

# ROL DE LES EMOCIONS EN ELS PROCESSOS DE MALTRACTAMENT ENTRE ALUMNES

Jordi Collell i Caralt / Carme Escudé i Miquel

## RESUMEN

### “El rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos”

Existe una creciente preocupación sobre la necesidad de intervenir para mejorar la convivencia en los centros. Desde esta perspectiva, uno de los aspectos a considerar son las situaciones de maltrato entre alumnos que tienen lugar en los centros educativos. El maltrato entre iguales es un fenómeno poco conocido a pesar de que las formas leves son relativamente habituales en todos los grupos clase.

Muchos autores señalan la naturaleza social de las emociones y las consecuencias de los estados emocionales en las relaciones sociales. Conocer el rol de las cogniciones y las emociones de los alumnos implicados en situaciones de maltrato es imprescindible para ajustar correctamente la intervención y tener más posibilidades de éxito.

En este artículo nos aproximamos a las cogniciones y las emociones predominantes en los procesos de maltrato entre iguales, tanto desde la perspectiva de los protagonistas principales (agresor y víctima) como de los diferentes tipos de agresión (abierto e indirecta).

## ABSTRACT

### “The role of the emotions in the bullying processes”

There is a growing concern about the necessity of intervention to improve the social atmosphere in the schools. From this perspective one of the main aspects to consider is the situation of peer harassment that takes place in the schools. The peer harassment is a not very well-know phenomenon, although their soft forms are relatively common in all class groups.

On the other hand, many authors point out the social nature of the emotions and the consequences of the emotional states in the social relationships. This way, to know the role of cognitions and emotions of students involved in abuse situations is essential to adjust the intervention correctly and to have better possibilities of success.

In this paper we approach to the knowledge and the predominant emotions in abuse processes among peers, as much from the perspective of the main characters (aggressor and victim) as from of the different types of aggression (direct and indirect forms).

Existeix una preocupació creixent sobre la necessitat d'intervenir per millorar la convivència en els centres. Des d'aquesta perspectiva, un dels aspectes a considerar són les situacions de maltractament entre alumnes que es donen en els centres educatius. El maltractament entre iguals sol ser un fenomen poc conegut malgrat que les seves formes lleus són relativament habituals en tots els grups classe.

Molts autors assenyalen la naturalesa social de les emocions i les conseqüències dels estats emocionals en les relacions socials. Conèixer el rol de les cognicions i les emocions dels alumnes implicats en situacions de maltractament és imprescindible per ajustar correctament la intervenció i tenir més possibilitats d'èxit.

En aquest article fem una aproximació a les cognicions i les emocions predominants en els processos de maltractament entre iguals, tant des del punt de vista dels protagonistes principals (agressor i víctima) com dels diferents tipus d'agressió (física, verbal i relacional).

## EL MALTRACTAMENT ENTRE ELS ALUMNES

A diferència de les relacions que infants i joves mantenen amb els adults, les relacions que mantenen entre ells mateixos tenen un caràcter no-jeràrquic, d'aquí la consideració “d'iguals”. Aquestes relacions entre iguals faciliten l'aprenentatge d'un ampli ventall d'habilitats i actituds i contribueixen en gran mesura al seu desenvolupament emocional i cognitiu, però també poden tenir una influència negativa.

El maltractament entre iguals (*bullying*) és definit per Dan

Olweus (1983) com una “conducta de persecució física i/o psicològica que realitza un/a alumne/a contra un/a altre/a, al qual escull com a víctima de repetits atacs. Aquesta acció, negativa i intencionada, situa la víctima en una posició de la qual difícilment pot sortir-ne pel seus propis mitjans. La continuïtat d'aquestes relacions provoca en les víctimes efectes clarament negatius: descens de l'autoestima, estats d'ansietat i fins i tot quadres depressius, cosa que dificulta la seva integració en el medi escolar i el desenvolupament normal dels aprenentatges.”

Aquesta definició no es refereix a conductes organitzades o espontànies en les quals es busca la confrontació, ni actes de vandalisme que es poden manifestar obertament en l'entorn escolar. Es manifesta sota la superfície de les relacions observables a l'escola, oculta gairebé sempre per als adults, però ben coneguda per l'alumnat.

Els estudis indiquen que (1) l'agressió pot ser física, verbal o relacional; (2) existeix un abús de poder en una relació que hauria de ser simètrica; (3) hi ha una absència de provocació per part de la víctima, i (4) es tracta de repetits incidents al llarg d'un període de temps (Olweus, 1991; Salmivalli, et al. 1996). Farrington (1993) i Smith (2003) afegixen que per part de l'agressor és una conducta intencionada.

Aquest tipus de violència entre infants i adolescents sol ser mal conegut o fins i tot ignorat pels adults. A vegades, les formes menys intenses (com certs insults, l'ús de malnoms o l'exclusió en jocs o en activitats de treball...) gaudeixen d'un grau d'indiferència i de permissivitat per part dels adults,

desconeixedors de les greus conseqüències que poden tenir per als protagonistes pel que fa al seu desenvolupament en general i especialment al seu ajust psicosocial.

Cal remarcar que, tot i haver-hi uns protagonistes principals (agressor i víctima), es tracta d'un fenomen grupal on tots els alumnes de l'aula hi juguen un rol, tal i com es recull en la següent figura.

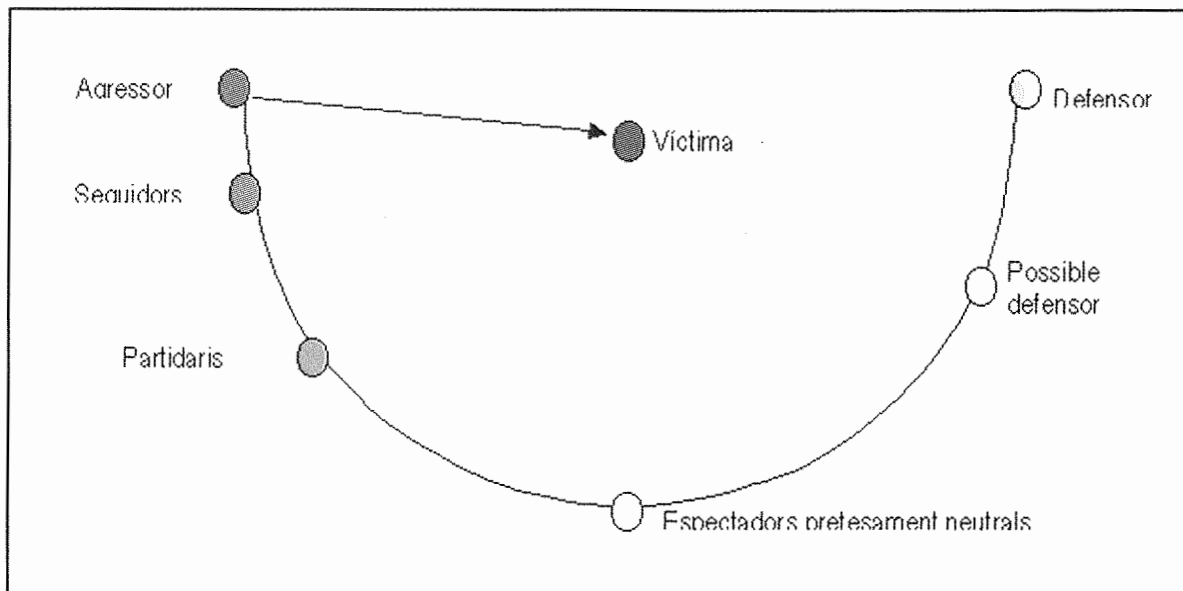


Figura 1 El cercle del bullying (Olweus, 2001). Rols en una situació aguda de maltractament.

- **L'agressor** o agressors: inicien l'agressió i en prenen part activa.
- Els **seguidors**: no comencen l'agressió però en prenen part activa.
- Els **partidaris**: no prenen part activa però recolzen l'agressió mostrant cert grau de suport obert o bé mostrant la seva conformitat o que els agrada.
- Els **espectadors**: pretenen no prendre posició. Adopten l'actitud "el que succeeix no és el seu assumpte", en un intent de neutralitat.
- Els **possibles defensors**: no els agrada l'agressió i pensen que caldria ajudar la víctima, però no ho fan o no saben com fer-ho.
- Els **defensors**: no els agrada l'agressió i ajuden la víctima o ho intenten.

Quant als nois i noies que prenen el rol d'**agressor**, es descriuen dues grans tipologies: (1) el *predominantment dominant* i (2) el *predominantment ansiós*.

El tipus descrit com a *predominantment dominant* està vinculat a l'agressivitat proactiva, éa dir, a la utilització de la violència com a instrument per assolir uns determinats objectius. Aquest tipus de persones solen justificar la violència que exerceixen per aconseguir els seus objectius sota una aparença de legitimitat, sovint mostrant a la víctima com a mereixedora del que "li passa". Entre aquestes persones se sol trobar tendència a la personalitat antisocial i/o manipuladora (*maquiavelisme* en el treball de Sutton i Keogh, 2000).

El tipus descrit com a *predominantment ansiós* està vinculat a l'agressivitat reactiva. La violència reactiva és com una explosió

que sorgeix quan la persona experimenta un nivell de tensió o una dificultat que supera la seva capacitat per afrontar-ho d'una altra manera. Aquesta explosió sol originar més violència en augmentar la crispació que l'origina. L'agressivitat reactiva es pot convertir en instrumental si obté algun benefici a curt termini que la reforci (Diaz-Aguado, 2003). Les persones que s'inclouen en aquest grup solen presentar una baixa autoestima i nivells alts d'ansietat (Salmivalli, Nieminen, 2002).

Quant a les **víctimes**, tradicionalment s'han catalogat en (1) *víctima clàssica* i (2) *víctima provocativa* (Olweus, 1993), però a la pràctica trobem víctimes que no s'ajusten a aquestes descripcions; de fet es constata que qualsevol persona que no s'ajusti a les normes implícites o explícites del grup pot esdevenir la seva víctima.

Els grups de nois i noies que juguen alhora els dos rols, és a dir, que són agredits pels seus companys, però que alhora victimitzen d'altres companys que veuen com a més dèbils, és el grup considerat de major risc. Són anomenats *agressors/víctimes (bully/victim)* i reuneixen les característiques dels agressors reactius i de les víctimes provocatives.

De tota manera hem de tenir en compte que les conductes de maltractament entre iguals són un fenomen grupal. Posar un èmfasi excessiu en els protagonistes principals i/o en aquestes conductes específiques pot portar a patologitzar encara més l'agressor i/o la víctima o la seva relació i ignorar el context social on es desenvolupen les agressions. Està demostrat que sovint el grup amplifica el procés i la seva sola presència motiva els agressors.

La intervenció, per tant, s'ha de donar en els dos nivells: individual i grupal.

### COGNICIONS I EMOCIONS SEGONS EL ROL

En general, tant els agressors com les víctimes mostren problemes de regulació emocional i fallen en reconèixer els sentiments i les emocions induïdes per les situacions de maltractament.

**Pel que fa als agressors**, cal distingir com hem dit abans entre agressors *reactius* i *proactius*, ja que el tipus d'atribucions que fan de la situació i les emocions implicades són molt diferents.

La Teoria del Processament Social de la Informació (SIP) (Crick i Dodge, 1994) explica l'agressivitat reactiva com un dèficit en el processament de la informació social. Els nens i nenes *agressors reactius* presentarien un **biaix atribucional** que els portaria a interpretar com a hostils situacions ambigües que, juntament a una manca d'autocontrol emocional, els faria més vulnerables a patir el rebuig sistemàtic dels seus companys i podrien convertir-se, segons les circumstàncies, en *bully/víctimes* o *víctimes* dependent, per exemple, de si hi ha d'altres víctimes potencials a la seva classe o agressors que el vegin a ell mateix com a objectiu.

Els nois i noies *agressors proactius* són diferents. Aquests nois i noies tenen un patró de personalitat agressiu i dominant, i mostren actituds positives envers la violència (Björkqvist et al. 1982; Olweus 1994). Poden ser socialment hàbils i capaços de manipular els altres utilitzant-los per fer mal a la persona que han triat com a objectiu, mantenint al mateix temps relacions positives amb els iguals i amagant les seves intencions agressives (Salmivalli et al., 1998). Quant a les emocions, tot i que poden entendre les emocions dels altres (element cognitiu de l'empatia) no són capaços de compartir-les, és a dir, tenen mancances greus quant al **component afectiu de l'empatia**. Així per exemple, Slaby i Guerra (1998) indiquen que els adolescents antisocials mantenen que les víctimes no patien com a conseqüència de la victimització; i Blair (1999) troba grans dificultats en reconèixer en joves adolescents amb elevats trets de psicopatia, emocions bàsiques com la tristesa i la por.

En l'agressió reactiva, l'emoció dominant és la còlera, mentre que en la proactiva l'emoció dominant és el plaer i l'estimulació. Es tracta d'un plaer generat per la dominació i/o per la humiliació de la víctima; a més, si l'atac és col·lectiu, fa que augmenti la cohesió entre els membres del grup. Es pot dir que els sentiments que predominen en aquestes situacions de maltractament entre iguals que no estan induïdes per la còlera són el sentiment de poder i de pertinença al grup.

Atès que en l'agressió proactiva existeix una finalitat instrumental i la còlera no és l'emoció dominant, la probabilitat que l'agressió sigui la resposta a un esdeveniment frustrant provocat per la víctima és baixa. Aquest tipus d'agressions solen situar-se en el marc d'anar a buscar la víctima a "*donar-li el que es mereix*", o escarmentar-la o donar-li una lliçó ("*què s'ha cregut!*"). És per això que es diu que no hi ha provocació per part de la víctima. Sovint aquesta afirmació només és una excusa que l'agressor utilitza per justificar l'agressió davant dels altres. I és una excusa que resulta molt creïble per a tothom. La víctima clàssica acostuma a sentir com a pròpia la culpa que li fan sentir els altres, amb les consegüents repercussions negatives per a la seva autoestima, incrementant la probabilitat de tornar a ser víctima en aquell mateix context o en d'altres, tancant el cercle de la victimització. Quan la víctima és una persona segura de sí mateixa, victimitzada per no seguir o no ajustar-se a les normes d'aquell grup (manera de vestir, de pensar, actituds, etc.)

interpreta la justificació de les agressions amb una barreja d'incredulitat, ràbia i d'impotència. Cas que la situació no s'aturi i es perllongui en el temps, també la pot portar a fer atribucions hostils envers els altres, tal i com s'explica en el punt següent.

**Quant als nois i noies victimitzats** pels companys, alguns presenten un dèficit en el processament de la informació social que es tradueix en una **manca d'habilitats socials**. Això és especialment cert en el cas de les víctimes clàssiques, que solen ser nois i noies ansiosos i insegurs; sensibles, callats i prudents, amb una baixa autoestima i una tendència a culpabilitzar-se de les dificultats. Quan se senten atacats reaccionen plorant o allunyant-se i reforcen així les actituds de l'agressor.

Però cal expressar dubtes a l'hora d'establir relacions de causalitat, és a dir, són victimitzats per aquesta manca d'habilitats socials? O la seva conducta és el resultat d'haver estat sotmès durant temps, i potser en períodes crítics del desenvolupament, a processos de victimització?

Els nois i noies freqüentment victimitzats pels seus companys tendeixen a veure la conducta d'aquests com a hostil. Aquest **biaix atribucional** podria associar-se a un perfil conductual determinat caracteritzat per hipervigilància, atribucions hostils i conductes d'agressivitat reactiva.

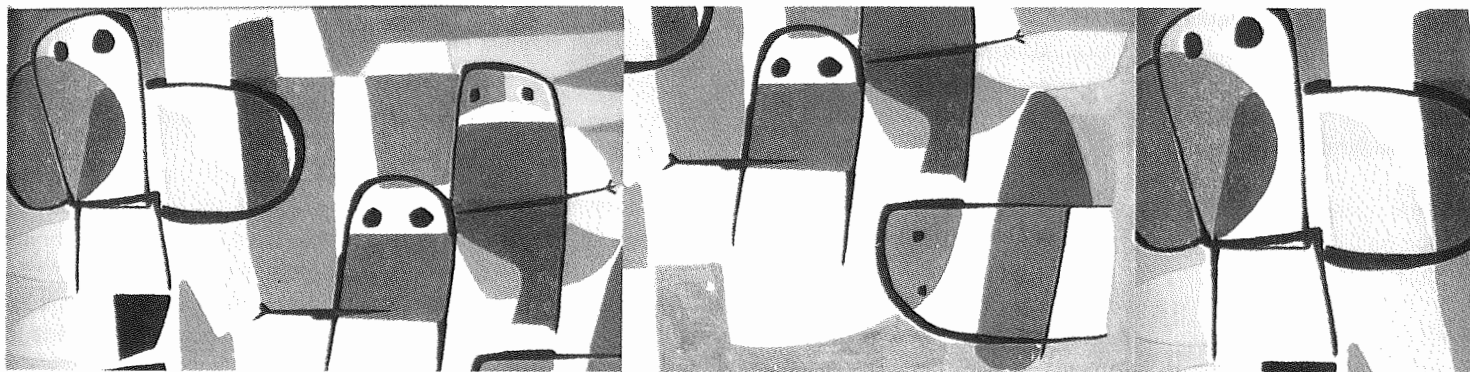
Un altre exemple seria el dels nois i noies molt interactius (tipus TDAH) que es comporten amb turpitud social i acaben molestant els companys, afavorint actituds de rebuig; i també seria el cas de nois i noies sobreprotegits, que no han tingut experiències prèvies de confrontació o, simplement, han crescut en un ambient tolerant i responsable, que mostren dificultats per afrontar situacions d'abús i defensar els seus drets.

Un altre grup és el de nois i noies ben integrats en el sistema educatiu que mantenen bones relacions amb el professorat i són sensibles a les tasques acadèmiques, però que desperten l'enveja dels companys; en aquest cas la seva capacitat cognitiva no va acompanyada de les habilitats socials necessàries per evitar els agressors.

Però hi ha **altres tipus de víctima que no presenten mancances significatives d'habilitats socials**. Hem de tenir en compte que el maltractament entre iguals és un fenomen de grup; el grup tolera malament la diferència i qualsevol persona que presenti alguna diferència respecte les "*normes*" implícites o explícites d'aquest, és més vulnerable a la victimització. Aquesta diferència pot ser de molts tipus: des de la mateixa aparença física, a diferències culturals, psicològiques, en l'estil del vestir, en el comportament o en les idees; les persones amb un handicap o les que pertanyen a un grup social diferenciat (violència amb connotacions xenòfobes) tenen més probabilitats de ser victimitzats pels companys. A vegades només cal un **petit tret diferencial** (portar ulleres, tenir les orelles grans, ser molt prim o molt gras...) per esdevenir objecte de burles, menyspreu, malnoms o d'agressió física, amb el consegüent risc d'exclusió social posterior.

Quant a les emocions, en general qualsevol víctima de maltractament, i també la víctima de maltractament entre iguals, es caracteritza per presentar sentiments predominants de por i d'angoixa; després hi ha matisos.

Quan la victimització s'atribueix a causes externes (manca de supervisió del mestre, nois dolents que fan mal, etc.) no afecta tant l'autoestima com si s'atribueix a causes internes (sóc feble, sóc covard, no em sé defensar). Quan l'atribució és *interna i incontrolable* (manca d'aptitud o handicaps físics, etc.) predomina el sentiment de culpa i vergonya; en contrast, quan el



fracàs s'atribueix a causes *internes controlables* (fer o dir una cosa determinada que ha provocat l'agressió, passar per llocs determinats, etc.) també desperta el sentiment d'autoinculpació però en el sentit d'acceptació de la pròpia responsabilitat i lligat a un desig de modificar la situació.

Així, des del punt de vista de la teoria de l'atribució de causes, el sentiment d'acceptació de la pròpia responsabilitat tindria una influència motivacional positiva i podria funcionar com a motor d'una conducta adaptativa (Graham, i Juvonen, 2001).

Atribuir la victimització a una *causa estable i incontrolable* (m'han fet mal perquè sóc feble i sempre ho seré, no puc fer-hi res), més que a una causa inestable i controlable (m'han fet mal perquè estava en un lloc equivocat en el moment equivocat, demà passaré per un altre camí), pot predir conseqüències més negatives de cara al futur. La primera implica atribucions sobre una font relativament no modificable (el propi caràcter associat a la creença d'una manca de capacitat personal basada en els resultats passats, mentre que la segona està associada a la creença que en el futur un mateix pot evitar el resultat negatiu), (Graham, i Juvonen, 2001).

### *Un element significatiu: la culpa*

Atenent al diccionari, la *culpa* no és estrictament un sentiment sinó una relació real: algú és responsable (culpable) d'un mal o d'un delictes. El sentiment que genera és "sentir-se culpable" i es correspon al *penediment*, *dolor* o *pesar* que una persona sent pels errors comesos. En aquest escrit, quan parlem de culpa ens referim al sentiment que s'experimenta, no a la relació real que existeix.

La culpa pot interpretar-se com una interiorització de la vergonya, per la qual el mateix subjecte és *jutge* i *víctima* alhora. Quan aquests sentiments són induïts expressament pels altres deixen la persona en un estat d'absoluta vulnerabilitat. La vergonya i la culpa són els sentiments més lligats a la manipulació. És per això que en els processos de victimització aquests sentiments juguen un paper rellevant.

El maltractament entre iguals és social per naturalesa i els sentiments de culpa que una persona pot experimentar en veure patir a una altra persona per la seva acció directa o indirecta, fins i tot per l'omissió d'ajut, queden diluïts en el grup (no ens referim aquí als agressors directes que no experimenten cap mena d'empatia emocional envers la víctima, sinó a la resta de nois i noies que formen el grup classe). Així, quan s'interpel·la un agressor sobre la seva participació en situacions de maltractament, la primera resposta que s'obté és: "*Perquè em renyes a mi? Si ho fan tots!*". Sembla que el fet col·lectiu eximeixi de la responsabilitat individual.

Per efecte pendular, sobre la víctima recau tota la culpa: la víctima, faci el que faci, serà culpable de tot allò de negatiu que li succeeix a ella mateixa o al grup (síndrome del boc emissor).

Cal tenir aquests processos molts presents, ja que les claus d'una intervenció exitosa són principalment:

1. Reconèixer la víctima com a víctima per tal que deixi de ser-ho. És paradoxal, però és així.
2. Desculpabilitzar-la. Sostreure-la del domini de la manipulació dels altres i retornar-li el control de sí mateixa.
3. Reindividualitzar els membres del grup. Retornar a cadascú la seva part de responsabilitat.

De tota manera la intervenció requereix un capítol a part. Aquí només s'apunten els aspectes relacionats amb el sentiment de culpa.

### **COGNICIONS I EMOCIONS SEGONS LA FORMA D'AGRESSIÓ**

Quant als tipus d'agressió, se solen utilitzar tres categories: **física** (pegar, donar empentes, amenaçar, intimidar...), **verbal** (insultar, posar malnoms, burlar-se...) i **relacional** (agressió a través de les relacions socials: fer córrer rumors malintencionats, ignorar, excloure, no deixar participar de les activitats del grup...). Aquests tres tipus d'agressió tenen formes **obertes** i formes **indirectes** i és des d'aquesta classificació que fem l'anàlisi.

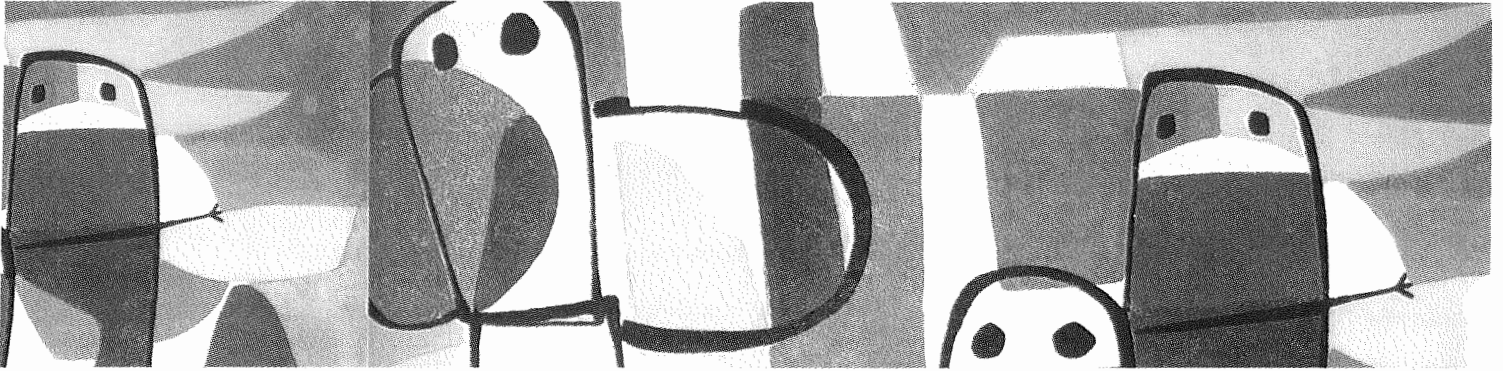
En les formes obertes (pegar, insultar, no deixar participar en un joc...), l'agressió és clara i evident, i l'agressor es posa al descobert. En les formes indirectes (trencar o robar objectes personals d'amagat, fer córrer rumors malintencionats per tal que els altres no li estiguin amic, ignorar o fer que els altres l'exclouin del grup...), l'agressió no és tant evident; l'agressor queda a l'ombra.

Quant a les emocions, l'agressió, en qualsevol de les seves formes, té a veure amb la necessitat d'exercir un poder sobre l'altre. Ja sigui per defensar-se, dominar, escarmentar, atemorir, etc. en definitiva per demostrar a l'altre, al grup o a un mateix la vàlua personal. Per tant, les emocions vinculades a cada situació seran diferents: pot predominar la por, la valentia, la ira, l'odi, el desig de venjança o el de justícia, el despit, el menyspreu, l'ambició, l'enveja, l'orgull, etc. segons les circumstàncies; la llista és molt i molt llarga.

En general, la diferència entre els sentiments i emocions que predominen en les formes obertes d'agressió i les formes indirectes no són tant motivacionals sinó de tipus estratègic, com la valentia o la covardia, la impulsivitat o el control, el sentiment de justícia o de venjança reprovable, etc.

Trobem diferències més acusades quant a les cognicions. La *Teoria de la Ment* (TOM) (Sutton, Smith, i Swettenham, 1999)





apunta que en l'agressió indirecta són necessàries certes habilitats cognitives i socials, mentre que en l'agressió directa no ho són. A la pràctica, les formes directes s'observen clarament ja al parvulari, mentre que les formes indirectes no es comencen a donar fins als 8 o 9 anys, en augmentar les habilitats cognitives, lingüístiques i socials. Les estratègies agressives indirectes encara no estan completament desenvolupades als 8 anys, però són realment prominents en les **noies** a l'edat d'11 anys (Bjorqvist, Lagerspetz, i Kaukiainen, 1992).

Totes les formes d'agressió correlacionen significativament amb baixos nivells de conducta prosocial (compartir les coses, ajudar els altres). Així, els nens agressius, a més de les seves dificultats en la inhibició de les conductes aversives, podrien sofrir una manca d'habilitats interpersonals positives (Crick, Casas i Mosher 1997). Quan l'agressor és fred i manipulador expert dels contextos socials, el problema de la seva conducta està més vinculat a la relació entre cognició moral, empatia i conducta moral que amb un dèficit d'habilitats socials (Menesini et al. 1999).

### I TOT AIXÒ?

Prestar atenció al fenomen del maltractament entre iguals és necessari perquè les conductes agressives i les experiències de victimització: (1) causen disruptivitat a l'aula i malestar en l'activitat docent; (2) poden estar en l'origen de diferents problemes d'ajust escolar (absentisme, baix rendiment, etc.); (3) poden tenir com a conseqüència desajust psicosocial (aïllament, problemes d'adaptació, etc.); (4) poden causar trastorns psicològics a curt i a llarg termini (baixa autoestima, ansietat, depressió, trastorns psicosomàtics...), i (5) poden derivar en trastorns de conducta i ser precursoras de comportaments antisocials.

Les experiències de victimització constitueixen un estrès continu i freqüent per a molts nens. Al voltant d'un 10 % d'infants i joves podrien patir trastorns com a resultat de la implicació en situacions de maltractament a l'escola. Malauradament, es para poca atenció a l'estabilitat d'aquestes conductes al llarg de la infantesa i, quan s'intervé, la resposta sol arribar tard i només se centra a atenuar els efectes simptomàtics individuals que obvien l'afrontament del problema d'una manera global.

Els nois i noies tenen dret a estar segurs a l'escola i a no estar sotmesos a la humiliació intencional i repetida. És obligació dels professionals que hi treballem intervenir perquè els episodis violents entre els alumnes siguin, en el pitjor dels casos, esporàdics i ocasionals, immediatament detectats, col·lectivament rebutjats i finalment resoltos com millor procedeixi des d'un punt de vista pedagògic i educatiu a favor de tots els que hi hagin

participat (Informe del Defensor del Pueblo, Madrid, 2000).

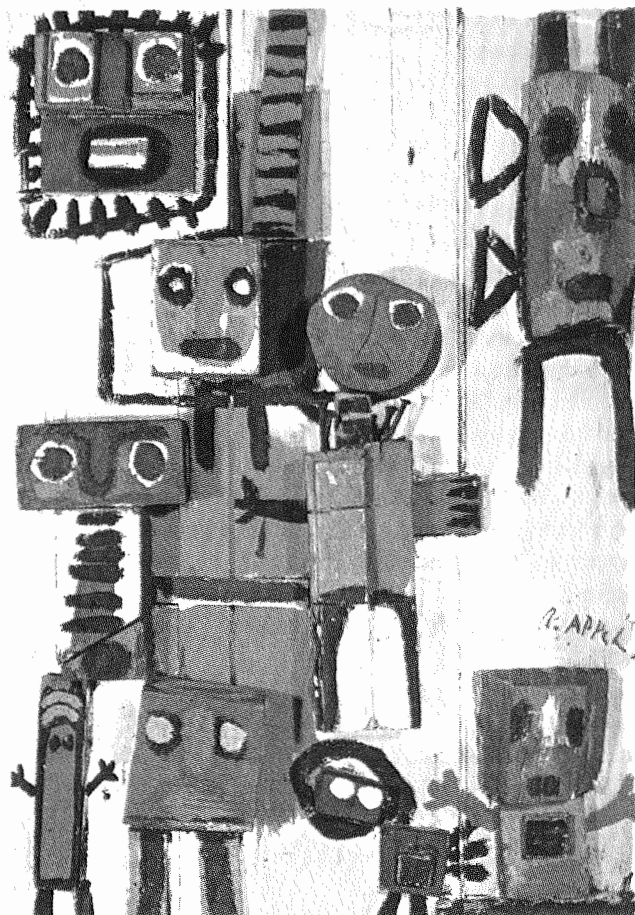
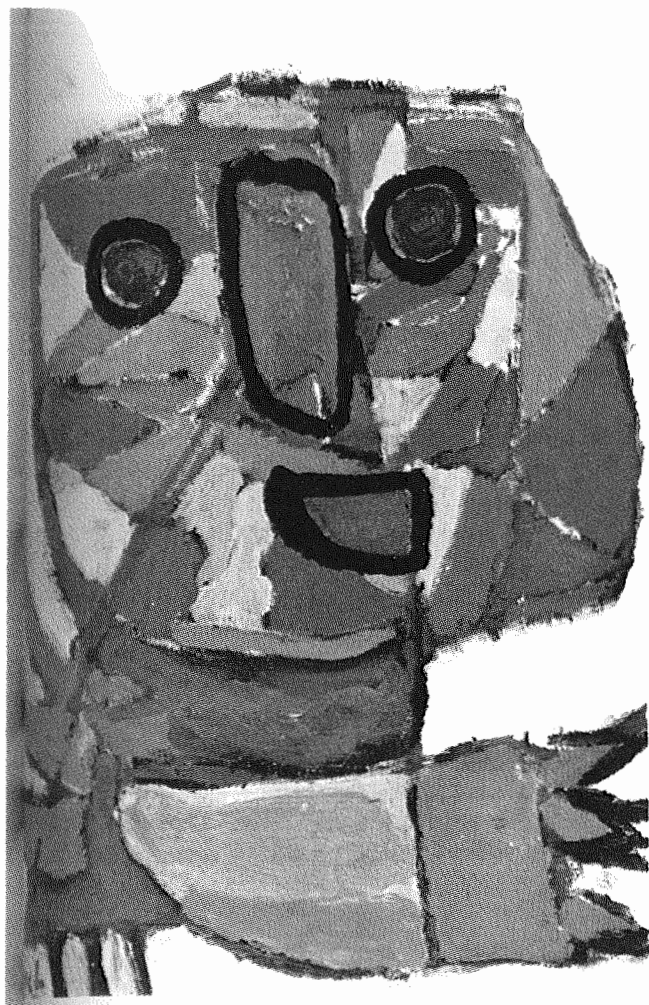
L'entorn, entès en un sentit ampli i especialment el grup de companys, pot actuar com a potenciador o com a inhibidor d'aquestes conductes de maltractament. Sense un suport actiu o passiu dels altres alumnes, els actors tindrien poques motivacions per continuar el maltractament. Els nois i noies que són espectadors de situacions d'intimidació experimenten una emoció vicària davant dels alumnes que són abusats i s'insensibilitzen davant de la violència.

L'èxit de la intervenció és directament proporcional a una correcta definició de la situació: característiques personals, interessos, clima escolar, etc. L'avaluació clínica dels nens, de les seves cognicions, emocions i atribucions sobre la conducta pròpia i dels altres, les estratègies d'afrontament, etc., ens pot permetre ajustar la intervenció davant d'una situació aguda de maltractament amb més garanties d'èxit. Seria un error partir d'una perspectiva del dèficit, ja que no tots els programes d'intervenció són adequats per a tots els casos. A tall d'exemple esmentem que si ensenyem habilitats socials a un manipulador, només haurem aconseguit fer un manipulador més hàbil.

Des de la perspectiva de la prevenció tenim un ampli ventall de possibilitats: totes les activitats, projectes i programes encaminats a fomentar el creixement personal i la cohesió social, com el Programa de Competència Social, de Mediació escolar, els projectes dels Companys-guia i del Cercle d'amics, també l'aprenentatge cooperatiu, l'acció tutorial i les tutories individualitzades, l'aplicació d'una disciplina no punitiva que minimitzi la culpabilització i maximitzi la presa de consciència de la pròpia responsabilitat (on comença i on acaba), etc. Totes aquestes activitats tenen com a base una part més o menys important d'educació emocional. El reconeixement i el control de les emocions està en la base de l'autoconcepte i el foment de l'empatia és imprescindible per a desenvolupar la intel·ligència emocional i gaudir d'un bon clima de convivència on tothom tingui el seu lloc i se senti respectat i valorat com a persona.

Finalment, volem remarcar que ja seria hora de renovar una concepció de l'ensenyament orientada de manera gairebé exclusiva a la transmissió de coneixements, entestada a transformar la vida en ciència, a explicar "com som", sense entendre "qui som".

Tal i com senyala l'*Informe Delors*, aprendre a conviure i a treballar junts és un dels reptes de l'educació del segle XXI. Per a la pròpia supervivència hem de contemplar el món de les emocions i dels sentiments de forma estretament vinculada als contextos d'aprenentatge.



### Referències bibliogràfiques

<http://www.xtec.es/~icollell> pàgina web sobre el maltractament entre alumnes. Hi trobareu una bibliografia de referència bàsica i enllaços força interessants.

BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K., KAUKIAINEN, A. (1992): Do girls manipulate and boys fight?. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

BLAIR, R.J.R. (1999): Responsiveness to distress cues in the child with psychopathic tendencies. *Personality and individual differences*, 27, 135-145.

COLLELL, J. (2003) *Adaptació del CSBS-P*. Psicologia de la Salut UAB. Treball no publicat.

CRICK, N.R., CASAS, J., i MOSHER, M. (1997): Relational / overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.

CRICK, N.R., i DODGE, K. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

DEPT D'ENSENYAMENT i DEPT D'INTERIOR (2001): *Juventut i seguretat a Catalunya*. Generalitat de Catalunya

DIAZ-AGUADO, M.J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid: Ediciones Pirámide.

ESCUDE, C. (2003): *Adaptació del CSEQ-SR*. Psicologia de la Salut UAB. Treball no publicat.

JUVONEN, J. i GRAHAM, S. (Eds.) (2001): *Peer harassment in school*. NY: The Guilford Press.

MENESINI, E. et al. (1999): *Bullying and Emotions*. TMR Network Project

OLWEUS, D. (1983): Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. In *Human development. An interactional perspective*. Magnusson, D. and Allen, V. (Eds.). New York: Academic Press, pp. 353-365.

OLWEUS, D. (1991): Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler i K. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

OLWEUS, D. (1993): *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

OLWEUS, D. (1994): Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 1171-1190.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., OSTERMAN, K., i KAUKIAINEN, A. (1996): Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

SALMIVALLI, C., LAPPALAINEN, M., LAGERSPETZ, K. (1998): Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.

SALMIVALLI, C., NIEMINEN, E. (2002): Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.

SMITH, P.K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer.

SUTTON, J., i KEOGH, E. (2000): Social competition in school: relationship with bullying, machiavellianism amb personality. *British Journal of Educational psychology*, 70, 443-456.

SUTTON, J., SMITH, P.K., i SWETTENHAM, J. (1999): Bullying and «theory of mind»: a critique of the «social skills deficit» view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117-127.

UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Presidida per J. Delors. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

**Correspondència amb els autors:** [jcollell@pie.xtec.es](mailto:jcollell@pie.xtec.es) i [cescude@pie.xtec.es](mailto:cescude@pie.xtec.es)