

Els conflictes entre alumnes: una proposta d'intervenció des de la teràpia breu d'orientació sistèmica

Navarro, E.; Planells, F.;
Minarikova, M; Nicolau, M.; Sala, A.

INTRODUCCIÓ

De forma general, podem definir el conflicte com una situació que es dona per una discordança entre les tendències i els interessos o les imposicions externes (Diccionari de la Llengua Catalana). Una definició més vinculada als conflictes relacionals, propòsit d'aquest article, podria ser: interacció entre persones interdependents que perceben incompatibilitats d'objectius i interferència mútua per tal d'assolir-los (Hocker i Wilmot, 1985). Sovint, considerem el conflicte com una cosa negativa perquè freqüentment va associat a violència, però no té per què ser així (Ralzate, 1999). De fet, alguns autors ho consideren necessari: l'absència de conflicte, sovint, indica estancament (Puig Rovira, 1997), o el veuen com un procés interactiu i dinàmic (Entelman, 2002), com una construcció social, no violenta, que pot ser positiva o negativa segons com s'afronti i finalitzi (Fisas, 2002). Davant d'un conflicte es poden

adoptar diferents actituds: evitació, negació, submissió, confrontació, competició, assertivitat i negociació (Povill, 2001). El conflicte que genera confrontació és on, probablement, haurem d'intervenir.

En aquest article parlarem de conflictes disfuncionals en l'àmbit escolar: aquells que esdevenen crònics i afecten un o diversos alumnes. Analitzarem com es mantenen o s'agregen per la intervenció excessiva, en el moment inadequat, o la no-intervenció (Fiorenza i Nardone, 2004); i abordarem formes de tractar-los basades en la teràpia breu d'orientació sistèmica, com la teràpia breu estratègica (TBE) i la teràpia centrada en les solucions (TCS).

CONSIDERACIONS METODOLÒGIQUES PRÈVIES

Distingirem dos tipus de conflictes: el **conflicte recíproc**, on dos o més alumnes es confronten per desavinences, i

es dona una interacció *simètrica*: els implicats tendeixen a igualar la seva conducta recíproca (Watzlawick, Beaver Bavelas, Jackson, 1981), i podria necessitar intervenció, si es manté en el temps o sempre es dona entre els mateixos alumnes. En canvi, en l'**assetjament escolar**, hi ha hostilitat i agressivitat d'un grup o un alumne cap a un altre. Qui rep l'agressió, ho fa sense l'ajuda del grup. En sentir-se indefens, s'aïlla i es debilita (Puig, 1997). Aquest patró d'interacció és *complementari*: la conducta d'un d'ells complementa la de l'altre, i cada participant ocupa una posició: una superior i una altra inferior (Watzlawick, Beaver Bavelas, Jackson, 1981).

Tractarem el **conflicte recíproc disfuncional**: la disputa entre dues parts que solen trobar-se en igualtat de condicions. I com en ocasions pot convertir-se en una situació d'assetjament escolar, aquest treball pretén prevenir problemes majors.



L'objectiu de la intervenció és ensenyar als alumnes a interactuar per resoldre els conflictes. Com que aquells que els inicien no solen col·laborar, es pot començar amb altres membres implicats directa o indirectament mitjançant una intervenció en grup. Des de la posició de psicòlegs com a orientadors de l'escola, proposem una intervenció indirecta: els mestres o pares ensenyen estratègies als seus alumnes o fills. Evitant així problemes de portar els nens a la consulta: apartar-los de l'aula, assenyalar-los, sobrediagnosticar, suplantar l'autoritat de pares o mestres

LA DEFINICIÓ DEL PROBLEMA: L'AVUACIÓ – INTERVENCIÓ.

En primer lloc, descriurem la situació de conflicte. Per definir **què** passa ens fixarem en qui fa la demanda i la seva posició. El model de TCS diferencia tres rols: **comprador** (reconeix que té un problema i s'ha de solucionar), **demandant** (s'adona del problema però creu que altres l'han de solucionar) i **visitant** (no veu cap problema o creu que és dels altres) (Berg i Miller, 1992). També anotarem les **manifestacions** de la conducta observable, com hostilitat i baralles que creen tensions i desordre en el grup (Fiorenza i Nardone, 2004).

Observarem **on** es donen els conflictes (al pati, als passadissos, etc.) i **quan**: als canvis de classe, al migdia, etc.

També concretarem **amb qui** apareixen els conflictes (qui intervé de manera directa o indirecta), i en fixar-nos en les persones amb **qui no apareixen**, ja estarem intervenint: ens centrarem en situacions positives que poden induir canvis cap a l'objectiu tot modificant les expectatives, com la *profecia que s'autocompleix* (Rosenthal i Jacobson, 1972). Si hi ha **excepcions** al conflicte (situacions en les quals s'espera que aparegui el problema i aquest no es dona) atendrem el comportament que funciona i ampliarem les seqüències de solució, remarcant situacions on no apareix la conducta problema per repetir-les (de Shazer i Cols, 1986).

Finalment, definirem la **frequència i intensitat** dels conflictes, que ens donarà informació per saber si hem d'intervenir o no; i servirà per comprovar els canvis després de la intervenció.

Aquesta definició del problema és una avaluació-intervenció: mitjançant un *efecte embut* (Nardone, 2005) es veu la situació clara, resoluble, i es propicien conductes cap a l'objectiu. Quan delimi-

tem la situació i busquem excepcions, es forma una imatge mental més enllà del problema, que dona lloc a canvis de percepció i de comportament. S'inicia una possibilitat de canvi eliminant la idea determinista que la situació és estàtica (De Shazer, 1988; Lipchik, 1988; O'Hanlon i Weiner - Davis, 1989).

Les solucions intentades: com els conflictes es transformen en un problema

De vegades, es posen en marxa comportaments que no aconsegueixen resoldre el conflicte, el mantenen o l'empitjoren. Ens referim a les **solucions intentades** (Paul Watzlawick, 1976): comportaments per solucionar el problema que, tot i que han funcionat en situacions similars, ara, en una situació amb característiques diferents, no ho resolen. Aquesta repetició rígida que no soluciona el conflicte és disfuncional i es converteix en el problema a resoldre.

Moltes vegades, els **pares o mestres** intenten solucionar el problema, amb la millor intenció d'ajudar-los, i **intervenir en lloc d'ells**, de manera que els alumnes no aprenen estratègies. També és comú demanar-los que **parin**, que **raonin**, o **castigar** reiteradament. Una altra solució intentada és posar els alumnes

enfrentats a realitzar **activitats conjuntes**. L'altra cara de la moneda d'intervenir massa seria la **no-intervenció** perquè ho solucionin entre ells sense tenir eines o sense supervisió (Fiorenza i Nardone, 2004). **Parlar freqüentment** del problema és disfuncional, si la finalitat no és buscar una solució. A més, es dona amb freqüència *l'Efecte Pigmalión* (Rosenthal i Jacobson, 1980): la profecia es compleix per etiquetar, en aquest cas *d'agressor o conflictiu*, es canvia la creença, les expectatives cap al nen i la manera de comportar-se amb ell, que afectarà la seva conducta.

El **grup**, sota la sensació de base de por, es veu incapaç de posar límits i es mostra **passiu**.

La solució intentada dels **alumnes directament implicats** és **l'agressivitat**. També un d'ells pot buscar la **protecció de l'adult**, delegant la resolució del conflicte en ell, i alimentant la seva sensació d'incapacitat.

ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ

Algunes estratègies a l'aula són: el **racó dels conflictes** i la **disputa programada** (Selekman, 2009), o el **púlpit** (Muriana, Pettenò i Verbitz, 2009). A la primera, es crea un espai a l'aula per resoldre els conflictes. Es busca un efecte paradoxal: quan arriben al racó, la discussió sol haver acabat ja que es trenca l'espontaneïtat i s'introdueixen condicions d'espai i demora que disminueixen l'expressió impulsiva de ràbia. I si s'expressa el conflicte, es fa de forma voluntària i controlada pels propis alumnes, tot generant un aprenentatge progressiu de gestió d'emocions i conflictes. Els alumnes queden en una situació de **double vincle** (Bateson, 1976): fan un canvi tant si es manifesta el conflicte, com si no ho fa.

La **disputa programada** de Selekman l'adaptem al context de l'aula organitzant la discussió per torns i temps d'intervenció. Així, cessa la ràbia i la pèrdua de control, i es dona una comunicació que propicia solucions alternatives.

En el **púlpit**, es demana a la persona que expressi les seves queixes dret o en una tarima quan el mestre ho indiqui, trencant l'espontaneïtat i permetent l'expressió adequada.

Així, aquestes estratègies poden convergir en allò que Carme Boqué (2002) refereix com el **racó boca-orella**: un espai on es troba la imatge d'una boca i la d'una orella indicant el torn de paraula.

També es pot disposar d'una **bústia** on els alumnes introdueixen per escrit les seves opinions respecte al conflicte, de manera anònima. Es canalitza la ràbia, controlada i legitimada pel mestre, i es detecten situacions que l'adult no presencia.

Altres estratègies **grupals** són el **paper d'observador** i el **paper de defensor** (Balbi, i Artín, 2009). El **paper d'observador** consisteix a crear el càrrec d'observador de conflictes amb un o més alumnes que vigilen possibles disputes entre companys i comuniquen al professorat situacions que ells no observen. Ha de ser un càrrec rotatiu, millor si són dos alumnes alhora i amb una insígnia que els identifiqui. Si el càrrec l'ocupen alumnes que generen conflictes, els situem en la posició de doble vincle: si estan observant els conflictes, no podran iniciar-los i si ho fan, hauran d'explicar-los. El **paper de defensor** fa referència a crear aquest càrrec amb alumnes de cursos superiors que ajuden altres més petits. Es genera un efecte dissuasiu i protegeix els alumnes de quedar aïllats o vulnerables. El paper d'observador té caràcter preventiu i educatiu, i el paper de defensor pot posar-se en pràctica davant la sospita que els conflictes puguin convertir-se en una situació d'assetjament escolar.

Després de la intervenció en grup, pot ser necessari **intervenir de manera directa** entre dos o més alumnes. En **l'atenció oculta** (Fiorenza, 2004) el mestre

dóna un missatge positiu a un dels alumnes de part de l'altre, encara que no hagi estat així, indicant que ens ho ha confessat com un secret i que s'avergonyiria molt si sabés que li hem dit i, que si ho pregunta al company, segur que ho nega. Així, es canvien les expectatives que tenen l'un de l'altre, la seva actitud en interactuar, i sorgeixen intercanvis positius.

Si hi ha alumnes que es mostren agressius amb altres, se'ls pot **assignar un càrrec important** i, així, no tenen la necessitat de cridar l'atenció provocant conflictes (Rodríguez i Ballester, 2001). I si l'alumne presenta com a sensació de base principal la **ràbia**, es pot demanar el **diari de la ràbia** (Milanese i Mordazzi, 2008) on ha d'escriure cada dia aquelles coses que li facin més ràbia, canalitzant i fent-la fluir; i d'aquesta manera no necessita expressar-la contra altres.

Si a un alumne li resulta difícil afrontar situacions socials per les seves vivències amb els conflictes, podem utilitzar la **tècnica del "com si"** (Nardone i Watzlawick, 1992). Es tractaria de demanar-li que es plantegi diàriament durant dues setmanes què faria, què pensaria, com se sentiria... si el problema no existís, amb l'obtenció de diferents respostes. Després n'ha de dur a terme **una cada dia**, la més fàcil, per recuperar un comportament normalitzat, amb petits passos projectats al futur i per iniciativa pròpia.

Amb nens més petits, podem utilitzar la **prescripció paradoxal** del comportament a corregir (Fiorenza i Nardone, 2004) en la qual demanem al nen que durant un temps i lloc determinat per nosaltres manifesti l'expressió inade-



quadra de ràbia. El posicionem en una situació de *dobte vincle*: si fa el que li ha demanat el mestre, es trenca l'espontaneïtat de la ràbia i si decideix no fer-ho, s'ha de controlar.

Finalment, els **adults** han d'**actuar conjuntament**. Des del centre, hem de ser receptius a les demandes dels pares, mantenir-los informats i fomentar l'**aliança família-escola** agraint la seva col·laboració, evitant fer de jutges o culpabilitzar. També s'hauran d'aplicar **mesures disciplinàries** que contempli el centre quan es requereixi. I per part dels **pares**, és important que donin **suport** a les mesures del centre, ofereixin col·laboració i aportin informació i suggeriments.



Dit això, recomanem que la intervenció sigui la mínima possible per evitar estigmatitzar i deformar la visió dels companys, que no afavorirà la integració, ni l'adaptació. A més de les estratègies descrites, és interessant aplicar programes educatius grupals per millorar la convivència escolar com les **pràctiques restauratives**, recurs important per als centres educatius (Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar. Govern de les Illes Balears, 2013).

CONCLUSIONS

El conflicte pot beneficiar el creixement de l'individu, tot i que la manera d'afrontar-lo pot esdevenir un problema que requereixi intervenció. Quan aquest comportament és disfuncio-

nal, ens trobem davant les solucions intentades. La intervenció des de la teràpia breu pretén bloquejar aquestes solucions intentades. Les estratègies proposades també van dirigides a ampliar les actuacions que es converteixen en solucions, dirigides a canalitzar o fomentar l'autocontrol de l'agressivitat i la ràbia, a fer sorgir interaccions assertives, i a mobilitzar el grup per aconseguir un canvi qualitatiu dins del sistema. Pel que fa a la gestió de conflictes en els centres educatius, cada vegada trobem més aportacions i centres on ja s'implanta globalment una forma d'abordar-los amb eficàcia.

COORDINADORES DE L'ARTICLE:

Anna Sala Ferran, Psicòloga General Sanitària

Es Calidoscopi. www.escalidoscopi.net

DGMF – ADISEB. Direcció General de Menors i Famílies del Govern de les Illes Balears.

Francisca Planells Roig, Psicòloga General Sanitària

Atenció psicològica a adults i a infants.

BIBLIOGRAFIA

Balbi, E. y Artin A. (2011). *Curar la escuela. El Problem Solving Estratégico*

para profesionales de la educación. Barcelona: Herder

Balbi, E., Boggiani, E., Dolci, M. y Rinaldi, G. (2012). *Adolescentes violentos. Con los otros, con ellos mismos.* Barcelona: Herder.

Boqué, M. C. (2002). *Guia de mediació escolar. Programa comprensiu d'activitats. Educació primària i secundària obligatòria.* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Fiorenza, A. y Nardone, G. (2004). *Intervención estratégica en los contextos educativos.* Barcelona: Herder.

Hocker, J.L y Wilmot, W.W. (1985). *Interpersonal conflict.* The University of Michigan: Wm. C. Brown.

Institut per la Convivència i l'Èxit Escolar. Govern de les Illes Balears (2013). *Guia. Millorem la Convivència amb les Pràctiques Restauratives.*

Milanese, R. y Mordazzi, P. (2008). *Coaching Estratégico. Cómo transformar los límites en recursos.* Barcelona: Herder.

Muriana, E., Pettenò, L., y Verbitz, T. (2009). *Las caras de la depresión.* Barcelona: Herder.

Povill, N. (2001). *Manual de gestió del conflicte.* Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Puig, J.M. (1997). *Conflictos escolares: una oportunidad. Cuadernos de Pedagogía, 0(257), 58 - 65.*

Rodríguez R. I. y Ballester A. (2001). *Nuevos enfoques para la disciplina. Cuadernos de Pedagogía, 0(305), 31-35.*

Sala, A. y Riera D. (2015). *El trànsit de venus. Revista Pissarra, Vol. Num. 146, 51-52.*

Selekman, M. (2005). *Abrir caminos para el cambio. Soluciones de terapia breve para adolescentes con problemas.* Barcelona: Gedisa

Watzlawick, P., Bavelas J.B y Jackson D.D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas.* Barcelona: Herder. ■