

Assetjament escolar i alumnes superdotats

Cristina Calvo Torres

Treball Final de Grau

Jordi Sabater Garcia – Treball Social

2017/2018

Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull

Abstract

El present treball té com a objectiu aprofundir en la relació entre el fenomen de l'assetjament escolar i la superdotació. Per tal de poder incidir en aquesta temàtica, el marc teòric està dividit en tres parts. La primera explica què és la superdotació, els trets de personalitat més destacats que l'acompanyen, com diagnosticar-la, etc. La segona part tracta sobre el fenomen de l'assetjament escolar i, la tercera, sobre la interrelació entre ambdós. Aquest treball vol contribuir a una major comprensió de la temàtica tractada, per tal de poder servir d'orientació i inspiració per a l'adopció de mesures que combatin l'assetjament escolar que pateixen els alumnes superdotats.

Paraules clau: Bullying. Nens i adolescents superdotats. Benestar.

Abstract

El presente trabajo tiene como objetivo profundizar en la relación entre el fenómeno del acoso escolar i la superdotación. Para poder incidir en esta temática, el marco teórico está dividido en tres partes. La primera explica qué es la superdotación, los rasgos de personalidad más destacados que la acompañan, cómo diagnosticarla, etc. La segunda parte trata sobre el fenómeno del acoso escolar i, la tercera, sobre la interrelación entre ambos. Este trabajo quiere contribuir a una mayor comprensión de la temática tratada, para que pueda servir de orientación e inspiración para la adopción de medidas que combatan el acoso escolar que sufren los alumnos superdotados.

Palabras clave: Bullying. Niños y adolescentes superdotados. Bienestar.

Abstract

The objective of this study was to investigate the relationship between giftedness and bullying. However, in order to be able to understand these topics, the theoretical framework is divided in two parts. The first one explains what giftedness is and analyses its correct method of identification. The second one deals with the phenomena of bullying and, the third one, with the relationship between both. This study should contribute to a broader understanding of the phenomenon, besides providing guidance and inspiration for adopting measures to confront bullying manifestations among gifted students.

Keywords: Bullying. Gifted children and teenagers. Wellness.

INDEX

| | |
|---|----|
| A. Introducció i justificació..... | 5 |
| B. Marc teòric – Estat de la qüestió | 7 |
| B.1. Superdotació | 7 |
| B.1.1 Definició i prevalença..... | 7 |
| B.1.2. Diagnòstic de la superdotació..... | 10 |
| B.1.3 Què vol dir ser superdotat?..... | 12 |
| B.1.4 Personalitat de les persones superdotades | 15 |
| B.1.5 L’infant i l’adolescent superdotat | 17 |
| B.1.6 L’infant i l’adolescent superdotat i l’escola | 18 |
| B.1.7 Educació inclusiva i superdotació | 19 |
| B.1.8 Tractament institucional als alumnes superdotats a l’Estat Espanyol | 20 |
| B.1.9 Superdotació i gènere: dones superdotades | 23 |
| B.1.10 Estereotips i superdotació | 25 |
| B.2. Bullying | 29 |
| B.2.1. L’agressivitat: teories explicatives | 29 |
| B.2.2. Bullying. Definició i xifres | 31 |
| B.2.3 Causes del bullying..... | 33 |
| B.2.4. Conseqüències del bullying en víctimes i assetjadors | 34 |

| | |
|--|----|
| B.2.5. Els testimonis del bullying | 35 |
| B.2.6. Cyberbullying | 36 |
| B.2.7. Bullying i model social actual | 39 |
| B.2.8. Bullying i violència de gènere | 41 |
| B.2.9. El rol dels adults (docents i pares)..... | 43 |
| B.2.10. Estratègies específiques d'abordatge de l'assetjament escolar..... | 46 |
| B.2.11. Programes específics per afavorir una adequada convivència escolar | 48 |
| B.2.12. Bullying i justícia restaurativa | 52 |
| B.3 Bullying i superdotats | 53 |
| C. Conclusions | 57 |
| D. Annex | 61 |
| D.1. Exemple d'unitat didàctica | 61 |
| D.2. Alguns testimonis de superdotats que han patit bullying a Catalunya | 63 |
| E. Bibliografia | 65 |
| E.1. Llibres | 65 |
| E.2. Legislació..... | 66 |
| E.3. Articles de revistes i treballs de recerca..... | 66 |
| E.4. Treballs Finals de Grau..... | 68 |
| E.5. Articles diaris | 68 |
| E.6. Documents Internet..... | 69 |

A. Introducció i justificació

Aquest treball de recerca sorgeix del meu convenciment previ de que el fenomen de l'assetjament escolar és un dels reptes cabdals als quals s'enfronta la nostra societat. El Treball Social no pot viure aïllat dels problemes que afecten la ciutadania i, concretament, els infants i adolescents, ans al contrari, tal i com afirma Claudio (2017), "el treballador social ha de mullar-se, opinar sobre l'educació i els seus efectes en la societat, per tant ha d'alçar la veu i lluitar per a que les autoritats respectin i impulsin un sistema educatiu per a tothom" (p.45).

A més, durant les meves pràctiques de tercer curs de Treball Social al Centre de Serveis Socials Bàsics del barri de Sant Andreu de la ciutat de Barcelona, vaig poder col·laborar amb les professionals del centre en un cas d'un adolescent superdotat que, en aquell moment estava essent víctima de bullying i, com a conseqüència, començava a presentar absentisme escolar. En aquell moment, les Treballadores Socials van tenir dificultats per afrontar aquell cas, tant per l'escàs suport de la resta de les administracions públiques, com per la manca d'eines teòriques especialitzades en el camp de la superdotació i l'assetjament escolar.

L'objectiu general d'aquest treball és aprofundir en el coneixement de la relació existent entre l'assetjament escolar i la superdotació. Per poder assolir aquest objectiu general, anteriorment he hagut d'incidir en dos objectius específics previs, que consisteixen en l'estudi del bullying i de la superdotació.

Com a metodologia, m'he basat principalment en la recerca i la consulta de tot tipus de documents relacionats amb la superdotació, l'assetjament escolar i la seva interrelació mútua, (llibres, articles de revistes especialitzades i de la premsa genèrica, blogs i altres documents trobats a la xarxa, etc).

Aquest treball està dividit en cinc parts. En primer lloc, la introducció i justificació, en segon lloc, el marc teòric o estat de la qüestió, seguidament, les conclusions i l'annex i, per últim, la bibliografia.

Pel que fa al marc teòric, està subdividit en tres parts, una primera que aprofundeix en la superdotació i tracta els següents temes: la definició i prevalença, el diagnòstic, què vol dir ser superdotat, la personalitat de les persones superdotades, els infants i adolescents superdotats, tant en general, com pel que fa a la seva relació amb l'escola, l'educació inclusiva i la superdotació, el tractament institucional als alumnes superdotats a l'Estat Espanyol, també hi ha un apartat que tracta sobre les dones superdotades i, per últim, un sobre els estereotips i la superdotació.

La segona part del marc teòric tracta sobre el bullying i es subdivideix en els següents apartats: l'agressivitat, la definició del bullying, les seves causes, les seves conseqüències en les víctimes i assetjadors, els testimonis de l'assetjament escolar, el cyberbullying, la relació entre el model social actual i el bullying i entre aquest fenomen i la violència de gènere, el rol dels adults, les estratègies i programes específics per prevenir i combatre l'assetjament escolar i un darrer apartat sobre bullying i mediació.

Per últim, la tercera i darrera part del marc teòric tracta de la interrelació entre el bullying i la superdotació.

Pel que fa a les conclusions del treball, aquestes versen sobre reflexions, valoracions generals i possibles línies de futur. Per últim, a l'annex hi he inclòs un apartat amb diversos testimonis de persones superdotades que han estat víctimes del bullying en el passat i de les seves mares, i un altre apartat amb un exemple d'unitat didàctica que podria ser utilitzada per prevenir l'assetjament escolar en un IES.

B. Marc teòric – Estat de la qüestió

B.1. Superdotació

En aquest apartat definiré el concepte de superdotació i en concretaré la seva prevalença.

Alhora, entre d'altres aspectes, pretenc concretar els trets de personalitat bàsics que caracteritzen les persones superdotades, sense oblidar la intersectorialitat, és a dir, que hem detindré a caracteritzar com s'interrelaciona la superdotació amb el gènere, (apartat sobre les dones superdotades) i amb l'edat, (apartats sobre els infants i els adolescents superdotats i sobre la seva estada als centres educatius).

Pel que fa a la literatura de referència, tot i haver consultat una extensa bibliografia, hi ha dues obres d'autores franceses que he trobat de gran utilitat per aprofundir en els diversos temes tractats, això es reflecteix en el contingut de l'apartat, dins el qual aquestes obres hi apareixen sovint citades.

Aquestes obres són les de Adda, A., i Catroux, H. (2003). *L'enfant doué. L'intelligence réconciliée*, i Siaud-Facchin, J. (2008). *Trop intelligent pour être heureux? L'adulte surdoué*. Aquests dos llibres han estat traduïts al castellà, tot i que jo he optat per consultar les versions originals en francès. Tant pel que fa a l'àmbit francòfon, com a l'Estat Espanyol, aquestes dues obres, principalment la de Siaud-Facchin, són les més citades per la majoria dels autors, ja sigui en els diversos articles que he consultat, com en les pàgines webs que tracten el tema de la superdotació.

B.1.1 Definició i prevalença

Les definicions de superdotació es poden classificar segons la perspectiva que els seus autors en tinguin, hi ha doncs diverses perspectives que, seguint Blanco (2001) són les següents:

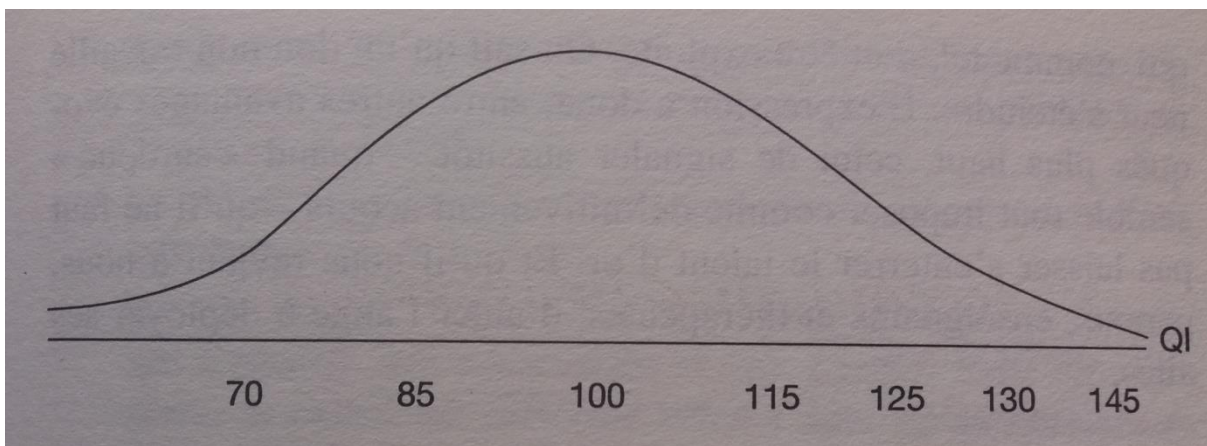
1. Perspectiva monolítica:

Per als autors que segueixen aquesta perspectiva la superdotació depèn exclusivament del nivell de quocient intel·lectual, (a partir d'ara QI) . La majoria d'aquests autors situen la barrera de la superdotació al voltant dels 130 punts de QI. Dins d'aquest grup d'autors, hi trobem Ada i Catroux, (2003), per a les quals l'únic criteri per decidir si una persona és o no superdotada és el del quocient intel·lectual, concretament, segons aquestes autores, és superdotada qualsevol persona amb un QI superior a 125, la qual cosa situaria la prevalença de la superdotació en un 5% de la població .

Per altra banda, contràriament a Ada i Catroux, (2003), la majoria dels autors consultats per realitzar aquest treball situen aquesta barrera en un QI d'aproximadament 130%, nivell que situaria la prevalença de la superdotació en un 2% de la població mundial.

En aquest sentit, el repartiment percentual concret de la població segons el seu quocient intel·lectual segueix una “Campana de Gauss”, on un 50% de la població posseeix un QI d'entre 90% i 110%, trobant-se un 25% de la població per sota d'aquestes xifres i un altre 25% per sobre.

Esquema de la “Campana de Gauss”



Font: Adda, A., i Catroux, H. (2003)

2. Perspectiva factorial

Segons els autors que segueixen aquesta perspectiva, per a considerar una persona com a superdotada, caldria tenir en compte diversos factors, i no tan sols el QI. Per exemple, Siaud-Facchin, (2008) no es mostra d'acord amb el criteri estrictament quantitatiu propi de la perspectiva monolítica i basat exclusivament en el QI, sinó que afirma que ser superdotat comporta, sobretot, un funcionament intel·lectual “atípic”, és a dir, que, segons aquesta autora, “ il ne s'agit pas d'être *quantitativement* plus intelligent, mais de disposer d'une intelligence *qualitativement* différente”¹ (p.18).

En segon lloc, segons Siaud-Facchin, (2008), ser superdotat comporta “une façon *d'être au monde*”, és a dir, una forma de ser al món, que moldeja tota la personalitat. Finalment, per aquesta autora, ser superdotat “c'est l'émotion au bord des lèvres, toujours, et

¹ “No es tracta de ser quantitativament més Intel·ligent, sinó de disposar d'una intel·ligència qualitativament diferent”. (Traducció pròpia)

la pensée aux frontières de l'infini, tout le temps"² (p.18), és a dir, que la superdotació comporta una "hipersensibilitat" i una certa "sobrecàrrega" o "sobreescalfament" intel·lectual. En resum, ser superdotat comporta dues facetes: l'intel·lectual i l'afectiva.

Aquest "sobreescalfament" mental al qual ens acabem de referir es veu reflectit en el comentari que molts superdotats fan de la dificultat "d'aturar el seu cervell" i la dificultat per "deixar-se anar" o per realitzar tasques que altres persones realitzen de manera automàtica, rutinària, com ho fa la majoria de la població, (per exemple, triar el menjar al supermercat).

També des d'aquesta perspectiva, Renzulli (2010) afirma que, per a considerar algú com a superdotat, cal que presenti tres característiques que interaccionin entre elles. El primer d'aquests trets és, naturalment, l'alta capacitat intel·lectual, que ha d'anar acompanyat d'un alt grau de creativitat i un alt nivell d'implicació en la tasca.

Renzulli (2010) crea així el "Model dels tres anells" que diferencia les persones que ell anomena "talents", dels superdotats. Segons aquest autor, el talent només posseiria una de les tres característiques, mentre que el superdotat les reuniria totes tres.

3. Perspectiva jeràrquica

Stenberg i Castelló són dos dels autors més rellevants que defensen aquesta perspectiva. Stenberg, citat a Aresu (2010) considera que "el sujeto superdotado es aquel que utiliza con gran eficacia los componentes de su inteligencia". (p.19). Segons aquest autor i la seva Teoria Implícita Pentagonal, per a ser considerat com a superdotat, un individu ha de reunir, al menys, cinc criteris que ell concreta i que són els següents:

1. Excel·lència almenys en alguna dimensió en relació a la resta d'individus.
2. Raresa, és a dir, tenir un alt nivell d'un do o característica que sigui excepcional o rara.
3. Productivitat.
4. Demostrabilitat, que significa que els trets anteriors ha de poder ser demostrats mitjançant una o més proves vàlides o fiables.
5. Per últim, valor, que significa mostrar un rendiment superior en alguna dimensió.

² És l'emoció sempre a la punta de la llengua, i el pensament a la frontera de l'infinít, tota l'estona". (Traducció pròpia)

Per la seva banda, Castelló citat a Aresu (2010), considera que una persona pot ser considerada superdotada quan:

(...) pudiera manifestar un rendimiento intelectual superior, fundamentado en un nivel elevado en la mayoría de las aptitudes implicadas en este rendimiento, así como manifestando ciertas aptitudes o combinaciones de las mismas, distintas a las que se puedan detectar en el grupo normal. (p.19).

4. Perspectives centrades en la creativitat

Aquestes perspectives es centren, com el seu nom indica, en la creativitat, que consideren com a únic factor determinant de la superdotació. La creativitat es pot definir com la capacitat de resoldre tasques o problemes de forma autònoma, productiva i original.

B.1.2. Diagnòstic de la superdotació

Allò que cal fer en primer lloc, quan es sospita que un infant o un adult podria ser superdotat, és sotmetre a la persona a diverses proves i entrevistes realitzades per un professional de la psicologia. Només els psicòlegs estan autoritzats per a sotmetre els seus pacients als tests oficials o validats.

Un diagnòstic psicològic ha de tenir com a objectiu una comprensió global de la persona, una xifra de QI no és pas un diagnòstic, sinó que només és un indicatiu que l'orienta. Per això, segons la pròpia Siaud-Facchin (2008), el diagnòstic ha de constar de dues parts:

- a) L'avaluació intel·lectual: que estudia la intel·ligència i els recursos cognitius disponibles.
- b) L'estudi de la personalitat que també ha d'explorar l'equilibri psicològic de la persona.

Per a realitzar un diagnòstic adequat, cal que el psicòleg faci una valoració global de totes les dades i informacions obtingudes mitjançant totes les proves i informes consultats. Tot i tenint en compte la intel·ligència general, la creativitat i la personalitat.

Per a Siaud-Facchin (2008), que es centra en el cas dels adults, el test d'intel·ligència recomanable per als majors de 16 anys és el WAIS, que és el més utilitzat a nivell mundial i s'actualitza aproximadament cada deu anys. El WAIS consta d'onze proves obligatòries i tres més d'opcionals. Cadascuna d'elles explora una dimensió intel·lectual. Les diverses proves es reagrupen en dues categories: l'escala verbal i l'escala de rendiment.

Segons Aresu (2010), podem classificar els diversos procediments que existeixen per a identificar la superdotació en:

- Proves objectives: inclouen proves estandarditzades en els quals s'avaluen diverses facetes de l'individu.
- Proves subjectives: inclouen informes de mestres i professors, pares i mares, companys i del propi infant, per accedir a informació sobre interessos, personalitat, aficions i activitats de l'infant.

Pel que fa a les proves objectives, Aresu (2010) en fa la següent classificació:

1) Tests d'intel·ligència general: mesuren el nivell de QI. Les proves més utilitzades són, segons Acereda i Sastre (1998), les següents:

- Escales Wechsler per a preescolar i primària (WISC-IV, WPPSI, WAIS).
- Test de Matrics Progressives de Raven.
- Test del Factor "g" de Cattell i Eysenck.
- Test d'Aptituds Cognoscitives de Lorge-Thorndike.
- Stanford-Binet Test of Intelligence; és el més recomanat segons aquests autors.
- Escala d'aptituds i motricitat de McCarthy.

2) Tests d'aptituds específiques: proves que mesuren diverses aptituds i capacitats, algunes de les més conegudes són:

- DAT (Diferencial Aptitude test) i PMA (Primary Mental Abilities) mesuren l'aptitud intel·lectual.
- Test del talent musical de Seashore.
- Test d'aptitud artística de Meyer.
- Test d'arts visuals de Lewerenz.

3) Tests de creativitat, que mesuren el pensament divergent. La prova més coneguda és la Torrence of Creative Thinking, tot i que actualment existeixen altres tests com:

- Thinking Creatively with Sound and Work.
- Test de Getzels i Jackson.
- GIFT (Group Inventory for Finding Creative Talent).
- TAEC (Test d'Abreacció per Avaluar la Creativitat).

4) Tests d'execució: es basen en el rendiment acadèmic i en permeten la seva identificació. Els més utilitzats són:

- SAT (Stanford Achievement Test).
- Iowa Test of Basic Skills.
- SAT (Standardized Achievement Test).

Pel que fa a les proves subjectives, que són complementàries de les objectives, segons Castro i Blanco (2004), citats a Aresu (2010), són les següents:

- Informes dels mestres. Poden ser molt útils, sobretot si els docents tenen formació en superdotació.
- Informes dels pares. Són importants perquè poden informar de tot allò que succeeix fora de l'aula, tot i que no sempre són objectius.
- Informes i entrevistes amb les companys de classe. Són útils per aportar dades sobre lideratge i socialització, encara que, com desenvoluparé en posteriors apartats d'aquest treball, els infants superdotats no sempre se senten lliures per expressar totes les seves potencialitats als centres escolars.
- Autoinformes.

B.1.3 Què vol dir ser superdotat?

B.1.3.1 Funcionament cerebral

En primer lloc, cal indicar que segons Siaud-Facchin (2008), els superdotats pateixen del que ella anomena “hiperactivació cerebral”, és a dir, que el seu cervell es troba sovint “hiperactivat” amb unes connexions cerebrals que funcionen molt ràpidament i que es despleguen cap a tots els racons del cervell de forma simultània. Aquest tipus de funcionament implica que la velocitat de transmissió de les informacions és significativament més elevada entre els superdotats que el que sol ser-ho entre la resta de la població.

Aquest funcionament cerebral que estem descrivint, comporta un problema que pot ésser descrit com a dèficit de la inhibició latent. Per comprendre l'abast d'aquest fenomen, primer hem de copsar de què estem parlant quan utilitzem el terme “inhibició latent”. Siaud

Facchin (2008) la defineix com: “le processus cognitif qui permet de hiérarchiser et de trier les stimuli et les informations que notre cerveau doit traiter” (p.31).³

Per altra banda, aquesta manca d'inhibició latent comporta que la persona superdotada hagi de fer un esforç addicional per triar entre els estímuls pertinents o importants en aquell moment i aquells que no ho són, i cal que ho faci, no de forma automàtica com la resta de la població, sinó de forma “manual”.

A més, també es defineixen dos possibles estils cognitius que Siaud Facchin (2008) anomena: “dépendance o indépendance du champ”, és a dir, dependent o independent de l'entorn. Segons l'autora citada, les persones que funcionen segons l'estil “independent de l'entorn” són capaces de “triar el gra de la palla” quan es tracta de resoldre un problema o de concentrar-se en una tasca, és a dir, poden “eliminar” o “treure's del davant totes aquelles informacions que poden resultar “inútils” o que fins i tot podrien ser molestes per a ser realment efectiu.

Segons la bibliografia sobre aquest tema, l'estil cognitiu de les persones superdotades pot ser clarament definit com a “dependent de l'entorn”, és a dir, són persones que tenen dificultats per triar entre allò que és essencial per a la resolució d'un problema i allò que no ho és, ja que es veuen “inundades” per totes les informacions i les sensacions que els envolten.

A més, a això cal afegir-hi, la hipersensibilitat o hiperreceptivitat emocional dels superdotats, que provoca que aquestes persones siguin molt dependents del context afectiu, és a dir, que normalment funcionin tenint molt en compte la dimensió i la càrrega emocional presents en cada situació.

B.1.3.2 Predomini de l'hemisferi cerebral dret i pensament en arborescència

És àmpliament conegut actualment que el nostre cervell està dividit en dos hemisferis, l'esquerre i el dret, i que a cadascun d'aquests hemisferis, hi trobem una sèrie de zones que s'encarreguen de funcions o tasques específiques, tot i que interactuen constantment. Com a resum molt breu, podem afirmar que el l'hemisferi esquerre descomposa els problemes i els analitza d'una forma “freda i purament racional”, és a dir lògica, mentre que es pot afirmar que el cervell dret és més “curiós” i és el principal protagonista de la creativitat i la innovació.

D'altra banda, el fet que predomini un o altre hemisferi determina diferents formes de veure la vida i d'actuar. Feenstra (2004) compara el funcionament dels dos hemisferis de la següent manera: segons aquest autor, el cervell esquerre actua fonamentalment de forma

³ “El procés cognitiu que permet jerarquitzar i triar els estímuls i les informacions que el nostre cervell ha de tractar”. (Traducció pròpia).

analítica i en ell s'hi ubiquen les funcions del llenguatge, factors que permeten organitzar i estructurar les idees més fàcilment, així com arribar a un resultat justificable. Mentre que el cervell dret actua de forma més global i “analògica”, com “en imatges” i per associació de dades, permetent, d'aquesta manera, el tractament simultani d'una gran quantitat d'informació.

A més, el predomini de l'hemisferi dret implica un intel·ligència predominantment “intuïtiva” i on domina el que Martín Bravo (1997) anomena “pensament divergent”, és a dir, amb tendència a “sortir-se del ramat” o a divergir freqüentment del pensament majoritari, tot i subratllant que aquest predomini de l'hemisferi dret comporta una forta implicació emocional.

Així mateix, tots els autors consultats coincideixen en afirmar que, pel que fa a les persones superdotades, hi predomina clarament el cervell dret, fet que ha estat àmpliament validat per la recerca científica, sobretot per la neurologia. Aquest fet provoca que les persones superdotades acostumin ser originals, intuïtives i creatives, tot i mostrant-se generalment força sensibles i empàtiques.

Malgrat que, com acabo d'expressar, el predomini de l'hemisferi dret en els superdotats implica trets positius, la bibliografia existent sobre el tema també en destaca diversos desavantatges, com el fet que davant d'aquelles tasques que requereixen, per a ser resoltes, una organització ordenada, rigorosa i formal de les dades, els superdotats mostren moltes dificultats.

A més, davant una resposta intuïtiva a un problema, tot i ser correcta, quan hi ha un predomini de l'hemisferi dret, la persona es mostra sovint incapaç d'explicar-ne el perquè, ja que no pot accedir als processos que li han permès arribar a la solució. Com a resum, es pot afirmar que els superdotats posseeixen una intel·ligència intuïtiva, la qual presenta grans avantatges, però també desavantatges.

Per altra banda, per poder copsar el que volem dir quan afirmem que el funcionament mental dels superdotats s'encabeix dins el que anomenem “pensament en arborescència”, cal que observem les dues formes que té el nostre cervell de tractar la informació: el tractament lineal i el tractament simultani. Segons Siaud-Facchin (2008), el tractament lineal o seqüencial és aquell que: “permet de partir d'un point de départ donné et, par enchainement logique, de parvenir à un résultat justifiable”.⁴(p.37), gràcies a aquest tipus de raonament, es poden desenvolupar idees, argumentar-les, estructurar el nostre pensament i justificar els resultats obtinguts.

⁴ Permet partir d'un punt de partida inicial donat, i per concatenació lògica, d'arribar a un resultat justificable. (Traducció pròpia).

En segon lloc, el tractament simultani és aquell que segons Siaud-Facchin (2008), procedeix de la següent manera: “À partir d’un stimulus, d’una idea, d’una consigna, tout un réseau associatif de pensées se déploie à très grande vitesse. Chaque idée en génère une autre sans qu’un lien logique sous-tende cette association. De plus, plusieurs axes de pensée se développent simultanément, créant une réelle arborescence de la pensée”.⁵(p.38).

Aquest pensament en arborescència, que és el característic de les persones superdotades, afavoreix la creativitat i l’aparició de noves idees, amb una gran riquesa i una forta implicació emocional, però dificulta la defensa d’aquestes noves idees i solucions, atès que, com ja hem afirmat referint-nos al predomini de l’hemisferi dret, la persona es mostra sovint incapaç d’explicar el perquè de la resposta, ja que no pot accedir als processos que li han permès arribar a la solució. A més, les persones que funcionen mitjançant aquest pensament en arborescència, presenten dificultats per passar de les imatges riques que el seu cervell crea, a una explicació clara mitjançant el llenguatge i el raonament lògic.

B.1.4 Personalitat de les persones superdotades

Com ja hem vist en l’apartat anterior, la superdotació engloba tant aspectes emocionals com intel·lectuals, és a dir, que la complexitat intel·lectual va acompanyada d’una profunditat emocional. De fet, podem copsar la importància i el consens dels diferents autors sobre aquest fenomen de la “sobreexcitabilitat dels superdotats” realitzant una simple recerca a Google amb les paraules “intensidad en los superdotados”, que ens permetrà accedir a un gran nombre de pàgines web que tracten el tema.

Per altra banda, un altre dels trets de personalitat que presenten sovint els superdotats i que també està relacionat amb la seva hipersensibilitat és el seu fort rebuig a les injustícies i la hipocresia que malauradament existeixen a la nostra societat i això provoca que suportin encara menys que la resta de la població el bullying que puguin rebre o que observin al seu voltant.

La sobreexcitabilitat implica, més exactament, experimentar la vida amb més profunditat, viure qualsevol experiència d’una forma més extrema i més rica. Es tracta d’una manera de viure diferent a l’habitual també des d’un punt de vista qualitatiu.

⁵ A partir d’un estímul, d’una idea, d’una consigna, tota una xarxa associativa d’idees es desplega a una molt gran velocitat. Cada idea en genera una altra, sense que cap connexió lògica sustenti aquesta associació. A més, diversos eixos de pensament es desenvolupen simultàniament, tot i creant una real arborescència del pensament. (Traducció pròpia).

Aquesta sobreexcitabilitat comporta grans potencialitats, però també certs desavantatges, com el fet de veure's més influenciats pels canvis d'humor dels altres, i pels diversos estímuls quotidians, com per exemple, la fam, les olors, els sorolls, un jersei que "pica", etc.

A més, els superdotats també poden posar-se nerviosos o neguitejar-se més fàcilment que la resta de la població, degut a la seva gran "porositat" de cara a l'entorn. És per això que, en el cas dels infants, necessiten del recolzament emocional dels seus pares per sentir-se compresos. A més, tenen la necessitat de trobar espais de calma i solitud.

Com a avantatges de la sobreexcitabilitat, remarcarem l'empatia i la vitalitat i, sovint, una gran capacitat per a l'escolta activa i per la creació de vincles amb els altres, així com a una important creativitat i esperit crític.

Pel que fa a altres trets característics de la personalitat dels superdotats, Blanco (2001) en fa un llistat referint-se als infants, aquest llistat però, considerem que és vàlid també igualment per als adults. Alguns dels trets que Blanco (2001) enumera són els següents:

- Es mostren interessats i amoïnats per temes abstractes, ètics i morals (el bé i el mal, justícia-injustícia, les desigualtats, etc.)
- Gaudeixen amb les relacions socials.
- Capacitat per "resoldre els problemes dels altres".
- Autocrítica important.
- Ambicions i ideals elevats.
- Acostumen a atorgar un gran importància al sentit de l'humor.
- Habitualment presenten un baixa tolerància a la frustració.
- Sovint són persones amb una important capacitat d'iniciativa i audàcia.
- Acostumen a tenir tendència a dirigir activitats de grup.
- Acostumen a ser força resilients.

Una altra autora, Siaud-Facchin (2008), descriu els superdotats com a persones idealistes, dotades del que ella anomena "força fràgil" i remarca la importància del fenomen de la hiperestèsia en ells, que ella defineix de la següent manera: " L'hyperesthésie désigne la capacité sensorielle exacerbée. Des cinq sens"⁶. Segons aquesta autora, els superdotats tenen els cinc sentits, (vista, olfacte, audició, gust i tacte), exacerbats.

⁶ La hiperestèsia designa la capacitat sensorial exacerbada. Dels cinc sentits. (Traducció pròpia).

B.1.5 L'infant i l'adolescent superdotat

Algunes de les característiques dels infants superdotats que assenyala la literatura consultada són la seva gran afició a la lectura, que enllaça amb la seva curiositat intel·lectual i les enormes ànsies de saber, juntament amb el fet que acostumen a ser molt vius i reactius al seu entorn des del naixement.

Com a conseqüència dels trets citats en l'anterior paràgraf, el vocabulari d'aquests infants i adolescents sol ser molt ampli i construeixen ràpidament oracions complexes, tot i reaccionant ràpidament a les noves idees. A més, mostren capacitats de concentració, comprensió, abstracció i raonament per sobre de la mitjana, juntament amb un pensament flexible.

Altres trets de personalitat destacables dels infants i adolescents superdotats són la seva gran creativitat, empatia i "hipersensibilitat", com en el cas dels adults superdotats, a més de l'autoexigència, perfeccionisme, generositat i important sentit crític. Per altra banda, es rebel·len habitualment contra les injustícies, no suporten les imposicions no raonades ni les activitats rutinàries i solen ser molt imaginatius i intuïtius.

Per últim, destacaré la Gran lucidesa i consciència ràpida i aguda de la realitat del món, Siaud-Facchin (2008) parla del "Complexe de Cassandra", i és per això que troben més interessants els adults o els infants de més edat que ells mateixos. S'interroguen molt aviat sobre "qüestions existencials", com el sentit de la vida, la mort, la justícia, la religió, etc.

És fonamental diagnosticar els infants superdotats per a que puguin rebre tot el recolzament i l'ajut necessaris per viure la seva diferència com una riquesa i no com una dificultat o un obstacle per a la seva felicitat. Segons Adda i Cartroux (2003) per a poder gaudir de la seva infantesa i adolescència de forma que estiguin preparats per a arribar a l'edat adulta de forma satisfactòria necessiten tres element essencials.

En primer lloc, un entorn afectiu estable, que comprèn fonamentalment una família conscient de la superdotació de l'infant i que li ofereixi suport i recolzament. En segon lloc, referents adults que els tinguin en compte, (docents, psicòlegs, etc) i, en tercer lloc, el sentiment d'haver estat comprès i pres en consideració durant la seva infantesa i adolescència.

Pel que fa a l'adolescència, segons "El Mundo del superdotado" (2017), sovint, quan les persones superdotades hi arriben, si no s'han sentit compreses i recolzades durant la seva infantesa, adopten una de les següents estratègies: o la del "Rebel amb causa" o la del "Ratolí de biblioteca". El "Rebel amb causa" o "eriçó", acostuma a "fer qualsevol cosa" per cridar l'atenció, com engreixar-se o aprimar-se desmesuradament, vestir-se de forma estrambòtica,

deixar d'estudiar, etc. És a dir, farà com els eriçons, mostrar-se esquerp i posar-se a la defensiva per evitar d'ésser atacat.

Segons “El Mundo del Superdotado” (2017), aquests superdotats adolescents que adopten “l’estratègia de l’eriçó”, tot i aquesta aparença de duresa, es senten sols i incompresos i acostumen a presentar una baixa autoestima. L’altre model alternatiu, que podríem anomenar “ratolí de biblioteca”, s’aïlla socialment per viure en el seu propi món i creant-se una bombolla que l’aïlla de l’exterior, tot i refugiant-se, segons “El Mundo del Superdotado” (2017), en alguna afició o “mania” pròpia, que pot ser la lectura, els estudis, els videojocs, la informàtica, etc.

Pel que fa a les diferències entre gèneres, cal incidir que la primera de les estratègies indicades, “Rebel amb causa”, és més freqüent entre els nois i la segona o “Estratègia de l’eriçó”, és més freqüent entre les noies.

B.1.6 L’infant i l’adolescent superdotat i l’escola

Fins a finals del S.XX es pensava que els infants i adolescents superdotats no precisaven de cap atenció especial dins del sistema escolar. Es pensava que, gràcies al seu elevat potencial, no els calia aquest recolzament. En canvi, actualment, tots els experts coincideixen en afirmar-ne la necessitat. Aresu (2010) parla de “un programa adaptado que no le resulte lento y repetitivo y le evite de tal manera la desmotivación y el bajo rendimiento escolar” (p.30).

Però per a que aquesta adaptació sigui possible, cal que el professorat estigui format i conegui l’àmbit de la superdotació, i això segons la mateixa Aresu-Vives (2010), no acostuma a donar-se a l’Estat Espanyol i, com a conseqüència, les necessitats dels alumnes superdotats es veuen sovint, no convenientment ateses.

Segons la web guiainfantil.com (2017), a l’Estat Espanyol, un 70% dels infants superdotats presenten un baix rendiment escolar i entre un 35 i un 50% pateixen fracàs escolar. Davant aquestes dades tant pessimistes, cal que ens interroguem sobre els seves causes i, en aquest sentit, la majoria dels autors parlen de desmotivació o d’avorriment, ja que, sovint, aquests porten a la “desconnexió”.

Per a resoldre aquests problemes dels infants superdotats a l’escola, els diferents autors consultats, entre ells Alonso, Benito i Renzulli (2003), s’acorden en recomanar les següents possibles mesures:

- Acceleració: aquest concepte inclou dues possibles accions. La primera és l'oportunitat que se li pot oferir a un infant de començar la seva educació primària abans de l'edat establerta a la nostra legislació, és a dir, abans dels sis anys. La segona possibilitat és la de avançar o saltar de curs, és a dir, en aquests casos, el centre escolar ofereix a l'infant, amb l'acord de la seva família, de passar, per exemple, de tercer a cinquè de primària, sense cursar abans quart. A l'Estat Espanyol, la legislació permet l'avançament de fins a dos cursos durant l'escolarització obligatòria.
- Enriquiment: consisteix en realitzar una adaptació curricular individual (ACI) per tal d'aprofundir i ampliar els continguts del currículum.
- Agrupament: creació de grups homogenis d'infants superdotats.

Per tal de definir quines són les necessitats educatives especials dels infants superdotats, cal que tinguem en compte quins són els principals trets que els diferencien, pel que fa al seu aprenentatge, de la resta. Segons Acareda (2000), aquests trets diferencials són fonamentalment dos:

- La rapidesa en l'aprenentatge i la seva capacitat de comprendre idees amb més facilitat que la resta dels infants.
- El fet que, normalment, en els seus aprenentatges, els infants superdotats assoleixen un major aprofundiment.

B.1.7 Educació inclusiva i superdotació

En primer lloc m'agradaria argumentar la necessitat de la inclusió d'aquest apartat en aquest treball, ja que pot resultar per algunes persones sorprenent el fet d'incloure els alumnes superdotats entre aquells a qui va destinada l'educació inclusiva, atès que aquesta sol relacionar-se, per a moltes persones, amb els infants i adolescents afectats per alguna discapacitat o amb problemes d'inclusió social.

Malgrat aquesta creença força extesa, Claudio (2017) afirma que l'educació inclusiva va destinada a aquells alumnes que, degut a que tenen característiques diferents a la majoria, necessiten una atenció específica a la seva diversitat, són els que la LOE (2006) anomena alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu i que segons Martínez et al. (2010) presenten alguna de les següents característiques: alumnes amb diversitat funcional que

presenten necessitats educatives especials, aquells que presenten altes capacitats intel·lectuals, (dins els quals s'inclourien els superdotats), o bé aquells alumnes amb necessitats associades a situacions socials i culturals desfavorables o que s'han incorporat tard al sistema educatiu.

B.1.8 Tractament institucional als alumnes superdotats a l'Estat Espanyol

El primer cop que una norma emparava els alumnes superdotats a l'Estat Espanyol i en regulava les condicions de la seva educació va ser el 1995, amb l'aprovació del Real Decreto 696, de abril de 1995, elaborat pel Ministerio de Educación. En aquesta normativa s'estableixen l'acceleració, les adaptacions curriculars significatives dins de l'aula i els programes d'enriquiment, tant escolars com extraescolars, com a recursos educatius disponibles per a aquest tipus d'alumnat.

A la vista doncs d'aquesta normativa, podríem pensar que la situació dels alumnes superdotats a Espanya dins els centres escolars de l'Estat, pel que fa a la seva formació acadèmica, és òptima, però Alonso, Benito i Renzulli (2003) ens demostren que aquesta és una concepció errònia, principalment perquè el Real Decreto al·ludit no s'està portant a la pràctica en la majoria dels casos i està quedant en pur paper mullat. Aquest panorama que estem descrivint pot tenir conseqüències greus per als infants, tant en el plànol emocional com escolar, i està inhibint la seva capacitat intel·lectual.

Per copsar la gravetat d'aquesta situació, els mateixos Alonso, Benito i Renzulli (2003) comenten els resultats d'una enquesta que va ser elaborada de forma anònima a principis de la primera dècada del nostre segle, amb un grup de 46 famílies amb filles i fills superdotats al Centro Huerta del Rey. Aquests infants procedien de diverses Comunitats Autònomes i estaven escolaritzats a escoles públiques en un 37%, a centres concertats en un 52% i a centres privats en un 11%. A més, els infants de les famílies enquestades estaven cursant majoritàriament Educació Primària el 57% i ESO el 39% , essent minoritària la representació dels alumnes d'Educació Infantil el 2% i de Batxillerat 2% .

La gran majoria de les famílies participants a l'enquesta va mostrar un greu descontentament amb la situació i el tractament que estaven rebent els seus fills i filles als centres escolars, manifestant les seves queixes en els diversos àmbits que seguidament detallaré.

En primer lloc, l'enquesta s'interessava pel diagnòstic, en aquest sentit, algunes famílies manifestaven que, de vegades, aquest no s'havia realitzat correctament, ja que, per exemple, expressaven que els seus fills havien estat diagnosticats en una hora o utilitzant una

sola prova. Hem de tenir en compte que el procés diagnòstic no només ha de conduir a determinar si un infant pot ser considerat superdotat o no, sinó que hauria de servir per dissenyar-ne un itinerari personalitzat.

Cal tenir en compte, a més, que el diagnòstic és fonamental, ja que, un cop diagnosticats els infants, els centres escolars tenen l'obligació de proporcionar-los una educació adequada i adaptada a les seves característiques individuals.

En segon lloc, l'enquesta contenia qüestions sobre els tres tipus de recursos educatius disponibles segons la normativa per a aquest alumnat, és a dir, l'acceleració, les adaptacions curriculars significatives dins de l'aula i els programes d'enriquiment, tant escolars com extraescolars. Pel que fa a l'acceleració, segons la definició de Perez, Domínguez i Díaz (1998), citats a Alonso, Benito i Renzulli (2003, p.224), "consiste en que el alumno pueda adelantar uno o varios cursos para adecuar las posibilidades de aprendizaje a su capacidad y ritmo intelectual".

En aquest sentit, citant Alonso, Benito i Renzulli (2003) "por desgracia todavía a algunos Centros les cuesta aceptar esta vía educativa. Algunos padres han tenido que recurrir a amenazar con denunciarlo, sólo para conseguir que tramitaran la aceleración de sus hijos" (p.224). Aquest havia estat el cas per a 24 dels infants. Malgrat això, l'acceleració és cada cop més acceptada per un gran nombre de centres educatius. Així mateix, segons els resultats de l'enquesta, el 33% dels infants participants en ella havien estat accelerats de curs, essent la majoria d'aquestes acceleracions realitzades durant la primària (un 93%), front un 7% realitzades durant la secundària.

Pel que fa a les adaptacions curriculars, aquestes segons Benito (1999), citat a Alonso, Benito i Renzulli (2003) "consisten en el diseño de programas educativos individualizados, aplicándolos dentro del horario académico ordinario ... La adaptación curricular exige no sólo preparar más materiales de la misma dificultad, sino preparar más materiales de la misma dificultad" (p.225). Així mateix, les adaptacions curriculars realitzades adequadament milloren la motivació dels infants, atès que l'alumne passa a ser qui marca el seu ritme d'aprenentatge i de treball.

Alonso, Renzulli i Benito (2003) també argumenten, per últim, que el fet de no realitzar aquestes adaptacions curriculars inhibeix el desenvolupament dels infants superdotats, és per tant, gravíssim el fet el 83% dels infants participants a l'enquesta manifestessin no estar rebent l'adaptació curricular que requerien. Encara és més, del 18% dels infants que sí estaven rebent l'adaptació curricular, en la meitat dels casos aquesta

s'estava fent de manera incorrecta i tant sols un 25% consideraven la seva adaptació com a correcta.

Pel que fa als motius al·legats pels centres escolars per negar-se a realitzar les adaptacions curriculars, a un 12% els havien dit que “no els veien res especial”, aquests casos són més freqüents entre les nenes, que solen passar més desapercebudes. Fins i tot, els pares i mares expressen que alguns docents els han dit que “com són superdotats no ho necessiten”, que qui realment sí ho necessita són els alumnes amb una discapacitat intel·lectual, no aquests que “son tan listos”.

Per altra banda, en un altre 12% dels casos, el centre va al·legar manca de personal i a un 14% de les famílies els donaven llargues, mentre que un 20% no sabia com abordar-lo. Un altre 20% dels centres creia que els nens superdotats no necessitaven l'adaptació, ja que “hay otros niños tan listos o más que ellos”. Per últim, en un 22% dels casos els pares i mares van detectar manca de sensibilitat cap al tema.

Un altra dada que em sembla preocupant de les obtingudes a l'enquesta és la de que un 40% de les famílies expressaven haver-se vist obligats a canviar els seus fills de centre escolar degut a la seva superdotació.

Com a conseqüència d'aquesta situació que jo m'atreveixo a qualificar de maltractament institucional, en deriven diverses conseqüències nefastes per als alumnes superdotats, en aquest sentit, tant Alonso, Benito i Renzulli (2003) com Alonso i Benito (1996) estan d'acord en les greus conseqüències que se'n solen derivar. Concretament, molts d'aquests alumnes “desconnecten” a classe perquè s'avorreixen i això els va provocant cada cop més llacunes de coneixements i hàbits d'estudi i treball molt pobres, que a Secundària poden passar a esdevenir fracàs escolar.

Per a aquests infants, l'escola passa sovint a perdre el sentit i els provoca desinterès i avorriment. Acereda (2000), citat a Alonso, Benito i Renzulli (2003), resumeix molt encertadament la situació que estem reflectint,

El maestro con sus clases masificadas no tiene tiempo para dedicar una atención preferente al pequeño superdotado. Durante las horas de clase se aburre y bosteza... Solo le quedan dos alternativas: una es perderse por las nubes y volar hacia situaciones más gratificantes, y la otra –la más socorrida- es dedicarse a incordiar o distraer al vecino de pupitre”. (p.232)

Ja fa temps que sabem que l'aprenentatge, per ser exitós i comportar un real desenvolupament, ha de ser significatiu per a l'alumne i se li han de plantejar exigències ni massa excessives, (el frustrarem), ni insuficients, (l'avorrirem i el desmotivarem).

Els resultats de l'enquesta que estem explorant confirmen les hipòtesis dels autors citats. En primer lloc, el 50% dels nens i nenes entrevistats expressaven que s'avorrien a classe, un 18% afirmava que s'avorria de vegades i tant sols un 32% va afirmar que no li passava. Així mateix, crida l'atenció que un 43% dels estudiants de secundària declarava tenir dificultats per aprovar el curs. Com a conclusió dels resultats de l'enquesta, citaré el fet que el 89% dels pares i mares sentien que els seus fills no estaven rebent una educació d'acord amb les seves capacitats.

Alonso, Benito i Renzulli (2003), expressen així el seu greu descontentament a la vista dels resultats de la citada enquesta:

La mayoría de nosotros nos sentimos impotentes, desprotegidos por un sistema que dice lo que hay que hacer, pero luego no lo cumple. Mayoritariamente cansados de luchar, de reivindicar lo que por ley tiene derecho. De que discriminen a nuestros hijos. Todos parecen tener derecho a una educación acorde a sus capacidades, menos estos niños". (p.186).

Malauradament, tot i que ha passat més d'una dècada des de la realització de la citada enquesta, tant els testimonis recollits recentment a la premsa, (veure els inclosos a l'annex d'aquest treball), com altres estudis realitzats en els darrers anys ens indiquen que la situació actual no ha variat gaire respecte a la que es patia durant els primers anys d'aquest segle.

B.1.9 Superdotació i gènere: dones superdotades

En el cas de les dones superdotades, nombrosos autors coincideixen en el fet que aquesta sobreexcitabilitat de la qual hem parlat en apartats anteriors hi és força present. Però cal tenir en compte que allò que fa, primordialment, que la vida de les dones superdotades pugui ser més complicada que la dels homes i que hagin de sortejar nombrosos obstacles per a sentir-se a gust dins la seva pell són els mateixos prejudicis i valors patriarcals que afecten i discriminen les dones en general.

En primer lloc, cal indicar que, atès que la nostra societat encara associa el fet de ser brillant intel·lectualment o la intel·ligència amb el gènere masculí, i aquest fet comporta que sempre sigui més fàcil que una dona superdotada passi desapercibuda i no sigui diagnosticada

que en el cas dels nens o homes. En aquest sentit, la web leandroquiroz.com (2017) afirma que vuit de cada deu persones diagnosticades com a superdotades són homes, atès que les noies i dones tendeixen a ocultar les seves capacitats i talents amb la finalitat d'adaptar-se socialment i això els genera baixa autoestima.

Segons la web altascapacidadesytalentos.com (2017), les nenes i adolescents superdotades acostumen a rebre menys atenció a les aules que els nens i adolescents barons i cita com a exemple un estudi de Gallagher i Aschner realitzat al 1967, el qual va demostrar que els nois superdotats tendien a participar més en els debats a classe i que tendien a desafiar les idees dels professors i la resta dels companys vuit vegades més freqüentment que les noies. A més, l'estudi considerava que els docents premiaven molt més aquestes conductes independents i crítiques en el cas dels nois que en el de les noies.

A més, com el fet de ser una nena o una dona intel·ligent i que mostra iniciativa no acostuma a estar ben vist, les nenes i dones superdotades acostumen a "adaptar-se" i acaben creant sovint una mena de "personatge" de cara a la galeria que no es correspon amb els seus reals desitjos ni amb la seva personalitat. Si es mostressin massa originals o segures, podrien ser vistes com a dominants o dures, trencant així la imatge clàssica que s'associa amb el gènere femení.

Però segons afirma Siaud-Facchin (2008), aquesta estratègia adaptativa que estem descrivint pot arribar a ser molt costosa per a les nenes o dones superdotades, ja que exigeix una important "despesa d'energia". A més, aquesta mateixa autora comenta que, per tal de protegir-se, les dones superdotades, sovint, és creen una cuirassa, que talment un "mecanisme infernal", les aïlla dels altres, creant d'elles, paradoxalment, una imatge de duresa, fredor i manca de sensibilitat.

Un altre dels obstacles que pot trobar una dona superdotada en el cas que busqui parella, és, segons Siaud-Facchin (2008), el fet que la intel·ligència fa por, sobretot, afirma ella, als homes, fins i tot si són homes també intel·ligents. Això ve donat, perquè la intel·ligència sol anar acompanyada d'una important capacitat d'autocrítica i de crítica envers els altres.

Com a darrer apunt que pugui apropar-se al possible rumb que la situació de les dones superdotades adopti en un futur, i com a nota optimista, la web leandroquiroz.com (2017) considera que, atès que actualment els rols de gènere comencen a difuminar-se, cada cop més dones superdotades s'atreveixen a mostrar-se tal com són i a prendre protagonisme.

B.1.10 Estereotips i superdotació

Abans de tractar concretament els estereotips que solen associar-se als superdotats, m'ha semblat necessari parlar, en un primer apartat, dels mecanismes psicosocials que influeixen en el seu manteniment i en un segon de les Relacions entre el contingut dels estereotips i la funció social que aconsegueixen, per centrar-me, en un darrer apartat, en els estereotips més recurrents que afecten als superdotats a la nostra societat.

B.1.10.1 Mecanismes psicosocials que influeixen en el manteniment dels estereotips.

Al llarg de les darreres dècades, hi ha hagut nombrosos autors, molts d'ells centrats en el camp de la psicologia social, que s'han interrogat sobre els mecanismes psicosocials que influeixen en el manteniment dels estereotips. La resposta no ha estat unànime, i arrel de les discordances entre els investigadors, han sorgit diverses teories o enfocaments que intenten trobar una resposta al problema que ens plantejem. En la meua opinió, aquests enfocaments no són realment contradictoris, sinó complementaris, ja que en l'aparició i el manteniment d'un estereotip poden jugar-hi diversos factors coadjuvants.

En primer lloc, ens trobem totes les teories que es centren en els orígens socioculturals del fenomen dels estereotips. Les diverses teories derivades d'aquest Enfocament Sociocultural les podem classificar de la següent manera:

Enfocament sociocultural:

- 1) Teoria del conflicte realista: segons aquesta teoria, quan hi ha un conflicte d'interessos, o es competeix per metes o recursos escassos, es creen unes distorsions en les imatges dels diferents col·lectius.
- 2) Teoria de la personalitat:
 - a) Teoria del boc expiatori: degut a l'existència de problemes, que provoca frustració i malestar, i per tal de no assumir les pròpies responsabilitats, aquestes es descarreguen sobre un grup minoritari o feble, a qui s'acusa de ser el responsable de totes les contrarietats. Aquests bocs expiatoris són grups que no es poden defensar perquè no tenen legitimitat o poder.
 - b) Teoria de la personalitat autoritària: segons aquesta teoria, algunes persones, que tenen tendències autoritàries i, posseeixen una estructura mental rígida i jerarquitzant, tendeixen a classificar i etiquetar de manera clara, però poc contrastada. Sovint, aquests individus, han estat educats en un paradigma

autoritari. En contrast amb aquesta teoria, alguns autors afirmen que, el conformisme a les normes dominants pot preveure millor l'aparició de prejudicis que el nivell d'autoritarisme.

En segon lloc, hi ha tot un seguit de teories que cerquen l'origen i el manteniment dels estereotips en el terreny cognitiu, per això les podem agrupar dins el que anomenaríem Enfocament Cognitiu i les podem classificar de la següent manera:

Enfocament Cognitiu:

a) Teoria correlacions il·lusòries: Segons Huici i Ros (1993), la utilització del concepte de correlació il·lusòria al camp dels estereotips es deu als treballs de Hamilton i la seva escola, que daten de principis dels anys 80 del segle passat.

Les correlacions il·lusòries es defineixen, segons Hamilton (1981), citat a Huici i Ros (1993), com “*el informe erróneo de un observador relativo al grado de asociación entre dos variables o clases de acontecimientos.*” (p.123). Relacionat amb aquest concepte, en ocasions, es dona també el fenomen de la generalització d'un cas concret.

b) Teoria Estalvi cognitiu: Quan es té un estereotip al cap no es necessari pensar o analitzar sobre la realitat de l'altre.

B.1.10.2 Relacions entre el contingut dels estereotips i la funció social que acompleixen.

Els estereotips acompleixen diverses funcions socials, i algunes d'elles són: justificar la discriminació, mantenir l'ordre social, permetre l'estalvi cognitiu, simplificar la realitat i preveure els esdeveniments, és aquesta la raó per la qual sovint és tant difícil erradicar-los.

Justificar la discriminació.

Mantenir l'ordre social: Molt sovint, els estereotips permeten mantenir una situació social que, en el fons, afavoreix els membres del grup poblacional majoritari i, a més, els ajuden a mantenir la jerarquia social. El fet de mantenir l'ordre social mitjançant estereotips, pot aportar a una gran part de la població seguretat i certeses en un món que canvia molt ràpidament i que acaba provocant una sensació de vertigen.

a) Estalvi cognitiu: dona l'excusa a la societat per no gastar recursos intel·lectuals en un col·lectiu que no comparteix la cultura majoritària. Els individus no tenen ganes de reflexionar i els estereotips els proporcionen una resposta fàcil per encasellar certes persones i així estalviar-se conèixer i descobrir les realitats dels altres. Això reflecteix

una manca de curiositat. Degut a un món globalitzat i en constant contacte amb multitud d'informacions i canvis, estem constantment rebent molts "inputs" i en ocasions decidim no prendre'ns el temps necessari per reflexionar sobre la diversitat i la multiculturalitat.

- b) Simplificació de la realitat: segons el document consultat, Psicologia.com.es (2017). *Discriminación y prejuicio* recuperat el 30 d'Agost de 2017, des de http://www.psicologia.com.es/psicologia_social_discriminacion_y_prejuicio.htm⁷, existeix un fenomen anomenat homogeneïtat de l'exogrup, que consisteix en la tendència de veure els membres dels col·lectius als quals no pertany, com a molt iguals entre ells. En canvi, pel que fa a la visió que tenim del propi grup, ens regim per la diferenciació endogrupal, que consisteix en distingir tots els matisos i diferències que hi ha dintre del nostre propi grup.
- c) Previsió: els estereotips ens donen la sensació que podem preveure els conflictes i que sabem el que pot passar en un futur. Creiem que ens poden protegir dels "atacs" o actuacions incorrectes d'altres col·lectius.

B.1.10.3 Estereotips habituals sobre els superdotats

Existeixen diversos falsos mites sobre la superdotació a la nostra societat que estan, Segons Aresu (2010), força arrelats a nivell popular i que, en ocasions, els mitjans de comunicació contribueixen a popularitzar. Aquests falsos mites no són pas innocus, ja que poden tenir repercussions negatives sobre les persones superdotades en els diversos àmbits de les seves vides, (escolar, familiar, personal, professional, etc). Com a exemple, indicaré que, pel que fa a l'àmbit escolar, aquests falsos estereotips poden dificultar el diagnòstic dels infants i, per tant, impedir que aquests puguin rebre el suport necessari.

Alguns dels falsos mites que Hume (2000), Acereda i Sastre (1998) i Aresu-Vives (2010), citant Pérez i Domínguez (2000) enumeren, són els següents:

- Hi ha més homes superdotats que dones. Com ja he indicat a l'apartat dedicat a les dones superdotades, aquesta creença és falsa, el que provoca aquesta falsa sensació és el fet que es detectin menys les nenes i dones superdotades que els homes i nens.

⁷http://www.psicologia.com.es/psicologia_social_discriminacion_y_prejuicio.htm

- Les persones superdotades són “éssers extraordinaris”. La realitat és que no són superhomes ni superdones, sinó persones “diferents”, amb unes necessitats específiques.
- Les persones superdotades, (adultes i infants), no necessiten atenció especial per realitzar-se i triomfar. Aquest mite és fals, atès que la majoria dels superdotats necessiten d’una atenció especial a l’escola i molts d’ells també d’un suport psicològic com a adults.
- Els infants i adolescents superdotats destaquen en tots els àmbits del currículum escolar. Aquest mite és fals, atès que es calcula que un 30% dels superdotats pateixen de fracàs escolar a l’Estat Espanyol, a més, aquesta creença confon la superdotació amb el talent acadèmic.
- Els superdotats són persones amb tendència a emmalaltir, febles i inestables psicològicament. La realitat és més aviat la contrària, ja que són persones molt resilients i que tendeixen, majoritàriament, a adoptar hàbits de vida saludables.
- Els infants superdotats pertanyen habitualment a les classes socials altes. La realitat és que trobem infants superdotats a totes les classes socials, així com a totes les ètnies i cultures.
- Les persones superdotades són fredes, calculadores, distants, introvertides, orgulloses i amb poques habilitats socials. Contràriament al que afirmen aquestes creences, habitualment els superdotats són persones sociables i freqüentment manifesten una capacitat important de lideratge. Malgrat això, la seva originalitat, el seu desacord habitual amb les idees convencionals i el seu domini del llenguatge poden confondre i donar una imatge dels superdotats errònia.

Tot i manifestar el meu acord amb Aresu (2010) quan afirma la falsedat d’aquests estereotips, és cert que les circumstàncies vitals de moltes persones superdotades i la manca freqüent d’acompanyament adequat tant en l’etapa escolar com a l’etapa adulta poden propiciar que l’infant o adult desenvolupi una personalitat introvertida i solitària.

En aquest sentit, cal tenir en compte, segons la web leandroquiroz.com (2017), que hi ha diversos factors que poden abocar l’individu superdotat cap a un cert aïllament social, entre ells destaca la seva preferència per l’autonomia i la llibertat de pensament, la incomprensió dels pares i la disincronia mental respecte els iguals.

És a dir, que aquests trets d’introversió i poca sociabilitat només es donen quan l’entorn social del superdotat impedeix el seu correcte desenvolupament i dificulta la seva

relació amb altres infants o adults. Per resumir, tal i com afirma la web leandroquiroz.com, aquest possible comportament de la persona com a “bitxo raro”, no és innat, sinó que respon en realitat a “un bloqueo que se le genera al niño desde muy pequeño, y que a lo largo de su desarrollo y maduración, va integrando hasta formar parte de su ser, de su vida y de su existencia. Por supuesto, es mejorable si la persona lo desea”.
<http://www.leandroquiroz.com/mitos-y-creencias-sobre-las-altas-capacidades-3-ambito-socioafectivo/>

B.2. Bullying

En aquest apartat pretenc reflectir la reflexió teòrica existent a l’entorn de l’assetjament escolar. En primer lloc, he introduït un apartat sobre l’agressivitat de forma genèrica, atès que considero que el bullying no és més que una manifestació de l’agressivitat dins de l’àmbit escolar. Naturalment, entre altres aspectes, també he examinat les xifres de repercussió del fenomen i les seves causes i conseqüències, tant en les víctimes, com en els assetjadors i els testimonis.

B.2.1. L’agressivitat: teories explicatives

L’objectiu d’aquest apartat és demostrar com funciona l’agressivitat, veure quines teories psicosocials solen utilitzar-se per explicar la violència i quines funcions sol complir aquest fenomen dins la societat.

Una de les teories que s’empren per explicar l’origen de la violència és la de *l’aprenentatge social*, que argumenta que la violència s’aprèn mitjançant reforços. A més, els autors que defensen aquesta teoria també destaquen el rol del modelatge, és a dir, de la imitació de l’actuació d’altres individus. Aquesta teoria relaciona el comportament agressiu amb l’aprenentatge. Els seus principals defensors són Bandura i Walters.

Com a exemple, si observem el funcionament del fenomen de la violència dins l’àmbit militar, veiem que l’ús de les armes hi és, normalment, contemplat positivament i l’exercici de la violència hi és reforçat, mitjançant ascensos dins l’escalafó militar i, fins i tot, condecoracions. A més a més, detectem que els militars també aprenen aquests tipus de comportaments gràcies al modelatge o la imitació, pel fet que aquests formen part de les actituds habituals dins l’exèrcit.

Un altre exemple el podríem extraure de l'àmbit futbolístic, penso que es pot relacionar amb la *teoria de l'aprenentatge social*, pel fet que els jugadors, freqüentment, aprenen des de ben petits a cometre certs tipus de faltes, tot imitant els seus companys de més edat (modelatge o imitació), a més, aquests tipus de conducta es veu sovint reforçat per part d'alguns entrenadors, que aconsellen als seus jugadors que cometin faltes (reforç). Així mateix, si la infracció no es descoberta per part de l'àrbitre, la conducta serà reforçada positivament, degut a que atorgarà avantatges en el joc.

La segona teoria que mencionarem és la *de l'Instint*, segons aquesta, es pot considerar que les agressions responen a "instints", com el d'heretat, que provoca la defensa del territori que pertany a la nostra "tribu", per la necessitat de perpetuar el nostre clan.

Per altra banda, també citaré la *teoria Biologista*: Worchel, Cooper, Goethal i Olsen (2004) afirmen que una de les línies d'investigació d'aquesta teoria se centra en la relació entre agressió i gènere.⁸ Concretament, alguns autors esmentats en el text que acabem de mencionar, com són Maccoby i Jacklin (1980), creuen que hi ha una diferència hormonal que faria més agressius els homes que les dones.

Per últim, voldria referir-me a una altra de les qüestions altament debatuda entorn al fenomen de la violència que és la possible relació entre contemplar com a espectador actes violents a la televisió o a d'altres mitjans de comunicació, i comportar-se posteriorment de manera agressiva. Malgrat que les recerques més recents semblen apuntar a una connexió entre aquests dos fets, les proves encara no són concloents, i per tant, cal continuar la investigació en aquest àmbit. Worchel et al. (2004) afirmen que: "el sexo y la edad del espectador parecen ser variables importantes de la relación entre ver programas violentos y actuar de forma agresiva" (p. 333).

Lamentablement, molts dels fets que ens envolten en el dia a dia estan impregnats d'agressivitat o de violència. Hi estem tan acostumats que no dediquen ni un moment al fet de reflexionar sobre aquest tema que és de vital importància. Encara, que els estudis teòrics que s'han fet en relació a la violència i els mitjans de comunicació no són concloents, aquests adverteixen que el sexe i l'edat de l'espectador són variables importants de la relació entre veure programes violents i actuar de forma agressiva.

Els adults podem prendre distància d'aquest tipus de comportament, però hem de tenir cura dels infants, nens i adolescents que encara no tenen format un criteri propi i es poden

⁸Worchel, S; Cooper, J; Goethal, G. i Olsen, J. (2004). *Psicología social: Agresión: el daño a los otros* Madrid: Thomsom

deixar portar per aquest tipus de conducta. És responsabilitat nostra fomentar un esperit crític, per tal que el nen pugui reflexionar davant la violència que els arriba a través del dibuixos animats, pel·lícules, series, telenotícies, etc i també comportaments inadequats que sovint observen al carrer i a l'escola.

No obstant, no podem excusar-nos en la violència que ens envolta, hem de començar essent crítics amb nosaltres mateixos i ser capaços d'adonar-nos de quan, de manera inconscient, tendim a reforçar una actitud violenta o agressiva d'un nen. Un exemple: quan els infants participen en un partit de futbol, no tots els pares, però si una bona part d'ells, encoratgen els seus fills perquè juguin d'una manera poc neta, amb l'esperança que un dia el nen esdevingui "una figura de la ChampionsLeague".

B.2.2. Bullying. Definició i xifres

Pel que fa als factors que cal que estiguin presents per a que puguem parlar d'assetjament escolar, Ubieto (2016) ens proposa els següents "que haya una intencionalidad clara por parte del agresor, que exista una continuidad que vaya más allá de una agresión puntual y que exista un desequilibrio claro entre agresor y víctima que impida a esta defenderse" (p.19). Aquesta definició coincideix amb la referida per diversos autors, com per exemple la de Olweus (1993), citat a Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell i Tippet (2008) que afirma que el bullying és refereix a "repeated aggressive acts perpetrated over time with a power imbalance between the parties involved" (p.112).

Pel que fa a les xifres de prevalença del bullying, és evident que aquestes varien d'un país o regió a una altra, però la bibliografia sobre aquest tema s'acorda en el fet que el fenomen està anant en augment en els darrers anys.

Ubieto (2016) aporta dades referents a Euskadi i estudia l'evolució i la prevalença del bullying entre els anys 2005 i 2012, tot i observant que la prevalença es trobava entre un 14% als primers cursos de la ESO i un 21% al darrer cicle de Primària l'any 2012. Així mateix, corrobora l'increment de la incidència que s'està produint a tot el món occidental.

Pel que Fa les dades sobre la prevalença del bullying a Catalunya, cal destacar que els Departaments d'Ensenyament i d'Interior de la Generalitat de Catalunya van realitzar, al novembre del 2016, una enquesta amb una mostra de 8.749 alumnes d'ESO, batxillerat i cicles formatius de grau mitjà. Els resultats de l'enquesta han estat publicats al novembre del 2017 sota el nom de "Enquesta de Convivència Escolar i Seguretat de Catalunya".

Segons la citada enquesta, un 9,9 % dels adolescents afirma haver patit assetjament com a mínim un cop a la setmana. Aquesta xifra representa un lleuger descens de mig punt si la comparem amb l'obtinguda en el darrer estudi, que datava del 2011. Malgrat aquest descens general, s'observa un augment del ciberassetjament, atès que un 3,7% dels enquestats afirma haver-ne patit un cop a la setmana o més, i aquesta xifra representa un augment de 0,2 dècimes si la comparem amb la del 2011.

Per altra banda, segons les dades obtingudes per la Generalitat de Catalunya (2017), la incidència del bullying és la mateixa en els centres públics i en els privats.

B.2.3 Causes del bullying

Segons Ubieto (2016), l'assetjament escolar és un símptoma relacionat amb els canvis que implica la pubertat, és per aquesta raó que es concentra en la darrera etapa de primària i els primers cursos de la ESO. Concretament, els primers signes precursors de l'assetjament els trobem a tercer curs de Primària, mentre que a partir dels 16 anys, el bullying comença a declinar. A més, també segons Ubieto (2016), els casos d'assetjament durant els primers cursos de la ESO sovint adopten un "accent sexual".

Per altra banda, Kinney i Pörhölä (2010) ens parlen de les possibles causes de l'assetjament a escala escolar. En primer lloc, comenten que els processos de formació de grups informals als centres escolars poden esdevenir antecedents del bullying. Seguidament, passen a detallar altres explicacions que aquests i altres autors han donat tradicionalment al bullying.

En primer lloc, l'assetjament escolar pot provenir del seguiment d'un model de comportament, és a dir, que el bullying es produeix quan "els estudiants segueixin el model de comportament d'una persona admirada i perquè tenen un control més feble de les seves tendències agressives després de veure que es premia el comportament negatiu d'un assetjador" (Kinney i Pörhölä, 2010, p.38).

En aquest cas, amb aquesta expressió "premiar el comportament negatiu d'un assetjador", els autors no es refereixen, evidentment, a que els assetjadors siguin explícitament premiats pels professors o els pares, sinó a que, si els comportaments d'assetjament no són penalitzats, l'assetjador i la resta del grup ho veuen com un premi al comportament agressiu, ja que aquest primer "se'n ha sortit amb la seva". A més, Kinney i Pörhölä (2010) ens alerten del fet que davant els grups, molt sovint els individus acaben prenent decisions que mai no haurien pres de forma individualitzada.

En segon lloc, diversos autors ens parlen del pensament grupal en el sentit de que la resta del grup no gosa revelar-se contra l'assetjador per por de no passar a ocupar ells el lloc de la víctima.

En tercer lloc, els nostres autors ens parlen de "percepcions parcials de les persones victimitzades", és a dir, que "el grup percep la víctima com a enemic. Aquesta percepció pot ser completament irracional i independent del comportament de la víctima o podria haver estat provocada per una amenaça feta per la víctima" (Kinney i Pörhölä, 2010, p.39).

Finalment, ens trobem amb les “normes escolars i jerarquies d’estatus entre els estudiants”, concepte que es refereix a com és vist l’assetjament per part del grup d’iguals, si de forma positiva o negativa i a “l’estatus” de cada alumne de forma individual dins del grup.

Aquest estatus dins el grup d’iguals implica que en el cas dels infants i adolescents amb un estatus baix, s’observa una major probabilitat d’esdevenir víctima d’assetjament i en el cas d’aquells amb un estatus elevat, poden optar més obertament pel paper de “defensor de la víctima”, atès que aquesta tria pot contribuir, en el seu cas, fins i tot a millorar el seu estatus. S’arriba, doncs, a la conclusió de que “els individus amb un estatus elevat tenen un paper significatiu per a fomentar o evitar l’assetjament”.(Kinney i Pörhola, 2010, p.40).

B.2.4. Conseqüències del bullying en víctimes i assetjadors

En primer lloc, cal indicar que tant víctimes com assetjadors solen experimentar tota una gama de conseqüències, que impliquen problemàtiques tant de l’àmbit físic, com mental, acadèmic i emocional. A més, és força probable que el bullying incideixi en les seva vida social, atès que, “és possible que no puguin desenvolupar relacions d’iguals sanes ni integrar-se en les seves comunitats d’iguals durant la infantesa i adolescència i fins i tot en l’edat adulta”. (Kinney i Pörhola, 2010, p.47).

Algunes de les conseqüències de l’assetjament Kinney i Pörhola (2010) són, pel que fa al benestar mental i emocional, la possible depressió, ansietat, idees o actes de suïcidi i disminució de l’autoestima.

Pel que fa a l’àmbit de la salut física, les conseqüències poden comprendre símptomes psicossomàtics diversos, insomni, enuresi i desordres alimentaris. A més, als centres escolars, el bullying pot comportar abandonament escolar, evitar anar a l’escola, pèrdua de motivació, etc.

A més, en les relacions interpersonals, les víctimes de l’assetjament escolar solen presentar dificultats per integrar-se en la comunitat d’iguals, por de l’avaluació negativa, evitació de contactes i de vida social, etc.

Per últim, pel que fa a la seva evolució social futura com a joves adults, les antigues víctimes de bullying presenten freqüentment un risc elevat de ser assetjat a la feina i/o de ser assetjat durant l’ensenyament superior, dificultats per mantenir amistats, nivells baixos de confiança i satisfacció en relacions interpersonals, etc.

En un estudi dut a terme l’any 2008 a la ciutat de Barcelona entre una mostra significativa d’estudiants d’entre 13 i 18 anys, es va concloure que les víctimes de bullying

“were more likely to feel sad, depressed and hopeless about the future and to have sleeping problems” (García-Continente, Pérez-Giménez, Espelt i Nebot, 2013, p.353).

Així mateix, aquests autors citats van obtenir com a resultats que els estudiants obesos o amb sobrepès tenien una més alta probabilitat que la resta de patir assetjament i que les víctimes d’assetjament escolar es caracteritzaven freqüentment per una baixa autoestima, “being physically different, accepting social rules and avoiding some risk behaviours such as substance consumption”. (García-Continente et al, 2013, p.353).

Malgrat que semblin “els guanyadors” socials en els casos de bullying, els assetjadors també en pateixen les conseqüències. En aquest sentit, l’estudi realitzat a la ciutat de Barcelona que he citat anteriorment, va permetre arribar a la conclusió que els agressors es trobaven sovint nerviosos, tensos, cansats i avorrits. A més, García-Continente et al, (2013) també van concloure que el fet de ser agressor inclou una més alta probabilitat de ser consumidor d’alcohol, tabac o cànnabis.

Per últim, per a aquells que adopten alhora el rol de víctima i assetjador, els estudis indiquen que les conseqüències resulten molt similars a les dels agressors, és a dir, que es troben molt sovint compromesos en comportaments antisocials i se senten sovint avorrits, cansats, tensos i nerviosos en un grau encara major que en els cas d’aquells que només són agressors.

B.2.5. Els testimonis del bullying

El bullying implica pràcticament sempre un “trio” format per l’agressor o agressors, la víctima i els espectadors, massa sovint testimonis muts de l’escena, i que, amb la seva inhibició, possibiliten la continuïtat de l’assetjament, atès que és evident que si tothom s’hi oposés, la continuïtat de l’assetjament seria impossible. D’altra banda, les modernes xarxes socials permeten el fet que els testimonis cobrin una major rellevància que en el passat, degut a la possibilitat que tenen de convertir unes imatges gravades de l’acte d’assetjament en virals.

Davant aquesta freqüent inhibició, és impossible no qüestionar-se sobre el seu origen, en aquest sentit, els diversos autors consultats s’interroguen sobre aquesta qüestió reflexionant sobre si ens trobem davant una aprovació de l’acte violent, d’una indiferència cap a la víctima i el seu patiment, de la por de passar a l’altra banda que hem descrit a l’apartat anterior o fins i tot del fet d’estar “gaudint de l’espectacle” o, finalment, d’una combinació de diverses de les raons mencionades.

D'altra banda, en una situació social com la que he descrit a l'apartat anterior, esdevé molt complicat criticar l'assetjador per por de no passar també a ser assetjat o com a mínim impopular i sortir-se del motllo. Sembla doncs que a aquest tipus d'ambient escolar se li podria aplicar la dita que sovint fem referint-nos als partits polítics: "aquell qui es mou no surt a la foto", és a dir, pot quedar exclòs i passar al bàndol dels "frikis" o els "pringats". Trencar el silenci significaria saltar-se el codi d'honor adolescent i, evidentment, això sol tenir conseqüències per al delator.

En aquest sentit, em sembla molt esclaridor el testimoni d'un adolescent anomenat Mario, entrevistat per Ubieto et al. (2016) i que declara: "Es difícil, tío, salirte del grupo porque entonces te ven débil y van a por ti. Es mejor pasar desapercibido y que no se fijan en ti... Lo hacía porque no quería ser un pringao". (Ubieto et al, 2016, p.90).

En tot cas, la figura del testimoni mut és clau, ja que, en la nostra època digitalitzada, on una imatge pot arribar a multiplicar-se fàcilment i arribar a l'altra banda del món en uns minuts, "por una parte su mirada - ...- Añade un plus de goce al recrearse en la crueldad y el dolor del otro sin por ello implicarse en el cuerpo a cuerpo". (Ubieto et al, 2016, p.90).

B.2.6. Cyberbullying

Wilard (2007), citat a Del Siegle (2010) defineix el cyberbullying com "being cruel to others by sending or posting harmful material or engaging in other forms of social aggression using the internet or other digital technologies". (Del Siegle, 2010, p.15). Aquest mateix autor citat per Del Siegle (2010) enumera vuit tipus de cyberbullying:

- 1) Flaming: consisteix en enviar missatges electrònics insultants o amenaçants mitjançant missatges electrònics, tot i utilitzant un llenguatge agressiu o vulgar.
- 2) Harassment: es basa en molestar o assetjar una persona o grup, de forma intencionada i continuada.
- 3) Denigration: consisteix a enviar o publicar "xafarderies" o rumors sobre l'assetjat amb la intenció de perjudicar la seva reputació o d'aïllar-lo socialment.
- 4) Impersonation: es refereix als actes d'enviar o publicar material fingint ésser algú altre amb la intenció de posar en perill la víctima, causar-li problemes o de perjudicar la seva reputació.
- 5) Outing: en aquest cas, es tracta de revelar secrets, informació confidencial o imatges de la víctima.

- 6) L'acte d'amenaçar la víctima amb la revelació de secrets i la publicació d'imatges o d'informació "comprometedora".
- 7) Exclusió: consisteix en excloure algú d'un grup online.
- 8) Cyberstalking: es tracta de l'assetjament i denigració intensos, amb amenaces i creant angoixa en la víctima.

Amb l'aparició relativament recent de les xarxes socials i dels telèfons mòbils connectats a internet i l'increment constant del seu ús, ha aparegut una nova forma d'assetjament anomenada cyberbullying. Si comparem el cyberbullying amb el bullying "tradicional", podem observar que ambdós coincideixen en el fet que hi ha una intenció clara de fer mal per part de l'agressor, i en que no es tracta d'un fet aïllat sinó que existeix una continuïtat.

Malgrat això, si recordem la definició de bullying que apareix a Ubieto et al (2016), aquests autors afirmen que en el cas de l'assetjament escolar, cal que existeixi un desequilibri de poder entre agressor i víctima que impedeixi que aquesta es pugui defensar, aquesta circumstància no sempre es dona en el cas del cyberbullying, ja que, segons Willard (2007), en el cas del cyberbullying, aquest pot ser perpetrat per persones considerades més "febles" que les seves víctimes. En aquest sentit, segons un estudi realitzat per la Teacher Support Network dels EEUU al 2007, un 18% dels docents havien estat víctimes de bullying i un 35% d'entre ells havia patit cyberbullying per part dels seus alumnes.

Per altra banda, podem afirmar que un dels aspectes que diferencien d'una forma més marcada el cyberbullying de l'assetjament escolar tradicional és el fet que, gràcies a les noves tecnologies, el cyberbullying és independent de les coordenades espai-temps. De fet, els actes de ciberassetjament poden ser perpetrats les 24h del dia i els 365 dies de l'any, tant als centres escolars com fora d'ells. Fins i tot, la majoria dels actes de cyberbullying tenen lloc fora de l'escola, segons afirmen Smith et al (2008), el 82% dels estudiants assetjats mitjançant el cyberbullying ho són fora del centre escolar.

A més, una altra de les característiques que diferencien el cyberbullying de l'assetjament tradicional, es basa en el fet que el cyberbullying permet l'anonimat de l'assetjador. En aquest sentit, un estudi realitzat entre estudiants canadencs de secundària citat a Smith et al (2008), va demostrar que més d'un 40% dels estudiants víctimes de cyberbullying no coneixien la identitat del seu assetjador.

Des d'un altre punt de vista, Kinney i Pörhöla (2010) mostren cinc aspectes que diferenciarien el cyberbullying de l'assetjament escolar clàssic. Per a aquest autors, en primer

lloc, destaca el fet que el ciberbullying posseeix un potencial per perjudicar la víctima molt important, atès que, gràcies a les noves tecnologies “els missatges de ciberassetjament es poden enviar a llistes de distribució o poden ser reenviats pels destinataris a altres persones només fent un clic en uns quants botons. Aquest aspecte del ciberassetjament ... pot augmentar significativament l’abast del missatge”. (Kinney i Pörhöla, 2010, p.87) i per tant, augmentant l’abast de l’atac, allò que en el cas de l’assetjament clàssic restava en un àmbit privat o força restringit esdevé públic.

En segon lloc, Kinney i Pörhöla (2010) destaquen que el potencial nociu del ciberassetjament també augmenta per la possibilitat de que els missatges persisteixin a internet durant anys i, per tant, puguin perjudicar l’assetjat molt més tard, per exemple, quan opti a un lloc de treball i la companyia on vulgui treballar cerqui informació sobre el candidat a *Facebook, Google, Youtube, etc.*

En tercer lloc, els autors citats destaquen que el ciberbullying facilita que l’assetjador conservi l’anonimat. Aquest anonimat comporta dues importants conseqüències, la primera rau en el fet que augmenta la probabilitat de que els assetjadors siguin més violents i hostils que en cas de l’assetjament clàssic. La segona conseqüència de l’anonimat és que el ciberassetjament ajuda a que els atacs siguin més freqüents i perdurin durant períodes més perllongats de temps.

D’altra banda, l’anonimat del ciberbullying augmenta l’ansietat i la incertesa de l’assetjat i pot provocar que els amics i les persones que formen l’entorn proper de la víctima se’n allunyin o la rebutgin sense que aquesta compregui l’origen d’aquests comportaments.

En quart lloc, el ciberassetjament, segons argumenten Kinney i Pörhöla (2010), atorga un poder i un estatus social a l’assetjador superior al de l’assetjat, això, segons els autors citats, “és degut, en part, al fet que els receptors del missatge se senten atrets de manera natural per la informació nova i original sobre els altres, ... Aquesta propietat del ciberassetjament estableix una dimensió social important que pot atraure individus a la cultura de l’assetjament i passar a acceptar-lo més...” (Kinney i Pörhöla, 2010, p.89).

Per últim, Smith et al (2008) incideixen en el fet que, gràcies a les noves tecnologies, el ciberbullying és independent de les coordenades espai-temps i permet que l’assetjament pugui “seguir” la víctima pràcticament a tot arreu, fins i tot a casa seva, mentre que en el cas del bullying tradicional, aquest, sovint, es circumscriu al centre educatiu. En aquest sentit, Kinney i Pörhöla (2010) afirmen “aquest canvi pot fer que la cibervíctima sigui més vulnerable al missatge del ciberassetjament ja que pot sentir que no hi ha escapatori perquè el ciberassetjador arriba a tot arreu”. (Kinney i Pörhöla, 2010, p.90).

En resum, les característiques que diferencien el bullying tradicional del ciberbullying provoquen que aquest darrer pugui ser potencialment més perjudicial. Cal doncs tenir-lo molt en compte.

Pel que fa a la prevenció del ciberassetjament, els diversos programes provinents principalment dels EEUU fan diverses recomanacions als investigadors, metges, professionals i pares. Cal dir que aquests darrers juguen un paper fonamental, atès que es recomana que estableixin unes normes per als seus fills en referència a tot el que fa a l'ús de les tecnologies de la comunicació, aquestes normes han de ser adequades a la seva edat.

Cal tenir en compte, però, que per a poder establir aquestes regles, cal crear una confiança mútua entre pares i fills i també cal que els pares coneguin les tecnologies de la comunicació que els seus fills utilitzen, sobretot és necessari que comprenguin el funcionament de les pàgines web més visitades per nens i adolescents.

A més, altres mesures de seguretat que es proposen consisteixen en la utilització dels ordinadors de la llar sempre en espais comuns, la instal·lació de programes de bloqueig o “filtre parental” i el control actiu de l'ús que els fills i filles realitzen dels ordinadors, telèfons mòbils, tablettes, etc.

Per altra banda, un subtipus de ciberbullying força freqüent és el sexting, que consisteix en “ sending or forwarding nude, sexually suggestive, or explicit pictures on a cell phone or online” (Del Siegle, 2010, p.15). Habitualment, les fotos o imatges que s'envien són de noies i les reben els nois.

Per últim, pel que fa les xifres del ciberbullying a Catalunya, segons l'enquesta duta a terme per la Generalitat de Catalunya (2017), un 40% dels adolescents que han estat assetjats al seus centres educatius, ho han estat alguna vegada a través dels mitjans digitals.

B.2.7. Bullying i model social actual

Quan ens interroguem sobre “el perquè” del fet que el bullying segueixi existint avui en dia, i sembli no disminuir, tot i viure en una societat que creiem més tolerant que mai, diversos autors, referint-se a les conseqüències de l'actual mode de vida consumista que se'ns intenta inculcar i en el qual, teòricament, la llibertat individual seria un valor fonamental, ens indiquen que en realitat, aquest paradigma neoliberal porta cap a una major intolerància envers aquell que es considera “diferent”.

En paraules de Ubieto et al (2016):

La paradoja de esta libertad capitalista es que refuerza más si cabe el puritanismo con su correlato de violencia segregativa. Promueve una mayor homogeneización de los estilos de vida, con preferencia por los signos normativos (“ser como los demás, normal, como todo el mundo”, ...). Hoy parecen contar más los modelos, aunque sus formas sean diversas aparentemente, que no la creación singular. Esta es la paradoja de la “libertad capitalista”: al no haber ley que transgredir queda la norma que obliga a gozar siempre un poco más para alcanzar la felicidad. (p.71).

El bullying serviria doncs, per a promoure “la homogeneidad del goce”, pressionant per tal que tots tinguin els mateixos gustos, opinions i estils.

D’aquesta manera, alguns adolescents esdevenen “polícies” o censors de la normalitat, es podria dir que en molts centres escolars s’hi hauria instal·lat una mena “d’Inquisició” que sanciona qui se’n surt del “ramat”, castigant-lo mitjançant l’exclusió social o les diverses formes de bullying.

Aquest funcionament perjudica no tant sols les víctimes de l’assetjament, sinó tots els alumnes, que es veuen pressionats per seguir “la norma” al peu de la lletra i per als quals esdevé molt difícil una vertadera recerca d’una identitat realment autèntica, singular i pròpia, essent aquesta una fita fonamental a l’adolescència, tal i com ens indica Erick Erickson.

En aquest sentit, Platero (2008), referint-se al bullying homofòbic observa que els adolescents que trenquen les normes socials de gènere pateixen un considerable risc de ser víctimes de bullying. Això sovint comporta patir vexacions per part de l’entorn més immediat, que massa freqüentment, són tolerades pels adults i també pels mateixos adolescents, aquesta actitud reforça d’alguna manera l’heteronormativitat que ens imposa la societat. L’ homofòbia i el sexisme es combinen i es construeixen mútuament. Amb aquesta actitud homofòbica, els recorda als nois i noies que trencar les normes de gènere comporta conseqüències.

Així mateix, la nostra societat consumista aïlla els individus i desfavoreix els projectes comuns, provocant que tant sols compartim “un espacio del cual quedan excluidos los raros, aquellos que encarnan, más que otros, la diferencia, lo extraño/extranjero y provocan por ello el odio, burla y acoso” (Ubieto et al, 2016, p.72).

B.2.8. Bullying i violència de gènere

L'origen de la violència de gènere, segons Flecha, Puigvert i Redondo (2005) el trobem en el nostre imaginari social sobre l'amor, concretament, en els models amorosos i de masculinitat i feminitat que considerem atractius. Segons els autors citats, la nostra cultura ens inculca uns models nocius mitjançant el procés de socialització. És per això que, pel que fa a la prevenció, l'educació afectiva i sexual i els processos de socialització són fonamentals.

En aquest sentit, és imprescindible que a l'escola, que és un dels principals indrets on tenen lloc els processos de socialització, no s'hi reproduïxin ambients que propiciïn l'associació de l'agressivitat i la violència amb "l'èxit" social i la popularitat i, per tant, amb l'atractiu.

Cal doncs, segons Flecha, Puigvert i Ríos (2013), generar uns contextos a les escoles on la socialització que es rebí no sigui la que es rep en els mass media, i jo afegiria que això passa més pels fets que pels discursos, atès que, tot i que els adults pregonem la no violència, si es donen freqüents casos de bullying, estem permetent que es creï un ambient on aquests "matons", que podrien esdevenir els futurs maltractadors, tinguin una imatge d'impunitat i de poder, i en conseqüència, puguin esdevenir atractius. Per tant, podem dir que actuar contra el bullying significa també prevenir la violència de gènere.

A més, Flecha, Puigvert i Redondo (2005) subratllen la importància d'allò que passa a les aules pel que fa a la prevenció de la violència de gènere, atès que qüestiona la creença força estesa popularment i, fins i tot, fins a recentment entre els professionals de l'educació o de l'acció social, que vinculava fortament el fet d'haver viscut com a infant en una llar on la violència de gènere hi era present, amb el fet d'esdevenir víctima o agressor a l'edat adulta. Actualment, s'ha demostrat que aquest fet no és ni determinant ni el més important, sinó que allò que és clau és la manera de viure les relacions en les primeres cites o relacions de parella.

Segons els autors consultats, la nostra cultura ens socialitza sovint de forma que tendim a relacionar l'amor amb el patiment i si bé, explícitament s'afirma que amor i violència són conceptes oposats, al mateix temps, sovint, cançons, cinema, literatura, premsa i revistes per a adolescents, i fins i tot, les nostres amistats i familiars erotitzen la violència, el patiment, la dependència per part de la dona, l'agressivitat masculina, la gelosia, etc.

A més, Flecha, Puigvert i Redondo subratllen que, "Mientras que explícitamente se nos enseña que violencia y amor son dos conceptos opuestos, al mismo tiempo se nos trasmite que el corazón y la razón van por distintos caminos y que no siempre lo que más nos conviene es lo que deseamos" (p.108).

Estaríem així, segons aquesta visió dominant socialment i, en el fons, molt conservadora, condemnats a triar entre, per una banda, l'avorriment o el tedi vital al costat d'algú bo però gris o, d'altra banda, la passió turmentada amb algú que "no ens convé" de cap manera però que ens fa sentir una passió desmesurada. Model que ja podem observar a la coneguda novel·la francesa del S. XIX, "Madame Bovary" de Gustave Flaubert.

Per altra banda, la nostra societat contribueix, Gómez (2004), a que les dones considerem atractius els homes que corresponen al model que Puigvert i el mateix Gómez anomenen de "masculinitat tradicional dominant", que es correspondria amb el que les adolescents anomenen sovint "los malos", és a dir, homes de caràcter poc dialogant, dominants, competitius, "poderosos", "ligones" i, fins i tot, en ocasions, agressius i violents.

Aquesta descripció de l'estereotip de masculinitat que se'ns està venent sovint com a atractiu pot semblar en un primer moment exagerada, però si reflexionem sobre alguns dels èxits literaris o cinematogràfics destinats fonamentalment al públic femení en les darreres dècades, veurem que no ho és tant. Alguns exemples en serien les saga de novel·les, després versionades com a llargmetratges, "Fifty shades of Grey" i "Crepúsculo", així com la pel·lícula que va ser un gran èxit entre les adolescents de l'Estat Espanyol, "A tres metros sobre el cielo".

A més, les revistes destinades a les adolescents també estarien fomentant l'atracció cap als homes que responen a la masculinitat tradicional dominant, en aquest sentit, Puigvert (2012) cita la portada del número 57 de la revista "Loka" d'abril del 2007, on hi apareixen els següents titulars: "Otros psicópatas buenorros. Son los malos del cine y están de muerte. ¿Por cuál te dejarías violar?", mentre que parlant d'un altre personatge cinematogràfic, s'hi afirma que: "... es tan formal que le quita puntos".

Caldria doncs, segons els autors citats, front aquestes dos possibles models desastrosos que se'ns presenten, mirar de construir un model alternatiu de masculinitat, que ens permeti jugar amb una mateixa persona amor i passió, sentiment i excitació.

Per tal d'arribar a aquesta fita, caldria una adequada educació afectiva i sexual i una nova socialització que avui en dia no sol donar-se, mitjançant la qual es possibiliti que les nenes, les adolescents o les adultes visualitzin, segons Jesús Gómez (2004), que l'amor no és quelcom d'instintiu, sinó que és una construcció social i, per tant, que podem modificar les nostres idees al respecte i decidir ser lliures per triar quin tipus de relacions volem i amb qui les volem, perquè sabrem quines persones ens poden fer realment feliços.

És per aquesta raó, que cal ser extremadament curosos en els centres educatius per tal de no tolerar-hi pràctiques que puguin afavorir l'aparició de la violència de gènere a

l'adolescència o durant l'edat adulta, i també podríem afegir-hi, aquelles que portin a associar violència amb amor, atracció o sexe.

Per altra banda, en els darrers cursos de l'educació primària i l'educació secundària, el bullying es tradueix sovint en assetjament sexual o en actes precursors de la violència masclista. En aquest sentit, Puigvert (2012), a la seva conferència "Ideas de la comunidad científica sobre la violencia de género", cita un estudi de Fineran i Bennett (1999), segons el qual, en una enquesta realitzada a adolescents dels EE.UU estudiants d'instituts públics, 8 de cada 10 afirmaven haver patit alguna forma d'assetjament sexual en algun moment de la seva escolarització.

En la citada conferència, Puigvert (2012) també cita James, West, Deters i Armijo, (2000), que afirmen que un 25% de les adolescents experimenten abusos durant les seves cites i que un 30% dels estudiants identifiquen la violència com un senyal d'amor. Aquests fets són extremadament greus, ja que, segons afirma Puigvert (2012), les noies que havien patit agressions durant la seva estada a l'institut tenien major risc de patir-ne durant el seu primer any a la universitat i així successivament.

Per últim, pel que fa a les dades sobre assetjament sexual als centres educatius que s'extreuen de l'enquesta publicada recentment per la Generalitat de Catalunya (2017), cal dir que són preocupants, atès que un 13,7% dels joves afirmen que "se'ls han acostat o fet seguiments molestos" i un 10,7% que havien rebut "missatges no volguts de contingut sexual".

B.2.9. El rol dels adults (docents i pares)

Pel que fa al rol dels adults, Platero (2008) destaca que normalment l'assetjament escolar només es detecta en els casos extrems. Així, les dades demostren que el 50,6% de mares i pares de les víctimes desconeixen que els seus fills pateixin assetjament escolar i el 67,4% se'n assabenta mitjançant el centre escolar. Pel que fa al professorat, segons l'autor, habitualment tampoc se'n assabenta d'aquest assetjament escolar.

Ubieto et al (2016), coincideixen en aquest sentit amb Platero (2008) i afirmen que els pares no sempre s'assabenten del bullying patit pels seus fills i filles i, sovint, ho fan quan l'infant o adolescent és castigat pels docents i la família descobreix que la conducta penalitzada per part del centre és deguda a que l'infant s'està defensant de l'assetjament per part d'alguns companys.

Per altra banda, els pares també poden adonar-se de l'assetjament gràcies a algun dels símptomes que solen presentar els infants víctimes de bullying, entre ells són habituals els trastorns psicossomàtics, els plors o el fet de no voler anar a l'escola o institut. Malgrat això, els diversos autors consultats afirmen que normalment, en un primer moment, els progenitors no perceben la gravetat dels fets i els treuen importància.

Finalment, quan l'assetjament passa a les xarxes socials és quan, alguns pares passen a “una acción más decidida y se culpan de no haberle dado quizás la dimensión que el acoso ha ido tomando”. (Ubieto et al, 2016, p.101). A més, totes les famílies entrevistades pels autors afirmaven que no ha estat en cap moment l'escola qui els ha comunicat l'existència de l'assetjament i que en la majoria dels casos, la relació amb el centre escolar ha estat decebedora degut a la manca de reacció dels professionals de l'escola o institut. Per últim, els pares també es queixen de la manca de recolzament per part de la resta de famílies o de l'AMPA.

Davant d'aquesta manca d'acció, algunes de les famílies entrevistades per Ubieto et al (2016) van optar per parlar ells mateixos amb els agressors, aquesta estratègia o bé no va provocar cap efecte o fins i tot va potenciar les agressions. Una altra de les opcions per les quals van optar algunes de les famílies va consistir en demanar ajut a un professional, per moltes d'elles aquest ajut va resultar molt útil sobretot perquè sovint els adults acaben tenint diferències de percepció i de posició davant l'assetjament.

Per altra banda, Kinney i Pörhölä (2010) també incideixen en el fet que tant per als docents com per als pares i mares resulta sovint difícil detectar els casos d'assetjament escolar, per tant, segons aquests autors, el primer repte que correspon als adults pel que fa al bullying és la seva identificació.

Així mateix, la literatura consultada, coincideix en el fet que moltes víctimes o testimonis no parlen mai de l'assetjament ni amb els professors ni amb els seus pares i mares. Concretament, les xifres que aporten Kinney i Pörhölä (2010) són les següents: aproximadament un 50% dels assetjats comuniquen normalment el bullying als seus professors, pel que fa a comunicar-lo a pares i mares, la xifra és tan sols lleugerament superior.

A més, els docents tampoc no acostumen a identificar l'assetjament pel seu compte i tampoc no acostumen a ser conscients del seu abast ni de la seva gravetat, sobretot quan es tracta d'assetjament de tipus relacional, que sembla ser més difícil de detectar que l'assetjament de tipus verbal o físic directe i al qual els docents solen atorgar-li menys importància.

Concretament, com a conseqüència del que acabo de mencionar, els professors tendeixen a intervenir en els casos d'assetjament verbal i relacional o quan un estudiant és exclòs socialment molt menys del que intervenen en l'assetjament físic, “encara que les conseqüències per a les víctimes de l'assetjament verbal i relacional són com a mínim tan greus com les dels que han estat assetjats físicament”, (Kinney i Pörhölä, 2010, p.43).

Atesa aquesta situació descrita, en els casos d'assetjament relacional i quan el bullying consisteix en ofenses implícites i indirectes, per tal de poder-lo identificar, “el personal de l'escola hauria d'estar alerta als processos d'estructuració del grup que tenen lloc entre els estudiants i intentar identificar tant els individus que han quedat totalment fora dels grups d'iguals i els individus que tenen una influència particular-ment forta dintre d'aquests grups.” (Kinney i Pörhölä, 2010, p.43).

Per altra banda, les fonts consultades atorguen una gran importància als processos d'estructuració dels grups d'iguals i, per tant, consideren que cal conscienciar els estudiants dels riscos que aquests processos poden comportar.

A més, un repte que es considera vital pel que fa al rol dels adults, consisteix en aconseguir una forta implicació en la prevenció i la finalització de l'assetjament per part de tot el personal del centre, com es pot observar en el exitós programa KIVA provinent de Finlàndia.

Aquest programa mencionat i diversos autors recomanen que hi hagi un grup d'adults que formi part del personal del centre i que s'encarregui d'intervenir en els casos d'assetjament i d'organitzar el debat entre tots els membres de la comunitat educativa implicats en cada cas en concret, és a dir, els assetjadors, les víctimes, els seus pares i mares i el personal del centre. Els membres d'aquest equip de professionals, cal que tinguin una adequada formació en habilitats de comunicació i negociació.

Seguidament, nombroses recerques destaquen la dificultat que es troben sovint els centres per aconseguir la implicació de les famílies en els programes antiassetjament, ja que, quan es realitzen enquestes als pares i mares, els resultats solen mostrar una forta discrepància entre el que pensen les famílies sobre el comportament dels seus infants i la realitat pel que fa a l'assetjament escolar.

Concretament, en una enquesta realitzada a Finlàndia a 352 famílies d'estudiants de 10, 12 i 14 anys aproximadament, cap dels pares i mares no creia que el seu fill assetgés cap dels seus companys i la majoria pensava que els seus fills i filles no donarien suport als assetjadors en situacions d'assetjament. Per últim, la majoria pensava que els seus fills i filles

l'informarien en cas d'estar implicats en un cas de bullying, ja sigui com a víctimes o com a assetjadors.

Per últim, un dels aspectes que Ubieto et al (2016), destaquen i que m'ha semblat sorprenent és la diferent actuació dels pares i les mares pel que fa al bullying. Ja que, les mares s'impliquen molt més que els pares en l'intent d'oferir recolzament als seus infants si s'assabenten que estan essent víctimes de bullying.

B.2.10. Estratègies específiques d'abordatge de l'assetjament escolar.

En primer lloc, pel que fa les estratègies a l'àmbit català, considero important mencionar el Blog de Jordi Collell i Carme Escudé, (bullying.cat), on hi trobem nombrosos exemples de possibles respostes al bullying i explicacions de les estratègies que cal seguir per prevenir-lo i abordar-lo.

En segon lloc, indicaré que diversos autors, entre ells Ubieto et al (2016) coincideixen en afirmar que mitjançant els programes de prevenció s'aconsegueixen resultats positius, com són que:

Favorecen actitudes de respeto, de colaboración y de apoyo entre iguales que facilitan algunos aspectos de mejora, como el hecho de que se desvelen antes las situaciones de acoso, que se atenúe la soledad de los acosados, reduciéndola en el tiempo, o que aparezcan compañeros con disposición a intervenir". (p.127).

D'altra banda, allò que proposen nombrosos autors és que els centres educatius disposin al mateix temps d'un "Pla general de millora de la convivència" de caràcter preventiu i d'un "Pla específic de tractament per als casos de bullying", que inclouria un protocol d'actuació per als casos en els quals el Pla General preventiu no hagi pogut evitar que aparegui un cas d'assetjament en particular.

Per últim, segons Collell i Escudé (2017), atès que l'assetjament escolar és un fenomen relacional, cal realitzar intervencions a nivell grupal, tan pel que fa als grups-classe com fins i tot pel que fa als grups més reduïts que ells anomenen "minigrups de pressió", per tal d'aconseguir que els alumnes que estan responent de forma passiva a l'assetjament o que fins i tot estan recolzant l'assetjador canviïn la seva actitud i s'impliquin contra el bullying.

Per altra banda, Kinney i Pörhölä (2010) fan un llistat dels trets principals que comparteixen la majoria dels programes implementats a Europa, Canadà, Estats Units,

Austràlia i Nova Zelanda de prevenció i intervenció contra l'assetjament escolar. Aquests trets són:

- Impartir sessions de formació sobre l'assetjament als estudiants, pares i mares i professorat, per tal que n'augmenti la sensibilitat i aprenguin a identificar-ne els seus tipus.
- Declarar que el centre escolar és contrari a l'assetjament i que aquest no hi serà permès, tot i establint protocols d'actuació clars per als casos de bullying que es produeixin.
- Implementar un sistema de control efectiu del pati.
- “Animar els estudiants a informar de qualsevol tipus d'assetjament a que hagin estat sotmesos o que hagin presenciats, i desenvolupar mètodes per a fer-ho de manera sistemàtica i confidencial” (p.41).
- Convidar els estudiants a reflexionar sobre el seu paper en l'assetjament i, sobretot animar els testimonis a posicionar-se contra el bullying i a prestar el seu recolzament a les víctimes, tot i proporcionant “oportunitats per a practicar rols prosocials i habilitats de suport dels iguals que es necessitarien en aquestes situacions;”. (p.41).
- En cas d'incidents d'assetjament efectiu, cal que el centre organitzi trobades entre totes les parts implicades, incloent-hi els assetjats, els assetjadors i les seves famílies. Aquestes reunions tindran l'objectiu d'acordar estratègies per resoldre el problema.
- Efectuar un seguiment del cas per part del centre per tal de cerciorar-se de que l'assetjament ha cessat realment.
- Formar els alumnes en l'àmbit de les habilitats socials, és a dir, “Desenvolupar la competència social i les habilitats de comunicació dels estudiants per a millorar el seu autocontrol, les seves relacions amb els iguals i la seva capacitat per a resoldre problemes”. (p.41). A més de promoure la reflexió ètica sobre la pròpia responsabilitat pel que fa al que es fa o el que es diu, “els nens i nenes han de comprendre que no és ètic i que és incorrecte fer mal als altres mitjançant l'assetjament. (p.45).

Finalment, acabaré mencionant que Farrington i Baldry (2007), després d'haver avaluat 16 programes contra l'assetjament escolar, van arribar a la conclusió de que els programes, per a que siguin efectius, cal que incloguin un nombre suficient d'elements preventius i d'hores i esforç per a la formació de professors i estudiants. Concretament, els resultats que van obtenir indicaven una reducció del bullying d'entre un 17% i un 23% als

centres on s'havia implementat algun programa antiassetjament en comparació amb els centres de control.

B.2.11. Programes específics per afavorir una adequada convivència escolar

En aquest apartat, vull reflectir una selecció d'alguns dels programes específics que s'utilitzen, tant a l'Estat Espanyol com a d'altres països, és tracta, simplement d'una petita mostra.

En primer lloc, pel que fa Catalunya, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat ha endegat recentment el programa "Aquí Prou Bullying". Aquest programa permet als centres educatius que hi participen disposar de recursos, formació i estratègies que col·laboren a fer possible l'elaboració d'un projecte de prevenció, detecció i intervenció davant el bullying.

Per altra banda, una de les figures que s'ha emprat en els darrers anys per a promoure una adequada convivència escolar és la de "l'àngel de la guarda", encara que actualment sol substituir-se aquesta denominació per les de "padrí" o "amigo mayor", així mateix el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, a la seva web, ens presenta un programa similar que anomena "Aprentatge Servei".

Més concretament, en aquest tipus de programes que acabem de mencionar, un alumne de cursos superiors, fa de "padrí" d'un alumne d'algun curs inferior al qual protegeix i guia tant en el seu dia a dia en el centre escolar com a fora, en el barri i la ciutat. Així mateix, una de les funcions del padrí és la de protegir el seu "fillol" de l'assetjament escolar.

A continuació presentaré alguns dels programes concrets que es basen en aquesta figura del "padrí":

B.2.11.1 Tutoría entre iguales (TEI). España

El seu principal impulsor ha estat Andrés González Bellido, psicòleg i coordinador del grup d'investigació de l'Institut de Ciencias de la Educación (ICE) de Barcelona. El programa va ser posat en marxa l'any 2003, i segons el propi González, citat a Ubieto et al (2016), s'ha pogut comprovar que:

Los niveles de conflictividad (partes, expulsiones) empiezan a bajar desde el primer año, y en el tercero se ha observado una reducción entre el 40% y el 50%. Trabajando en valores de responsabilidad y de compromiso,... al final se logra la participación del 100% del

centro conforme pasan los cursos. Se rompe esa barrera del silencio, interviniendo antes de que se llegue a una situación de acoso. (p.132).

El TEI és un programa que ha tingut una molt bona acollida a l'Estat Espanyol, ja que s'ha implementat a diverses CCAA. Durant el curs 2015-2016, el programa va implementar-se a més de 300 centres de primària, secundària i d'educació especial, tant públics com privats i concertats, a més s'hi van implicar més de 40.000 alumnes com a tutors o padrins.

Segons la web noalacoso.org, els seus objectius fonamentals són, en el cas dels alumnes de primer de la ESO, facilitar-ne la seva integració a l'Institut. Pel que fa als alumnes del primer cicle de la ESO, tenir un tutor o referent estudiant del segon cicle per tal d'afavorir la integració i l'autoestima i reduir els nivells d'inseguretat propis dels espais i organitzacions desconegudes.

A més, el programa tracta de compensar el desequilibri de poder i de forces sempre presents a l'assetjament entre agressor i víctima, des de una perspectiva preventiva disuassòria. I per últim, el programa pretén cohesionar la comunitat educativa i integrar i desenvolupar la Tolerància Cero com a tret d'identitat.

Pel que fa a l'aplicació del programa a la ESO, en primer lloc, es demanen voluntaris entre els alumnes de tercer de la ESO per a que siguin tutors d'alumnes de primer curs. Cal dir que els alumnes participants com a tutors reben diverses recompenses acadèmiques. Els alumnes són aparellats per part dels professors tenint en compte la personalitat i trets característics d'uns i altres. Aquestes parelles també romandran actives durant el curs següent. Així mateix, els pares són informats per part del centre de la participació dels seus fills en el programa i se'ls demana el seu permís.

Seguidament, durant la primera setmana de curs, els tutors reben una formació per part del coordinador del programa sobre el seu rol com a padrins i com a element preventiu de l'assetjament escolar. Així mateix, també es van mantenint reunions amb els tutors durant tot el curs escolars.

Segons la pròpia web del programa (noalacoso.org/TEI.pdf), aquest es desenvolupa en les següents etapes: en primer lloc, es realitza una sensibilització i informació sobre la problemàtica de la violència en general i sobre l'assetjament escolar en particular. Les actuacions d'aquesta etapa van dirigides a tota la comunitat educativa.

En segon lloc, es procedeix a l'aprovació del projecte per part del centre i consentiment per part dels pares per tal que els seus fills puguin participar-hi. A més, també

es realitza una formació per a pares, alumnes i professors. Amb informació adequada per a cadascun dels col·lectius per tal de fomentar la seva implicació en el projecte.

Seguidament, es passa a la fase de desenvolupament del programa: en aquesta etapa seran fonamentals les tutories formals i informals que els alumnes mantindran entre ells i amb el coordinador.

Per últim, es procedeix a l'avaluació del programa: es realitza de forma conjunta per part dels alumnes i els docents, revisant-ne la seva eficàcia i eficiència. Aquesta avaluació permet la redacció d'una memòria i unes propostes de millora

B.2.11.2 Sentinelles escolars. França

Aquest programa va néixer al liceu professional agrícola de Chateau Gontier a Mayenne (França) l'any 2012 i va obtenir el primer premi de la campanya del ministeri francès de l'Educació nacional "Mobilitzem-nos contra l'assetjament escolar". El programa es concentra en la detecció d'alumnes-víctima d'assetjament per part d'un grup de deu alumnes "alumnes sentinelles" que tenen la missió d'identificar les situacions de risc per donar el senyal d'alerta als adults.

A més els alumnes sentinelles també intervenen en casos d'assetjament i efectuen tasques de prevenció i sensibilització. Concretament, els sentinelles també realitzen nous materials audiovisuals sobre el tema del bullying (videoclips, creació d'una web sèrie, cartells, etc). Segons la web del propi centre escolar, els seus valors són la disponibilitat, l'escolta, la confiança, la confidencialitat i l'abstenció de jutjar.

Per altra banda, els alumnes-observadors reben una formació impartida per un representant de la Lliga francesa de salut mental, on s'analitzen les tres figures clau de l'assetjament escolar, és a dir, l'assetjador, la víctima i el normòpata o testimoni.

B.2.11.3 Kiva (contra l'assetjament escolar). Finlàndia

Aquest programa ha obtingut diversos premis, entre ells el Premi Europeu de Prevenció del Crim al 2009, el Premi de Política Social per al Millor Article el 2012 i quatre Premis Nacionals a Finlàndia el 2008, 2010, 2011 i 2012.

Tota la informació referent a aquest programa es pot consultar a la seva web kivaproject.net. El seu nom Kiva és un acrònim de les paraules finlandeses Kiusaamista Vastaa (contra l'assetjament escolar). Aquest programa ja ha estat implementat al 90% dels centres de primària de Finlàndia.

Un fet a destacar és que aquest programa ha obtingut un alt grau d'èxit, atès que, uns anys després d'haver estat implantat a 234 centres de tota Finlàndia i entre 30.000 infants i adolescents d'entre 7 i 14 anys, els estudis van demostrar que l'assetjament escolar va desaparèixer per complet a un 79% dels centres i en un 18% es va reduir. A més, KIVA també va tenir altres efectes colaterals positius, doncs va augmentar el benestar escolar i la motivació per estudiar dels estudiants, per últim KIVA també va fer disminuir les taxes d'angoixa i depressió.

Aquest programa, com els altres que estic descrivint en aquest treball, és un programa basat en la Whole Policy, és a dir, que, tal com afirmen Ubieto et al (2016),

no se centra en la víctima y el acusador, sino que trata de incidir y cambiar las normas que rigen el grupo, lo que incluye la participación y corresponsabilidad de los otros alumnos y de los diferentes agentes de la comunidad educativa... No se persigue cambiar la actitud de la víctima,..., sino cambiar la actitud de los testigos... El objetivo es concienciar de lo importante de las acciones del grupo y empatizar, defender y apoyar a la víctima". (p.135).

Quines són doncs les accions concretes que es duen a terme en els centres que implementen el programa KIVA? En primer lloc, cal dir que aquest programa aborda tots els fronts i intervé amb tots els membres de la comunitat educativa, tant estudiants, com pares i docents. Pel que fa als alumnes, reben unes 20 sessions de formació a les edats de 7, 10 i 13 anys en les quals es tracten els temes de l'assetjament i les formes que pot presentar i el de la convivència.

A més, durant tots els cursos escolars hi ha treballs i 10 lliçons sobre l'empatia i el respecte als altres. Per últim, els infants i adolescents es van turnant per a fer de "vigilants del pati" que controlen que ningú no sigui assetjat, tot i portant unes armilles reflectants.

Pel que fa a les famílies, el centre organitza reunions i xerrades sobre el tema amb les mares i pares per tal de conscienciar-los i reforçar el programa.

Naturalment, el govern finès ha elaborat diversos materials per a facilitar i reforçar la tasca docent: manuals per al professor, vídeojocs, un entorn virtual i, una "bústia virtual" que els alumnes poden utilitzar per a "dipositar-hi" denúncies anònimes.

Per altra banda, a cada centre es tria un “equip Kiva”, que esdevé un agent fonamental per a la implementació del programa. Aquest equip el formen tres docents triats per la direcció del centre tenint en compte la seva formació en assetjament i violència escolar o en estudis de comportament grupal. Aquest equip actua en tots els casos d’assetjament dels quals té coneixement el centre, tot i analitzant si es tracta d’un assetjament puntual o sistemàtic.

Seguidament, segons Ubieto et al (2016), l’equip Kiva “se reune con la víctima para darle apoyo, ayudar-la y tranquilizarla. También hablan con los acosadores para que sean conscientes de sus acciones y las cambien. Los docentes de Kiva se entrevistan con el o los acosadores, la víctima y a cuantos alumnos crean conveniente citar; sopesan en qué momento es mejor comunicar la situación a los padres y hacen un seguimiento del caso. Generalmente, tras la entrevista donde el acusador es apercibido, deja de hacerlo salvo en casos excepcionales”. (p. 137).

B.2.12. Bullying i justícia restaurativa

Segons Rodríguez (2017), la justícia restaurativa va néixer en l’àmbit de de la justícia ordinària. A partir dels anys 70 del Segle XX, es va començar a debatre sobre la necessitat de canviar la forma de respondre al delicte de les nostres societats. Els debats giraven entorn el paper de les víctimes, que es considerava que no estaven tenint un paper actiu en els processos judicials i també entorn al que es considerava el fracàs del sistema penitenciari, pel que fa a la reinserció dels presos, la seva manca d’ètica pel que fa al seus drets humans i el seu alt cost econòmic.

A més, la justícia restaurativa s’inspira en pràctiques dels pobles indígenes d’Austràlia, Canadà i Nord-Amèrica. Per altra banda, la justícia restaurativa es basa en la trobada personal i, al contrari del Dret penal habitual que es centra en trobar el càstig més pertinent per a l’agressor un cop el delicte ja s’ha comès, independentment de si aquest es considera o no culpable, el que pretén és que l’agressor assumeixi les seves responsabilitats per tal de reparar el mal sofert per la víctima i restaurar les relacions entre ambdues parts.

Així, segons Rodríguez (2017), en l’enfocament restauratiu “es vol implicar els responsables, els afectats i la resta de la comunitat en la recerca d’una resposta capaç de reparar allò que s’ha malmès”. L’autora mencionada defensa la utilització de la justícia restaurativa en l’àmbit educatiu perquè d’aquesta forma es possibilitarà que els infants interioritzin els seus mètodes i principis i els utilitzin prioritàriament per solucionar els conflictes, tant els de l’àmbit escolar com els que puguin anar sorgint al llarg de tota la seva

trajectòria vital. D'aquesta forma, defensa l'autora, es previndrà la violència i la seva cronificació a la societat en general.

Per a Rodríguez (2017), l'enfocament restauratiu permet treballar de forma integral la qüestió del conflicte en els centres escolars i això és absolutament necessari, ja que si no es treballa de forma integral les "petites violències quotidianes" passen sovint desapercebudes i es generen climes de tolerància cap al bullying, actuant només quan ja és massa tard.

Com a experiència pràctica, Rodríguez (2017) presenta l'exemple del barri de Son Gotleu, a Palma de Mallorca, on s'hi ha implantat de forma integral l'enfoc restauratiu i on s'hi ha involucrat tota la comunitat educativa, és a dir, professorat, famílies, personal d'administració i direcció de centre, però on també hi ha participat la comunitat en un sentit ampli, tot i comptant amb la col·laboració de la policia local.

Per altra banda, comptant amb la realitat de que l'enfocament restauratiu ha demostrat la seva gran utilitat per prevenir el bullying i gestionar els casos d'assetjament quan ja han aparegut, Rodríguez (2017) mostra la seva sorpresa davant el fet que els futurs professors de secundària no rebin cap formació en aquest àmbit ni tampoc "cap formació específica que ajudi els futurs professors d'ESO a gestionar els conflictes o a treballar per prevenir l'aparició de processos com el bullying o el ciberbullying".

B.3 Bullying i superdotats

El primer que m'agradaria comentar és la manca de recerca en aquest àmbit, atès que en la meua recerca, només he trobat dos articles en anglès, un estudi Brasiler i un treball de recerca català que ha estat publicat aquest any (2017).

El primer estudi realitzat a l'Estat Espanyol sobre l'assetjament escolar als alumnes superdotats i d'altres capacitats s'ha centrat a Catalunya i l'ha publicat aquest any (2017) Josep Soler, professor de Psicologia de UOC, amb el títol "Bullying i altes capacitats". El 46% de les famílies que Soler ha entrevistat afirmen que els seus fills o filles han patit assetjament escolar algun cop durant la seva escolaritat.

Per altra banda, dins aquest 46% dels infants superdotats que ha patit assetjament escolar, un 70% ha patit assetjament moderat, és a dir, segons la definició del propi Soler (2017), que aquest assetjament no va afectar ni la conducta ni l'estat d'ànim de l'assetjat. A més, l'autor ens indica que en un 22% dels casos d'assetjament aquest va ser de caire greu i del 8% al 9% dels casos que restarien serien de caràcter extrem.

Per a Soler, citat a Ibáñez (2017), que el bullying sigui extrem, significa que “el nen ha arribat a patir lesions físiques que han motivat una consulta mèdica; o que a causa de la por, l’estrès o l’ansietat causats pel maltractament no assisteix amb regularitat a les classes; o que ha manifestat idees suïcides, que s’ha autolesionat o ha patit seqüeles físiques o psíquiques que requereixen tractament mèdic o psicològic”.

(p.34)

Pel que fa a la valoració de les famílies de l’atenció rebuda al centre educatiu, els pares enquestats per Soler (2017) declaren en un 33% sentir-se’n molt satisfets, en un 35% bastant satisfets, en un 10% poc satisfets i, finalment, un 23% es declaren gens satisfetes amb el tracte rebut.

Per últim, d’entre els pares i mares enquestats per Soler (2017) els fills dels quals han patit assetjament escolar, un 74% assenyalen que se’n han assabentat pel seu fill, un 9% perquè companys o altres famílies els ho han comunicat, un 7% a través de parents, un sorprenentment exigü 4% per l’escola i un 6% correspon a la categoria “altres”.

En l’opinió de Soler (2017), el bullying rebut pels superdotats és especialment greu, ja que són, normalment, persones amb una gran sensibilitat i, segons afirma a unes declaracions fetes a Ibáñez (2017), són “nens hiperresponsables, amb preocupacions elevades i amb conductes a vegades més rígides que les d’altres xavals, cosa que fa que fa que emocionalment reaccionin de manera encara més acusada davant una situació d’assetjament”.

(p. 34).

En això coincideix tota la literatura existent sobre el tema, per exemple Peterson i Ray (2006), els autors més citats en l’àmbit, també afirmen que alguns trets característics de la personalitat dels infants i adolescents superdotats poden contribuir a que visquin el bullying manifestant respostes “hypersensitive” i de forma especialment traumàtica. Aquests autors destaquen la importància de la literatura que tracta de la sensibilitat i la intensitat dels infants superdotats per a comprendre la seva reacció al bullying que pateixen.

En tercer lloc, els autors citats també ens parlen de la tendència a l’aïllament i la soledat d’alguns d’aquests infants i adolescents. Per últim, Peterson i Ray (2006), coincidint amb Siaud-Fachin (2008), expressen que un comportament en referència al gènere que, sovint, no respon als estereotips, contribueix a que els superdotats puguin ser víctimes d’assetjament escolar. Un altre dels trets de personalitat associats sovint a la superdotació és

l'elevat sentit ètic i la preocupació per la justícia i aquests trets també comporten que l'assetjament sigui viscut més tràgicament, ja que la seva existència comporta que les coses no són "com haurien de ser".

En l'estudi realitzat per Peterson i Ray (2006) hi van participar 432 estudiants, (un 48% noies i un 52% nois) superdotats pertanyents a 14 estats dels Estats Units que estaven cursant el vuitè grau, (equivalent al nostre tercer d'ESO). Aquesta recerca va basar-se en un qüestionari distribuït als adolescents participants, es basa, per tant, en mètodes quantitius.

Les respostes dels enquestats van permetre a Peterson i Ray (2006) concloure que un 67% havien patit bullying durant els seus nou anys d'escolaritat (un 73% dels nois i un 63% de les noies). Concretament, les xifres anaven d'un 27% que havien estat víctimes d'assetjament durant l'etapa preescolar, a un 46% (54% dels nois), durant el sisè grau (equivalent al nostre primer de ESO). El sisè grau, representa el pic de l'assetjament i, a partir d'aquest punt àlgid, comença a declinar.

A més, els enquestats també van ser qüestionats sobre l'impacte emocional de l'assetjament rebut. El grau cinc representava el pic de l'impacte, amb un 13% dels adolescents indicant que el bullying els havia impactat "molt". En canvi, el percentatge d'alumnes que afirmava que l'assetjament no els havia afectat "gens" es mantenia estable del parvulari fins al grau set (del 10% al 12%), però en el grau 8 presentava un augment sobtat (16%) que podria ser degut a que els estudiants d'aquest últim grau ja hagin adquirit unes certes habilitats socials que els permeten ser més resilents.

Aquest estudi de Ray i Peterson (2006) també va contemplar els alumnes superdotats com possibles assetjadors. El resultat en va ser que un 28% dels enquestats (33% dels nois i 22% de les noies) havien estat assetjadors en algun moment durant el seu període escolar.

Pel que fa a l'estudi brasiler de Alentar i Dalosto (2013), en ell hi van participar 118 estudiants brasilers diagnosticats com a superdotats, amb edats compreses entre els 10 i els 20 anys, 74 dels quals (62,7%) eren nois i 44 (37,3%) noies. Aquest estudi és també quantitatiu i basat en un qüestionari que van respondre els enquestats, com el de Peterson i Ray (2006). Però a diferència de l'estudi americà, que interrogava sobre les vivències d'assetjament durant els nou anys d'escolaritat dels participants, l'estudi brasiler es va concentrar en el que els participants havien viscut en els darrers 30 dies.

Malgrat aquestes diferències entre tots dos estudis, els resultats obtinguts va ser similars. Concretament, més d'un 50% dels participants van declarar haver estat víctimes de bullying en els darrers 30 dies. A més, de la mateixa forma que l'estudi americà, el nombre de víctimes de bullying entre els superdotats brasilers va ser major que el d'assetjadors.

A més, Alentar i Dalosto (2013) destaquen el fet que entre els superdotats, freqüentment, hi ha una disincronia entre les habilitats intel·lectuals, més avançades, i les socials, que estan al nivell de la resta dels infants de la seva edat i, això, segons els autors, els fa més vulnerables a l'aïllament i al bullying que a la resta. Per últim, aquests autors brasilers també destaquen que l'excés d'autocrítica i la hipersensibilitat que sovint s'observa en els superdotats i que provoca que el bullying els afecti de forma més intensa, també podria conduir-los, quan són víctimes de l'assetjament, a la depressió o a presentar símptomes d'ansietat.

C.Conclusions

En primer lloc, destacaré la meua sorpresa davant el fet que la recerca sobre la correlació entre l'assetjament escolar i la superdotació sigui tan escassa fins a l'actualitat. Considero que una ampliació de la recerca és imprescindible per a poder planejar de forma adequada les mesures que calgui adoptar per combatre el fenomen. Malgrat això, les dades que els escassos estudis que s'han realitzat han permès obtenir ja ens indiquen que ens trobem davant d'un fenomen força estès i preocupant, caldria, doncs, dedicar més esforços, tant a la recerca, com en les actuacions concretes per combatre'l, i això, tant al nostre país, com a nivell internacional.

Per altra banda, l'amplitud i la gravetat del fenomen comporten, en la meua opinió, la necessitat d'incloure, dins del pla personalitzat que caldria elaborar per a cada alumne superdotat, mesures per a prevenir, detectar i resoldre els possible assetjament escolar que aquest infant podria patir, tal i com reclamen les persones que han estat víctimes d'assetjament i les seves famílies, els testimonis de les quals incloc a l'annex d'aquest treball.

A més del fet ja comentat de l'escassetat de la recerca, cal indicar que aquesta s'ha basat, fins ara, pràcticament tant sols en mètodes quantitius (enquestes), queda, doncs, un ampli àmbit per explorar mitjançant una recerca que utilitzi mètodes més qualitius, com entrevistes o històries de vida. En la meua opinió, aquesta línia de treball permetria fer un salt endavant en el coneixement del fenomen que estem tractant.

Una altra de les mancances de les recerques efectuades fins ara rau en el fet que són estudis efectuats exclusivament a superdotats, dificultant d'aquesta forma la possibilitat de comparar la prevalença i les conseqüències de l'assetjament entre aquest col·lectiu i la resta dels seus companys.

En segon lloc, voldria destacar que, tal i com expressen Alentar i Dalosto (2013), el motiu pel qual els alumnes superdotats són assetjats no és el seu QI superior a la mitjana, sinó el fet de que són "diferents" a la resta. Això mostra una dificultat per part de bona part dels infants i adolescents per conviure amb la diferència i per combatre els estereotips. Considero, per tant, fonamental el treball als centres educatius que fomenti una visió de la diferència i la diversitat, no com a un factor que cal combatre o, simplement, tolerar, sinó com a un element enriquidor de les nostres societats.

Per tal de combatre l'assetjament als superdotats i fomentar el fet que la resta de companys contemplin com a enriquidor i positiu tenir a classe un altre infant superdotat, cal combatre els estereotips lligats a la superdotació, i per aconseguir-ho, considero que és

necessari que es formi a tot el grup, tot i informant-los sobre els trets bàsics de la superdotació.

En tercer lloc, pel que fa al rol que considero que el Treball Social hauria de jugar en aquest camp, diversos autors, entre ells Ray i Peterson (2006) consideren que tota la comunitat, i no només la seva part educativa, hauria d'implicar-se en un combat de l'assetjament escolar, que hauria de ser sistemàtic, atès que està demostrat que aquest fenomen comporta, com a seqüeles a l'edat adulta, un augment de la violència i la criminalitat entre els assetjadors escolars.

En aquest sentit, Ray i Peterson (2006) inclouen els serveis socials dins d'aquestes comunitats en sentit ampli que segons ells ha de combatre conjuntament el bullying, tot i aportant els seus coneixements a aquesta tasca conjunta. Altres actors que els autors mencionats citen són els juristes, els professionals de l'àmbit penal, els legisladors, tot el personal sanitari i, naturalment, les escoles i els pares.

A més, també considero demostrat que una presència important de l'assetjament en els centres educatius contribueix enormement a la perpetuació del fenomen de la violència masclista i, per tant, és imprescindible adreçar tots els mitjans i esforços a combatre el bullying si volem realment prevenir l'aparició de casos de violència masclista.

Una altra de les conclusions a les quals he arribat en la meva recerca consisteix en el fet que les actuacions per combatre el bullying són efectives sempre que siguin consistents, planejades, sistemàtiques i continuades en el temps. Una xerrada o un taller aïllats un cop a l'any són insuficients per combatre el bullying.

A més, considero que els valors com l'amistat, la col·laboració, la tolerància, el fet de considerar la diversitat com a un element enriquidor, etc, han de ser realment viscuts dins el centre escolar i les comunitats, i no només "pregonats" en una mena de discurs que traïem a col·lació de tant en tant. Alentar i Dalosto (2013) declaren que "nesse sentido, é necessário propiciar aos alunos um ambiente escolar favorável, onde os valores humanos possam ser cultivados e ligações afetivas e vínculos de pertencimento estabelecidos" (p.375).⁹

Menció a banda, mereix el que crec que pot ser considerat com a "maltractament institucional" dels superdotats a molts centres educatius, ja que, com ja he expressat anteriorment en aquest treball, tot i que la llei empara aquests alumnes i obliga als centres a que diagnostiquin i tinguin en compte la seva superdotació per adequar l'educació que reben a

⁹ En aquest sentit, és necessari propiciar als alumnes un ambient escolar favorable, on els valors humans puguin ser conreats i els lligams afectius i vincles de pertinença establerts. (Traducció pròpia).

les seves necessitats i potencialitats, a la pràctica, ja hem vist que aquesta normativa, molt freqüentment, es queda en paper mullat.

Cal no oblidar que si els infants i adolescents superdotats no reben una atenció educativa personalitzada i adequada per a ells, molt sovint, acabaran presentant dificultats d'aprenentatge o afectacions en l'àmbit psicològic, podent arribar fins i tot al fracàs escolar.

Com conclou la IX Conferència Mundial d'Atenció als Nens Superdotats celebrada a La Haya del 30 de juliol al 2 d'agost del 1991 “un niño inteligente no lo es siempre y, si no recibe el apoyo adecuado, sus dotes pueden acabar por desaparecer”.

Aquesta situació reflecteix un fenomen que, en la meua opinió, succeeix massa sovint al nostre país i que rau en el fet d'aprovar unes lleis avantguardistes i ambicioses que, “sobre el paper”, atorguen un ampli ventall de drets als ciutadans afectats, però que a l'hora de la veritat, no s'implementen o ho fan d'una manera parcial, ja sigui per manca de recursos, per manca de voluntat o ambdues coses.

Per últim, voldria destacar que la temàtica de la superdotació no és un assumpte absolutament minoritari i marginal com ens podria arribar a semblar, ja que afecta a un 2% de la població mundial. Es a dir que, pel que fa als professionals de les ciències socials, un 2% dels nostres usuaris, pacients, alumnes, etc, seran superdotats. Per a que ens en fem una idea, indicaré que, amb la ràtio actual d'uns 25 alumnes a cada aula de primària, estadísticament, a la meitat dels grups-classe i haurà un superdotat.

Per tant, considero preocupant el fet que la formació en l'àmbit de la superdotació sigui escassa o nul·la a la majoria dels plans d'estudi de les universitats pel que fa als graus relacionats amb l'educació o les ciències socials i, concretament, en el nostre Grau de Treball Social. Si volem oferir un tracte adequat als nostres alumnes, usuaris, pacients, etc, superdotats, cal que rebem una mínima formació bàsica pel que fa a l'àmbit de la superdotació.

A més, considero que, tal i com ja succeeix en altres països, com per exemple als Estats Units, caldria que el sistema educatiu integrés Treballadores Socials als equips professionals dels centres educatius. Ja que, tal i com ens indica Claudio (2017), aquestes professionals són fonamentals per a

“ la creació d'un clima de benestar, vincular els alumnes amb el centre educatiu i afavorir a l'eradicació de l'absentisme escolar i detectar possibles necessitats socials , així com vincular a la comunitat amb el centre educatiu i donar veu a aquells que freqüentment són invisibilitats”. (p.45)

Aquestes professionals considero que són imprescindibles per a ajudar a gestionar la diversitat a les aules, que actualment, inclou, entre altres fenòmens, la multiculturalitat, els problemes relacionats amb les desigualtats socials, la pobresa i la precarietat, els alumnes provinents de famílies desestructurades o en risc d'exclusió social, els alumnes amb NEE, que inclouen, com ja he indicat en aquest treball, els superdotats, etc

A més, les Treballadores Socials també haurien de formar part de l'equip directament responsable de la prevenció i el seguiment dels casos de bullying, atès que coneixements que formen part important de la nostra formació, com la resolució de conflictes, la mediació i la gestió d'emocions, les habilitats socials, etc són imprescindibles per realitzar aquestes tasques.

D. Annexos

D.1. Exemple d'unitat didàctica

Aquesta activitat consistirà en el visionat del següent fragment de la pel·lícula "Bullying"¹⁰ posteriorment, els presentarem unes preguntes als adolescents sobre el fragment visionat i d'altres per introduir la reflexió i el debat sobre el tema del bullying en general.

Les accions que podem observar en aquesta escena poden semblar molt excepcionals, però lamentablement no estan tan lluny de la realitat del dia a dia de molts centres escolars. Seguidament, passo a seqüenciar l'activitat didàctica:

Nom de l'activitat: Debat i reflexió sobre el tema del bullying.

a) Objectius:

1.- Fer un exercici de sensibilització i raonament envers els adolescents, sobre el tema de l'assetjament escolar o bullying, tot i conscienciant de la gravetat d'aquest fenomen, que implica una forta càrrega d'agressivitat i violència.

2.- Fer reflexionar els adolescents sobre el fet que formen part d'una comunitat escolar i que han de saber conviure amb la resta dels companys amb tolerància i respecte.

b) Continguts: Treballar les següents actituds:

-Rebuig de tota forma d'agressivitat en el centre escolar.

-Respecte cap a tots els companys.

-Valoració positiva de la diversitat.

c) Metodologia:

Primerament, visionarem el fragment de la pel·lícula ja citada.

Després d'aquest visionat, es farà un debat en petits grups de cinc alumnes per tal que, tant els dinamitzadors de l'activitat, com els adolescents puguin fer un intercanvi d'emocions, sentiments, experiències, etc. Finalment, pasarem a discutir sobre el tema amb tot el grup.

d) Destinataris: Adolescents en general.

e) Nombre de participants: Mínim 25 persones.

¹<https://www.youtube.com/watch?v=Rw6SY2Zip0c>

f) Durada: 1 hora i mitja.

g) Recursos materials: Espai tancat, cadires, pantalla, projecter, ordinador i còpia de la pel·lícula.

h) Recursos humans: Tres treballadors socials i una educadora.

D.2. Alguns testimonis de superdotats que han patit bullying a Catalunya

Al Periódico de Catalunya del 25 de juny del 2017 hi apareixen els testimonis de Ruben Sáez i d'Olga Martínez. En el cas d'en Rubén, es tracta d'un home de 35 anys que va patir assetjament durant tota la seva estada a primària i secundària, ja que ja a P5, els seus companys es van adonar de la seva diferència i segons ell confirma: “Em cridaven que feia fàstic, que ningú no m'estimaria... L'assetjament era constant, primer amb insults i menyspreu, després, en alguna ocasió, hi va haver cops i tot” (p.35).

Aquesta situació, sumada a la mort del seu avi, (amb qui tenia una molt bona relació), quan tenia 11 anys, el va portar a fer una temptativa de suïcidi i, seguidament, va començar a prendre medicació contra la depressió i a fer “teràpies de relació de ser”.

Segons en Rubén, la situació a secundària encara es va agreujar més, ja que, tot i que va intentar canviar “la meva manera de ser perquè la gent m'acceptés, però ni així m'acceptaven”, amb 15 anys es sentia “una persona completament trencada”.

Actualment, en Rubén és graduat en Psicologia i col·labora amb la fundació Fanjac de suport a nens i adolescents amb altes capacitats, tot i donant suport a aquells que són víctimes de bullying pel fet de ser superdotats i fent xerrades a centres educatius sobre el tema de l'assetjament escolar.

Segons en Rubén, als nens i adolescents superdotats víctimes de bullying, “només cal escoltar-los, que sentin que no són estranys, que entenguin que el que els passa no és culpa seva” (p.36). Per últim, en Rubén remarca que, tot i el temps transcorregut, el bullying patit li ha deixat cicatrius que “a vegades es reobren i fan mal”.

El segon testimoni que apareix a El Periódico de Cataluña és el de l'Olga Martínez, que és mare de dos superdotats, una noia de 22 anys i un noi de 12. L'Olga explica que la seva filla gran “mai havia anat contenta al col·legi, jo sempre havia intuït que ho passava malament, encara que ella no ho expliqués” (p.36). L'Olga explica que ella no ha vist feliç la seva filla fins ara, quan està estudiant dos graus universitaris a Lleida, on ella pensa que hi ha trobat el seu lloc.

Però actualment el que realment amoïna l'Olga és la situació del seu fill petit, que està estudiant segon curs de l'ESO i ha patit agressions tant psíquiques com físiques. L'Olga pensa que el seu fill no li explica tot el que li passa perquè, tal i com ja havia passat amb la filla gran, és molt responsable i no vol fer-la patir.

Per altra banda, l'Olga també critica el maltractament institucional que està patint el seu fill, ja que, com ja hem vist que sovint succeeix a molts centres educatius, l'Olga encara

està lluitant per a que al seu fill “li facin el pla individualitzat que, per protocol, estan obligats a fer-li”. A més, l’Olga denuncia que una mestra de primària va assetjar clarament el seu fill durant tot un curs escolar. L’Olga comenta que la mestra “va començar a desacreditar-lo davant la classe, a ridiculitzar-lo, a donar-li més feina perquè tanqués la boca” (p.36).

L’Olga exigeix recursos “perquè casos com el seu no passin desapercibuts”.

E.Bibliografia

E.1. Llibres

Acereda, A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.

Acereda, A. i Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid : Síntesis.

Adda, A., i Catroux, H. (2003). *L'enfant doué. L'intelligence reconciliée*. París: Odile Jacob.

Alonso, J.A., Benito, Y. (1996): *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Narcea: Madrid.

Alonso, J.A., Benito, Y. i Renzulli, J.S. (2003). *Manual internacional de superdotación*. Madrid: EOS.

Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados: educación primaria*. Bilbao: CISS Praxis.

Feenstra, C. (2004). *El niño superdotado: Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Barcelona: Medici.

Gómez, J. (2004). *El amor en la Sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.

Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé.

Kinney, M., Pörhölä, T. (2010). *L'assetjament: contexts, conseqüències i control*. Barcelona: Editorial UOC.

Martín Bravo, C. (1997). *Superdotados: Problemática e intervenció*n. Universidad de Valladolid: SAE.

Siaud-Facchin, J. (2008). *Trop intelligent pour etre hereux?L'adulte surdoué*. Paris: Odile Jacob.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. (2008). *Cyberbullying: its nature and impact secondary school pupils*.

Ubieto, J.R. (Ed), Almirall, R., Aramburu, L., Ramírez, L., Roldan, E. I Vila, F. (2016). *Bullying: una falsa salida para los adolescentes*. Barcelona: Ned Ediciones.

Worchel, S; Cooper, J; Goethal, G. i Olsen, J. (2004). *Psicología social:Agresión: el daño a los otros* Madrid: Thomsom.

E.2. Legislació

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación.

E.3. Articles de revistes i treballs de recerca

Casal, C. H. (2000). Estereotipos. *Psicologia Social*, 73-84. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.

Dalosto, M., Alencar de Soriano, M.L., Dalosto, M. (2013). Manifestações e prevelencia de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 19(3), 363-378. Recuperat a http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300005&lng=en&tlng=en#

Del Siegle, Ph. D. (2010). Cyberbullying and Sexting: Technology Abuses of the 21 st Century. *Gifted child today*, vol.32, no 2, 14-16.

Farrington, D., Bauldry, A. (2007). Effectiveness of Programs to Prevent School Bullying. *Victims and offenders*. 2, 183-204.

Flecha, A., Puigvert, L., Redondo, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s*. 6, 107-120.

Flecha, R., Puigvert, L., Ríos., O. Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género. *International Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.

García-Contente, X., Pérez-Giménez, A., Espelt, A., Nebot, M. (2013). Bullying among schoolchildren: Differences between victims and aggressors. *Gaceta Sanitaria*. 27(4), 350-354.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Interior. (2017). Enquesta de Convivència Escolar i Seguretat de Catalunya. Barcelona.

Huici, C. i Ros, M. (1993). Identidad comparativa y diferenciación intergrupala. *Psicothema*, vol.5, (suplemento), 225-236.

Martínez, R., de Haro, R., Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, vol.3, 149-164.

Platero, R. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Informació psicològica*. 94, 71-83.

Ray, K., Peterson, J. (2006). Bullying and the Gifted: Victims, Perpetrators, Prevalence and Effects. *Gifted Child Quarterly*. 50(2), 148-168. Recuperat a <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698620605000206>

Renzulli, J. (2010). El rol del professor en el desarrollo del talento. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, vol.13,33-40.

Rodríguez, A. (19 de gener de 2017). Blog de la Fundació Pere Tarrés. Recuperat des de <https://www.peretarres.org/es/conocimiento/blog/aprendre-reparar-el-dany>

Smith, B., Dempsey, A., Jackson, S., Olenchack, J., Gaa, J. (2012). Cyberbullying among gifted children. *Gifted Education International*. 28(1), 112-126. Recuperat a <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0261429411427652>

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. (2008). Ciberbullying: its nature and impact secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*. 49, 376-385.

Soler, J. (2017). *Impacte de l'assetjament escolar entre alumnes amb altes capacitats de Catalunya a través de la percepció de les famílies*. Recuperat a <http://confines.es/web/wp-content/uploads/2017/06/Assetjament-escolar-en-col.lectiu-AAC.pdf>

Willard, N. (2007). The Authority and Responsibility of School Officials in Responding to Cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*. 41 (Supplement), 64-65.

E.4. Treballs Finals de Grau

Aresu Vives, E. (2010). *Superdotación: intervención educativa y familiar*. Universitat Abat Oliba CEU. Barcelona.

Claudio, M. (2017). *L'educació inclusiva: justificació del treballador social en els centres educatius*. Universitat Ramon Llull, (Facultat Pere Tarrés). Barcelona.

E.5. Articles diaris

- Ibáñez, M. J. (25/06/2017). La meitat dels nens superdotats pateixen assetjament a l'escola. *El Periódico*. 34-35.

- El País. (2017) Jéssica Mouzo Quintans: “Enseñanza ha adelantado de curso a 722 niños superdotados en tres años”. Recuperat el 15 d'octubre 2017, des de https://elpais.com/ccaa/2017/05/20/catalunya/1495300320_416398.html

E.6. Documents Internet

- Altas capacidades y talentos.com. (2017). Recuperat el 13 d'agost 2017, des de <http://www.altacapacidadesytalentos.com/aest-denuncia/>
- Bullying.cat. (2017). Recuperat el 5 d'agost 2017, des de <http://bullying.cat/protagonistes/>
- El mundo del superdotado. (2017) *Adolescentes superdotados*. Recuperat el 19 de novembre 2017, des de <http://www.elmundodelsuperdotado.com/adolescentes-superdotados/>
- Guia infantil.com. (2017) *El niño superdotado*. Recuperat 21 de novembre 2017, des de <https://www.guiainfantil.com/educacion/escuela/ninosuperdotado.htm>
- Kivaprogram.net. (2017). Recuperat el 3 de novembre 2017, des de <http://www.kivaprogram.net/is-kiva-effective>
- LPA du Haut-Anjou. Programa centineles escolars. Recuperat el 10 d'agost 2017, des de <http://www.lpahautanjou.fr/la-vie-au-lycee/lutte-contre-le-harcelement.html>
- leandroquiroz.com. (2017). Recuperat el 5 de novembre 2017, des de <http://www.leandroquiroz.com/amistad-en-superdotados-altas-capacidades/>
- No al acoso.org, NACE, (2017). Recuperat el 20 de juliol 2017, des de <https://www.noalacoso.org/guia-accion-frente-al-acoso-escolar/>
- Puivert, L. (2012). Ideas de la comunidad científica sobre la violència de genero. Disponible a <https://www.youtube.com/watch?v=g0MjRy-DdzI>