant l'estoig de damunt la taula.

D'altra banda, cal destacar que, prescrivint el seu comportament emmascarador, estem anticipant el que li passarà, i evitem d'aquesta forma que ens cridi l'atenció amb aquesta conducta provocadora.

### 6. 5. 2. 1. 8 Els pactes

Moltes vegades als instituts sentim a parlar de pactes, de contractes o altres noms que se li donen a un suposat acord entre professor o professora i alumne. El que passa, en moltes ocasions, és que aquests pactes no són més que una manera encoberta de fer valer allò que vol el professor. Per exemple, en el cas dels contractes, l'alumne en general no té més remei que firmar-lo, perquè se li ofereix aquesta sortida com una última oportunitat. És a dir, el poder del professor per sobre dels alumnes queda palès en aquest tipus d'eines dissenyades per a solucionar conflictes. A continuació en mostrem algun exemple:

A en Manel se li ofereix un carnet on se li anotarà al final de cada classe si s'ha portat bé o si s'ha portat malament. Quan la suma d'anotacions a la columna de bon comportament arribi a un nombre determinat, la mare d'en Manel li podrà comprar un regal.



La persona que decideix si el comportament d'en Manel ha estat bo o dolent sempre és el professor o la professora.

En aquest cas, caldria preguntant-se: qui decideix què vol dir 'portar-se bé' o 'portar-se malament'? És a dir: quin és el criteri que segueix cada professor per determinar si el comportament dels nois és correcte o incorrecte a classe? En aquest cas, no se l'ajuda pas, a en Manel, ja que aquest no pot anticipar el que passarà, a causa de la subjectivitat del professor amb el qual estigui. Aquest, en últim terme, decidirà si considera que la seva actitud ha estat bona o dolenta.

Al mateix fet, els professors estan prenent una decisió per la mare, malgrat que allò que ella faci amb en Manel no pot dependre del que diguin els professors. Per això, aquesta elecció d'entrada està condemnada al fracàs. Tot seguit en veurem un altre cas:

A en Víctor se li ofereix firmar un contracte en el qual es compromet a portar-se bé i no tenir actituds considerades problemàtiques, i a canvi no se li posaran disciplinàries i l'any vinent podrà anar a fer mecànica. Si es porta malament, el trauran de la llista de preferència.

Si observem la situació que acabem de descriure, quan criden en Víctor per firmar el contracte, es troba que ja està redactat. Per tant, no té l'oportunitat de modificar el que està escrit, i tampoc no té l'alternativa de no firmar-lo, tot i que, aparentment, els professors verbalitzin que sí. Es tracta d'aquells casos en què els professionals expressen una cosa amb el seu llenguatge verbal, però una altra de ben diferent i contradictòria amb el seu llenguatge gestual. Per exemple, el director li pot dir a en Víctor: "Home, Víctor, és una oportunitat... Ja veuràs que anirà bé, però tu mateix, si no firmes" (en un to d'amenaça). Recordem que el llenguatge que ens creiem sempre és el corporal, perquè és el que les persones no podem controlar, i per tant és el veraç.

En aquest cas també ens hauríem de preguntar: qui decideix què vol dir portar-se bé o portar-se malament?, i la resposta seria la mateixa que en l'exemple anterior.

Ahora, amb aquest contracte s'està demanant a en Víctor que controlï una actitud que té el seu origen a l'inconscient i que, per tant, no podrà controlar. Novament aquest recurs està condemnat al fracàs. Ben segur que, en aquestes circumstàncies, els professors argumentaran que el problema és en Víctor, que ha perdut una altra oportunitat.

- **RECURS de COMUNICACIÓ INDIRECTA que es podria utilitzar en aquest cas**

#### **Pels professors / pels alumnes:**

Un recurs que ajuda, en aquests casos, seria arribar a pactes davant de situacions conflictives. Ens estem referint a pactar de veritat. És a dir: perquè el pacte sigui possible, ha de ser fet amb absoluta llibertat, sense imposició de cap de les parts; si no, no podem parlar de pacte.

Per tant, no podem arribar amb uns papers on ja haguem concretat per escrit els acords als quals volem que s'arribi. En tal cas, estaríem donant el missatge a l'alumne que no té alternativa. Nosaltres diem que l'alumne ha de viure que realment pot dir la seva opinió, i que aquesta és té en compte. Això no significa que no es puguin suggerir alternatives, idees, en el cas que l'alumne no formuli cap proposta. A continuació en mostrem un exemple:

En David sempre arriba tard a classe. Ell diu que se li escapa l'autobús. El tutor, ben tip d'aquesta situació -perquè la resta d'alumnes es queixaven i deien que, així doncs, a ells també se'ls escaparia l'autobús...-, decideix parlar amb en David. Li explica que no se sent bé amb la situació que té lloc cada matí, tot i que entén que a tothom se li pot escapar l'autobús; i li pregunta què creu que

poden fer. En David es queda sorprès, i al cap d'una estona diu: *“Si arribo més de cinc minuts tard, em quedaré una estoneta ajudant a recollir la classe, abans de marxar cap a casa”*. El tutor diu que li sembla molt bé.

Anys enrera, la gent deia que el compromís més gran que hi havia era la paraula d'un home. En aquest cas, aquest recurs recolza sobre aquesta creença.

Així doncs, a diferència dels professors que tenen la creença que han d'imposar les coses als alumnes, nosaltres apostaríem pels pactes i per l'autoritat afectiva per damunt del poder. És a dir: que l'alumne respecti el pacte al qual s'ha arribat perquè aprecia el professor i no pot faltar a la paraula que li ha donat.

Recordem que, quan un professor imposa el que creu als seus alumnes mostrant-se autoritari, aquests buscaran la manera de fer el contrari del que els ha dit. Per exemple, si els hi diu que han d'estar callats, ells, per esperit de contradicció, allò que tindran ganes de fer és xerrar.

El resultat més probable és que el professor se senti ferit i que imposi unes normes encara més dures als seus alumnes, que continuaran buscant la manera de contradir-lo.

#### 6.5.2.1.9 Les mentides

Moltes vegades trobem alumnes que neguen un fet que sabem que ha tingut lloc, ja que hi ha testimonis que ho corroboren. En aquests moments és probable que un professor darrera un altre intentin obtenir de boca de l'alumne la veritat.

En aquests casos el resultat està condemnat al fracàs, ja que s'estarà atacant el comportament emmascarador, i el que s'aconseguirà és que aquest es faci

més gros, perquè l'alumne no podrà fer una altra cosa que mantenir la mentida, costi el que costi.

A continuació mostrem una situació que explica el que acabem de dir:

La professora de francès veu de lluny en Jesús arrancant l'espuma d'una butaca del teatre. Li diu que vagi a explicar al director del centre el que ha fet. En Jesús diu que ell no ha fet res, i la professora que no li expliqui a ella, sinó al director. En Jesús va al despatx del director, i es defensa dient-li que ell no ha fet res. El director li diu que si no reconeix la veritat, es quedarà sense sortir al pati una setmana. En Jesús insisteix que ell no ha sigut. El director diu que estarà dues setmanes castigat. En Jesús continua amb la mateixa actitud. Al final es queda sense pati tot un trimestre.

En aquest cas, podem plantejar-nos la hipòtesi que a en Jesús no li agradava el que havia fet, i per això d'entrada ho nega. A partir d'aquest moment ja no pot fer altra cosa que continuar negant-ho.

En aquestes circumstàncies, en Jesús està duent a terme una conducta emmascaradora: se sent millor amagant el que ha fet que explicant la veritat.

En la situació que acabem d'observar entre el director i en Jesús, s'entra en un cercle viciós, perquè el director demana a en Jesús que accepti el que ha fet, i aquest no pot fer altra cosa que negar-ho, i el resultat és que s'acaba agreujant el problema. L'explicació que en donem nosaltres és que de vegades els professors necessiten que l'alumne digui la veritat, per sentir que han guanyat. I això és voler un impossible, ja que en aquestes circumstàncies l'alumne només podrà negar el fet de què se l'acusa.

- **RECURS de COMUNICACIÓ INDIRECTA que es podria utilitzar en aquest cas**

### **Pels professors / pels alumnes:**

És important ressaltar que, en aquestes situacions, els alumnes que diuen mentides se senten millor mantenint la seva postura que reconeixent la veritat. Per aquest motiu, més que resoldre-les, aquestes situacions, és important prevenir-les, ja que un cop han succeït ens resultarà molt difícil que l'alumne expliqui la veritat.

Abans volem dir que ens sembla important tenir clar qui és el responsable de la mentida. En el cas suara descrit, el director es fa responsable de la mentida, i per això té necessitat d'insistir tant: per obtenir la veritat dels llavis d'en Jesús. I l'únic responsable de la mentida és la persona que la diu. Al mateix temps, s'hi suma la creença que tenen alguns professors en el sentit que "si un alumne ens diu una mentida, és que no ens respecta", que fa que hagi d'insistir per obtenir la versió real del que ha succeït.

Pensem que un bon recurs és que hi hagin unes normes clares per a tots els alumnes, i que sàpiguen quines conseqüències tindran determinats fets. Vegem-ho amb un exemple:

La Judith cada dia quan arriba a l'institut i la professora demana els deures, ella diu que se'ls ha deixat a casa. La professora al cap d'uns dies li diu que no digui mentides, que ella vol que li digui la veritat, que no passa res, si ho fa. La Judith s'enfada i diu que no menteix pas. La professora rumia una solució, i l'endemà diu en veu alta, a classe: *"Entenc que algun dia us podeu deixar els deures a casa, però què us sembla que podem fer, quan això passi?..., i si deixem deu minuts perquè qui se n'hagi descuidat els pugui fer a classe?"*. Els alumnes contesten que els sembla bé.

En aquest cas, la professora, anant per davant de la situació, evitarà trobar-se amb el problema de les mentides.

El mateix es podria fer en el cas d'en Jesús: anar per davant, pactant què passarà si el material del centre es fa malbé, arribant a una solució amb què els alumnes hi estiguin d'acord...

### 6. 5. 2. 1. 10 Els càstigs

Quantes vegades es donen situacions que no estaven previstes i, de sobte, un alumne rep un càstig que no s'esperava? En aquests moments, els alumnes no aprenen pas una lliçó: l'únic que viuen és que els professors manen, i que a ells no se'ls escolta. Aquests estudiants no se senten ben tractats, i això els crea un sentiment de malestar que fa que sovint es rebel·lin contra el professor que els ha castigat.

- Un professor mira amb cara de desconfiança un alumne, en Toti, quan se'l troba pel poble, i aquest l'insulta. Quan són a classe, el professor castiga en Toti perquè estava parlant amb el seu company i no deixava treballar a la resta de la classe, i li fa la vida impossible a dins el centre. En Toti l'acaba insultant, i és expulsat del centre.
- Un dia, en una classe de secundària, la pissarra cau a terra. Entra el professor i pregunta qui ha estat. Els alumnes expliquen que ningú, que ha caigut sola. El professor castiga tota la classe sense pati. L'endemà, tots els alumnes s'asseuen a l'entrada de l'institut i diuen que no volen entrar, en protesta pel tracte injust que van rebre l'altre dia.
- Un dia a la sortida de classe el professor de matemàtiques es troba el seu cotxe abonyegat. El director i l'equip de professors decideixen castigar tot l'institut sense pati fins que surti el culpable. L'endemà cap alumne no es presenta a classe.

Les solucions, en els diferents casos, són viscudes com a injustes pels alumnes, ja que de sobte es troben amb un càstig que no podien preveure.

En tots aquests casos els professors, mitjançant els càstigs, pretenen arreglar la situació. Però el que no tenen en compte és que pretendre una cosa que depèn dels altres significa donar la paella pel mànec als alumnes perquè els provoquin, alhora que, volent castigar el culpable, es castiga el qui no n'és, i es crea així un malestar general que causa la rebel·lió de tots els alumnes.

- **RECURS de COMUNICACIÓ INDIRECTA que es podria utilitzar en aquest cas**

#### **Pels professors / pels alumnes:**

En el primer dels tres casos que hem descrit, pensem que la solució seria a partir de la mediació, ja que, si no, les creences dels professors sobre determinats alumnes estan impossibilitant que l'estudiant es senti tractat justament. I que posteriorment aquest estudiant, en haver-se sentit "maltractat", pugui convertir-se en protagonista de diversos conflictes, que poden anar en augment.

En els altres casos, pensem que la creença dels professors ("Si passa alguna cosa que no es considera correcta, algú n'ha de pagar les conseqüències") provoca en moltes ocasions que acabin pagant persones que no tenen res a veure amb el que ha passat. Per tant, no estaríem d'acord amb aquesta solució: si no se sap el que ha passat, no es pot prendre la decisió de castigar a tothom, per assegurar-se d'agafar el culpable.

Per tant, des del nostre punt de vista, en aquests casos la solució seria no prendre decisions de forma impulsiva i preveure, anant per davant de les situacions, els possibles conflictes que poden sorgir.

## 6. 6 FORMACIÓ DELS PARES

*“Entre todas las alegrías, la absurda es la más alegre; es la alegría de los niños, de los labriegos y de los salvajes; es decir, de todos aquellos seres que están más cerca de la Naturaleza que somos ”*

*Azorín*

### 6. 6. 1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA

La Laia arriba a l'institut i, pel passadís, abans d'entrar a classe, algú l'empenta sense voler. Ella es gira i, sense dir res, venta un cop de puny a la primera persona que troba, cosa que li reportarà una disciplinària.

Després, una amiga de la Laia explica a la tutora que el seu pare abans que ella anés a l'institut li ha lligat la moto amb un cademat, perquè diu que la té molt bruta i que amb això demostra no ser responsable.

Moltes vegades, els alumnes arriben al centre amb un malestar generat a casa, amb els nervis a flor de pell, i llavors és l'institut qui n'acaba pagant les conseqüències. Amb això no estem dient que els pares siguin els culpables dels conflictes dels seus fills a dins el centre escolar. Aquí no es tracta de buscar un culpable.

Els pares fan el que fan perquè creuen que és el millor que poden fer per als seus fills. I si recordem el que ja hem dit, només és culpable aquella persona que duu a terme una acció amb la intenció que tingui unes conseqüències determinades. Per exemple, si un noi tira una pedra contra un vidre amb la intenció de trencar-lo, seria culpable de l'acció; però si xuta la pilota i sense



voler encerta un vidre i el trenca, ell no n'és culpable, tot i que en sigui el causant.

És evident, doncs, que els pares mai volen perjudicar els seus fills de forma premeditada, amb les decisions que prenen. El que passa és que les conviccions personals dels progenitors sobre què cosa és ser bons pares els fan actuar de determinades maneres, que potser no ajuden gaire els fills.

Si tornem al cas que acabem d'exposar de la Laia, si els professors tinguessin una entrevista amb el pare, segurament podria tenir lloc la següent situació:

La tutora de la Laia, al cap d'uns dies, té una entrevista amb el seu pare i li explica el succés, i l'home respon: *“Als fills no se'ls ha de deixar passar segons què, perquè si no, no aprenen que les coses tenen un valor i els sembla que poden fer sempre allò que els dóna la gana”*.

En aquest cas, el pare justifica el seu comportament basant-se en la creença que els pares tenen l'obligació d'ensenyar als fills lliçons sobre la vida, perquè valorin les coses i madurin. La finalitat del pare de la Laia és molt lícita, el que passa és que no s'adona que la seva filla se sent tractada injustament, perquè ella no sabia quines eren les conseqüències de no mantenir neta la moto.

És a dir, per bé que la intenció dels càstigs que els pares imposen als fills és bona -que aprenguin les conseqüències de les coses-, el resultat no és l'esperat. Això és així perquè aquests joves no han pogut anticipar què comporta la seva conducta, ja que no ho sabien.

Si, en canvi, els pares plantegen unes normes a casa i els fills les coneixen i saben per endavant què passarà si no les compleixen, llavors sí que estarem ajudant els joves a aprendre a anar per davant de les situacions.

### 6. 6. 1. 1 Comprendre els fills

D'altra banda, quan els fills expliquen als seus progenitors situacions que els preocupen, moltes vegades no troben en els seus pares la resposta que n'esperaven. Per exemple:

La Sandra explica a la seva mare, la Rosa, que no l'han escollit per sortir a l'obra de teatre que fan a l'escola. Ho diu trista. La Rosa li diu que això són bajanades, que s'ha d'animar, i que encara és millor així, que si no, li hauria de fer un vestit per a la funció, i ella està cansada de tanta feina. La Sandra exclama: *"Mare, no m'entens!"*, i marxa clavant un cop de puny a la porta. La mare es diu a si mateixa: *"Quin caràcter que té, aquesta nena!, no se li pot dir res...!"*.

En aquest cas, la Sandra no se sent entesa per la mare, se sent ferida. Per això reacciona posant en marxa una conducta emmascaradora, en aquest cas la conducta agressiva de clavar un cop de puny a la porta.

Avui en dia no és fàcil, fer de pares. En ocasions, als progenitors els costa entendre com se senten els fills i les seves reaccions davant de comentaris o accions que ells fan.

Creiem que el problema és què els pares proven d'entendre els fills des dels seus ulls, i d'aquesta forma només aconseguen que els fills se sentin cada cop menys entesos. La solució es troba a posar-se en el lloc dels fills i veure el món amb els seus ulls.

Per això considerem que un curs de formació de pares podria ser una eina que els permetés entendre el punt de vista dels fills i conèixer estratègies i recursos per ajudar-los perquè el dia de demà siguin persones segures, que sàpiguen el que volen.

Aquest fet, sens dubte, contribuiria de forma considerable a fer disminuir els comportaments agressius en el centre.

## 6. 6. 2 PROPOSTA DE CURS DE FORMACIÓ DE PARES: LÍNIA A SEGUIR

Cal dir que la formació de pares és molt recent, en el nostre país. I una tendència bastant generalitzada en aquest àmbit és traslladar el model tradicional de l'educació escolar a aquest tipus de formació. D'aquesta manera, els pares són com alumnes que escolten atentament un professor que els transmet coneixements i que han de fer els deures que aquest els demana.

També hi ha d'altres treballs, duts a terme dins d'aquest camp, que s'han basat en concepcions teòriques molt diferents de la del Model Humanista-Estratègic. Treballant a partir d'aquest model, Carme Timoneda i Ramon Casadevall han dut a terme una tasca molt interessant i en una línia que serà per a nosaltres el punt de referència a seguir en la proposta que exposem a continuació.

### 6. 6. 2. 1 Finalitats de la formació de pares

La intenció de fer un curs de formació de pares és, bàsicament, ensenyar com es pot fer de pares. És a dir: tothom aprèn a fer de pares a partir del que ha vist dels seus propis progenitors, però en moltes d'ocasions això no resulta adequat, a l'hora d'establir una bona relació amb els seus fills.

Moltes vegades podem sentir les mares fent comentaris com aquests: “Ja sé que no li hauria d'estar tan a sobre amb els deures, però em sento malament si no els fa”, “No serveix de res que el castigui, perquè encara acabem més enfadats, però, tot i això, el continuo castigant”...

Aquestes i altres situacions que es repeteixen dins l'ambient familiar són fruit d'aprenentatges i creences dels progenitors sobre com fer de pares. La nostra intervenció, mitjançant un seguit de xerrades, aniria dirigida a transmetre missatges als pares a partir dels recursos de comunicació indirecta, perquè es puguin autocríticar les creences personals que els estan fent actuar de la

manera que actuen amb els seus fills; i trametent-los recursos perquè puguin millorar la relació amb els seus fills i perquè entenguin les seves conductes sota un altre prisma. Això comportaria que la seva resposta davant d'aquestes situacions fos diferent.

Aquest objectiu l'assoliríem a partir dels coneixements que aporta el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic sobre els comportaments humans i la comunicació interpersonal.

### 6. 6. 2. 2 Temporalitat

La formació de pares es concretaria en unes sessions quinzenals d'una duració aproximada d'hora i mitja, i durant un període de 10 sessions, com a mínim.

L'avantatge de deixar quinze dies entre sessió i sessió és que dona temps als pares perquè visquin experiències en les quals posaran en pràctica aspectes que s'han tractat en aquestes sessions, i en les quals els poden sorgir dubtes que poden plantejar en sessions posteriors.

### 6. 6. 2. 3 El professional

El professional que dugués a terme aquestes sessions hauria de dominar el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic.

Com ja hem dit, aquest model no està fonamentat bàsicament per tècniques, sinó que dona molta importància al tarannà del terapeuta. En aquest sentit és bàsic, en aquest professional:

- que tingui capacitat per crear empatia.
- que sàpiga escoltar i entengui les situacions personals de les altres persones.

- que sigui autèntic.

Aquests ingredients li permetran tenir en compte les persones que té al davant i respectar les seves individualitats. Agafant les paraules de Rogers (1966), si el terapeuta comprèn els sentiments i pensaments que li semblen horribles, dèbils, sentimentals o estranys, de la persona que té al davant, i els pot veure com els veu ella i acceptar-los, aquesta persona se sent realment lliure per explorar els racons ocults de la seves vivències més íntimes i sovint oblidades.

És a dir, hem de partir del fet que el professional accepta cada persona tal com és i comprèn el món personal de cada ésser.

Cal destacar un altre aspecte, i és que el professional encarregat de la formació de pares no els dóna cap lliçó magistral, sinó que els guia i aprèn amb ells. És a dir, a partir de recursos de comunicació indirecta, s'aconsegueix que l'aprenentatge que duen a terme els pares sigui inductiu: aprenen com tractar els seus fills, perquè han rebut missatges que els ajuden a criticar-se allò que feien fins ara.

#### 6. 6. 2. 4 Punts importants de la intervenció en la formació de pares

A continuació volem fer referència a alguns dels aspectes a tenir en compte en el curs de formació de pares.

- Sobre les creences que tenen respecte a què significa ser uns bons pares, les quals condicionen el tracte que donen als seus fills, i totes aquelles creences personals que resultin negatives per al desenvolupament de la persona.
- Sobre la interpretació que fan del que els passa als fills, perquè puguin entendre el que aquests viuen posant-se al seu lloc.
- Sobre el que depèn de cadascú: el que fan els fills depèn d'ells mateixos. Així doncs, els pares no poden controlar el comportament dels seus fills, només allò que depengui d'ells.

- Sobre què significa ser culpable, amb la finalitat de desculpabilitzar els pares dels problemes que puguin tenir els seus fills.

És important intervenir sobre aquests aspectes, perquè ells originen que les relacions entre pares i fills no siguin sanes, i fan també que aquestes es mantinguin estables i no canviïn al llarg del temps.

Per exemple, si tornem al cas que hem descrit de la Sandra, veiem que no se sent entesa per la mare, la Rosa, i que aquesta no és conscient que aquest fet ha estat l'origen de la conducta agressiva de la noia: ella pensa que ha estat el mal caràcter de la seva filla. D'aquesta manera, la interpretació que fa la mare de la situació contribuirà perquè aquesta mena d'incidents es perpetuïn, perquè davant d'una situació similar tornarà a reaccionar de la mateixa manera que ho ha fet aquesta vegada. A la Sandra això li confirmarà que la seva mare mai no serà capaç d'entendre-la.

### 6. 6. 2. 5 Inconvenients

L' inconvenient d'aquests cursos, d'acord amb la nostra experiència, és que moltes vegades els pares que més necessitarien aquesta formació -perquè són els qui tenen la problemàtica més greu, i els seus fills els que protagonitzen comportaments més disruptius al centre- són precisament els que no assisteixen als cursos d'aquest tipus. L'explicació és evident: són les persones a qui més els costa reconèixer que tenen un problema i que necessiten ajuda.

Un altre inconvenient és que, durant molts anys, s'ha deixat l'educació dels fills en mans de les mares, i els pares se n'han mantingut més al marge. Això també s'acaba reflectint en l'assistència a aquests cursos, on la majoria de pares... són mares!

## 6. 7 ESPAI ALTERNATIU A L'AULA

*“Fariem moltes més coses si creguéssim que són moltes  
menys les impossibles”*

*Malesherbes*

### 6. 7. 1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA

A partir de la nostra experiència dins de l'Institut Sant Vicenç, podem afirmar que hi ha alumnes que presenten greus problemes de conducta o de rebuig escolar, que es troben immersos en un context que no fa sinó reforçar el seu comportament. Ens referim als casos en què, per exemple, un alumne es comporta de manera provocadora, i en què la resposta dels companys o dels professors és la de sentir-se provocats, i tot plegat fa que aquest tipus de conducta es reforci i es mantingui sense solució de continuïtat.

En aquestes situacions, és molt difícil ajudar els alumnes a nivell personal, si no s'aconsegueix trencar aquest cercle viciós. En aquestes circumstàncies és quan considerem oportú que l'alumne canviï de context, temporalment.

Si l'alumne es veu en un altre espai, on no es respon davant de les seves provocacions de la mateixa manera (no reforçant aquests comportaments), acabarà abandonant la conducta emmascaradora, i això facilitarà el procés d'ajuda en aquest estudiant.

Si recordem el que ja hem dit, un comportament emmascarador té la finalitat de cridar l'atenció a les persones de l'entorn del qui les protagonitza. Per exemple, el nen que puja a sobre la cadira i comença a cridar (comportament emmascarador) està demanant atenció. Si n'aconsegueix, encara que sigui en forma de crit d'alguna mestra, inconscientment estarà retroalimentant aquesta conducta.

### 6. 7. 1. 1 Espais alternatius per als alumnes actualment

Actualment hi ha diferents recursos que permeten a l'alumne un canvi de context de forma temporal. Estem parlant de les UAC i les UEC.

Com hem mencionat en el Marc teòric, aquestes unitats són recursos pedagògics per ajudar aquells alumnes que, per les circumstàncies en què es troben, es considera convenient sotmetre'ls a un canvi de context que permeti oferir-los una atenció més individualitzada. Però cal comentar que l'aplicació errònia d'aquests recursos pot resultar molt més segregadora i dispedagògica que les mesures que conté el decret de drets i deures. Segons Francesc Xavier Moreno, l'ús de les UAC-UEC com a "magatzems" d'alumnes que "molesten" és una temptació, que resultaria ser l'antagonisme més extrem de la finalitat d'aquests recursos. L'autor refereix a que la clau principal del bon funcionament d'aquestes unitats és la tasca del seu equip docent. I si partim de la idea que la majoria dels professors que formen part del Claustre d'un IES no estan gaire motivats per dur a terme la tasca docent que els hi pertoca, per diverses raons (falta de formació, depressió,...), ja es veu que és difícil que aquestes unitats funcionin.

Així doncs, el que acaba passant moltes vegades a la pràctica és que les UAC i les UEC tenen una funció teòrica, sobre el paper, però una altra en la realitat. És a dir, en la majoria d'ocasions acaben sent un espai on van a petar els alumnes conflictius, per tal que no molestin a classe. I l'actitud dels professionals que hi treballen és la de no creure que aquests alumnes puguin canviar.

Segurament, això és perquè sovint els professors estan cansats i no disposen de recursos suficients per afrontar aquests reptes. El resultat és que es canvia de context els alumnes, però se'ls acaba tractant de la mateixa forma que es feia a classe, i per tant no hi ha canvis (es continuen reforçant els seus comportaments emmascaradors).



Alguns professionals creuen que han de canviar el plantejament de l'atenció que es dóna a aquests joves dins la UAC o la UEC. Altres, en canvi, consideren que si les coses no funcionen és culpa d'aquests alumnes, que "no tenen remei", que "no paren de fer bestieses" i "no saben aprofitar les oportunitats que se'ls hi ofereixen". En alguns casos, es poden sentir comentaris d'aquest caire: "Aquests estudiants només entenen la mà dura...".

És clar que això no és generalitzable. Hi ha UAC que funcionen i que ajuden que aquests alumnes etiquetats de conflictius se sentin a gust i que es creï un clima que facilita el seu creixement personal. Això sí, aquests casos no són els més freqüents.

La nostra proposta seria que hi hagués un replantejament del funcionament de les UAC, o que existissin serveis externs al centre als quals poguessin assistir els alumnes que hom considerés necessari, durant un període de temps determinat, com és el cas del servei que ofereix la Unitat de Neuropsicopedagogia: l'Hospital de Dia.

Així doncs, veiem necessària la creació d'una Unitat per atendre l'alumnat que ho requereix, com és el cas d'alguns alumnes etiquetats d'agressius; com una analogia a l'Hospital de Dia, o un replantejament de les UAC.

Tot i això, cal destacar que veiem com un perill el fet que les UAC s'ubiquin dins el centre escolar, ja que pot donar-se el cas que els alumnes continuïn estant en contacte amb professors i companys del centre que reforçaven el seu comportament emmascarador. Això implicaria que aquests alumnes haurien de canviar el suficient per no sentir-se provocats per les mirades de persones que esperen "que en facin alguna". I, moltes vegades se'ls fa molt difícil, i això frena el procés de creixement personal d'aquests estudiants.

## 6. 7. 2 PROPOSTA D'UN ESPAI ALTERNATIU A L'AULA: LÍNIA A SEGUIR

Si recordem les conclusions extretes en les entrevistes amb els professionals del món de l'educació sobre l'atenció psicopedagògica que es dóna a secundària, podem dir que els mecanismes que s'utilitzen per tractar l'agressivitat a l'ESO (les mesures disciplinàries, les Unitats d'Adaptació del Currículum i les Unitats d'Escolarització Compartida) no són eficaces per evitar i tractar aquesta problemàtica.

Al mateix temps, hem tingut ocasió de constatar com el tractament de l'agressivitat des del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, intervenint en els alumnes etiquetats de problemàtics, i el recurs de l'Hospital de Dia, en el cas d'en Dani i en Jordi, han esdevingut una línia d'intervenció adient per tractar els problemes d'agressivitat.

Per això creiem que, perquè sigui possible donar a tots i cadascun dels nois i noies una resposta adequada a les seves necessitats, cal que existeixi un espai alternatiu a l'aula on puguin ser atesos els alumnes etiquetats de problemàtics.

### 6. 7. 2. 1 Unitat

Aquesta Unitat serà un espai al qual l'alumne que ho requereixi podrà anar-hi durant un temps determinat, i sempre de forma voluntària. Creiem que és important que estigui ubicada a fora del centre, per l'inconvenient que hem esmentat anteriorment (dins el centre pot haver-hi el perill que els alumnes de la Unitat es continuïn sentint provocats per professors o alumnes de l'institut).

Així doncs, pensem que en aquests casos l'alumne no hauria d'assistir a l'institut fins que es considerés oportú. En d'altres casos es podrà contemplar la possibilitat que assisteixi al seu grup-classe a la tarda.

Cal destacar la importància, dins d'aquesta Unitat, del fet que els professionals que hi treballin donin un tracte a aquests alumnes diferent del que reben a l'aula ordinària.

Si canviem l'alumne de context però el tractem de la mateixa forma que se'l tractava dins el seu grup-classe, no aconseguirem canvis.

Com ja hem dit, considerem que el gran problema de les UAC i les UEC ha estat precisament aquest: passar els alumnes del grup-classe a un altre espai on se'ls ha continuat tractant de la mateixa forma -és a dir, amb càstigs i disciplina- quan es comportaven de manera provocadora, agressiva, disruptiva, etc..., i arribant, en alguns casos, a la conclusió que, si aquests recursos no funcionen, és perquè els alumnes són el problema.

A més, cal destacar que la finalitat d'aquesta unitat no és només que sigui un espai on no es reforcin les conductes emmascaradores dels alumnes, sinó on també se'ls ajudi en el seu projecte vital, fent-los participants de les decisions que es prenguin dins l'aula: pel que fa a les normes, al seu pla de treball, etc, i contribuint, sempre que es pugui, a fer que visquin èxits.

### 6. 7. 2. 1. 1 Finalitats d'aquesta Unitat

1. Ha de permetre que l'alumne rebi atenció psicopedagògica individualitzada una hora a la setmana per poder solucionar el seu problema emocional.
2. Ha de permetre que es trenquin els comportaments emmascaradors dels familiars, companys o professors que reforcen els seus comportaments, tant si són agressius com d'un altre tipus.
3. Ha de permetre que l'alumne visqui èxits, perquè pugui millorar el concepte que té d'ell mateix.
4. Ha de permetre que l'alumne hi accedeixi de forma voluntària.

5. Ha de permetre que no es treballin continguts explícitament curriculars, sinó que pugui escollir entre una diversitat de serveis que siguin d'interès del noi o noia.
6. Ha de permetre que mantingui el contacte amb el seu grup-classe, en el cas que es consideri convenient.

### 6. 7. 2. 1. 2 Els professionals de la Unitat

Els professionals que han de dur a terme les diferents tasques en aquesta Unitat s'han de regir pel següent perfil:

1. Els professionals han de tenir una formació que els permeti entendre els comportaments de les persones i han de disposar de recursos per intervenir davant de les diferents problemàtiques amb les quals es puguin trobar (des del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic).
2. Els professionals han d'estar dotats d'una formació que els permeti treballar amb diferents metodologies pedagògiques a l'aula i puguin adaptar el currículum a les necessitats dels alumnes.
3. Els professionals han d'estar disposats a reflexionar, discutir, criticar i millorar la seva pròpia pràctica diària.
4. Els professionals han d'estar predisposats a treballar en equip i han d'estar oberts a canvis, sempre que això sigui necessari perquè el funcionament de la Unitat compleixi l'objectiu pel qual s'ha creat.

Sumat al que acabem de dir, també volem esmentar la importància del fet que els professionals estiguin motivats per afrontar el repte que suposa treballar amb alumnes etiquetats de problemàtics.

Creiem que aquesta feina la podrien dur a terme professionals del món de l'educació, com: pedagogs, psicopedagogs, psicòlegs, mestres de pedagogia

terapèutica, o d'altres professionals amb coneixements del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic.

Aquesta formació és essencial perquè s'eradiqui el problema que és fa palès en algunes UAC o UEC, en estar dirigides per professors que no disposen de coneixements necessaris per atendre aquests alumnes. I, com a conseqüència, els han acabat tractant de l'única manera que saben: basant-se en la disciplina. El resultat és que el recurs de les UAC o les UEC acaba no essent educatiu, i només esdevé un espai per apartar els alumnes problemàtics.

### 6.7.2.1.3 Encarregats de l'Assistència

El canvi de context, en determinades ocasions, contribuirà a fer que als alumnes etiquetats de problemàtics no se'ls reforcin les seves conductes emascaradores. Però, com ja hem dit, això no significa que el problema d'aquests alumnes estigui en l'entorn, sinó en la seva identitat personal. Per això considerem necessari que, al mateix temps que assisteixen a la Unitat, rebin una intervenció individualitzada per poder assolir una de les finalitats d'aquesta Unitat: ajudar-los a solucionar el seu problema personal i a abandonar els comportaments emmascaradors (com és el cas de la conducta agressiva).

Els professionals que duguin a terme aquesta tasca són els que hauran de conèixer millor les tècniques i els continguts del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic.

És molt important destacar que els professionals que integrin aquesta Unitat, tant els encarregats del funcionament diari com els professionals que duren a terme l'assistència, duguin a terme reunions de forma periòdica per plantejar-se els canvis que considerin necessaris per al bon funcionament de la Unitat.

#### 6.7.2.1.4 Com serà el treball amb els alumnes?

En aquest apartat volem fer referència a les mesures que es poden dur a terme per evitar possibles inconvenients que poden sorgir dins d'aquesta Unitat. Aquests recursos tenen la finalitat d'ajudar els alumnes a anar per davant de les situacions. En definitiva, ajudar-los a madurar.

##### a) Pel que fa a la disciplina del centre

###### **Sobre les normes de convivència**

És imprescindible que hi hagi unes normes de convivència a dins de la Unitat, ja que és una part de la formació que els alumnes han de rebre per poder integrar-se a la societat amb garanties i, sobretot, perquè els ajudarà a anar per davant de les situacions i a viure menys fracassos. El que serà important, entrats en aquest tema, és *com* s'elaboren les normes.

Si partim de la nostra experiència a l'Hospital de Dia, creiem que és important que les normes siguin elaborades per professors i alumnes; pactant, ambdós, el que consideren que és necessari per al bon funcionament de l'aula. És a dir, marcant els límits que creguin adients tant per als alumnes com per als professors. D'aquesta manera, mitjançant una vivència, els professionals estaran dient als alumnes: "Tu ets igual que jo".

Nosaltres pensem que, si una persona pot decidir què és el millor per a ella mateixa, serà congruent amb allò que decideixi.

Com diuen Timoneda i Pérez (2000), en el procés **d'establiment de les normes** es parteix de la base que les normes semblen ser necessàries en determinats contextos per fer possible una vida en la qual es respectin els drets de cadascú. Un bon recurs per elaborar normes és el pacte o negociació de les normes, sempre que sigui possible, i ho és en quasi totes les ocasions. El

fenomen de la negociació funciona terapèuticament perquè a nivell cognitiu comunica com un “jo sóc algú”, i a nivell emocional comunica satisfactòriament. Això és el que s’anomena un ‘efecte identitat’, que en definitiva és el que es pretén contínuament durant el procediment. La negociació significa consensuar des d’ambdues parts; és a dir: “Jo vull i tu vols” o “Jo decideixo i tu decideixes”. La negociació abasta també les “sancions” o compensacions, si s’escau, de manera que aquestes són viscudes, experimentades, com a no imposades.

Quan un alumne s’incorpori a la Unitat, un cop les normes estiguin elaborades, un professor s’encarregarà d’explicar quines són les normes que entre tots han acordat, i que ell també té l’oportunitat de dir-hi la seva i de proposar canvis, si ho creu necessari.

### **Sobre el compliment de les normes**

Seguint en la línia del que hem dit fins ara, no estem d’acord amb les mesures punitives, en el cas que un alumne no compleixi una norma. En tal cas, creiem que el recurs efectiu és el pacte; és a dir: pactar per endavant què passarà si algú salta una norma. En tal cas, cal deixar clar que no hi haurà excepcions: tant professors com alumnes hauran de complir el que s’hagi pactat si algú no segueix una norma.

### **b) La tasca pedagògica de la Unitat**

Les classes hauran de ser actives i amb metodologies que permetin una educació comprensiva de l’alumnat, tenint en compte les diferents necessitats.

Pel que fa a la forma d’organitzar-se a l’aula, s’establiran grups flexibles i grups cooperatius. Han de ser classes que permetin a l’alumnat participar i, com a eix principal, experimentar, viure i sentir èxits amb les seves tasques. Per tant, en cap cas no s’avaluaran de forma negativa les tasques que hi duguin a terme. Per tant, no parlarem en termes de “bé” i “malament”.

El professorat ha de tenir en compte totes aquelles estratègies que li siguin útils per poder augmentar l'autoestima de l'alumnat. Cal comentar que, en el tracte amb aquests estudiants, és important utilitzar recursos de comunicació indirecta.

### c) Assistència als alumnes de la Unitat

Els alumnes que ho necessitin rebran assistència continuada. La metodologia que s'utilitzarà és la del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, que té com a eina bàsica per a la intervenció la comunicació indirecta.

#### **Quins continguts s'impartiran?**

Dins de la unitat es duran a terme activitats que siguin de l'interès de l'alumne. Cal tenir en compte que el Currículum passarà a segon terme, ja que l'important, en tot cas, és que els alumnes tinguin l'oportunitat de viure èxits. Creiem necessari establir un pla de treball individualitzat, atenent a les seves circumstàncies; s'anirà revisant periòdicament i estarà obert als canvis que es creguin convenients, per tal que sempre estigui adequat als estudiants. Així, es deixaria escollir a l'alumnat si volen estudiar i treure's l'ESO, o si durant un temps prefereixen dur a terme tasques més manipulatives, que els ajudin a preparar-se per entrar en el món laboral.

#### 6.7.2.1.5 Quins alumnes assistirien a aquesta Unitat?

Els alumnes que assistirien a l'aula serien els que, per les circumstàncies que fos, es considerés oportú dur-los-hi per ajudar-los en el seu creixement personal, sobretot en els casos en què el seu comportament a classe fos reforçat pels seus companys, professors o pares. Per exemple, en el cas d'un alumne en el qual s'estigui duent a terme un procés d'ajuda personal i que, tot i que hagi canviat, els pares s'agafin a l'argument que a l'institut encara té



problemes: en aquest cas, els pares estarien tan a sobre de l'alumne, que li estarien reforçant la conducta agressiva.

És important recordar que l'assistència a aquesta Unitat ha de ser voluntària. D'aquesta manera, des del principi estem contribuint a fer que l'alumne visqui experiències en què senti que ell és important. Estem creant identitat. Per això, un cop hagués arribat la proposta a l'equip que conforma la Unitat, se li faria la proposta al noi o noia, perquè decidís lliurement si vol assistir-hi o no.

Aquests alumnes hi podran ser derivats des de principi de curs, però també podran accedir-hi en qualsevol moment del curs escolar.

#### 6.7.2.1.6 Durant quant de temps assistirien a aquesta Unitat?

L'alumne assistiria a la Unitat cada matí, de dilluns a divendres. A la tarda aniria amb el grup-classe, en el cas que es considerés convenient.

El temps que ha d'estar l'alumne en aquesta Unitat dependrà de la seva evolució i de les seves necessitats. Tot i això, cal dir que podrà decidir lliurement deixar d'assistir-hi quan vulgui.

Un criteri que ens ajuda, en aquests casos, a saber quan és convenient que l'alumne torni al seu centre escolar és considerar que s'ha arribat al punt en què se l'ha ajudat prou perquè les coses no tornin a ser igual que abans, quan torni a l'institut.

En algun cas, quan l'alumne deixi la unitat, potser serà convenient canviar de centre escolar. Com ja hem mencionat en reiterades ocasions, les etiquetes que el professorat té dels alumnes tenen molt de pes, i de vegades es difícil per a l'alumne lluitar contra aquesta realitat. El fet que l'estudiant tingui l'oportunitat de començar de zero en un altre institut, on els alumnes i professors no tenen

unes expectatives creades de quin serà el seu comportament, facilita que les coses siguin diferents.

## 6. 8 PREVENCIÓ DE L'AGRESSIVITAT EN ELS ALUMNES

*“Dar el consejo y no dar ayuda para el consejo, es darlo todo y no dar nada”*

*Calderón*

### 6. 8. 1 FONAMENTS DE LA PROPOSTA

En el moment actual, es parla molt de la resolució de conflictes en l'educació secundària obligatòria. Com ja hem vist, des d'Ensenyament es programen una sèrie de cursos dirigits als professionals del món de l'educació, per poder afrontar les situacions problemàtiques que sorgeixen dins d'un institut. Al mateix temps, es duen a terme Programes d'interculturalitat, Seminaris de formació per a l'organització i el funcionament de les unitats d'adaptació curricular (UAC), Seminaris de formació de centres d'atenció educativa preferent i Programes de competència social. Tots aquests recursos es despleguen amb l'objectiu de buscar fórmules que donin més entitat a la relació educativa, i no només als continguts de l'aprenentatge.

Així doncs, si la relació educativa que s'estableix entre professors i alumnes és més bona, disminuiran els conflictes dins l'aula, i s'estarà prevenint un clima desfavorable a classe. Alhora, els professors tindran una formació més adequada per plantar cara als problemes que sorgeixin dins l'aula.

Des del nostre punt de vista, aquests cursos estan estructurats d'acord amb una temàtica molt adient i persegueixen uns objectius molt vàlids, com ara *“atendre la diversitat d'estudiants que hi ha dins les aules per tal que aquests alumnes se sentin més còmodes”* (que és el principi bàsic per millorar el clima a l'aula). Malgrat això, considerem que la metodologia que utilitzen no és l'adequada per solucionar el problema, ja que estan intentant arribar als sentiments a partir de la raó, i això no és possible.

D'altra banda, el treball que es duu a terme amb els alumnes de cara a la prevenció dels conflictes es concreta en els programes de competències socials, dels quals s'ha parlat molt des de la implantació de la LOGSE. Fins i tot a Primària hi ha crèdits per als alumnes en què es treballen aquestes habilitats.

Aquestes habilitats tenen com a objectiu que els alumnes aprenguin comportaments més flexibles davant de les situacions tenses en què es puguin trobar, mitjançant l'entrenament d'habilitats socials. D'aquesta manera es creu que l'alumne disposarà d'eines per resoldre de manera més positiva situacions conflictives en les quals es pot veure implicat: *quan un alumne parla de manera desagradable a un altre, quan algú a classe insulta un company, quan un alumne es riu d'un altre,...*

Alhora, es creu que els estudiants evitaran ser els autors de les situacions que acabem de descriure, perquè hauran après a relacionar-se d'una manera més sana amb els seus iguals.

Aquestes habilitats, des del punt de vista del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, pretenen canviar el que es veu, la conducta, la manera de respondre de l'alumne, partint de la premissa que l'estudiant PENSARÀ que les respostes agressives no són adequades i les substituirà per unes altres que ha après que són més adients (més hàbils).

D'altra banda, en algunes ocasions també es concerten unes xerrades sobre temes relacionats amb la violència, dutes a terme per un professional expert en la matèria, prèvia demanda del mateix centre escolar. Aquestes conferències tenen l'objectiu de fer conscients els joves del fet que amb l'agressivitat no s'arriba enlloc.

Així doncs, tant en un cas com en l'altre, es pretén a partir del raonament que els alumnes canviïn o que evitin els comportaments considerats dissocials.

Aquesta metodologia és la que més comunament s'utilitza en les campanyes que es realitzen sobre la prevenció de problemes en els joves d'avui, com el consum de drogues, l'abús de l'alcohol, o l'excés de velocitat en la conducció,...

entre d'altres. En aquests casos, a partir d'arguments lògics o d'imatges impactants en què es puguin observar els efectes devastadors que tenen per al cos humà l'excés d'aquestes substàncies o conductes, es vol aconseguir que el jovent aprengui el que no ha de fer. Així doncs, novament a partir del raonament lògic, es vol fer conscient un sector de la població del risc que comporten determinats hàbits, amb l'objectiu que aquests es redueixin.

Com hem pogut veure, els problemes d'agressivitat es volen resoldre seguint aquesta línia d'actuació.

Si la prevenció s'orienta a informar els joves sobre l'agressivitat, es pressuposa que el problema està en la manca d'informació per part dels alumnes que són autors o víctimes d'actes agressius al centre. Nosaltres creiem que el resultat seria positiu si el problema que presenten aquests joves fos aquesta manca d'informació. La realitat ens confirma que el problema no és aquest, sinó que es troba en altre lloc: que no estem incidint en l'origen d'aquestes conductes, i que per tant no s'aconsegueix la remissió de la conducta agressiva.

La prevenció de conflictes és molt important, ja que sovint, un cop ha esclatat el conflicte, la solució és difícil, i en alguns moments, quan hi ha agressions entre alumnes, les conseqüències (que de vegades són bastant greus) ja no es poden canviar. Per tant, la solució radica a poder prevenir aquestes situacions.

## 6. 8. 2 PROPOSTA DE PREVENCIÓ DE L'AGRESSIVITAT EN ELS ALUMNES DINS DEL CENTRE EDUCATIU: LÍNIA A SEGUIR

Des del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, proposem canviar l'enfocament que es dóna a la prevenció de l'agressivitat en els alumnes.

Pensem que la finalitat d'aquesta prevenció ha de ser canviar la interpretació que fan els alumnes del que succeeix al seu entorn, a partir del canvi de les

seves creences, que són el motor de les nostres accions. Si canviem les creences dels estudiants que estan sustentant el seu comportament agressiu, aquesta conducta desapareixerà.

Cal destacar la importància que tenen els professors de cara a la prevenció de conflictes. Com ja hem dit (en la Proposta de formació de professors), una formació del professorat és bàsica per aconseguir un ambient agradable a l'aula.

Arribats a aquest punt, a continuació descriurem com es concreta aquesta prevenció.

La nostra proposta consistiria a dur a terme una sèrie de sessions amb cada grup-classe, amb l'objectiu de prevenir les respostes agressives en els alumnes. Pensem que assoliríem aquest objectiu intervenint en les creences personals dels alumnes, que són les responsables, en últim terme, del fet que interpretin la realitat de manera dolorosa i acabin desencadenant, en alguns casos, conductes agressives (en d'altres casos els comportaments defensius poden aparèixer en forma d'altres conductes), que nosaltres anomenem emmascaradores. Com ja hem dit, aquestes conductes agressives són apreses en el context que envolta l'alumne, i són posades en marxa quan un factor precipitant provoca dolor psíquic, que inconscientment és detectat com a perill. Així doncs, si el que volem és canviar les conductes agressives en els alumnes, haurem d'incidir en la percepció que tenen de les seves pròpies vivències, que és on es troba l'origen de les conductes emmascaradores.

Les habilitats socials, com ja hem dit anteriorment, pretenen canviar la resposta dels alumnes poc efectiva o poc hàbil a partir de l'aprenentatge d'una resposta més adient. Per bé que estem d'acord que el que aprenem condiciona el nostre comportament, i que moltes conductes que duem a terme són patrons conductuals que repetim dels nostres progenitors, defensem que el que determina com ens comportem és l'emoció que acompanya totes les nostres vivències.

Recordem que un alumne se sentirà malament més fàcilment davant de qualsevol situació que visqui si les seves creences personals són molt negatives.

### 6. 8. 2. 1. Els recursos de comunicació indirecta

Per prevenir i canviar la resposta agressiva en els alumnes, intervindrem mitjançant recursos de comunicació indirecta. A partir d'aquests recursos, el professional enviarà missatges que ajudin els alumnes a criticar-se la lectura que fan de la realitat i que està condicionant la seva conducta.

Recordem que els recursos de comunicació indirecta actuen a nivell inconscient, que és on es troba el malestar dels alumnes. Aquesta comunicació té l'avantatge d'evitar els mecanismes de defensa, perquè la persona no se sent atacada, en tractar-se d'un missatge que no va dirigit a ella, però amb el qual es pot identificar.

### 6. 8. 2. 2 Metodologia de les sessions

Un psicopedagog o pedagog, amb coneixements del Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic, duria a terme unes 8 sessions d'aproximadament una hora de durada, i un cop a la setmana. Tanmateix, el nombre de sessions es podria augmentar, si es considerés necessari. El tutor del grup-classe podria assistir-hi, si ho volgués.

En aquestes sessions, el professional donaria molt de peu a intervenir i a fer que cadascú pogués dir-hi la seva, en el cas que ho volguessin.

Els alumnes estarien asseguts en rotllana, de manera que es poguessin veure els uns als altres, i el psicopedagog estaria assegut entre ells. Aquest aspecte és important, perquè gestualment estem dient als alumnes: "Jo sóc com

vosaltres”. Nosaltres diem que, perquè les persones ens creguem les coses, les hem de viure, ja que les paraules se les emporta el vent. I de res no serveix que nosaltres diguem als alumnes “Us tenim en compte”, si després la nostra conducta no és coherent amb el que hem expressat.

Seguint amb el que hem dit, aquest professional encarregat de dirigir la sessió començaria explicant una experiència sobre el tema que volgués introduir aquell dia. I mitjançant recursos de comunicació indirecta, aniria desenvolupant aquesta idea. A partir d'aquesta intervenció, s'espera que els missatges donats instaurin el dubte en els alumnes i els ajudin a qüestionar-se i criticar-se creences que sustenten maneres d'actuar o de fer que són impulsives i automàtiques (tot i que als ulls de cadascú apareixen com a raonables, perquè són justificades amb arguments o creences apreses, amb la finalitat d'emascarar-les).

No estem dient que amb aquestes sessions es provoquin canvis espectaculars en els alumnes, ni que la classe esdevingui una bassa d'oli. La nostra intenció no és aquesta i, si ho fos, no estaríem tocant de peus al terra.

Els canvis volen temps, i tots ho sabem, però aquesta és una bona manera de començar: posant una llavor que, amb el temps, donarà el seu fruit.

### 6. 8. 2. 3 Temàtica de les sessions

A continuació exposem els temes generals que prendríem com a punt de referència per tractar en aquestes sessions, tot i que cal dir que es podrien dedicar diverses sessions a desenvolupar aspectes concrets de cada temàtica, ja que cada apartat és molt ampli i pot donar peu a infinitat d'intervencions. Aquests temes serien els següents:

1. **LA COGNICIÓ.** Parlaríem dels diferents processos cognitius que té cada alumne. És a dir, que els cervells dels estudiants no funcionen de la mateixa manera, sinó cadascun a la seva. I



l'important és saber quina és la forma més idònia d'aprendre de cadascú. Donaríem molta importància que els alumnes coneguessin el seu cervell a partir d'exercicis pràctics.

2. **LA COMUNICACIÓ INTERPERSONAL.** Importància del llenguatge no verbal, l'expressió de la cara quan parlem, la manera com diem les coses, l'entonació...; de tot allò que diem sense dir ni una sola paraula. És a dir: com ens comuniquem, i com en moltes ocasions acabem expressant coses que no volem dir, i per què això succeeix.
  
3. **PRESA DE DECISIONS: QUÈ VOLEM?, QUÈ DEPÈN DE NOSALTRES?** Ajudar els alumnes a saber distingir entre allò que depèn d'un i allò que no, perquè així sàpiguen quines decisions són responsabilitat de cadascun. Al mateix temps, aprenen a decidir de forma lliure i madura, és a dir, sempre partint del que un vol, escoltant-se a un mateix (no de forma obligada o basant-se en el que a un li ve de gust).
  
4. **LES CONDUCTES COMPENSADORES.** Què perdríem si deixéssim de comportar-nos de manera agressiva o provocadora? Entendre com moltes vegades allò que fem i que de vegades ens porta problemes també ens aporta algun benefici. Com actua d'analgèsic i ens fa sentir millor que si no actuéssim d'aquesta manera. Tot seguit intervindríem perquè veiessin l'altre costat: què s'hi perd, amb aquestes conductes, i quins beneficis obtindrien si no actuessin de tal manera, perquè aquestes conductes disminueixin. I quina és l'arrel d'aquests comportaments: el nostre malestar.
  
5. **ENTENDRE, NO JUTJAR.** Aprendre a posar-se al lloc de l'altre, a entendre per què els altres fan el que fan. Això ens ajuda a poder interpretar les coses d'una manera més sana i a

no sentir-nos ferits amb l'actitud dels altres, ni responsables del seu malestar.

6. **QUI SOM?** Ensenyar-los la diferència entre ser i fer, i com moltes vegades la manera com ens veiem a nosaltres mateixos està influenciada directament per la manera que tenen els altres de veure'ns. I com aquesta imatge quasi sempre es basa en la nostra manera de comportar-nos, i no en la nostra manera de ser.

#### 6. 8. 2. 4 Estructura de les sessions

A continuació exposarem com s'estructuraria una d'aquestes sessions, perquè es pugui tenir una idea de la línia que seguiríem a l'hora de realitzar aquest treball amb els alumnes.

Cal destacar que, tot i que és important que el professional tingui clar l'objectiu de cada sessió, i que tingui un guió mental de cap on vol anar, aquest no ha de ser estrictament estructurat. D'aquesta manera podrà aprofitar les intervencions que facin els alumnes en el transcurs de la sessió, per incidir en aspectes que consideri adients, i sempre amb l'objectiu d'ajudar els estudiants a sentir-se millor amb ells mateixos i, en conseqüència, amb els altres.

Volem recordar que en aquestes sessions l'essencial no és el material que es porti preparat o les activitats que s'hagi previst desenvolupar-hi, sinó l'actitud del professional. Aquesta actitud, com hem dit en diverses ocasions, s'ha de basar en la capacitat d'escoltar els altres i de crear empatia, essent autèntic, és a dir, coherent amb un mateix.

D'aquesta forma, no és tan important que el professional sigui un expert en la matèria com que sàpiga transmetre als alumnes que ell els comprèn, facin el que facin: que se sentin tractats de persona a persona, que vegin que el professional no està per sobre dels alumnes, sinó al seu costat.

Aquesta afirmació pot xocar amb algunes idees preconcebudes antigament dins el món de l'educació, en què es considerava que, perquè l'educació fos adequada, el professor havia d'imposar la disciplina als seus estudiants.

### 6. 8. 2. 5 Exemple d'una sessió amb un grup-classe d'ESO

La persona encarregada de portar la sessió (un professional entès en el Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic), junt amb el tutor del grup, si aquest hi estigués interessat, es presentarien davant el grup-classe amb el qual es duria a terme la xerrada.

Exemplificarem una sessió d'aquestes fent com si els professionals que duen a terme la intervenció fóssim nosaltres.

#### **Inici de la sessió**

L'inici de la sessió, un cop fetes les presentacions, vindria marcat per la idea que pretenem transmetre aquell dia.

En aquest cas concret, el tema que guiarà la nostra sessió és aquest: "*Les coses no són com semblen*". Així doncs, a partir del recurs de la metàfora, pretenem transmetre el missatge: en ocasions les nostres interpretacions de la realitat no s'adeqüen a allò que realment està succeint.

A continuació descrivim les metàfores que explicaríem a l'inici de la sessió. Cal dir que és important que els alumnes es puguin identificar amb les metàfores que expliquem. Per tant, el vocabulari emprat i el tipus de metàfora s'hauran d'adequar a l'edat dels alumnes.

- Recordo que, quan jo era petita, el meu germà jugava a futbol, i jo l'anava a veure sovint. En el seu equip hi havia un noi que, sempre que algú el fregava, ell responia ventant-li un cop de puny. A quasi cada partit

l'expulsaven, i els comentaris que se sentien per les grades, de la gent que s'ho mirava, era que estava boig. Jo no ho deia, però també ho pensava.

Al cap d'uns anys em vaig assabentar que els seus pares tenien problemes greus i que, de ben petit, l'havien pegat, i no havien estat quasi gens per ell, a causa dels seus problemes personals. En Bernat només havia après a relacionar-se amb els altres de la manera que havia vist a casa: amb la violència.

Amb això no vull pas dir que jo estigués d'acord amb el que feia quan jugava a futbol, però el vaig entendre.

- Quan tenia uns 10 anys, la meua amiga Marta sempre que feia un examen i treia menys d'un 8 es posava a plorar. Jo no ho podia entendre. Què més hauria volgut, jo, que amb prou feines treia un 5! Més d'un cop m'havia enfadat amb ella, perquè pensava que les seves queixes eren egoistes.

Un dia vaig anar a dinar a casa seva i, quan érem assegudes a taula, la seva mare li va preguntar per l'examen de matemàtiques. La Marta va abaixar el cap i va dir, fluixet: *"He tret un 7"*. La seva mare li va dir, cridant: *"Ja et pots oblidar de la moto, amb aquestes notes no te la mereixes...! Mira que és l'única obligació que tens, i ni això fas prou bé!"*.

Em vaig quedar gelada, i mai més em vaig enfadar quan la veia plorar després que li posessin una nota que no fos un excel·lent.

- L'estiu en què havia acabat 8è d'EGB, tota la família vam anar a acampar a la Vall d'Aran. Un dia a les 7 del matí vam sentir que algú ventava cops a la tenda. El meu pare no hi era, i la meua mare, els meus germans i jo ens vam espantar molt. Vam mirar què passava, i vam veure que a fora hi havia un noi, d'uns 11 anys, que duia un pal a la mà i anava picant tot el que trobava. Li vam dir que marxés.

Al cap d'una estona va arribar la mare d'aquest noi, esverada i nerviosa. Ens va explicar que estava preocupada perquè des que s'havien llevat aquell dia no trobava el seu fill, que patia una disminució psíquica de naixement... Immediatament ens vam posar a ajudar-la a buscar-lo. Per sort no havia

tingut temps d'anar massa lluny, i de seguida el vam trobar. Ens havíem equivocat, pensant que ens volia fer mal.

El missatge que hem volgut transmetre a partir d'aquest recurs de comunicació indirecta (anomenat 'encadenament de metàfores'), és que de vegades la interpretació que fem del que passa al nostre voltant (de situacions quotidianes que tots vivim) no s'adequa a la realitat.

D'aquesta manera els alumnes rebrien el missatge que algunes vegades poden haver interpretat el comportament dels altres de manera distorsionada, tot i que això no és el que nosaltres hem dit, ja que hem parlat d'experiències personals. Però com ja hem mencionat, el poder de la metàfora és que les persones es poden sentir identificades amb el que es diu, i aprendre el missatge que es dóna sense que se sentin atacades.

Un cop arribats a aquest punt, continuariem la sessió amb la següent intervenció:

- Ara imagineu que entra a la classe un nen de 9 anys que es diu Dani, i us comença a dir a tots, cridant, que sou burros. Com creieu que reaccionaríeu? Què li diríeu?

Les respostes davant d'aquesta qüestió potser serien molt poques, o fins i tot cap. Si algú respongués, aniríem acceptant el que digués i, si penséssim que hi ha alguna creença que hem d'atacar, ho faríem a partir de recursos de comunicació indirecta. Per exemple, si un alumne respongués que li clavaria un cop de puny a en Dani, primer aniríem acceptant el que digués, i després li explicariem una metàfora per enviar-li un missatge que li fes qüestionar la creença que segurament sustenta aquest comportament: "Si algú ens agrideix, ens hi hem de tornar amb la força".

En el cas de que la classe estigués en silenci i ningú gosés dir res, nosaltres podríem suggerir possibles respostes amb les quals creguéssim que els alumnes es podrien identificar.

“Potser algú reaccionaria quedant-se sorprès i no dient res. O un altre podria contestar-lo de la mateixa manera que ell, insultant-lo; potser un altre li ventaria un cop i li diria “tu de què vas?!”.

El que no és gaire probable que és que ens quedéssim indiferents davant d'aquest fet”.

Llavors podríem seguir formulant preguntes del tipus “Com creieu que se sent, en Dani?”. En aquest moment, és molt important destacar que l'habilitat del psicopedagog o pedagog encarregat de dur a terme la sessió té una importància vital, ja que, com hem dit, depenent de les respostes que donin els alumnes, el professional haurà d'intervenir de la manera que cregui adient perquè la intervenció d'un alumne esdevingui un missatge per a la resta de la classe, sense deixar escapar les creences negatives que sorgeixin i que estiguin impedit el canvi en determinats alumnes.

En aquest cas, les respostes a la pregunta formulada és probable que no fossin gaire diferents. És a dir, pensem que la majoria d'alumnes contestarien que en Dani es deu sentir malament, o enfadat, o trist..., tot i que és possible que algú pogués respondre que s'ha sentit bé de poder insultar els alumnes. En aquests casos, aquesta afirmació ens estaria donant pistes sobre quines són les creences d'aquest alumne: que “hi ha persones que se senten bé ficant-se amb els altres”. En aquest cas, contrarestaríem aquesta creença enviant el missatge oportú a partir d'un recurs de comunicació indirecta.

Cal dir que els alumnes segurament no participarien gaire en les primeres sessions, i haurien de passar unes setmanes perquè s'hi impliquessin més. Aquest període podria variar segons la cohesió del grup-classe. Però, en tot cas, sempre respectaríem el silenci en els alumnes, i mai els pressionaríem perquè donessin respostes, si no els sortissin d'ells.

## Segona part de la sessió

En una segona part de la sessió, demanariem als alumnes que es possessin per grups i els proposaríem una activitat, relacionada amb el que acabem d'explicar.

### **"LES COSES NO SÓN COM SEMBLEN"**

1. En Lluís és el més ràpid de tota la classe en distàncies curtes, i per això decideix apuntar-se a atletisme. En la primera competició participa en la prova de 100 metres. Quan sona el tret, surt com una fletxa, va el primer, però just a punt de travessar la línia d'arribada, un noi li passa al davant. Ell de sobte es toca la cama i comença a cridar: *"Aaaaah!, m'he fet mal!"*. Cau a terra i tothom va a veure si està bé.

Al cap d'unes setmanes, un noi que es diu Jordi comença a fer atletisme. Es posa a entrenar amb en Lluís i l'avança en una sèrie. En Lluís es toca la cama i diu a l'entrenador que torna a notar la lesió de l'altre dia, i aquest li diu que ho deixi estar i que descansi.

Un company d'atletisme li diu que li sembla que fa una mica de comèdia, perquè sempre es lesiona quan no va primer. En Lluís li diu que és un imbècil, i li clava una empenta que el fa caure a terra.

- Com interpreteu el que li passa, a en Lluís?
- Com creieu que s'ha sentit, en Lluís, quan no quedava primer?

2. En Gerard fa tercer d'ESO en un institut de Girona. Un dia, a classe d'anglès, la professora li pregunta si ha fet els exercicis. En Gerard, que no té ni idea d'anglès i que mai no fa els deures, es queda mort. Però en Jesús, que s'asseu tot darrera seu, li diu en veu baixa el que ha de contestar. En Gerard repeteix el que li *canta* en Jesús. La senyoreta, enfadada, li pregunta si li està prenent el pèl, que li acaba de dir que li respondrà el dia que el deixi estar.

En Jesús es posa a riure com un boig. En Gerard s'aixeca i li clava un cop de puny a la panxa.

- Com interpreteu el comportament d'en Jesús, d'en Gerard i de la professora?
- Com creieu que s'han sentit?
- Per què creieu que en Jesús s'ha inventat la resposta?

Llavors, un cop haguessin disposat de temps suficient per realitzar el seu treball en grup, tindrien l'oportunitat d'exposar la interpretació que fessin de la situació, perquè tothom pogués dir el que pensa.

Com a professionals, seríem els encarregats d'anar aportant idees que consideréssim convenients, per tal que els alumnes fossin conscients que les coses no són com semblen, i que de vegades les nostres interpretacions s'allunyen de la realitat.

És important dir que el professional no ensenya estratègies per viure, ni dóna una lliçó als alumnes sobre com són les coses, sinó que prova de despertar recursos que els joves ja tenen, tot i que sovint no ho saben.



## **Després de la sessió**

Una vegada finalitzada la sessió, el professional avaluarà el treball dut a terme i, a partir d'aquí, plantejarà els canvis que cregués necessari fer en la propera sessió per no desviar-se de l'objectiu inicial: prevenir els problemes d'agressivitat en el centre. Per això creiem que és essencial ser flexible i saber adaptar-se a les necessitats de cada grup.

### **6. 8. 2. 6 Aspectes a tenir en compte**

Com ja hem dit, en aquestes sessions és com si posessin una llavor en els alumnes que amb el temps produirà canvis, però no pas en aquell moment a l'aula, sinó quan aquests joves visquin experiències que interpretin amb uns altres ulls. Per exemple: si un alumne es culpa que la mare cridi quan ell no té l'habitació arreglada i rep el missatge que de vegades potser fem coses que no agraden als pares, però que enfadar-se només depèn de cadascun, podrà interpretar els crits de la mare com a fruit d'un malestar intern d'ella, i, el fet de tenir l'habitació desordenada, només com a factor desencadenant. És a dir: si la mare no estigués nerviosa prèviament, no respondria d'aquella manera, quan veiés l'habitació desordenada.

En aquests casos, cal destacar que podria semblar que estem induint l'alumne a tenir l'habitació desordenada. Però no és així, ja que aquest missatge aniria precedit d'un altre amb què es diria als alumnes que és molt important per sentir-se bé decidir què volem, però sempre pensant en el que és millor per a un mateix a la llarga.

Aquest missatge seria donat mitjançant exemples, i no de manera raonada, com aquí està escrit.

Recordem que la comunicació indirecta és l'eina que ens ajudarà a incidir en l'inconscient dels alumnes, que és on es troba el seu malestar.

En els casos dels alumnes amb greus problemes d'agressivitat, aquestes sessions mai seran contraproductives, però no serien suficients per prevenir ni resoldre els problemes personals de l'alumne que l'estan portant a actuar d'una tal manera. En aquests casos, caldria una atenció individualitzada, perquè se li pogués oferir l'ajuda psicopedagògica a nivell emocional que necessita per solucionar els seu problema.

Allò que és important tenir en compte, ja ho hem dit reiterades vegades, és que les conductes defensives que duen a terme es perpetuen al llarg del temps perquè la resposta que es dona davant d'aquest comportament l'està reforçant.

Per això, si recordem el que hem dit en l'apartat 6.4, el tarannà del professor en aquests casos té un paper crucial. I una formació que permeti als professors entendre els comportaments emmascaradors d'aquests alumnes comportaria un canvi en les respostes d'aquests professionals davant dels alumnes etiquetats d'agressius.

## 6. 9 PER CONCLOURE

*“Has escrit moltes pàgines, en el teu llibre. Unes són tristes, altres alegres; unes són netes i clares, altres són borroses i obscures. Però encara queda una pàgina en blanc, la que has d’escriure avui. Pensa i desitja que aquesta sigui la pàgina més bella, la més sincera, la més sentida. Cada matí, quan et despertis, recorda que encara has d’omplir la millor de les teves pàgines, la que dirà el millor que puguis deixar en el llibre que estàs escrivint amb la teva pròpia vida. Pensa que sempre et falta per escriure la pàgina més bella ”*

*Jagore*

Tots els joves, que en els centres educatius protagonitzen accions agressives o violentes, conductes disruptives, dissocials, etc, tenen una història personal complexa, i no ens referim al fet que aquests nois i aquestes noies formin part d’una família desestructurada i amb problemes econòmics..., sinó que cadascun d’ells ha viscut fins aleshores una vida que ells han interpretat des dels seus ulls de forma negativa, i d’aquesta manera han construït la seva realitat. Una realitat subjectiva, independent de les realitats que hagin interpretat les persones que l’envolten. Aquesta interpretació particular de les vivències, inherent a l’ésser humà, pot arribar a fer-los sentir no estimats..., i fins i tot rebutjats.

La interpretació de les vivències d’aquests alumnes no es poden fer des del pla de la raó. No podem **pensar** què li passa a un alumne perquè actüi així... Seria convenient fer un gir de 180 graus i preguntar-nos: què **sent** un alumne que es comporta de forma problemàtica al seu centre escolar?

En aquest sentit va dirigida la proposta que hem realitzat en aquesta tesi. Hem volgut donar unes pinzellades del que considerem que podria ser la línia a seguir en l'atenció psicopedagògica als alumnes. D'aquesta manera, el centre educatiu, on aquests joves passen tantes hores, esdevindria per a ells una ajuda i un suport emocional.

Som conscients que moltes investigacions queden en un calaix, on es van cobrint de pols...

Esperem, si més no, que tots els professionals implicats en l'educació dels adolescents amb el pas dels anys entenguin els comportaments agressius dels alumnes com a conductes de defensa; això és, com a reflex d'un malestar intern que el noi o la noia exterioritza mitjançant la conducta agressiva. D'aquesta forma, les solucions s'orientaran a modificar o a no agreujar l'arrel del problema, l'origen d'aquest malestar, i no continuarem desplegant recursos per canviar la conducta, posant "pedaços"..., que en alguns casos poden funcionar temporalment, però tard o d'hora les coses s'acaben tornant a espatllar pel mateix lloc on havíem posat el pedaç, o per algun altre costat.

## 7. CONCLUSIONS

*“Allò essencial és invisible als ulls”*

*Saint-Exupéry*

1. Les respostes que es donen als alumnes considerats “problemàtics” dins del centre educatiu no són suficients per resoldre els conflictes existents.
2. Els professors no disposen d'estratègies adequades per solucionar situacions conflictives que es poden crear a classe amb alumnes etiquetats d'agressius.
3. L'actitud d'alguns dels professionals que treballen dins l'institut en ocasions reforça els comportaments agressius dels alumnes etiquetats de problemàtics.
4. Les mesures punitives reforcen el comportament emmascarador dels alumnes que allò que busquen és provocar els professors, ja que aconseguen la resposta que esperaven.
5. A través d'un procés de diagnòstic-intervenció basat en el Model Humanista-Estratègic i aplicat als alumnes amb problemes d'agressivitat en el centre escolar desapareix el comportament violent en aquests joves.

6. El Model de Diagnòstic-Intervenció Humanista-Estratègic és vàlid per solucionar els problemes dels comportaments agressius que alguns alumnes presenten en l'Educació Secundària Obligatòria.
7. El treball en equip amb els professionals del centre educatiu en alguns casos és molt difícil, pel fet que les creences personals d'alguns professionals impedeixen la interpretació de les conductes agressives com a manifestació del malestar dels alumnes. És a dir, hi ha professors que creuen que el problema són els alumnes. Per tant, la seva intervenció es basa a treure's l'estudiant conflictiu de sobre a partir dels càstigs, i no busquen solucions perquè no creuen que n'hi hagi.
8. Les mesures que se solen emprar en la solució de conflictes (protagonitzats per alumnes etiquetats d'agressius) no parteixen de la premissa d'entendre com ens comportem els humans. A més, el que fan és incidir sobre el comportament que és el símptoma, però que no és el problema. Per tant, les estratègies utilitzades no es dirigeixen a resoldre el conflicte, sinó el símptoma. El resultat és que els joves "agressors" no canvien la seva conducta, i s'arriba a l'equivoca conclusió que el problema és l'alumne.
9. No podem pas buscar en l'entorn dels alumnes etiquetats d'agressius les causes de la seva agressivitat, encara que sí podem dir que hi ha factors precipitants que condicionen l'aparició d'aquestes conductes.
10. La conducta agressiva l'entendem com un comportament emmascarador, una conducta de defensa davant del perill que interpreta un jove quan sent dolor psíquic.
11. L'origen del comportament agressiu està en la baixa identitat dels joves. Aquesta condició personal fa que l'alumne se senti ferit molt fàcilment i posi en marxa conductes de defensa (en aquest cas la conducta agressiva).
12. Així doncs, els alumnes no són agressius a causa dels seus trets personals, sinó que es comporten de manera agressiva com a

conseqüència d'un malestar inconscient. Per tant, aquesta agressivitat és modificable.

13. La intervenció en els pares dels alumnes amb problemes de conducta en molts casos no és possible, pel fet que no s'impliquen en el procés de canvi, a causa de la seva pròpia inseguretat personal. És a dir, les famílies a les quals els costa més demanar ajuda són precisament les que tenen els problemes més greus, perquè el seu emmascarament és el d'argumentar que no en tenen cap, de problema.



## BIBLIOGRAFIA

## LLIBRES

- ALONSO TAPIA, J.: *Motivar en la adolescencia. Teoría, Evaluación e Interpretación*. Ed. Universidad Autónoma, Madrid, 1992.
- ALLPORT I ODBERT: *Pattern and grown in personality*. Holt Rinehart and Winston, Nova York, 1961.
- AMATO, P.: *Children in Australian Families. The growth of competence*. Prentice Hall, Sidney, 1987.
- ASENSIO, JOSEP Ma.: *L'agressivitat a l'escola*, pp. 12, 78. Ediciones CEAC, Sabadell, 1989.
- BANDURA, A.: *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Editorial Martínez Roca, Barcelona, 1986.
- BANDURA, A.: *Principles of Behaviour Modification*. Holt, Rinehart and Winston, Nova York, 1969.
- BANDURA, A.: "Social learning through imitation", a M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, pp. 211-215, 1962
- BANDURA, A.: "Vicarious and self-reinforcement processes", a R. Glasser (Ed.), *The nature of reinforcement*. Academic Press, Nova York, 1971.

- BANDURA, A & WALTERS, R.: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial, Madrid, 1974.
- BATTEGAY, R.: *La agresión. ¿Es un miedo de comunicación?*. Editorial Herder, Barcelona, 1981.
- BERKOWITZ, L.: *Agresión: causas, consecuencias y control*. DDB, Bilbao, 1996.
- BERTALANFFY, L.: *General System Theory. Foundations, development, applications*. George Brazillies, Nova York, 1968.
- BLUMER, H.: *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*, Hora, Barcelona, 1982.
- BOVET P. (1923): *L'Instinct combatif, problèmes de psychologie et d'éducation Pierre Bovet*. Neuchatel Éditions Delachaux & Niestlé, 1961.
- BOWBLY, J. (1969): *El vínculo afectivo*. Paidós, 1990.
- BRONFENBRENNER: *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona, 1979.
- BUISAN, C Y MARÍN, M. A.: *Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico*. Laertes, Barcelona, 1986.
- Caballo Vicente, E.: *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Editorial s. XXI, 1999.
- CABALLO VICENTE, E.: *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Col. Psicología Aplicada, Editorial Promolibro, València, 1987.
- CASTILLEJO, J.L. I COLOM A. J. (1987): *Pedagogía sistémica*. CEAC, Barcelona, p.15.
- CATTELL, P.: "Foundations of Personality Measurement Theory in Multivariate Expressions", a B. M. Bass i I. A. Berg (Eds), *Objective Approaches to Personality Assessment*, pp. 42-65. Princepton, Van Nostrand, Nova Jersey, 1959.
- CATTELL, R. B.: *Abilities: Their structure, growth and action*. Houghton Mifflin, Boston, 1985.
- CEREZO RAMÍREZ, F.: *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Ediciones Pirámide, Madrid, 1997.

- DAS, J. P. i col.: *Assessment of cognitive processes. The Pass theory of intelligence*. Des moines Longwood Divisions, Allyn & Bacon, 1994.
- DAS, J. P. i NAGLIERI, J. A.: *Das-Naglieri: Cognitive Assesment System (DN-CAS)*. Riverside Publishing, Illinois, 1997.
- DOLTO, F.: *L'Évangile au risque de la psychanalyse*. J. P. Delarge, volum II, pàgina 82. París, 1978.
- DURKEIEM, E.: *The Rules of Sociological Method*. The Free Press, Nova York, 1938.
- FALS BORDA, O.: *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Nuestro Tiempo, Mèxic, 1970.
- FALS BORDA, O.: *El Reformismo por dentro en América Latina*. Siglo XXI Ed., Mèxic, 1972.
- FALS BORDA, O.: *Historia doble de la costa*. Editorial Carlos Valencia, Colòmbia, 1981.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS: *Psicodiagnóstico*. UNED, Madrid, 1983.
- FERNÁNDEZ TRESPALACIOS, J. L.: *Procesos psicológicos básicos: psicología general*. Editorial Sanz y Torres, Madrid, 2001.
- FORNS, M.; KIRCHNER, T.; TORRES, M.: *Principales modelos de evaluación psicológica*. L'Estudi d'en Llop, Barcelona, 1991.
- FREIRE: *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Madrid, 1973.
- FREIRE: *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós, Barcelona. 1989.
- FREUD, S.: *Más allá del principio del placer*. Obras completas, Biblioteca Nueva, Madrid, 1920.
- FREUD, S.: *Introducción al Psicoanálisis*. Alianza Editorial, Madrid, 1968 (originalmente escrit en 1915).
- FUENSANTA CEREZO RAMÍREZ: *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 25, 36, 39, 43). Ediciones Pirámide, Madrid, 1997.
- FUERSTEIN, R.: *The dynamic assessment of retarded performers: the learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. University Park Press, Baltimore, 1979.
- GABARRÓ PARERA, M.; GINER ROURICH, MALLART NAVARRA, J.; VIVES ILLA, N.: *Thesaurus. Català d'Eduació*. Departament d'Ensenyament, Serveis de Difusió i Idiomes, Barcelona, 1992.

- GAJARDO: *Teoría y práctica de la educación popular*. Editorial Crefal: UNESCO, Mèxic, 1986.
- GARCÍA HOZ, V.: *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Editorial De Rialp, Madrid, 1994.
- GIL RODRÍGUEZ, F.; RUBIO LEÓN J. M<sup>a</sup>.; JARANA EXPÓSITO, L.: *Habilidades sociales y Salud*. Ediciones Pirámide, 1995.
- GIROUX HENRY, A.: *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona, 1990.
- GOLDSTEIN ARNOLD, P.; SPRAFKIN ROBERT, P.; GERSHAW N. J.; KLEIN, P.: *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1989.
- GOLEMAN, D.: *Emotional Intelligence*. Bantam Books, Nova York, 1995.
- GRANADOS GARCIA-TENORIO, P.: *Diagnóstico Pedagógico* (adenda). UNED, Madrid, 1992.
- HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea, Madrid, 1977.
- HELLER, A.: *Instinto, agresividad y carácter*. Ed. 62, col. Historia, Ciencia, Sociedad. Barcelona, 1980.
- HESS, R. D.: "Approaches to the measurement and interpretation of parent-child interaction", a *Parent-child interaction. Theory, research and prospects*. Academic Press, Nova York, 1981.
- HULL, C.: *Principles of Behaviour*. Appleton Century-Crofts, Nova York, 1943.
- IUNGMAN, S.: *La mediación escolar*. Lugar Editorial, Buenos Aires, 1996.
- KARL MACKAL, P.: *Teorías psicológicas de la agresión*. Ediciones Pirámide, Madrid, 1983.
- KELLY, J.: *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Ed. Descleé de Bronswer, Bilbao, 1987.
- LEDOUX, J. E.: *Emotional Brain*. Simon & Schuster, Nova York, 1996.
- LEGRENZI, P.: *Historia de la Psicología*. Editorial Herder, Barcelona, 1985.
- LEWIN K. (1946): *Dinámica de la personalidad*. Morata, Madrid (publicat el 1969).
- LORENZ, K.: *El comportamiento animal y humano*. Plaza y Janés, Barcelona, 1965.

- LORENZ, K.: *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Siglo XXI, Mèxic, 1974.
- LUDEWIG, K.: *Terapia sistémica. Bases de teoría y práctica clínicas*. Editorial Herder, Barcelona, 1996.
- LURIA, A. R.: *The directive function of speech in development and dissolution*. Word, 1970.
- LURIA, A. R.: *Traumatic aphasia*. La Haya, Mouton, 1973.
- LURIA, A. R.: *The working brain*. Basic Books, Nova York, 1973.
- LURIA, A. R.: *Higher cortical functions in man*. Basic Books, Nova York, 1980 (2a ed).
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A.: *Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, 1991.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A.: *Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos teóricos*. Universidad de Oviedo, 1993.
- MASNOU, F.: *Educació per la convivència*. EUMO editorial, Vic, 1991.
- MAYOR, J.; LABRADOR, F. J.: *Manual de modificación de conducta*. Alhambra, Madrid, 1984.
- MCCORD, W.; MCCORD, J.; ZOLA, I.: *Origins of Crime: a New Evaluation of the Cambridge-Somerville Youth Study*. Columbia University Press, Nova York, 1959.
- MINUCHIN, S.: *Families and Family Therapy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1974.
- MISCHEL, W.: *Personality and assessment*. Wiley, Nova York, 1968.
- MONTENEGRO, M.: *Conocimientos, Agentes y Articulaciones: Una mirada situada a la Intervención Social*. (Tesis para optar al título de doctor esperando lectura; "Para la lectura", cap. 4, 167-233), 2001.
- NARDONE, G; WATZLAWICK, P.: *El Arte del Cambio*. Editorial Herder, Barcelona, 1995.
- NUÑEZ, C.: *Educación para transformar, transformar para educar*. Editorial Lumen-Humanitas, Buenos Aires, 1996.
- OLWEUS, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata, Madrid, 1998.
- OÑATE, P.: *El Autoconcepto. Formación medida e implicaciones para la personalidad*. Madrid, 1989.

- ORTIZ ORIA, V. M.: *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Amarú Ediciones, Salamanca, 1995.
- P. KARL MACKAL (1993): *Teorías psicológicas de la agresión* (pp. 40, 80, 137, 197). Ediciones Pirámide, Madrid, 1993.
- PAVLOV, I.: *Lectures on Condicioneu Reflexes* (vols. 1 i 11). Internacional Publicares, Nova York, 1963.
- PAWLICK, K. y otros: *Diagnosis del Diagnóstico*. Herder, Barcelona, 1980.
- PELECHANO, V.: *Psicología de la personalidad. 1. Teorías*. Editorial Ariel Psicología, 1996.
- PÉREZ ÁLVAREZ, F.; TIMONEDA GALLART, C.: *Neuropsicopedagogía ¿Es lo que parece?* Editorial Anorien, Universitat de Girona, Girona, 1998.
- PÉREZ SÁNCHEZ, J.: *Bases psicológicas de la delincuencia y de la conducta antisocial*. Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1987.
- PERVIN, L. A.: *Personalidad. Teoría, Diagnóstico e Investigación*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1993.
- POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad*. Editorial Narcea, Madrid, 1986.
- QUIÑONES, E.; TORTOSA, F.; CARPINTERO, H.: *Historia de la psicología*. Textos y Comentarios, Editorial Tecnos, Madrid, 1993.
- RAZRAN, G.: *Mind in evoution*. Houghton Mifflin, Nova York, 1971.
- RELD, F.; WINEMAN, D.: *L'enfant agressif*. Fleurus, París, 1951.
- REYNOLDS, G. S.: *A Vrimer of Operand Conditioning, Ill*: Scott, Foresman & Co, Glenview, 1968.
- ROBERT DILTS; O'CONNOR, J.; SEYMOUR, J.: *Introducció a la programació neurolingüística*. Ediciones Unamuno, Barcelona, 1995.
- ROGERS, C.: "A Theory of Therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centred framework", a S. Koch (Ed.), *Pshychology: A Study of a Science* (pp. 184-256). Mc Graw-Hill, Nova York, 1959.
- Rogers, C.: *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós, Buenos Aires, 1966.
- ROGERS, C.: *Libertad y creatividad en educación*. Paidós, Buenos Aires, 1975.
- ROGERS, C.: *El poder de la persona*. El Manual Moderno, Mèxic, 1977.

- ROGERS, C.: *El proceso de convertirse en persona*. Editorial Paidós, Barcelona, 1994 ( 9a edició; original escrit en 1961).
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A.: *Ensayos marxistas sobre historia y política*. Océano, Mèxic, 1985.
- SEISDOS, N.: *Cuestionario A-D (Conductas Antisociales-Delictivas)*. Tea Ediciones, Madrid, 1988.
- SELYE, H.: *The Stress of life*. McGraw-Hill Book, Nova York, 1956.
- SERRANO PINTADO, I.: *Agresividad infantil* (p. 33). Ediciones Pirámide, Madrid, 1998.
- SILVA, F.: *Introducción al Psicodiagnóstico*. Promolibro, València, 1982.
- SINGER, J.L.: *The Control of Aggression and Violence*. Academic Press, Nova York i Londres, 1971.
- SKINNER, B. F.: *Beyond freedom and dignity*. Knopf, Nova York, 1971.
- SKINNER, B. F.; Solomon, H. C.; Lindsley, O. R. & Richards, M. E.: *Studies in behaviour therapy*. Metropolitan State Hospital, Massachussetts, 1954.
- STAATS, A. W.: *Social behaviourism*. Homewood, Dorsey Press, 1975.
- STORR, A.: *La agresividad humana*. Alianza Editorial, Madrid, 1969.
- TIMONEDA GALLART, C.; PÉREZ ÁLVAREZ, F.: *Neuropsicopedagogía. Aprender: ¿qué y cómo?* Editorial Anorien, Universitat de Girona, Girona, 1997.
- TIMONEDA GALLART, C.; PÉREZ ÁLVAREZ, F.: *Neuropsicopedagogía. Cognición, Emoción y Conducta, Diagnóstico en Educación*, Editorial Anorien, Universitat de Girona, Girona, 2000.
- TOLMAN, E. C.: "The intervening variable", a M. H. Marx (Ed), *Psychological Theory*. Mac Millan, Nova York, 1951.
- URY, W.: *Supere el No!*. Norma, Bogotá, 1993.
- VAN RILLAER, J.: *La agresividad humana*. (Biblioteca de Psicología núm. 47, pp. 17-21, 26-29, 148-149). Editorial Herder, Barcelona, 1978.
- VILLASANTE, T.: "De los movimientos sociales a las metodologías participativas", a Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis, Madrid, 1993.
- VYGOTSKI: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica, Barcelona, 1989.



- WATSON, J. (1924): *Behaviourism*. Norton & Company, Nova York (publicat l'any 1970).
- WATZLAWICK, P.; BEARIN BAVELAS, J.; JAKSON, D. D.: *Teoría de la comunicación humana*. Herder, Barcelona, 1981.
- WATZLAWICK, P.: *¿Es real la realidad?* Editorial Herder, Barcelona, 1986.
- WIESENFELD: *Contribuciones iberoamericanas a la psicología ambiental*. Editorial Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1994.
- WIESENFELD: *Psicología social comunitaria: contribuciones latinoamericanas*. Fondo Editorial Tropycos, Caracas, 1985.
- WOLPE, J.: "Conocimiento y casualidad en la conducta humana y en su terapia", a A. Fierro (comp. i trad.), *Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Alianza Editorial, Madrid, 19891.
- YOPO, GARCÍA: *Metodología de investigación participativa*. Editorial Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina. Pátzcuaro, Michoacán, 1987.
- ZEIG, J.: *Teaching Seminar with Milton, H. & Erickson, M. D.* Brunner/Mazel, Nova York, 1980.
- ZIGLER, PHILIPS: *Sociologie et contestation*. Gallimard, 1969.
- ZILLMANN, D.: *Hostility an Aggression*. LEA, Hillsdale, Nova Jersey, 1979.

## ARTICLES

- ARMEJACH, R. (2000): "Las UAC integradas en el centro", a *Aula de Innovación Educativa*, núm. 90 (pp. 78-80), 2000.
- BANDURA, A.; ROSS, D.; ROSS, S. A. (1963): "Imitation of film-mediated aggressive models", a *Journal of Abnormal an Social Psychology*, núm. 66 (pp. 3-11), 1963.
- BANDURA, A.: "Influence of models reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses", a *Journal of Personality and Social Psychology*, (pp. 589-595), 1965.
- BAUMEISTER, ROY F.: "Raíces de la violencia", a *Investigación y Ciencia* (pp. 76-81), 2001.

- BAUS, J; HERNÁNDEZ, J.: “Modelo de diagnóstico humanista estratégico en el departamento de orientación y psicopedagogía de la escuela Paula Montal”, a *Revista de las I Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía*, Granada, 1999.
- BERKOWITZ, L.; RAWLINGS, E.: “Effects of Film Violence on Inhibitions against subsequent Aggression”, a *Journal of Abnormal and Social Psychology* núm. 66 (pp. 405-412), 1963.
- CALVO GÓMEZ-RODULFO, M. J.: “La convivencia escolar y los derechos y deberes de los alumnos”, a *Revista de Educación*, núm. 323 (pp. 67-80), 2000.
- CAMPART, M.; LINDSTRÖM, P. (1997): “Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva”, a *Revista de Educación*, núm. 313 (pp. 95-119), 1997.
- CASADEVALL, R.; TIMONEDA, C.: “Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica”, a *Diagnóstico para la actuación didáctica-estratégica* (pp. 327-329). A.I.D.I.P.E. (comp.), València, 1995.
- COLL, C. (1994): “El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas entorno a una aproximación multidisciplinar”, a *Revista de Tecnología y Comunicación Educativas*, Juliol/setembre de 1994, pp. 3-29.
- COWEN, E.; PEDERSON, A.; BARRIGIAN, H.; IZZO, L. D.; TROST, M. A.: “Longterm follow-up of early detected vulnerable children”, a *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, núm. 41 (pp. 438-446), 1973.
- DAS, J. P.: “Déficit intelectual”, a *Siglo Cero*, núm. 86 (pp. 12-16), 1983.
- DAS, J. P.: “Simultaneous and Successive Processing in Children with Learning Disability”, a *Topics in Language Disorders*, núm. 4 (pp. 34-47), 1984.
- DEBARBIEUX, E.: “La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones”, a *Revista de Educación*, núm. 313 (p. 79), 1997.
- DEUTSCH, M.: “Human Relations: A theory of Co-operation and Competition” (pp. 129-152), a *An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition upon group processes*, núm. 2 (pp. 199-229), 1949.
- EYSENCK, H. J.: “Learning theory and behaviour therapy”, a *Journal of Mental Science*, núm. 105 (pp. 61-75), 1959.

- FRIDJA, N. H. “Emotionele achtergronden van geweld”, a *Justitiële Verkenningen*, núm. 20, pp. 8-28.
- FUNES, J.: “Adolescents ineducables o ‘profes’ fora de lloc?”, a *Temps d’Educació*, núm. 21 (pp. 175-181), 1999.
- FUNK, W. (1997): “Violencia escolar en Alemania, estado del arte”, a *Revista de Educación*, núm. 313 (pp. 53-78), 1997.
- GABARRÓN, L.; HERNÁNDEZ, L.: “Investigación participativa”, a *Cuadernos Metodológicos*, núm. 10 (pp. 7-44). Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.
- GARCÍA, A. (1998): “Entrevista al profesor Fals Borda”, a *Pedagogía Social*, diciembre de 1998 (pp. 235-241).
- GARCÍA, A.; TIMONEDA, C.: “Una entrevista de orientación a padres como instrumento de intervención psicopedagógica”, a *Revista del IX Congreso de Modelos de Investigación Educativo*, 1999.
- GIRONA, J.M.: “Amb la reforma, ha augmentat la conflictivitat?”, a *Temps d’Educació*, núm. 21 (pp. 159-167), 1999.
- GOLDFRIED, M. R.; KENT, R. N.: “Traditional versus behavioural assessment. A comparison of methodological and theoretical assumptions”, a *Psychological Bulletin*, núm.77 (pp. 409-420), 1972.
- HOFMAN K. J.; HARRIS, E. L.; BRYAN, R. N.; DENCCKLA, M. B.: “Neurofibromatosis type 1: The cognitive fenotype”, a *J. Pediatrics*, 124: S1-S8, 1994.
- HOKANSON, J. E.; I SHETLER, S.: “Journal of Abnormal and Social Psychology”, a *The Effect of Overt Aggression on Physiological Arousal Level*, núm. 63 (pp. 446-448), 1961.
- KANFER, F. H. & SASLOW, G.: “Behavioural analysis: An alternative to diagnostic classification”, a *Archives of General Psychiatric*, núm.12 (pp. 529-538), 1965.
- KRASNER, L.: “The Behavioural Scientist and Social Responsibility: No place to Hide”, a *Journal of Social Issues*, núm. 21 (pp. 9-30), 1965.
- KELLY, E. L. : “Consistency of the Adult Personality”, a *American Psychologist*, núm. 10 (pp. 659-681), 1955.
- LLOMBART, M. T.: “Una visió de la reforma al món rural. De l’escola a l’institut”, a *Temps d’Educació*, núm. 21 (pp. 183-187), 1999.

- MCREYNOLDS, P.: "The case for interactional assessment", a *Behavioural Assessment*, núm. 1 (pp. 237-247), 1979.
- MEICHENBAUM, D. H. (1971): "Training impulsive children to talk to themselves a mean of developing self-control", a *Journal of Abnormal Psychology*, núm.77 (pp. 115-126), 1971.
- MILLER, N.E.: "The Frustration-Aggression Hypothesis", a *Psychological Review*, núm. 48 (pp. 337-342), 1941.
- MISCHEL, W.: "Towards a cognitive social learning reconceptualisation of personality", a *Psychological Review*, núm. 4 (pp. 252-283), 1973.
- MONTANÉ CAPDEVILA, J.: "La teoría de la consistencia-disonancia versus la teoría de la autoestima. Una perspectiva para futuras investigaciones" (I i II), a *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm. 5 (pp. 37, 861-876) i núm. 3 (pp. 38, 467-479), 1983.
- MONTERO, M.: "Participation in Participatory Action Research", a *Annual Review of Critical Psychology*, vol. 2 (pp. 131-143), 2000.
- MOOIJ, T.: "Por la seguridad en la escuela", a *Revista de Educación*, núm. 313 (pp. 29-52), 1997.
- MORENO OLIVER, FX.: "Les unitats d'adaptació del currículum (UAC)", a *Temps d'Educació*, núm. 21 (pp. 189-197), 1999.
- OBIOLS SUARI, N.: "Violencia y educación a través de las ilustraciones en los cuentos clásicos", a *Revista de Educación*, núm. 314 (pp. 205-215), 1997.
- ORTEGA RUIZ, R.: "El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", a *Revista de Educación*, núm. 313 (pp.143-158), 1997.
- ORTEGA RUIZ, R.: "Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros", a *Revista de Educación*, núm. 304 (pp. 253-280), 1994.
- ORTEGA RUIZ, R.; A, MORA-MERCHÁN, J.: "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares", a *Revista de Educación*, núm. 304 (pp. 7-27), 1994.
- PALMER F. B.; CAPUTE A. J.: "Mental retardation", a *Pediatr Review*, núm. 15: 473- 479, 1994

- PARKER, J. G.; ASHER, S. R.: "Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?", a *Psychological Bulletin*, núm. 102 (pp. 357-389), 1987.
- ROTTER J., "Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement", a *Psychological Monographs*, núm. 80 (p. 609), 1966.
- ROVIRA, M.: "El Proyecto Ariane en Cataluña. Género y agresividad", a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 284 (pp. 58-62), 1999.
- ROVIRA, M. "El tratamiento de la agresividad en los centros educativos: propuesta de acción tutorial", a *Cuadernos para la coeducación*, núm. 15 (pp. 7-53).
- SKINNER, B. F.: "The steep on the way to a science of behaviour", a *American Psychologist*, núm. 30 (pp. 42-49), 1975.
- SKINNER, B. F.: "Why I am not a cognitive Psychologist?", a *Behaviourism*, núm. 5 (pp. 1-10), 1977.
- STAATS, A. W.: "Behavioural interaction and interactional psychology theories of personality-similarities, differences and the need for unification", a *British Journal of Psychology*, núm.71 (pp. 205-221), 1980.
- STAATS, A. W.: "Paradigmatic behaviourism. Unified theory, unified theory construction, and the zeitgeist of separatism", a *American Psychology*, núm. 36 (pp. 239-256), 1981.
- TIMONEDA, C.: "Diagnóstico de creencias e intervención psicopedagógica en un caso de problemas de comportamiento", a *Revista del IX Congreso de Modelos de Investigación Educativa*, 1999
- TIRADO BAUSÀ, V.: "Els professionals de l'ensenyament i la reforma educativa", a *Temps d'Educació*, núm. 21 (pp. 199-211), 1999.
- TRIANES TORRES, M. V.; MUÑOZ SÁNCHEZ, A.M.: "Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención", a *Revista de Educación*, núm. 313 (pp. 121-142), 1997.
- VVAA.: "El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya", Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Barcelona, abril de 1998.
- VVAA: "Els desajustaments conductuals dels alumnes dels centres docents", Informe elaborat per la Comissió d'Estudi, Barcelona, setembre de 1997.

- VVAA: “Els desajustaments conductuals de l’alumnat”, Consell Escolar de Catalunya, Barcelona, juliol de 1997.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A.; VALLÉS TORTOSA, C. “Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos afectivos”, METODO EOS, *Programas de refuerzo de las habilidades sociales III*.
- VERA MUR, J. M.: “Nous plantejaments a l’entorn dels drets i deures de l’alumnat”, a *Guix*, núm. 197 (pp. 53-56), 1994.
- YUS RAMOS, R.: “Soroll de fons per a una contrareforma educativa”, a *Temps d’Educació*, núm. 21 (pp. 137-158), 1999.

## ADRECES ELECTRÒNIQUES

- [www.centres.xtec.es/centres/a8024881/...000/comic35.htm](http://www.centres.xtec.es/centres/a8024881/...000/comic35.htm)
- [www.centres.xtec/centres/b7007300/iesi...rons/respro.htm](http://www.centres.xtec/centres/b7007300/iesi...rons/respro.htm)
- [www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html](http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html)
- [www.conc.es](http://www.conc.es)
- [www.docencia.com/entrevista\\_l.htm](http://www.docencia.com/entrevista_l.htm)
- [www.dogc.es](http://www.dogc.es)
- [www.educaweb.com/esp/servicios/monograficosmulticulturalidad/experiencia2.asp](http://www.educaweb.com/esp/servicios/monograficosmulticulturalidad/experiencia2.asp)
- [www.fbofill.org/entrecultures/03\\_banc/03\\_formal\\_005.html](http://www.fbofill.org/entrecultures/03_banc/03_formal_005.html)
- [www.gencat.es/ense/dogc/20000604/serveis00.htm](http://www.gencat.es/ense/dogc/20000604/serveis00.htm)
- [www6.gencat.es/cec/02-2001.htm#022](http://www6.gencat.es/cec/02-2001.htm#022)
- [www.labisbal.org/aulainf/aeic/dia22.htm](http://www.labisbal.org/aulainf/aeic/dia22.htm)
- [www.lavanguardia.es](http://www.lavanguardia.es)
- [www.mcu.es/TESEO](http://www.mcu.es/TESEO)
- [www.mec.es](http://www.mec.es)
- [www.mec.es/educacion/leyes.html](http://www.mec.es/educacion/leyes.html)
- [www.nodo50.org/movicaliedu/diversidad.htm](http://www.nodo50.org/movicaliedu/diversidad.htm)
- [www.pangea.org/ccooense/publica/fullpsu.htm](http://www.pangea.org/ccooense/publica/fullpsu.htm)
- [www.pie.xtec.es/centres/b7007300/iesi.../resalum.htm](http://www.pie.xtec.es/centres/b7007300/iesi.../resalum.htm)
- [www.udl.es/centres/ice/cat/nounivers/act\\_form/for\\_ice/600115.htm](http://www.udl.es/centres/ice/cat/nounivers/act_form/for_ice/600115.htm)

- [www.stecyl.es/Mujer/JORNADA\\_ESCOLAR\\_Y\\_ENTORNO\\_SOCIAL.htm](http://www.stecyl.es/Mujer/JORNADA_ESCOLAR_Y_ENTORNO_SOCIAL.htm)

## NORMATIVA

- Nueva Ordenación del Sistema Educativo (L.O.G.S.E). Maig de 2000.
- Resolució de 21 de juny de 1999, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'ensenyament secundari de Catalunya per al curs 1999-2000. Núm. 775, juny de 1999 (Normativa curs 1999-2000).
- Resolució de 18 de maig de 2000, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació secundària de Catalunya per al curs 2000-2001. Núm. 819, maig de 2000 (Instruccions curs 2000-2001).
- Resolució de 10 de juny de 2000, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels serveis educatius del Departament d'Ensenyament per al curs 200-2001. Núm. 825, juny de 2000.
- USTEC-STEs eina 183. *"L'atenció a la diversitat a l'ESO: Negociacions i desacords"*.
- Currículum de Secundària. Departament d'Ensenyament.
- Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments secundaris. DOGC núm. 1.593 (1992).
- Llei 1/1990, de 3 d'octubre (BOE de 4 d'octubre de 1990). L.O.G.S.E.
- Decret 266/1997, de 17 d'octubre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya. DOGC núm. 2.503.
- Decret 221/2000, de 26 de juny, pel qual es modifica el Decret 266/1997, de 17 d'octubre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell universitari de Catalunya, DOGC núm. 3.175.





## 9. ANNEXOS