



La millora de la convivència a secundària

**Identificació de dificultats, recull de bones
pràctiques i anàlisi dels processos millora
als Instituts d'Educació Secundària
de Catalunya**

Joan Teixidó Saballs

**Universitat de Girona. GROC
gener de 2010**



La millora de la convivència a secundària

Identificació de dificultats, recull de bones pràctiques i anàlisi dels processos de millora als Instituts d'Educació Secundària de Catalunya



Investigador responsable

Joan Teixidó Saballs

Investigador col·laborador

Miquel Castillo Carbonell

Equip de Recerca

Silvia Aznar Batalla, M^a Montserrat Esporrín Pons, Rosa M^a Sol Pla, M^a Rosa Solé Gómez i Francesc Viñas Faura

Auxiliar de recerca

Sònia Vila Torrent

© Joan Teixidó Saballs i Miquel Castillo Carbonell

© Bitàcola-GROC – Departament d'Educació - Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona -
gener de 2010

INDEX

INTRODUCCIÓ	9
1.- LA MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA ALS INSTITUTS	11
1.1. Problemàtica de la convivència a secundària	11
1.1.2. Per què hi ha problemes de convivència?	14
1.2. L'interès per la convivència a la secundària	17
1.2.1. Revisió dels principals estudis.	18
1.2.2. Visió transversal dels diversos estudis	27
1.3. La millora de la convivència	29
1.3.1. Iniciatives de millora	30
1.3.2. La prevenció com a eina de millora	34
1.3.3. Àmbits o dimensions de la millora	36
a.- Dimensió educativa	39
b.- Dimensió professional	40
c.- Dimensió comunitària	40
d.- Dimensió organitzativa	41
e.- Dimensió operativa o de resolució de conflictes	41
1.4. La posada en marxa de les iniciatives de millora	42
1.4.1. El procés de millora	43
a.- Partir d'un diagnòstic de la situació	43
b.- Conscienciació y motivació de la comunitat	44
c. – Planificació	44
d. – Lideratge	45
e. - Implicació del Claustre i del Consell Escolar.	45
f. - Participació de les famílies	46
g. - Coordinació amb altres entitats socio-educatives	46
1.5. El pla de convivència	47
1.5.1. Elaboració i desplegament	47
1.5.2. Continguts i estructura	49
1.5.3. El Projecte de Convivència	50
1.6. Lideratge d'accions de millora de la convivència	51

1.6.1. L'actuació dels directius dirigida a la millora de la convivència	53
2.- DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA	57
2.1.- Disseny de la recerca	57
2.2.- Mètode de treball	59
2.3. Resultats	61
2.3.1. Caracterització de la mostra: participants i centres.	61
2.3.2. Criteris d'exposició dels resultats	64
3. CARACTERITZACIÓ DE LA PROBLEMÀTICA CONVIVENCIAL A SECUNDÀRIA	67
3.1. Variabilitat	67
3.2. Complexitat	68
3.3. Singularitat, vinculació al context	68
3.4. Visions panoràmiques	69
3.5. Anàlisi dels principals dèficits de convivència.	70
3.5.1.- Relacionats amb l'alumnat	71
3.5.2.-Relacionats amb el professorat	73
3.5.3.- Disrupcions, incidències	76
3.5.4.- Relacionats amb els professionals no docents	79
3.5.5.-Manca de recursos materials i econòmics	80
3.5.6.-Integració escolar	81
3.5.7.- Col·laboració de i amb les famílies	83
3.5.8.-Ambient de centre: netedat, canvi de classes...	85
3.5.9.-Vandalisme	88
3.5.10.- Actes delictius: consum drogues, robatoris, extorsions	88
3.5.11.- Ús indegut de les TIC.	90
3.5.12.- Serveis complementaris: menjador i transport escolar	92
3.5.13.-Deficiències organitzatives	94
3.5.14.- Relació amb el suprasistema: l'Administració Educativa	95
3.5.15.- Promoció de curs de l'alumnat	96

4. PROPOSTES I INICIATIVES DE MILLORA.	97
4.1. Accions educatives	97
4.1.1.- Acció Tutorial	98
4.1.2.- Programes preventius.	100
4.2.- Iniciatives referides al professorat	102
4.2.1. Actitud del professorat	102
4.2.2.- Coordinació del professorat	106
4.2.3.- Formació del professorat	109
4.3. Iniciatives referides a l'alumnat	111
4.3.1.- Foment de la participació dels alumnes	111
4.3.2.- Intervenció dels alumnes	114
4.4.- Iniciatives amb la comunitat	115
4.4.1.- Col·laboració amb les famílies	115
4.4.2.- Col·laboració amb la comunitat	119
4.5. Organització del centre	121
4.5.1.- Establiment de criteris organitzatius: d'assignació de docència i tutoria, d'agrupament d'alumnes, etc.	121
4.5.2.- Delimitació de funcions i responsabilitats	122
4.5.3.- Obtenció de recursos	125
4.5.4.- Comissió de Convivència	127
4.5.5.- Transició primària – secundària	129
4.6. Millora de l'ambient de centre	131
4.7. Resolució de conflictes	135
4.7.1. Regulació de la convivència: entre l'educació i la disciplina.	136
4.7.2.- Vers la solució negociada: mediació escolar	140
4.7.3. Aplicació del règim disciplinari: sancions	142
4.7.4. Gestió de les incidències	145
4.8. Altres aspectes	148
4.8.1.- Comunicació	148
4.8.2.- Algunes iniciatives singulars	151
5. EL PAS A L'ACCIÓ. POSADA EN MARXA D'ACCIONS DE MILLORA.	157
5.1. Incidir en la millora: del discurs a la intervenció	158

5.2. El procés de millora	160
5.2.1.- De la sensibilització a la planificació	161
5.2.2.-Concreció de la iniciativa de millora	162
5.2.3.- Dimensions del canvi	168
5.2.4.- La posada en marxa	170
5.2.5.- Les persones	172
5.2.6.- Resultats: entre l'eficàcia i la prudència	176
5.3. Previsió de dificultats	179
5.3.1- La motivació per la millora	185
5.4. Lideratge de projectes de millora de la convivència	186
5.5. Elaboració del projecte de convivència	190
5.6. Contribució al desenvolupament de competències de lideratge d'accions de millora de la convivència	194
6.- CONCLUSIONS	197
6.1. Referides al marc teòric	197
6.2. Referides al disseny i desenvolupament de la recerca	198
6.3. Referides a la problemàtica convivencial	199
6.4. Referides a les iniciatives de millora	201
6.5. Referides al procés i a lideratge del canvi	203
7.- REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	205
8- PARTICIPANTS	213

INTRODUCCIÓ.

Quan, a l'octubre de 2008, des de la Subdirecció General de Formació Permanent del Professorat se m'encomanà la coordinació del mòdul "Convivència i Organització de Centres" dins el programa de formació permanent d'equips directius de secundària, poc podia pensar que quan encara no fa un any de la finalització de la primera edició disposaríem dels resultats d'una recerca que fa una aproximació etnogràfica la situació de la convivència als centres educatius catalans tot aportant idees i propostes de millora.

Perquè això hagi estat possible ha calgut fer realitat una vella aspiració de vincular la formació permanent a la reflexió sobre la pròpia pràctica amb una intenció transformadora. Quan vaig rebre l'encàrrec, vaig veure que l'ocasió era propícia; em vaig plantejar si ho podia encabir en la meva agenda (amb el consegüent ajornament d'altres projectes) i, en arribar a una conclusió positiva, vaig formular una proposta singular a la Subdirecció que, poc més o menys, consistia en:

- a.- La selecció, la formació i la cohesió d'un grup de formadors i, alhora, col·laboradors en la recerca
- b.- L'elaboració d'un disseny formatiu que, ultra el tractament dels continguts propis del curs, vinculés la realització d'una activitat pràctica amb l'obtenció de dades rellevants per a la recerca.
- c.- La realització d'una activitat pràctica permet una aproximació profunda als reptes que es plantegen els directius davant la millora de la convivència aporta un valor afegit a la formació i, alhora, possibilita la recollida de dades qualitatives.
- d.- L'anàlisi detallada, en diferit, de les dades aportades pels informants
- e.- L'elaboració de l'informe final, la presentació dels resultats i la difusió als interessats.

Es tractava d'aprofitar la possibilitat d'obtenir informació de primera mà de la situació de la convivència tal com es viu als centres i de les accions de millora que s'estan duent a terme per tal de contribuir al creixement professional dels assistents a la formació; i, alhora, aportar informacions contextualitzades i inèdites per ésser analitzades en profunditat. Al capdavant, després d'un munt d'hores de feina, els resultats obtinguts semblen indicar que el que va començar com una gosadia ha pagat la pena.

Tota aquesta feina no hauria estat possible sense el reconeixement i l'ajut de la Subdirecció General de Formació Permanent; sense la participació compromesa i entusiasta de les persones que han format l'equip de treball i,

sobretot, sense la col·laboració dels membres dels equips directius dels 88 Instituts de Catalunya que hi han participat. A tots, moltes gràcies!

Mont-ras, tardor-hivern de 2009

Capítol 1

LA MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA ALS INSTITUTS

Amb una població escolar a l'Educació Secundària Obligatòria de 269.442 alumnes, als que cal afegir 83.809 alumnes que cursen Batxillerat i 38.007 més que fan Formació Professional¹, atesos per 22.900 professors, en 634 centres, en un context social de creixent diversitat (35.000 alumnes són d'origen estranger) i en un model que tendeix a la màxima inclusivitat (7623 alumnes compten amb dictàmens de diversos tipus i molts altres, tot i no haver estat dictaminats, són mereixedors d'atenció personalitzada), l'existència d'un clima positiu de convivència ha de ser, tal com hem defensat reiteradament, la màxima prioritat del sistema educatiu.

L'assoliment de nivells acceptables de convivència constitueix la prioritat (en singular) de l'escola avui. Per diverses raons:

- perquè els nois i noies han d'aprendre a conviure pacíficament
- perquè l'educació només pot dur-se a terme en un clima de tranquil·litat, de respecte i de relacions personals fluïdes; si falla la convivència, tota la resta falla
- perquè en els moments actuals encara ens trobem en una situació reversible
- perquè la violència de baixa intensitat constitueix el caldo de cultiu de manifestacions de major nivell

La millora de la convivència escolar requereix la posada en marxa de vies d'abordatge múltiples i complementàries, que impliquin el conjunt de la comunitat.

(Teixidó, 2008b:6)

Està bé posar l'èmfasi en l'avaluació dels resultats o en la millora de la qualitat. Ara bé, perquè hi hagi aprenentatge cal que hi hagi un clima de treball, de respecte, de relació harmònica entre les persones. La situació que es viu, amb diversos graus d'intensitat, a bona part dels centres i de les aules, no és aquesta. Es tracta d'una realitat que cal acceptar i assumir (amb serenitat, amb realisme, sense alarmisme) per tal d'intervenir-hi amb l'objectiu de reduir el nivell de conflictivitat i de promocionar les actituds proactives i de convivència.

Des d'aquest posicionament inicial, s'enceta el capítol tot caracteritzant la problemàtica de la convivència escolar (alguns autors parlen de violència escolar); a continuació, es fa una repassada als principals estudis que han tractat la temàtica. En tercer lloc, centrem l'atenció en els aspectes a considerar en la millora (la qual cosa porta a considerar el Projecte de Convivència) per, finalment, concloure amb l'anàlisi dels aspectes a considerar en el lideratge de processos de millora.

1.1. PROBLEMÀTICA DE LA CONVIVÈNCIA A SECUNDÀRIA.

El tractament dels problemes de convivència a l'escola constitueix un tema complex, on convergeixen múltiples aspectes: baralles, manca de

¹

Font: IDESCAT: Anuari estadístic de Catalunya, curs 2007-08.

respecte, indisciplina, vandalisme, assetjament... Això, a banda de crear alarma social, dificulta els processos de reflexió dels centres a l'hora de decidir i de dur a terme accions, concretes i realistes, de millora.

Una primera dificultat rau a delimitar de què estem parlant quan utilitzem l'etiqueta "violència escolar". Hi ha hagut diversos autors que s'han dedicat a fer una classificació de les diverses conductes que s'inclouen sota aquesta etiqueta-paraigua. Casamayor (2000) estableix l'existència d'un component personal (el conflicte entre iguals o l'abús de força d'una persona en relació a una altra) i també d'un component estructural, derivat de l'obligatorietat de l'escolarització o de la incapacitat d'atendre adequadament les necessitats de tots els alumnes

Cal efectuar una distinció entre els fets esporàdics, que sovint són objecte d'atenció mediàtica i els problemes habituals de convivència que, dificulten la creació d'un ambient de treball, provoquen una disminució en el rendiment d'escolar, enrareixen el clima escolar (Teixidó, 2005) i són font de crispació i de desànim, tant entre el professorat com entre l'alumnat. Certament, això hi ha estat sempre. Ara s'ha fet més visible (Gil Calvo, 1996) i ha esdevingut la principal preocupació del professorat i una de les més importants per les famílies (Fernández Enguita, 2002:12).

En efectuar un apropament a la problemàtica convivencial de secundària cal tenir en compte el context social i les possibilitats de cada centre (Tuvilla, 2001). Això implica tenir en compte múltiples factors com ara la relació que l'alumnat estableix amb l'escola, la qualitat de la col·laboració família-escola, la influència dels mitjans de comunicació, les creences i els valors socials, l'estructura escolar, etc. (Díaz Aguado, 2005).

Astor y Meyer (2002) posen de manifest que la violència escolar està estretament relacionada amb l'existència d'"espais territorials públics indefinits" pel que fa al control i a la normativa, en els quals tenen lloc múltiples interaccions que poden generar situacions de violència. Es donen, principalment, quan es produeixen aglomeracions d'alumnes: a l'aula, als passadissos, al pati, a la cua del menjador.

Martín, Rodríguez i Marchesi, (2003 i 2005) estableixen una classificació de les situacions de trencament de la convivència en els centres escolars en base a sis tipus: la disruptió, les agressions d'alumnes a professors, les agressions de professors a alumnes, el vandalisme, l'absentisme i el maltracte entre iguals. Les conductes disruptives són les més freqüents i les que conciten major preocupació en el professorat.

La professora Rosario del Rey (2000) de la Universidad de Sevilla, estableix 5 categories: a) Vandalisme, acció contra les dependències del

centre; b) Disruptivitat, conductes que dificulten el normal desenvolupament de les classes i resta d'activitats escolars; c) Indisciplina, conductes que contravenen les normes del centre; d) Violència interpersonal (bullying, assetjaments, provocacions, insults...) i, finalment, e) Criminalitat, quan les accions tenen conseqüències penals.

En una línia semblant, José M^a Valero (2006:64), de la Universitat d'Alcalà parla de a) conductes que impedeixen el normal desenvolupament de les classes; b) problemes d'indisciplina; c) maltracte entre companys; d) atacs al professorat; e) violència física; f) assetjament sexual i g) vandalisme. A l'informe elaborat pel Sindicat Comissions Obreres (2001) s'hi contemplen a) les relacions conflictives entre professors i alumnes (disrupcions); b) la violència entre iguals (bullying); c) la violència d'origen racista o xenòfob d) la violència de gènere i, finalment, un darrer apartat genèric de e) violència inespecífica.

Finalment, nosaltres mateixos, en el marc del grup de treball de desenvolupament de competències de gestió d'aula a Secundària, vam establir (Teixidó i Riera, 2000) l'existència de vuit categories, ordenades segons el grau de conflictivitat que hi atorga el professorat. Són aquestes: a) Petits incidents d'aula: demandes de silenci, respostes irrespectuoses, renyines, jocs i acudits pesats, bromes de mal gust, etc.: b).Fer campana: individualment, col·lectivament i altres variants; c) Agressivitat verbal i gestual: insults, amenaces, provocacions, menyspreus, insinuacions, maltractes psíquics ... d) Destrosses a les instal·lacions: portes, lavabos, passadissos, tallers, recursos didàctics, llibres, pintades a les parets exteriors i interiors de l'edifici; e) Furts i/o robatoris d'objectes del centre o de propietat privada; f) Maltracte físic (agressions): cops de puny, coces, baralles obertes, etc arran d'episodis de la vida quotidiana (amb un motiu aparent); g) Agressions gratuïtes, sense cap motiu aparent, centrades en individus (determinats alumnes i professors) o en col·lectius: por raó de sexe, ètnic, religiós, etc. i h) Instauració de la violència al centre: escenari de lluites entre grups antagònics, problemes relacionats amb la drogoaddicció... Institucionalització de la violència

De la revisió dels diversos autors se'n desprèn la dificultat de categoritzar la problemàtica de la convivència. Es tracta de conductes singulars, que cal interpretar en funció del context i dels seus protagonistes. Els intents de fer-ne classificacions, que sovint responen a la necessitat d'elaborar instruments d'investigació, suposen una aportació valuosa que permet una major concreció conceptual però es troben lluny de descriure la realitat existent d'una manera exhaustiva i mútuament exclouent.

1.1.2. Per què hi ha problemes de convivència?

Un cop n'hem constatat l'existència i n'hem revistat diverses classificacions sembla convenient plantejar-se a què es deuen?, és a dir, quins són els factors desencadenants de la violència escolar. Es tracta d'una qüestió oberta, a la qual és difícil donar una resposta única perquè són múltiples les perspectives d'anàlisi i els elements a considerar. Ens basarem, en primer lloc, en un enfocament descriptiu realitzat pel CNIDE (2006) i, a continuació, posarem atenció a algunes causes entorn de les quals hi ha un notable consens.

Entre els diversos estudis que s'han interessat per analitzar les causes de la violència escolar en destaca, pel seu enfocament panoràmic, el que va realitzar el Centre Nacional d'Informació i Comunicació Educativa (2006) en el qual s'estableixen cinc grans àmbits causals: la família, l'entorn social, els mitjans de comunicació, el sistema educatiu i l'escola. Per a cada un d'ells, s'assenyalen alguns factors de risc. Pel que respecta a la família, es planteja la incidència que té el qüestionament del paper de pares, la incorporació de la dona al món laboral, els conflictes matrimonials, els episodis de violència familiar, la falta d'afecte i seguretat, la poca comunicació entre els seus membres, l'actitud de permissivitat dels pares, la falta d'atenció i supervisió de l'activitat dels fills... Entre els factors de risc propis de l'entorn social s'esmenta l'existència de bosses de pobresa i atur, la falta de valoració social del treball escolar, la falta de respecte per les normes de convivència així com l'exaltació de la seva transgressió, la crisi dels valors tradicionals de convivència, honestat, respecte, la pèrdua d'eficàcia de les mesures disciplinàries, el consum de drogues i alcohol, la pertinença a bandes organitzades, o la constitució d'una societat multicultural on s'adopten postures extremistes... Els mitjans de comunicació també són interpretats com una causa directa (Cortina, 2006): proliferació d'imatges violentes que els nens no interpreten correctament, l'escassetat de programes culturals, la creació d'ídols i mons falsos als que són especialment sensibles els adolescents... Entre els factors inherents al propi sistema educatiu hi trobem l'extensió de l'escolarització obligatòria fins als 16 anys, la massificació dels centres, l'excessiva legislació, la complexitat administrativa, la promoció quasi automàtica, la burocratització de la disciplina, la falta de professorat especialitzat... Finalment, si tenim en compte la realitat que es viu als centres, cal fer esment dels dèficits del model participatiu, el rol indefinit dels directius, l'existència de diverses visions i interessos entre el professorat que dificulten l'abordatge col·laboratiu dels conflictes, etc...

D'una manera més específica, quan es tenen en compte les causes del comportament desajustat de l'alumnat, així com les agressions als companys,

hi ha notable coincidència a assenyalar la baixa o nul·la predisposició per a l'estudi i per al seguiment normalitzat de l'activitat acadèmica. Arroyo (2007) parla de manca de motivació. Serrano e Iborra (2005) assenyalen, entre els factors de risc de l'agressor en els casos de violència escolar, el baix rendiment escolar. Díaz-Aguado (1998), posa de manifest les dificultats dels alumnes agressors per a sentir-se acceptats per l'escola. El Consell Escolar de Catalunya (1997) qualifica aquestes actituds com manifestacions conductuals desajustades, entre les quals en destaca la manca de motivació per l'estudi d'un grup limitat però significatiu d'alumnat, les agressions verbals i alguns intents d'agressions físiques a companys i docents; el rebuig de les normes de comportament... El professorat és especialment sensible a aquesta qüestió atès que incideix directament en la seva feina. No és d'estranyar que a la major part de les investigacions en les quals se'ls demana l'opinió hi aparegui d'una manera destacada. A l'enquesta del Defensor del Pueblo (2001) el 41% de les respostes del professorat fan referència a la personalitat dels alumnes. Per referir-nos a un ampli ventall de conductes pertorbadores de l'alumnat s'ha adoptat el terme disruptivitat, amb el qual es designa un conjunt de comportaments que, per bé que no poden qualificar-se de violents, dificulten seriosament i, de vegades, impossibiliten el desenvolupament de l'activitat d'aula i el treball dels altres alumnes: manca de puntualitat, xiuxiueigs, riure, provocacions o comentaris irrespectuosos referits al professorat, a un company o a la tasca, insults, petites baralles... En definitiva, comportaments que dificulten la convivència i la creació d'un clima de treball adequat a l'aula. Es tracta de conductes persistents, a voltes deliberades, que es concentren en alguns alumnes -en ocasions una majoria- i que, alguns interpreten com un boicot (permanent o esporàdic) a la feina del professor i al progrés de grup.

L'interès per comprendre el comportament de l'alumnat ha portat a aprofundir en l'anàlisi psicològica de la violència escolar (Díaz Atienza, 2001). Acudint a la psicopatologia, és possible identificar alguns trastorns associats al desenvolupament d'actituds agressives en adolescents. A tall d'exemple, el trastorn desafiant (actituds de rebuig a la normativa); l'explosiu intermitent (episodis aïllats de molta agressivitat); l'adaptatiu (reacció emocional i de conducta exagerada a factors estressants externs), etc. No es tracta, però, d'una relació directa; cal la confluència d'altres circumstàncies perquè apareguin o s'incrementin. També trobem patologies com el trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDH), quocients intel·lectuals límits i trastorns de l'aprenentatge. Tots ells disminueixen la capacitat d'autocontrol sobre la base de l'anticipació, atès que no es tenen en compte les conseqüències de l'acte violent. Un factor que hi contribueix són les pautes educatives inadequades en

l'àmbit familiar, que poden incidir en l'adopció de comportaments coercitius² en la relació amb els companys. Els criteris de diagnòstic que s'utilitzen tenen en compte la presència d'agressions recurrents a persones i animals, la destrucció de la propietat, robatoris, violacions repetides i greus de les normes, etc.. El patró psicopatològic es caracteritza perquè l'adolescent percep malament les intencions dels companys, interpretant-les com hostils, la qual cosa fa que es mostri insensible i no experimenti sentiments de culpa o remordiment..

Pel que fa als factors de risc associats a l'àmbit familiar, Díaz Atienza, (2001:60) en fa una anàlisi exhaustiva i arriba a establir algunes factors recurrents:

1. Recursos econòmics insuficients.
2. Negligència en les atencions i la cura per part dels pares o tutors, en les quals cal contemplar possibles alteracions del vincle afectiu.
3. Famílies molt nombroses.
4. Malaltia psiquiàtrica greu d'algun dels pares.
5. Alcoholisme del pare associat a trastorns de conducta i nivell socioeconòmic baix.
6. Conflictivitat familiar associada a trastorns de personalitat en la mare i nivell socioeconòmic baix.
7. S'ha trobat una major influència de la psicopatologia materna que la paterna en els trastorns de conducta dels fills.
8. Conflictivitat intrafamiliar greu.
9. Consum de drogues.
10. Maltractament físic i/o psíquic.

Pel que fa als factors coadjuvants provinents de l'àmbit comunitari, per bé que sovint solen presentar-se associats als anteriors, cal considerar:

- La manca d'estructures assistencials i de suport comunitàries, tant de serveis d'atenció primària com especialitzats en l'àmbit educatiu, assistencial i de salut
- Els reptes inherents a una societat que ha sofert un creixement sociodemogràfic sobtat, amb les conseqüents dificultats per absorbir els nous nadius.
- Els processos adaptatius lligats a la immigració, especialment en situació d'il·legalitat: reagrupaments familiars, precarietat, inestabilitat econòmica...

² Demanda al nen => el nen no obeeix => el pare crida => el nen no obeeix i crida => el pare agraeix al nen => el nen agraeix al pare => el pare protesta i es retira. La situació anterior dona lloc a una sèrie d'aprenentatges: el pare que no aconsegueix controlar la situació experimenta un sentiment d'ineficàcia i el nen aprèn a aconseguir el que desitja a través de l'enfrontament i la desobediència. Si aquest aprenentatge es generalitza a altres contextos, el nen realitzarà les seves demandes utilitzant mètodes coercitius (Díaz Atienza (2001:60).

- Els allotjaments o habitatges insuficients , la massificació....
- L'atur (especialment quan és de llarga durada) o l'estacionalitat de la feina dels pares.
- El consum de cànnabis i alcohol vinculats a l'oci i al temps lliure.

Des d'una altra perspectiva, Fernández (1998:36-37) identifica un conjunt de factors endògens (del sistema educatiu i del centre escolar) que contribueixen a la generació de violència escolar.

- La crisi de valors que incideix en el sistema escolar dificulta que el professorat posi en comú i consensui maneres d'actuar davant el conflicte.
- Els criteris que es tenen en compte per a la distribució de la docència, els espais i els horaris en el marc escolar
- La dificultat per harmonitzar l'èmfasi en els resultats finals (rendiment, qualitat, indicadors...) amb l'atenció individualitzada en un marc d'inclusivitat.
- La discrepància entre els valors individuals, socials i culturals que es propugnen des de l'escola i els que es viuen a la societat i a les famílies.
- L'asimetria en la relació docent-discent (quan no hi ha una relació de confiança recíproca) genera dificultats de comunicació
- Les massificació escolar dificulta l'atenció individualitzada així com la creació de vincles afectius entre professors, alumnes i famílies.

En síntesi, la revisió d'aportacions realitzada posa de manifest que s'han de tenir en compte causes internes (derivades de la personalitat dels joves) i, també. causes externes: context social i familiar, grup d'amics, xacres socials, organització del centre... En qualsevol cas, sembla impossible imputar-ho a una sola causa i, fins i tot, assenyalar-ne una com a prioritària o més important. Més aviat sol ser el resultat de la combinació de diversos factors. Es tracta d'acceptar la multicausalitat.

1.2. L'INTERÈS PER LA CONVIVÈNCIA A LA SECUNDÀRIA.

En els moments actuals, la preocupació per la millora de la convivència escolar constitueix un motiu d'interès recurrent als sistemes educatius occidentals (Debarbieux i Blaya, 2001; Smith, 2003). És un tema que preocupa tothom: a les administracions educatives (interessades en preservar la bona marxa del sistema); als professionals i a les organitzacions sindicals (preocupats per les repercussions en la salut laboral i la satisfacció professional dels docents); a les famílies (interessades en la seguretat i el desenvolupament moral dels nois i noies) i, en general, al conjunt de la societat, perquè una

escola on cada cop se sent amb més intensitat el crit de la violència difícilment pot dur a terme la funció educativa que li és pròpia.

Aquesta preocupació ha obtingut un reconeixement legislatiu explícit a la Llei Orgànica 2/2006 d'Educació (LOE) en la qual s'estableix com una de les finalitats bàsiques "l'educació en l'exercici de la tolerància i la llibertat dins dels principis democràtics de convivència, així com en la prevenció de conflictes i la resolució pacífica dels mateixos" (Art.2). Planteja l'educació per a la convivència com un dels objectius clau de les diverses etapes educatives i, finalment, reconeix la necessitat d'articular un Pla de Convivència en el marc del Projecte Educatiu de Centre (Art. 121) (Teixidó, 2007a). A Catalunya, aquesta possibilitat ha estat recollida a la Llei Catalana d'Educació (2009). S'hi dedica tot el capítol Vè del títol III (Art 30 a 38) on s'estableix la carta de compromís educatiu com a element clau per al foment de la convivència a través del qual es pretén aglutinar, individualment i col·lectiva, tots els membres de la comunitat educativa (Art. 31.1.). Per altra banda, el Departament d'Educació aporta recursos i assessorament per a la realització del Projecte de Convivència entès com el document que reflecteix els propòsits i les accions que el centre educatiu desenvolupa per tal de capacitar tot l'alumnat en la construcció de les bases que han de permetre l'assoliment de l'èxit personal i social i la gestió positiva de conflictes.

1.2.1. Revisió dels principals estudis

L'estudi de la convivència escolar a l'estat espanyol va adquirir una certa rellevància als anys 90 però no va ser fins el canvi de segle quan va rebre un impuls significatiu amb la implicació de les administracions públiques i d'institucions privades. A partir del 2000 es multipliquen les aportacions, es creen observatoris i agències, s'hi dediquen congressos i jornades, es convoquen premis de bones pràctiques, etc. Prova d'això en són els nombrosos estudis realitzats a instàncies de les administracions educatives de les diverses Comunitats Autònomes: Consell Escolar de Galícia, 1999; de Catalunya, 2006; d'Andalusia el 2006; oficina del Defensor del Pueblo (2001), el Defensor del Menor de la Comunitat de Madrid (2006), o l'Ararteko/Defensor del Poble del País Basc (2006), el Síndic de Greuges/Defensor del Poble de la Comunitat Valenciana (2007), o per altres institucions com l'Institut Reina Sofia (2007), l'Institut de la Dona a Navarra (2002), etc.

En el seu conjunt es tracta de recerques o aportacions que es proposen realitzar un diagnòstic (amb diverses metodologies, destinataris i nivells d'aprofundiment) de la situació en la qual es troba la convivència escolar per tal d'aportar propostes de millora. Efectuem una enumeració i breu presentació

d'una bona part dels estudis realitzats en la qual partim de la sistematització inicial efectuada per Felip (2007) a la qual hem afegit aportacions posteriors.

- El Defensor del Pueblo (2001) presenta l'estudi *Violencia escolar, el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*, a partir de les aportacions de 3.000 alumnes de 300 centres públics i privats de tota Espanya, dels quatre cursos d'ESO, utilitzant com a instrument un qüestionari sobre assetjament escolar basat en la proposta inicial dissenyada per Olweus³. El mateix qüestionari també s'administra als caps d'estudis dels 300 centres de la mostra. És el primer estudi d'àmbit estatal sobre convivència. Les seves conclusions obren noves perspectives de recerca i impulsen la creació d'organismes dedicats a la promoció de la convivència.

- L'estudi *Resultats de la Investigació sobre bullying a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears*, elaborat per Orte, Ferrà, Ballester i March (1999), valora la incidència del maltractament, les situacions d'assetjament i altres conflictes escolars a les Illes Balears. Es basa en un qüestionari anònim dirigit a estudiants i docents dels darrers cursos de Primària i de Secundària.

Es va accedir a una mostra de 3.033 alumnes entre 9 i 17 anys. Els autors analitzen també dades procedents d'un altre estudi portat a terme amb una població de 306 estudiants d'un col·legi concertat de la ciutat de Palma de Mallorca, d'edats compreses entre 3 i 16 anys utilitzant també qüestionari anònim i altres tècniques i instruments d'adaptació psicosocial. Realitzen una comparació de les dades obtingudes, amb les procedents de l'informe del Defensor del Poble, així com amb altres estudis internacionals.

- La Generalitat de Catalunya (2001), elabora l'estudi *Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. És un treball elaborat conjuntament pels Departaments d'Ensenyament i d'Interior, amb la participació del Departament de Justícia, la Secretaria General de Joventut i l'Institut d'Estadística de Catalunya. Es basa en un qüestionari autoadministrable que fou respost per una mostra representativa de l'alumnat català d'ESO, Batxillerat i Cicles Formatius de Grau Mitjà (12 a 18 anys). L'equip va disposar de l'assessorament extern dels professors Aragay, Sabaté i Torrelles, de la Universitat de Barcelona, que s'encarregaren de dirigir el treball de camp i dur a terme la primera explotació estadística de les dades. El professor Javier Elzo, de la Universitat de Deusto, orientà el conjunt de la recerca, i n'elaborà l'informe final.

³ Olweus, D. (1998): *Acoso y maltrato entre escolares*. Madrid, Editorial Morata .

Entre altres conductes, s'hi analitzà el consum de drogues, les agressions al professorat, els robatoris, el vandalisme i el maltractament entre iguals. Hi participaren 7.416 estudiants d'ESO i Batxillerat de 112 centres catalans.

- Hernández de Frutos i Casares (2002) realitzen, per encàrrec del Institut Navarrès de la Dona, l'estudi *Aportaciones teòrico-prácticas para el conocimiento de las actitudes violentas en el ámbito escolar*. L'instrument bàsic és una enquesta realitzada a l'alumnat d'ESO a Navarra sobre el maltractament i l'assetjament escolar entre iguals, posant una especial atenció al gènere. La mostra va ser de 603 estudiants procedents de 18 centres.
- El Servei d'Inspecció General i Avaluació de la Secretaria General d'Educació d'Extremadura, presenta l'*Informe sobre conflictos escolares y convivencia en los centros educativos*, elaborat en el marc de l'*Estudio sobre el estado del sistema educativo en Extremadura*, promogut pel Consell Escolar d'Extremadura (2002). La recerca es va realitzar a partir de dades corresponents al curs 2000/01, obtingudes amb una mostra de 100 centres públics d'Educació Primària, 28 Instituts d'Educació Secundària i 38 centres privats. En els centres públics, la mostra a un percentatge d'alumnat que oscil·la entre el 18 i 30% del total de la Comunitat Autònoma
- La Federació Valenciana d'Ensenyament del Sindicat Comissions Obreres encarrega l'estudi *Els problemas de la convivencia escolar: un acostament pràctic*, als professors García López i Martínez Céspedes (2001). Hi participa una mostra representativa d'alumnes de 3r d'ESO, amb 3.328 estudiants de 36 centres públics, a més de directors, orientadors i docents, que responen un qüestionari sobre diversos tipus de conflictes (vandalisme, consum de drogues, agressions al professorat,...), així com sobre maltractament entre iguals.
- Pareja (2002), de la Universitat de Granada, presenta la tesi doctoral *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta*, dirigida pels professors Lorenzo y Díaz. Opta per una metodologia integradora, en la qual es conjuguen tècniques quantitatives i qualitatives. Combina qüestionaris i grups de discussió per tal de caracteritzar l'estat de la convivència a disset centres de secundària, públics i concertats, de Ceuta. Hi participen 382 estudiants d'ESO i Batxillerat. Un element original de la recerca rau en la realitat multicultural, amb un elevat component d'alumnes musulmans.
- La recerca *Las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*, fou patrocinada per la Fundación Hogar del Empleado i desenvolupada per Martín, Rodríguez i Marchesi (2003). El seu objectiu

principal fou posar de manifest la percepció que la família, els alumnes i l'escola tenen de la convivència en els centres de Secundària. La temporalització de la recerca s'inicia amb l'acostament a les opinions de les famílies per passar, després, a alumnes i professors. L'estudi es desenvolupa a través d'un qüestionari destinat als alumnes dels dos cicles de Secundària, de centres públics, privats i concertats, i un altre per les seves famílies. La mostra està constituïda per 11.034 alumnes i 7.226 famílies, de 90 centres. La majoria de centres pertanyen a la Comunitat de Madrid i a Catalunya. També n'hi ha de la resta de comunitats autònomes, llevat d'Andalusia, País Basc, Extremadura i Murcia.

- El Instituto de la Juventud (INJUVE) presenta l'estudi *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. El treball, recollit en tres volums i un vídeo, va ser realitzat per l'equip de Psicologia Preventiva de la Universitat Complutense de Madrid, integrat pels professors Díaz Aguado, Martínez Arias i Martín Seoane (2004). La metodologia es va centrar en la realització de diverses trobades amb 825 adolescents de les ciutats de Fuenlabrada, Móstoles i Getafe, de 2on d'ESO a 1er de Batxillerat. L'estudi pretenia mostrar la importància dels programes "de defensa de la igualtat" basats en la participació dels joves, en la prevenció d'actituds violentes, així com la necessària col·laboració entre els diversos agents del procés formatiu.
- *La convivencia en los centros de Secundaria. Un estudio de casos*, és el resultat d'una recerca que el Govern d'Euskadi va encarregar al ISEI-IVEI (Institut Basc d'Avaluació i Investigació Educativa). Dirigida per Alejandro Campo, Alfonso Fernández i Jesús Grisaleña (2005), centra la seva atenció en com es construeix la convivència i en la manera com, una vegada consolidada, es manté i es desenvolupa. Es realitza en tres centres. La metodologia d'investigació que utilitzen és l'estudi de casos, tot incidint en la situació particular de cada centre. Es van efectuar entrevistes en profunditat, individuals i en grup, a coordinadors del projecte de convivència, a equips directius, al professorat, a l'alumnat i a les famílies. Es va passar una enquesta a quatre grups d'alumnes de cada centre. També es va fer una anàlisi documental. Tot això es va complementar amb les observacions directes de l'equip d'investigació.
- Durán Guzmán (2004) presenta la tesi doctoral *La agresión escolar en el segundo ciclo de la ESO en Granada capital y su provincia*, en la qual analitza la violència escolar tot partint dels testimonis de 1.751 estudiants de 3er i 4rt d'ESO de 15 centres. La proposta inicial de la recerca era conèixer la incidència de l'assetjament escolar, tot esbrinant els elements o variables que incideixen en l'aparició i el manteniment d'aquesta conducta.

- L'informe *Cisneros VII, Violencia y persecución escolar* promogut per l'Institut de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI), fou relitzat pels professors Oñate i Piñuel (2007). Recull les opinions manifestades a través d'una enquesta a alumnes de 2on de Primària a 2on de Batxillerat. Presenta un estudi detallat sobre l'assetjament, diferenciant tipus, situacions i perfils. Se centra a determinar la freqüència de la violència entre la població escolar, atenent els diferents tipus de conductes que la caracteritzen, la seva distribució entre els diferents grups d'edat o nivells educatius i les conseqüències i danys psicològics en víctimes i agressors.
- L'Informe *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja* fou encarregat pel Servicio de Inspección Técnica de La Rioja als professors Sáenz, Calvo, Fernández, i Silván (2005). Combina l'anàlisi de 70 casos de víctimes i agressors amb les dades obtingudes a través de qüestionaris a docents, alumnes, orientadors i equips directius de centres de Primària, ESO, Batxillerat i Cicles Formatius. Hi participen 1.053 estudiants de 3er de primària a 2on de batxillerat incloent-hi cicles formatius. També hi participen 33 equips directius, 28 orientadors, 331 professors i 710 pares, procedents de 331 centres. El nombre total de qüestionaris fou de 2155.
- El Centre Reina Sofia de la Comunitat Valenciana presenta l'estudi *Violencia entre compañeros en la escuela*, encarregat als professors Serrano i Iborra (2005). La metodologia de treball es basa en una enquesta duta a terme en la seva totalitat mitjançant entrevista telefònica assistida per ordinador. Es tracta d'un qüestionari estructurat que consta de 32 preguntes, dividides en tres seccions: testimoni, víctima i agressor. Això permet realitzar una anàlisi de les percepcions dels tres protagonistes. La mostra està formada per 800 adolescents de 12 a 16 anys, d'ambdós sexes, a escala nacional, distribuïts proporcionalment segons sexe, edat, comunitat autònoma i grandària del municipi.
- El Consell Escolar d'Andalusia (2006) realitza l'estudi *La convivencia en los centros educativos*, mitjançant un qüestionari adreçat a més de 12.000 estudiants d'ESO i Batxillerat de més de 500 centres de Secundària. Es va completar amb un segon qüestionari dirigit a membres dels consells escolars dels centres. Les dades recollides, així com les conclusions que es desprengueren d'un fòrum celebrat a Granada a mode de cloenda del treball, donaren lloc a un informe que va ser aprovat per unanimitat de tots els membres del Consell Escolar. S'hi recomanava l'elaboració d'una nova normativa que fomentés la resolució pacífica dels conflictes, basada en la participació, la intervenció preventiva i la corresponsabilitat entre els

diferents serveis de l'Administració i tots els membres de la comunitat educativa.

- El departament d'Educació, Cultura i Esport del Govern d'Aragó encarrega l'estudi *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria* a un equip d'investigadors format per Puyal, Sanz, Hernández, Elboj, i Sanagustín, coordinats per Gómez Bahillo (2006), de la Universitat de Saragossa. La recerca es desenvolupa sota una doble dimensió metodològica: quantitativa i qualitativa. L'anàlisi quantitatiu es basa en qüestionaris a professors, AMPAS i alumnes de 63 centres públics i concertats de 5è i 6è de Primària, ESO, Batxillerat i Cicles Formatius de Grau Mig distribuïts per zones educatives. Hi participen 8.984 alumnes, 623 professors i 40 AMPAS. Per a l'anàlisi qualitatiu es van formar tretze grups de discussió amb professors, tres grups de discussió amb pares i mares i tres grups de discussió amb alumnes.
- Santiago Ramírez (2003), de la Universitat de Granada, presenta la tesi doctoral *El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia*, on recull els resultats d'un qüestionari administrat a una mostra de 587 estudiants de 3r a 6è de primària i del primer cicle d'ESO dels col·legis públics "Lope de Vega" i "Reina Sofia" i de l'institut "Luís de Camoes", de Ceuta. La investigació pretén aprofundir en el coneixement dels maltractaments i en les característiques dels implicats, des d'una perspectiva àmplia que contempla la resta de problemes de convivència que es viuen als centres i la dinàmica de les relacions que s'hi estableixen.
- El Defensor del Poble d'Euskadi –Ararteko- (2006) fa pública la investigació "*Convivencia y conflicto en los centros educativos.*" realitzada per l'institut IDEA en diversos centres de Secundaria del País Basc. La recerca combina qüestionaris, entrevistes i grups de discussió. Hi van participar 4.208 estudiants de 2n i 4t d'ESO, de 80 centres, famílies, docents i directius. Analitza el clima escolar en el seu conjunt: les relacions entre iguals, entre el professorat i l'alumnat, i amb les famílies. Centra el seu interès en el conjunt de relacions que es donen entre els diversos membres de la comunitat educativa, incloent-hi les conductes que alteren el bon funcionament. Pel que fa als conflictes de convivència, els tipifica en sis àmbits: disruptió, agressions dels estudiants cap al professorat; agressions dels docents a l'alumnat, maltractament entre iguals, vandalisme i absentisme. En cadascun d'ells efectua diverses matisacions. També s'analitza el clima de centre, les normes, les actuacions de millora, els valors, etc.

- El Defensor del Menor de la Comunitat de Madrid (2006) encarrega la investigació *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid* a l'Institut de Evaluación y Assessoramiento (IDEA). L'estudi es va dur a terme utilitzant un qüestionari dirigit a alumnes i professors de centres educatius de la Comunitat de Madrid, a través d'un procediment de mostreig estratificat. La unitat principal d'anàlisi fou el centre escolar. Hi participen 4.460 alumnes de 5è-6è de primària i ESO, de 33 centres de Primària i 58 de Secundària, i 1356 professors.
- El Síndic de Greuges de la Generalitat de Catalunya (2006) presenta l'informe *Convivència i conflictes als centres educatius*, un conjunt de reflexions i recomanacions per afrontar els conflictes a l'escola i trobar maneres de resoldre'ls. L'estudi s'encarrega a Ponferrada, amb la col·laboració dels professors Villà i Miró, i sota la direcció científica de Carrasco i Gómez-Granell. El tema central de l'informe és la incidència del clima escolar, tant de centre com d'aula, en les relacions de convivència entre l'alumnat; s'analitza quins factors i processos del context escolar hi influeixen, i de quina manera. Per a l'elaboració de l'informe s'utilitzaren les queixes i consultes dels ciutadans al Síndic de Greuges en relació a la convivència escolar. Inclou les demandes relatives a situacions de presumpte bullying i les que estan relacionades amb alteracions de la convivència: vulneració de drets dels alumnes, possibles aplicacions esbiaixades de reglaments de règim intern, etc. L'informe inclou també alguns resultats de l'estudi encarregat al Consorci Institut d'Infància i Món Urbà de Barcelona sota el títol *Convivència i confrontació entre iguals en els centres educatius*, realitzat per Carrasco i Ponferrada.
- El Ministeri d'Educació i Ciència crea i promou l'*Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar* a través del qual es fomenta l'intercanvi d'experiències i bones pràctiques. Convençut de la importància de la convivència i de la necessitat de promoure-la i fomentar-la d'una manera activa, el Ministeri d'Educació i Ciència es proposa desenvolupar un Pla d'actuació que tenint en compte el repartiment competencial existent, busca sinèrgies amb les actuacions que estan portant a terme les Comunitats Autònomes.
- El Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007) realitza la investigació *L'escola, espai de convivència i conflictes. Informe especial* mitjançant un qüestionari dirigit a 6.065 estudiants de cicle superior de Primària i ESO, professorat, famílies i directius en el qual s'analitza el clima de convivència, el tipus de conflictes, les seves causes, les possibles solucions i els factors de risc i protecció. L'informe no només tracta la violència entre iguals (*bullying*); també té en compte les relacions entre iguals, les relacions entre professors i alumnes i amb les famílies, etc.

- *La convivencia en los centros educativos y la participación de las familias: Propuestas de mejora y protocolo de actuación*” és un estudi encarregat per la Federación de Madres y Padres de Alumnos de Aragón (FAPAR) als professors Elboj i Oriol (2007) del Departament de Psicologia i Sociologia de la Universitat de Saragossa, realitzat mitjançant grups de discussió. Es duen a terme onze grups amb pares i mares vinculats a AMPAs de diferents escoles i instituts d'Aragó, seguint criteris territorials: 4 grups de discussió a Saragossa, 2 a Osca, 2 a Terol, 1 a Calatayud, 1 a Montsó i 1 a Ariño. Aquest darrer tingué en compte la realitat rural.
- El Defensor del Pueblo i UNICEF fan públic l'estudi *Violencia escolar: el maltrate entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*, en el qual s'efectua un contrast amb un estudi anterior de l'any 2000. La mostra estava constituïda per 3.000 estudiants d'Educació Secundària Obligatoria, pertanyents a 300 centres escolars triats d'acord a tres variables: context (urbà-rural); titularitat (pública-privada) i distribució proporcional en les diferents comunitats autònomes. A cadascun dels instituts es van seleccionar a l'atzar dos estudiants (un noi i una noia) de cadascun dels quatre cursos d'ESO. Es van triar dos estudiants més, fent una rotació del curs de procedència. Els deu alumnes contestaven, en una sala diferent a la seva aula habitual, un qüestionari en presència d'un enquestador que resolía els possibles dubtes.
- La Fundació IBIT (Illes Balears Innovació Tecnològica), encarrega als professors Sureda J., Comas R. i Morey M.(2009) de la Universitat de les Illes Balears la realització d'un estudi sobre assetjament escolar i noves tecnologies amb finançament del pla Avança del Govern Balear: *El ciberassetjament entre els joves. Característiques i impacte del cyberbullying entre l'alumnat d'ESO de les Illes Balears*. Es basa en un qüestionari de 56 preguntes, que responen 1.826 alumnes de 22 centres (13 de públics i 9 de concertats) de Balears.
- El Grup Universitari d'Investigació Social (GUIS) de l'Escola Universitària de Treball Social de Jerez, coordinat per José Rodríguez (2009), realitza un estudi sobre comportaments de risc (violència, consums d'alcohol i drogues i conductes sexuals) en estudiants d'ESO basat en 2.225 enquestes a les vuit províncies andaluses. Es basa en un qüestionari anònim i voluntari, en el qual es recullen dades sociodemogràfiques, familiars, acadèmics, d'oci, de violència, de consum d'alcohol, de drogues, tabac i sobre conductes sexuals.
- M^a Jesús Caurcel (2009), del departament de Psicologia Evolutiva y de la Educació de la Universitat de Granada, presenta el 2009 la tesi doctoral

Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados, dirigida pels professors Fernando Justicia (Universitat de Granada), Ana M^a Tomás (Universidade do Minho, Portugal) i M^a del Carmen Pichardo (Universitat de Granada). L'objectiu de la tesi era conèixer la representació que els adolescents fan del maltractament entre iguals. Per a portar-la a terme, l'autora va enquestar 1.237 nois d'entre 11 i 16 anys de Granada i Braga (Portugal)

- Avilés (2009), del Departament de Psicologia de la Facultat d'Educació i Treball Social de la Universitat de Valladolid, realitza una recerca en la que té en compte els perfils de les víctimes de l'assetjament escolar tot relacionant-ho amb altres aspectes com l'adaptació al grup. Hi participen 2169 subjectes de 10 a 20 anys de setze centres educatius que el 2005 van participar en un projecte de formació sobre bullying a Castella i Lleó i el País Basc. Utilitza un protocol de recollida d'informació controlat, informat i uniforme, amb instruccions comunes, que fou administrat per l'orientador/a del centre educatiu.
- Ayerbe y Aramendi (2007), amb el suport d'un grup de col·laboradors, presenten *l'Estudio comparativo entre el País Vasco y Catalunya sobre la indisciplina y la violencia escolar*. En el cas de Catalunya només es recullen dades a les províncies de Barcelona i Lleida. S'estudia la indisciplina i la violència escolar i s'analitzen els obstacles i problemes que existeixen, tot posant èmfasi a conèixer les explicacions que els diversos membres de la comunitat educativa donen a la problemàtica convivencial. Es recull informació de 1428 alumnes, 395 professors i 878 pares, tots de segon cicle de Secundària, amb un nombre total de 58 aules (29 de 3r d'ESO, i 29 de 4t d'ESO), corresponents a 29 centres (18 del País Basc i 11 de Catalunya).
- Torrego (2008), al davant d'un equip especialitzat de formadors en mediació i Tractament de conflictes, dirigeix el projecte *Mediación y tratamiento de los conflictos desde un modelo basado en la gestión de la convivencia*. Recull les conclusions d'un projecte dedicat al desenvolupament del model integrat de millora de la convivència i és continuació d'un projecte anterior on es valorava la inserció de la mediació. L'objectiu principal era captar la complexitat derivada de la implantació del programa (model integrat de gestió de la convivència). La metodologia de la recerca se centra en aconseguir la implicació d'alumnes i professors a l'hora de respondre i aportar informació mitjançant diversos instruments (enquestes, entrevistes i anàlisi documental) i de representar les seves vivències referides al projecte. Hi participen 24 centres d'Educació Secundària, 19 de la Comunitat de Madrid i 5 de la província de Guadalajara (Castella-La Manxa). Aplega 144 professors i 469 alumnes.

- Ministerio de Educación y Ciencia fa públic un avançament de l'*Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* en el qual han participat 6.175 professors, 23.100 estudiants i 301 centres de tot l'Estat Espanyol. És dirigit per Díaz-Aguado (2009) i realitzat des de l'Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. S'analitzen les manifestacions de la bona convivència en els centres, com ara les relacions que existeixen dintre de cada col·lectiu (estudiants, professors, equips directius, etc), el sentit de pertinença al centre el grau d'integració escolar dels alumnes, la capacitat d'influència (autoritat) del professorat sobre els alumnes, la qualitat de les relacions entre docents, la relació amb les famílies.

La simple enumeració de les recerques a les que hem tingut accés (a les quals caldria afegir-n'hi d'altres) posa de manifest que es tracta d'una qüestió que concita interès, tant per part de les autoritats educatives com dels investigadors. Ara bé, també s'adverteix que es tracta d'una temàtica extremadament voluble, difícil de concretar, que es troba sotmesa a fortes distorsions perceptuals.

1.2.2. Visió transversal dels diversos estudis.

La realització d'una mirada transversal als diversos estudis permet extreure'n algunes tendències generals. No es tracta de contrastar resultats quantitatius (cosa impossible si es té en compte la diversitat d'instruments utilitzats, de procediments d'obtenció de dades i de mètodes de treball) sinó d'establir alguns trets comuns de la problemàtica convivencial entorn dels quals hi ha una notable coincidència.

En la realització d'aquesta anàlisi hem tingut en compte els treballs previs de Felip (2007) i de Del Barrio i altres (2003). Heus ací les principals línies de força que s'observen.

1. La problemàtica convivencial existeix, és una realitat. Se centra, fonamentalment, en disruptcions i actes d'indisciplina. També es produeixen actes de violència escolar, però d'una manera puntual; amb una incidència menor.
2. L'opinió majoritària dels alumnes i dels professors entorn de la situació en la qual es troba la convivència al centre és satisfactòria. A tall d'exemple, les relacions entre alumnes es consideren correctes (segons el 90% de l'alumnat), els professors mantenen l'ordre en la classe (80%, segons els alumnes; 87,3%, segons els professors) i les relacions entre alumnes i

professors són bones (78% segons els alumnes i 87,4%, segons els professors)⁴.

3. Es constata l'existència d'un petit grup d'alumnes que maltracten els companys, no respecten els professors, dificulten la realització de les classes, criden o es mouen de manera incontrolada, etc. Es percep com un percentatge reduït però en augment.
4. La freqüència dels incidents decreix a mesura que augmenta la seva intensitat i gravetat. Els més comuns són les agressions verbals, els insults, l'exclusió social, les petites agressions físiques, les amenaces i els robatoris. Les conductes que revesteixen major gravetat (baralles, obligar un altre alumne a fer coses que no desitja, assetjament de diverses menes, amenaces amb armes, violacions...) es produeixen d'una manera aïllada.
5. No sembla que hi hagi relació entre el nivell de conflictivitat a les diverses comunitats autònomes però, en canvi, sí que poden establir-se trets diferenciadors segons l'entorn social on es troba ubicat el centre. Tampoc no sembla que hi hagi diferències rellevants en funció de la titularitat.
6. El gènere i l'edat (i, per tant, el curs acadèmic) són variables estretament relacionades amb els nivells d'incidència i els tipus de conductes. El maltractament és fonamentalment una conducta masculina que es dona primordialment als primers cursos d'ESO. Pel que fa a l'exclusió social i l'agressió verbal, la incidència és bastant similar en ambdós gèneres. Tendeix a descendir als cursos més elevats; més ràpidament en les noies que en els nois.
7. Les característiques emocionals dels alumnes i el seu nivell de desenvolupament moral són factors estretament relacionats amb la probabilitat de convertir-se en agressor o víctima i, també, amb la manera d'actuar quan hom és conscient de l'existència d'aquests abusos.
8. Predomina el nombre d'alumnes que declaren ser autors d'agressions verbals, exclusió social i agressions per damunt del d'alumnes que reconeixen ser víctimes d'aquestes agressions.
9. En les agressions derivades de la manca de respecte a la propietat dels companys/es (amagar, trencar o robar coses), les amenaces i l'assetjament sexual, són més els escolars que afirmen sentir-se agredits que els que diuen ser-ne autors.

⁴ Dades extretes del darrer *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en Secundaria Obligatoria* (2009), dirigit per Díaz- Aguado, Martínez Arias, Martín, en col·laboració amb el Ministerio de Educación y Ciencia i la Universitat Complutense de Madrid. Realitzat a 301 centres educatius d'arreu d'Espanya, amb la participació de 23.100 estudiants de Secundària i 6175 professors.

10. Els estudiants que han sofert maltractaments per part dels seus companys o companyes, assenyalen que són protagonitzats majoritàriament per alumnes de la seva mateixa classe.
11. S'identifica un bon nombre de llocs com escenaris majoritaris en els quals es duen a terme episodis de maltractament: l'aula, el pati, els passadissos, la sortida del centre, el menjador, etc..
12. El professorat no considera l'assetjament escolar com un problema prioritari per bé que en coneix l'existència.
13. Els professors consideren que hi ha hagut un augment de la conflictivitat escolar, més a Secundària però també a Primària. El principal focus de preocupació és la indisciplina i les conductes desajustades a l'aula

Òbviament, es tracta de factors comuns que ajuden a caracteritzar una problemàtica complexa. A cada estudi, hi trobem dades més acurades que permeten una major precisió per bé que limitada pels objectius de l'estudi, per l'àmbit territorial, pels participants, pel mètode de recollida de dades...

1.3. LA MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA.

La millora de la convivència en els centres escolars no és una tasca fàcil. Tal com es recomana a l'informe Vettenburg (1999)⁵ les accions de millora endegades s'han d'inserir plenament en la resta de l'activitat acadèmica; han de formar part de la vida del centre (Pérez Juste, 2007:40-41). No poden ser un oasi enmig del desert. L'assoliment d'aquest ideal només és possible amb la participació activa dels diversos protagonistes. Cal que el professorat i les famílies participin d'una manera directa en el pla de convivència. No només com a promotors adults responsables, sinó també com a agents educatius (Romero, 2006). Cal que el Projecte Educatiu i el Reglament de Centre reflecteixin no únicament una sensibilitat a favor de la convivència, el diàleg i la resolució pacífica de conflictes, sinó també la plasmació de la manera com es pensa aconseguir i dels compromisos que afecten els diversos segments de la comunitat educativa (González, 2003:21).

La convivència neix i creix en el marc d'un ambient escolar que no és fortuït, sinó que reflecteix una determinada manera d'entendre i de dur a terme la feina educativa. Des d'aquesta perspectiva, en l'abordatge de la problemàtica convivencial sembla indispensable optar per un acostament

⁵ L'informe Vettenburg, encarregat el 1999 pel Consell d'Europa sobre la violència escolar i les seves implicacions, aposta per una opció preventiva centrada en la necessitat d'assumir una definició comprensiva de la violència escolar, la construcció d'una escola democràtica, la conveniència de comptar amb l'ajut i suport de les autoritats i el desenvolupament de bones pràctiques als centres escolars.

ecològic⁶. Es tracta de treballar per reduir el grau de violència i augmentar els elements de protecció a cada aula i a cada centre com a institució inserida en un entorn social i cultural amb característiques pròpies.

1.3.1. Iniciatives de millora

La preocupació per la millora de la convivència té un llarg recorregut. Quan girem la vista enrere per observar el que s'ha fet ens adonem que s'han dut a terme múltiples accions que han comptat amb un divers grau d'adhesió. Ara bé, quan ens fixem en els resultats, la tònica general és d'insatisfacció o, si més no, d'un cert desencís en observar que tot i els recursos i els esforços abocats, no s'obtenen els resultats esperats. Davant del repte d'esbossar-ne una visió panoràmica, seguint Torrego i Moreno (2007:23), considerem que hi ha un predomini de les línies d'actuació de tipus curricular, de tipus disciplinari i de tipus segregador.

Les mesures segregadores consisteixen a aïllar alguns alumnes (que es consideren "difícils", "problemàtics" "conductuals" o "especials") en grups singulars, de menor nombre, a càrrec de professorat específic. Duen a terme programes especials de compensació basats en el treball per projectes, a partir d'activitats manipulatives, orientades al desenvolupament personal: habilitats socials, resolució pacífica de conflictes, autoestima... així com a l'adquisició de les competències bàsiques: lectoescriptura, càlcul... En la base d'aquest enfocament hi ha la idea de compensar desigualtats i de rehabilitar per a la vida en societat. Es pretén que els alumnes es reincorporin als grups ordinaris, en alguns casos, es realitzen activitats curriculars i/o extracurriculars conjuntes.

Les mesures curriculars responen a la lògica escolar. Quan es percep una necessitat es crea un espai per al seu tractament des d'una perspectiva educativa: educar per a la pau, per a la tolerància, en valors, etc. Pot ser mitjançant una assignatura (Educació per a la ciutadania, Ètica, etc.); un programa específic (educació socioemocional, habilitats socials, resolució de conflictes, mediació...) o integrat a les diverses matèries. Es pot dur a terme a les classes ordinàries, a la tutoria o en un espai ad hoc. Es tracta d'incidir en el vessant actitudinal del currículum, tot propiciant la reflexió i la interiorització de valors socials i pautes de relació basats en el respecte i la convivència pacífica.

Les mesures disciplinàries comporten l'adopció de sancions davant els actes de violència o d'incivisme. Els centres es doten d'un Reglament en el qual s'estableixen els hàbits de convivència que es consideren positius per al

⁶ El model ecològic explora la relació entre els factors individuals i els contextuals; considera la violència com a resultat de molts nivells d'influència sobre el comportament. Aborda la realitat de la violència des de quatre nivells: individual, relacional, comunitari i social, formulant propostes de superació que provenen de l'augment dels factors de protecció.

desenvolupament de l'acció educativa, es delimiten els comportaments esperats i, també, es fixen les actuacions a dur a terme quan es vulnera allò previst. La Comissió de Convivència és l'encarregada de vetllar pel seu compliment i, també, pels drets de les parts. Aquest enfocament pot comportar una burocratització del conflicte: delimitació detallada dels comportaments punibles, gestió d'incidents, incoació i gestió d'expedients, anàlisi i resolució de l'expedient observant els drets de les parts, resolució, comunicació a l'interessat i a la família, control del compliment de la sanció, rituals de readmissió al centre... la qual cosa comporta l'especialització d'alguns càrrecs directius (Teixidó, Capell i GROC, 2006).

Les línies d'actuació esmentades són lògiques, hi ha una notable coincidència en la seva posada en pràctica, es duen a terme amb rigor i professionalitat... però no aconsegueixen els efectes desitjats. No es percep una millora significativa. En el millor dels casos; s'aconsegueix contenir la situació, mantenir-la en uns nivells acceptables... però continua havent-hi problemes de convivència. I per què succeeix això? Molt probablement perquè s'apliquen solucions simples a una problemàtica complexa. La convivència escolar requereix un abordatge global i coordinat del conjunt de la comunitat, en el qual els diversos actors es reparteixin tasques i responsabilitats davant d'un objectiu comú en el marc d'un projecte col·lectiu.

Aquest plantejament ha portat a postular la conveniència de dissenyar i implementar programes integrals de millora de la convivència, en els quals es tinguin en compte diferents aspectes del desenvolupament social, afectiu i moral de l'alumnat, el tractament educatiu del conflicte, la millora de les relacions interpersonals, etc. Alguns programes que han estat dissenyats des d'aquesta perspectiva són el programa de foment del desenvolupament moral a través de l'increment de la reflexivitat (Gallardo y García, 1996); el programa per millorar el comportament dels alumnes a través de l'aprenentatge de normes (Pérez, 1999); el programa de prevenció i tractament de conflictes a l'aula (Torrego i Moreno, 2007), el projecte XARXES *Aprender convivendo* impulsat per la Federació d'Ensenyament de CCOO (2001), el programa d'Educació per a la Tolerància i la Prevenció de la Violència de l'equip de Psicologia preventiva de la Universitat Complutense de Madrid (Díaz-Aguado, 1998) o el *Projecte Atlàntida* (2005) dirigit a la promoció de valors democràtics a través del foment de la implicació de les famílies i la formació del professorat.

Per altra banda, les administracions educatives de les diverses comunitats autònomes han elaborat guies de materials i recursos dirigits al centres.

COMUNIDAD AUTONOMA	PROGRAMA O ACTUACIÓN	LÍNEAS DE TRABAJO
Comunidad de Madrid	"Convivir es vivir" Foro para la convivencia	Formación Actividades de tiempo libre Apoyo documental y técnico Colaboración Consejos Escolares Familias Ayudas económicas
Comunidad Autónoma de Andalucía	El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE	Mejora clima aula Educación en valores Investigación, Sensibilización social, Formación de agentes educativos, Producción de materiales
Ciudad Autónoma de Ceuta, y Ciudad Autónoma de Melilla (MEC)	Plan Proa Programa ARCE Plan Educa3	Acompañamiento escolar. Refuerzo Educativo Desarrolla programas del MEC
Comunidad Autónoma de Galicia	Plan integral de mejora escolar Plan de convivencia	Primaria y Secundaria Integral Acciones diversificadas
Región de Murcia	Observatorio para la Convivencia Escolar	Diagnóstico Consenso entre colectivos Propuestas formativas y de debate
Comunidad Autónoma de Cantabria	Plan de convivencia escolar	Recursos para el trabajo en el aula Soporte teórico y documental para elaborar plan de convivencia Guía buenas prácticas Estudios e investigaciones
Comunidad Autónoma de Aragón	Asesoría Convivencia Plan de Convivencia Plan para la convivencia intercultural	Asesoramiento para alumnado, familias, y personal de centros docentes. Ayudas para el desarrollo de proyectos de convivencia en los centros. Seguimiento de la respuesta educativa de los centros ante las acciones de mejora convivencia. Elaboración de materiales. Diagnóstico. Formación profesorado
Principado de Asturias	Plan Director para la Mejora de la Convivencia y la Seguridad Escolar	Reuniones de la comunidad de educativa con expertos policiales. Charlas al alumnado sobre problemas de seguridad. Acceso permanente a un experto policial Mejora de la vigilancia del entorno del centro escolar.
Comunidad Foral de Navarra	Asesoría Convivencia	Asesoramiento para alumnado, familias, y personal de centros docentes.
Comunidad	Proyecto de convivencia y	Mediación.

Autónoma de Cataluña	éxito educativo	Prevención violencia. Formación de docentes. Protocolos de actuación. Educación afectivo emocional. Identidad, solidaridad, relación. Educación en valores.
Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha	Equipo de apoyo a la convivencia escolar Plan de convivencia <i>Acuerdo por la convivencia en los centros escolares de Castilla-La Mancha</i>	Equipo de atención, asesoramiento y respuesta inmediata en casos de especial relevancia. Apoyo a los centros educativos en temas relacionados con la Convivencia
País Vasco	Plan de convivencia anual (PCA) "Educación para la Convivencia, la Paz y los Derechos Humanos"	Promoción del desarrollo de planes de convivencia en los adentros educativos. Observatorio para la convivencia Guía de trabajo
Comunidad Autónoma de Castilla y León	Programa "IE Socio" Programa "Violencia: tolerancia cero".	Aplicación informática. Diagnóstico. Programa de participación educativa: informar, sensibilizar y concienciar a los jóvenes y a la sociedad en temas de convivencia.
Illes Balears	Instituto para la convivencia y el éxito escolar Pla de Convivència	Análisis de conflictos y apoyo a las actividades de prevención organizadas desde la administración educativa. Propuesta de actividades para el impulso del éxito escolar. El diseño de actividades para fomentar la creación de vínculos positivos entre los miembros de la comunidad escolar. Apoyo a los centros educativos para la elaboración de planes y actuaciones destinados a promover la convivencia y el éxito escolar.
Comunitat Valenciana	"Orientados. Orientats". Plan para la Prevención de la violencia y Promoción de la Convivencia Escolar (PREVI).	Prevención de la violencia en los centros escolares Intervención ante conductas problemáticas. Fomento de la convivencia para proporcionar seguridad al alumnado, docentes y familias
Comunidad Autónoma de Extremadura	"Si te molestan, no Calles". Plan Regional de convivencia	Campaña informativa sobre el acoso escolar. Materiales formativos y para tutoría.
Comunidad Autónoma de las islas Canarias	"No estás solo, no estás sola"	Servicio de prevención y ayuda contra el acoso escolar Difusión temas de convivencia Prevención violencia escolar. Intervenciones individuales
Comunidad	Plan para la Promoción y	Prevención de la violencia en los

Autónoma de la Rioja	Mejora de la Convivencia Escolar. Convivencia Escolar y atención a casos de acoso escolar	centros escolares Fomento de la convivencia para proporcionar seguridad al alumnado, docentes y familias
----------------------	--	---

*Quadre 1. Plans i recursos autonòmics orientats a la millora de la convivència
Teixidó i Castillo (2010).*

Ara bé, cal tenir ben present que l'adopció d'un programa no implica l'assoliment de resultats. La millora és el fruit del treball de les persones i tant si es tracta d'implementar un programa estàndard com si és de disseny propi, cal establir unes condicions mínimes per a la seva posada en marxa. Es tracta d'aplicar un principi de prudència a l'hora de realitzar projectes col·lectius per no caure en un ball de projectes i sigles (Teixidó, 2006). Si es volen fer bé les coses, s'han d'establir unes condicions mínimes que en un text anterior (Teixidó, 2007c) vam concretar en:

- L'existència d'un grup de professors interessats que es constitueixin com a nucli impulsor.
- L'obtenció del reconeixement i el compromís del claustre.
- L'elecció/designació d'un coordinador del projecte que compti amb el reconeixement del col·lectiu docent.
- L'establiment d'un pla de formació del professorat.
- La participació i el suport del personal de direcció.
- El seguiment del disseny i del desenvolupament del projecte per part de l'assessor psicopedagògic del centre.
- El disseny d'un pla d'actuació realista (és a dir, amb un calendari d'accions) que, entre altres aspectes, inclogui el pla de treball de l'equip impulsor i, també, la delimitació de les responsabilitats que assumeix cada un dels participants.
- La participació en el projecte d'assessors externs (formadors i/o investigadors universitaris) que han de comptar amb reconeixement institucional

En síntesi, els programes han d'ésser adaptats a les necessitats, les característiques i les possibilitats de cada centre. Constitueixen un recurs que convé conèixer per aprofitar el treball fet, per adoptar els materials i activitats que es considerin útils, per adequar-ne d'altres, per combinar enfocaments de diversa procedència, etc. Els centres han d'adaptar-los a les seves necessitats i possibilitats; la qual cosa implica l'assumpció de responsabilitats.

1.3.2. La prevenció com a eina de millora.

Els centres han de donar una resposta educativa a la violència escolar; s'educa per a la convivència, no per a la disciplina. Això no significa que no s'hagin de dotar de normes i pautes de funcionament i que les persones que acullen no hagin de respectar-les. Les normes són necessàries; la clau rau en els processos: en com s'estableixen, en com s'aprenen, en com s'interioritzen, en com i amb quina intenció s'actua quan es vulneren. És important tenir present aquesta qüestió per evitar l'adopció de mesures merament disciplinàries. Sembla provat que l'aplicació sistemàtica de sancions, de vegades sense el menor contacte entre les persones (agredits, agressors, familiars, etc.), no serveix de gaire.

L'adopció de programes preventius parteix de la base que la millora de la convivència escolar és una qüestió que afecta tot el centre i, per tant, no pot limitar-se a resoldre els conflictes que van sorgint amb les persones directament implicades. La resposta preventiva es proposa desenvolupar, d'una manera intencional i sistemàtica, pràctiques i hàbits de convivència pacífica en el centre. Hi ha un ampli ventall d'iniciatives que responen a aquesta intenció que, en un intent de síntesi, agrupem en:

a) Democratització de la vida dels centres.

Es tracta d'adoptar un conjunt d'hàbits de funcionament organitzatiu que fomentin el diàleg entre les persones (entre professors i alumnes, entre alumnes, entre pares i professors, entre professors i direcció...) per tal d'establir normes d'una manera democràtica (Arribas y Torrego, 2006:49) i per consolidar canals formals que permetin la resolució pacífica dels conflictes. Entre les actuacions que responen a aquesta idea hi trobem el foment de la participació dels alumnes (assemblees d'aula, delegats, Consell de Delegats), l'establiment de comissions de convivència participatives, la formació de grups de treball per a activitats del centre: festes, decoració, medi ambient...

b) Resolució pacífica de conflictes.

Es basa en l'establiment d'un procediment democràtic de regulació dels conflictes escolars en el qual hi tenen participació activa els diversos estaments de la Comunitat Educativa (Aguado i de Vicente, 2006:140-143). Es tracta de fomentar la interiorització de les normes com a una cosa pròpia, decidida entre tots, on els incompliments són vistos com la ruptura d'un compromís adoptat amb un mateix i amb la comunitat (Boqué, 2002). Algunes pràctiques característiques d'aquest enfocament són l'elaboració i revisió participativa del Reglament, la constitució, composició i delimitació de funcions de la comissió

de convivència; la mediació; la posada en marxa de procediments per a la negociació i el diàleg, les tècniques de resolució pacífica de conflictes.

c) Integració escolar.

La plena integració (social i escolar) dels estudiants constitueix un objectiu bàsic que, en un context de gran diversitat com l'actual, es fa encara més necessària com a estratègia de prevenció de la violència.

Algunes pràctiques característiques d'aquest enfocament són l'aprenentatge cooperatiu en grups heterogenis, el treball de l'autoestima, la distribució equitativa del protagonisme dels alumnes en la realització de tasques escolars, la intervenció amb famílies, les estratègies de prevenció del racisme, la xenofòbia i la violència de gènere, etc.

d) Educació en valors

Se centra en el desenvolupament dels valors democràtics i de respecte dels drets humans a través d'activitats en les que els alumnes es plantegen i qüestionen determinades pràctiques i comportaments socials. Promou la reflexió, la sensibilització i la presa de posicionament dels alumnes sobre la pau, l'honestat moral, el respecte pels altres i la convivència cívica, el respecte pel medi ambient... partint d'exemples i situacions quotidianes de l'aula, del centre o de l'entorn proper.

e) Desenvolupament de capacitats de relació interpersonal.

La clau per intervenir davant els problemes de violència escolar consisteix a fer-los públics, a exterioritzar-los. Els fonaments de la relació agressor-víctima es basen en l'ocultació: per coaccions, per por a les represàlies, per no quedar malament davant dels companys... El desenvolupament d'habilitats comunicatives (escoltar, argumentar, llenguatge gestual...) i socials (distanciament del problema, assertivitat, presa de decisions....) contribueix al creixement de l'autoestima i és una eina poderosa per a la prevenció de la violència a l'escola (Segura i Arcas, 2004).

1.3.3. Àmbits o dimensions de la millora

L'obtenció de resultats tangibles en el clima de convivència implica el pas a l'acció. La sensibilització, la fonamentació, l'anàlisi de la realitat són necessaris, potser imprescindibles, però no són suficients. Cal posar-se a treballar i, a més, cal fer-ho procurant la coordinació i la suma d'esforços entre els diversos agents. Encara que això pugui suposar l'oblit o el baix compliment d'alguns preceptes que, des d'una perspectiva ideològica, poden semblar irrenunciables. En última instància, el que importa és avançar. El dilema consisteix a decidir el que cal fer. El ventall de possibilitats és múltiple, divers,

calidoscòpic. Al capdavant, qualsevol actuació que sigui duta a terme d'una manera assenyada pot contribuir a la millora. Davant d'aquesta extrema diversitat, resulta útil disposar d'una panoràmica general (Teixidó i Castillo, 2010).

Durant els darrers anys diversos autors han dedicat els seus esforços a establir un conjunt de dimensions, àmbits o aspectes a considerar en la millora de la convivència. Hi farem una breu repassada que, en darrer lloc, ens conduirà a presentar i a argumentar els cinc grans àmbits: educatiu, professional, organitzatiu, comunitari i de resolució de conflictes.

Una de les primeres propostes fou la de Plaza del Rio (1996:174) qui establí quatre àmbits a tenir en compte en la millora de la convivència

1. Els diagnòstic de la situació, a partir de l'estudi de casos i de la documentació generada pel centre.
2. L'anàlisi dels determinants de la disciplina: centre, professorat, alumnat i famílies.
3. L'avaluació dels conflictes i les possibles repercussions en la vida acadèmica.
4. L'aprofundiment i reflexió sobre el punts de conflicte, especialment en aquells temes on els criteris per a la seva resolució no estan prou clars o prou assumits.

Un parell d'anys més tard Fernández (1998), prenent com a eix vertebrador la prevenció de la violència i la resolució dels conflictes, estableix l'existència de cinc aspectes a tenir en compte en la millora

- Pensar junts: reflexió.
- Aproximació curricular: valors i tutoria.
- Atenció individualitzada: treball amb víctimes i agressors.
- Participació: mediació, accions prosocials i voluntariat.
- Organització: clima de centre, supervisió, treball d'equip.

Martínez i Tey (2003) estableixen l'existència de set components a tenir en compte, els quals s'organitzen en dues dimensions: la moral-democràtica i les relacions personals.

- La vida democràtica en els centres educatius.
- La cultura de centre.
- La gestió de la conflictivitat en els centres escolars.
- La reflexió sociomoral i el diàleg en la resolució de conflictes.
- El coneixement d'hom mateix i el reconeixement de l'altre.
- La família.
- La normativa escolar

La proposta de Jares (2006) es basa en el que l'autor anomena marcs de la convivència entesos com a elements directament relacionats amb la millora. En proposa sis:

- La família.
- El sistema educatiu.
- El grup d'iguals.
- Els mitjans de comunicació.
- Els espais i instruments de lleure.
- El context polític, econòmic i cultural dominant.

Des del projecte Atlàntida, la proposta d'àmbits inicialment formulada per Moreno i Torrego (1999), fou reformulada, arran dels treballs d'ADEME, en quatre grans dimensions i 10 àmbits de millora (Luengo i Moreno, 2006). Són aquests:

- A. Dimensió curricular
 - 1.- Debatre el currículum i l'oferta formativa
 - 2.- Disposar d'un pla comú sobre Gestió d'Aula
- B.- Dimensió organització i participació real
 - 3.- Organitzar estructures de participació d'aula
 - 4.- Reorganitzar estructures de participació de centre
 - 5.- Reorganització del pla família-centre
- C.- Dimensió context: escola – família – municipi
 - 6.- El paper de la nova societat de la informació
 - 7.- Pla context responsable: escola – família – municipi
 - 8.- Pla d'infraestructures i mitjans
- D.- Dimensió formació interna
 - 9.- Disposar d'un model comú sobre conflicte.
 - 10.- Desenvolupar programes de formació – autoformació.

En un treball posterior Torrego i Moreno (2007) n'efectuen una revisió. En aquesta versió, que implica l'afegit d'alguns àmbits i la reelaboració d'altres, es postula l'existència de 10 àmbits d'actuació.

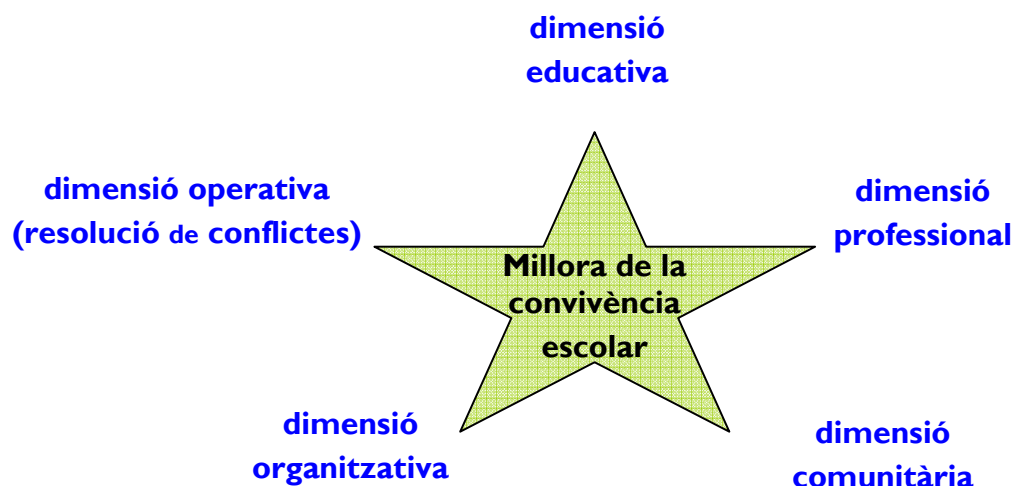
1. El coneixement de l'alumnat.
2. Els canvis en el currículum.
3. Les normes de comportament a l'aula.
4. La col·laboració amb les famílies.
5. L'entorn social de l'alumnat.
6. La millora dels processos de gestió de l'aula.
7. Les habilitats de comunicació i resolució de conflictes.
8. Les mesures organitzatives.
9. Les normes de convivència en el centre.

10. Les condicions mínimes de seguretat.

Finalment, des d'una altra perspectiva, Zaitegui, Otaduy, Irigoyen i Quintana (2007) estableixen set grans àmbits de diagnòstic que poden orientar la formulació dels Plans de Convivència. Són les següents:

- Política educativa.
- Normativa.
- Transformació i ètica del conflicte.
- Participació.
- Emocions, sentiments i identitats.
- Estructura dels processos d'ensenyament- aprenentatge.
- Estil docent

La revisió de les aportacions anteriors posa de manifest la dificultat d'establir una classificació unívoca,. Tenint en compte aquests precedents, vam efectuar una primera classificació dels àmbits a tenir en compte en la millora de la convivència (Teixidó, Capell i GROC, 2006) que, posteriorment, vam complementar (Teixidó i GROC, 2008) fins arribar a la versió actual en la qual sostenim que existeixen cinc grans dimensions.



Quadre 2. Dimensions de la millora de la convivència

a) Dimensió educativa.

La millora de la convivència presenta una dimensió educativa que es duu a terme en forma d'intervencions formatives dirigies a afavorir el desenvolupament de pràctiques i hàbits de convivència pacífica entre l'alumnat.

Poden diferenciar-se dos tipus d'accions: les que s'integren en el currículum i les que s'articulen entorn de programes específics.

Accions integrades en el currículum. Al llarg de la jornada escolar es presenten múltiples oportunitats per incidir en el desenvolupament cívic i moral dels alumnes. A vegades, es tracta d'oportunitats que es desprenen del treball curricular (una lectura, el comentari de la premsa, la conservació del material del laboratori etc.). En altres ocasions sorgeixen de la dinàmica relacional: un comentari despectiu, un insult, una provocació... Es tracta de situacions quotidianes que proporcionen oportunitats per a l'aprenentatge

Programes específics. Hi ha un ampli ventall de programes que pretenen contribuir a la millora de la convivència: de democratització de la vida en el centre, de coeducació, d'educació sexual, d'educació en valors, de desenvolupament social i emocional, d'interculturalitat...

b) Dimensió professional

La major part del treball convivencial s'ha dedicat al disseny i la posada en marxa d'accions preventives. Davant aquest repte, els educadors s'hi senten còmodes; consideren que forma part del seu treball. Ara bé, per molts esforços que s'inverteixin en la prevenció, ha d'acceptar-se que, en una o altra mesura, es produiran fets violents que exigiran la intervenció. I, a més a més, la manera com s'intervé posa a prova la congruència entre el que es diu (la prevenció) i el que es fa (l'actuació). Aquí els docents ja no s'hi troben tan còmodes, atès que han de posar en pràctica un conjunt de competències professionals per a les que no se senten preparats i que, sovint consideren que no formen part del seu treball i, per tant, defugen o no desenvolupen (Vaello, 2007).

El desenvolupament de competències per a l'afrontament de situacions de violència i conflictivitat a l'aula (Teixidó, 2008a) constitueix una de les principals necessitats formatives dels docents. Es tracta d'un repte complex, que requereix un procés de creixement personal i professional en el qual es plantegen i experimenten noves maneres d'entendre i de dur a terme el treball quotidià, s'aprèn a reconèixer i a analitzar les pròpies emocions i a desenvolupar habilitats (fonamentalment, comunicatives). Tot plegat contribueix al canvi d'hàbits professionals. És un procés lent i costós, que requereix coneixements i suport extern però, també, motivació i compromís intern.

c) Dimensió comunitària

Les iniciatives de millora de la convivència han de transcendir els murs escolars. Han d'incloure les famílies i la resta d'instàncies socioeducatives de la comunitat. La participació de les famílies és fonamental per compartir i contrastar informació sobre els nens/joves; per col·laborar en la resolució de

conflictes que tinguin lloc tant dins com fora de l'escola; per plantejar estratègies d'acció conjuntes... Els centres educatius i els equips directius han de dur a terme accions dirigides al foment de la participació de les famílies en la vida del centre. I, alhora, s'ha de conscienciar les famílies dels avantatges de mantenir una actitud oberta i col·laborativa.

També s'han d'establir línies d'actuació complementàries amb entitats externes: serveis socials municipals o comarcals, entitats socials del barri (centres oberts), clubs esportius, policia local... que permetin l'abordatge dels problemes escolars des d'una perspectiva més àmplia: treball social, desenvolupament comunitari, activitats d'esport i oci, reforç i/o compensació de l'activitat escolar, acció sociosanitària, control de l'absentisme escolar, etc. Tot plegat contribueix a un abordatge integral.

d) Dimensió organitzativa

El model organitzatiu no és quelcom neutre sinó que transmet valors i actituds que poden afavorir o dificultar la consolidació d'un clima de convivència. En configurar els diversos aspectes que delimiten el funcionament del centre s'ha de considerar (a més de la seva funcionalitat) en quina mesura afavoreixen o dificulten els processos de resolució de conflictes; la participació activa de pares i alumnes en la gestió institucional, la contribució a la construcció d'un sentiment de comunitat.

Són múltiples els aspectes organitzatius que poden contribuir a la millora de la convivència. Entre altres, apuntem:

a) els criteris a tenir en compte i els procediments a seguir en la formació dels grups ordinaris i, també, en l'adscripció a grups específics.

b) la planificació de l'activitat docent: marc horari, temps de descans, desdoblaments o suports, agrupació de matèries, nombre de professors per grup, etc.

c) els criteris a tenir en compte en l'adscripció de la docència i la tutoria entre el professorat. No sembla raonable que als professors amb menor experiència, nouvinguts al centre, els corresponguin els cursos i les tutories que comporten major dificultat.

d) l'existència de temps i espais de coincidència entre el professorat que possibilitin el treball col·laboratiu, el traspàs d'informació, el desenvolupament professional i la trobada amb les famílies i altres agents educatius.

e) el concepte i el procediment a seguir en l'elaboració i la posada en marxa del Reglament de centre.

f) el concepte, la composició i la dinàmica de funcionament de la Comissió de Convivència.

e) Dimensió operativa o de resolució de conflictes

La major part de les actuacions que s'han assenyalat en els àmbits anteriors són proactives (posar atenció als valors en el currículum, fomentar la participació dels pares, establir criteris organitzatius, etc.) o de millora professional. Ara bé, per molt èmfasi que es posi en aquests enfocaments, per molt que hi hagi implicació de mestres, alumnes i pares; per molt que s'hagi avançat... sempre es produiran situacions que vulneren les pautes establertes. Sempre hi haurà dos joves que es barallen, un noi que insulta el seu professor, un grup que provoca desperfectes al laboratori, una colla que empaita als més febles, un nen que pica una mestra, un jove que fa ostentació d'una navalla, uns pares que perden els papers i sacsegen un professor...

Es tracta de situacions davant les quals s'ha d'intervenir amb immediatesa, de manera resolutiva. En primer lloc, la intervenció ha de dirigir-se a salvaguardar les víctimes; en segon lloc, a restablir la normalitat institucional. A partir d'aquí, ha d'iniciar-se un conjunt d'actuacions dirigides a procurar la resolució positiva de la situació. Es tracta de cercar respostes educatives que fomentin la implicació de les persones en la reparació dels mals causats i en la recuperació de les relacions interpersonals. Això no sempre és possible. Quan persisteix l'actitud violenta u obstinada d'una de les parts o quan s'han exhaurit totes les possibilitats de resolució pacífica, no queda altra alternativa que l'enfocament disciplinari.

El Pla de Convivència ha d'establir els principis que inspiren la convivència al centre. Però també ha de vetllar per la preeminència de l'interès comú per damunt del lliure albir individual. Es tracta de delimitar les accions educatives, reparadores i, en darrer terme, sancionadores, a aplicar. La sanció pot produir efectes positius quan provoca un sentiment de penediment i genera pautes d'autocontrol. Perquè això succeeixi cal que, tant en l'àmbit familiar com escolar, es dugui a terme un treball educatiu. L'aplicació indiscriminada de sancions, quan no va acompanyada d'una intervenció educativa, no contribueix a la millora

1.4. LA POSADA EN MARXA D' INICIATIVES DE MILLORA.

L'assoliment de millores reals, que vagin més enllà de les declaracions de principis i de l'exposició de bones intencions, requereix el pas a l'acció. No hi ha millora sense intervenció i no hi ha intervenció que no requereixi esforç. Es tracta de mobilitzar les persones (directius, docents, famílies, educadors, assessors, alumnes, etc.) i els recursos entorn d'un projecte aglutinador. El reconeixement legal dels Plans de Convivència suposa una oportunitat però cal no oblidar que malgrat ser un requisit bàsic per a la millora (cal saber d'on es ve, on es pretén anar i el camí a seguir) no la garanteix. No n'hi ha prou de tenir

un pla; cal portar-lo a la pràctica. Quan el progrés depèn de la suma de moltes petites actuacions que són dutes a terme per un elevat nombre de persones, la implicació dels participants en el procés de discussió i elaboració del pla té incidència en els resultats.

El canvi organitzatiu implica transformacions que sobrepassen la capacitat individual. Es tracta d'una construcció cultural que sorgeix de l'interès de les persones que hauran de dur-lo a terme. Es construeix, per tant, a partir de l'anàlisi i la reflexió conjunta dels membres de l'organització sobre la seva necessitat, de les motivacions per implicar-s'hi, de les intencions explícites i ocultes a què obeeix, de la manera de dur-lo a terme, etc. .

Concebre la millora de la convivència com un procés de canvi organitzatiu ens porta a posar atenció a la dimensió temporal, a entendre-la com un cicle de revisió-planificació-millora-avaluació que no necessàriament ha de ser lineal: el ritme d'avenç no és homogeni, sorgeixen problemes i imprevistos, hi ha contraposició entre els interessos individuals i els col·lectius, etc. Tot i això, és possible establir l'existència d'un conjunt de fases.

1.4.1. El procés de millora.

La delimitació detallada dels aspectes a tenir en compte en els processos de millora de la convivència ja ha estat objecte de la nostra atenció en ocasions anteriors⁷ on delimitaven 12 fases que apareixen en el quadre següent. Per a cadascuna d'elles, posàvem atenció a les actuacions a dur a terme i als reptes professionals que depara als encarregats de impulsar-les.

⁷Teixidó, J. (2005): *El lideratge dels canvis en els centres educatius*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, a http://www.xtec.net/fp/qualitat/5jornada/article_pb1.pdf

Teixidó, J. (2007): "El lideratge d'accions de millora de la convivència". Departament d'Educació: Programa de formació per a equips directius d'educació secundària. Mòdul 6. Girona, maig

Teixidó, J. (2008e) Els directius i el lideratge de processos de millora escolar, a *Actes del IV Congrés sobre fracàs escolar*, Estudi 6, Palma de Mallorca, març

Podeu trobar-los a <http://www.ioanteixido.org/cat/lideratgecanvi.php> juntament amb d'altres recursos i materials sobre lideratge

DIAGNÒSTIC SENSIBILITZACIÓ GUANY DE LA CONFIANÇA INSTITUCIONAL CREACIÓ D'EQUIP PLANIFICACIÓ ADOPCIÓ ADAPTACIÓ POSADA EN MARXA IMPLEMENTACIÓ SUPERVISIÓ AVALUACIÓ INSTITUCIONALITZACIÓ
--

Quadre 3. Fases que poden tenir-se en compte en la posada en marxa d'accions de millora de la convivència (Teixidó, 2008e)

A continuació ens detindrem breument en els aspectes que considerem més rellevants: la diagnosi de la situació inicial, la conscienciació i motivació de la comunitat, la planificació, el lideratge del procés, la implicació del Claustre i del Consell Escolar, la participació de les famílies i, finalment, la coordinació amb altres entitats socioeducatives.

a.- Partir d'un diagnòstic de la situació.

Abans de desenvolupar qualsevol acció convé partir d'un diagnòstic de la situació. Es tracta d'analitzar quins són els principals problemes de convivència, identificar-ne les causes, la freqüència amb la qual es produeixen, els llocs on succeeixen, la gravetat, la resposta que s'hi dona, les repercussions que se'n desprenen, el paper que hi tenen les normes de centre, etc.

En la realització del diagnòstic, convé delimitar qui el farà (normalment l'equip directiu o algú en qui ho delega), de quina manera es farà per tal de garantir-ne la seriositat i el rigor i en quins àmbits cal cercar informació. No n'hi ha prou amb la versió del professorat; els resultats han de complementar-se i contrastar-se amb els de l'alumnat i de les famílies.

Durant el procés cal vetllar per la sistematicitat en la recollida d'informació, procurant evitar la intoxicació derivada d'actituds catastrofistes o derrotistes. Els aspectes sobre els quals cal recollir informació i els criteris d'anàlisi i interpretació sembla convenient que siguin fixats pel propi centre. Existeixen, no obstant, eines estandarditzades elaborades amb aquesta intenció: l'Instrument d'Autorevisió dels Problemes de Convivència i Disciplina

(Projecte Atlàntida, 2005) o els materials aportats per Zaitegi, Irigoyen, Otaduy i Quintana (2006).

b.- Conscienciació i motivació de la comunitat.

Tal com s'ha posat de manifest d'una manera reiterada, la millora de la convivència constitueix un repte compartit. Prèviament a iniciar qualsevol actuació convé dur a terme accions de motivació de les persones que hauran d'intervenir-hi en les quals se'n posi de manifest la necessitat, es clarifiquin els objectius, es plantegin possibles actuacions a endegar, s'avancin els resultats que s'esperen obtenir, etc. Es tracta de sensibilitzar les persones sobre la conveniència de la millora, de generar expectatives positives, de somoure les actituds derrotistes o instal·lades en l'abúlia, d'animar les persones a implicar-se en el projecte.

c. - Planificació.

Dur a terme un projecte de millora comporta establir els eixos bàsics de progrés (objectius) i, també, un pla acurat d'actuació on es delimitin les responsabilitats de les parts, els recursos necessaris, els procediments a seguir i els protocols a aplicar, el temps necessari, etc. En aquest punt del procés convé deixar clares quines repercussions tindrà la millora proposada en la feina quotidiana de les persones. Cal delimitar quines tasques concretes correspondran a cadascú: activitats docents, tutories, vigilància, mediació, etc i quina implicació i compromís requereixen en termes de dedicació temporal i de volum de feina. No és possible dur a terme una presa de decisions realista, transparent i responsable si abans no s'han delimitats les tasques i funcions de cadascú i s'ha realitzat una seqüència del pla d'acció amb unes fites temporals raonables.

És en aquest moment quan, previsiblement, sorgiran veus d'oposició o reticència. És preferible que es verbalitzin a què es mantinguin en l'anonimat. Cal estar preparat per afrontar-les: per comprendre-les, per valorar-les i per donar-hi la resposta adequada..

d. - Lideratge

Per tirar endavant una iniciativa de millora cal que hi hagi una persona (o un grup de persones) que n'assumeixi el lideratge. De l'encert en l'elecció en depèn una part important de l'èxit. Algunes qualitats que semblen necessàries són: a) sensibilitat pel tema; b) predisposició a dedicar-hi temps i esforç; c)

capacitat per organitzar i liderar un equip de treball i d) saber guanyar-se el reconeixement i l'acceptació del col·lectiu.

Amb la intenció de fer més operatiu el procés, una pràctica prou estesa als centres consisteix a designar una Comissió o un Equip de Treball que compta amb representants de diversos nivells o etapes educatives, els membres de la qual es distribueixen els diversos rols i/o tasques. En aquest cas, si bé podríem parlar de lideratge compartit o col·legiat, la rellevància del coordinador és encara major, atès que ha de conèixer la manera com les qüestions tractades a la comissió són assumides, interpretades o rebutjades per les diverses unitats de l'organització per tal de vetllar per la coherència global i l'avenç del projecte.

e. - Implicació del Claustre i del Consell Escolar

En darrera instància, la millora efectiva de la convivència serà el resultat del treball realitzat a cada aula, amb cada grup d'alumnes i en cada situació; en definitiva, la suma de l'esforç coordinat del professorat. Per tal que es notin els efectes de la millora en aspectes concrets: l'ordre als passadissos, el treball en valors a l'aula, les entrades i sortides tranquil·les, les assemblees d'aula... cal aconseguir la implicació i l'assumpció de responsabilitats del claustre.

I no és un repte fàcil. D'una banda, cal tenir en compte que cada docent parteix de les seves concepcions de la feina, del seu itinerari professional, de la seva història institucional, de la seva situació personal, de les seves habilitats, d'allò que fa i creu que sap fer bé... D'altra banda, els diversos components de la Comissió de Convivència representen sensibilitats i defensen interessos diferents i, possiblement, parteixen de concepcions diferents en algunes idees fonamentals: el valor educatiu del càstig, el sentit i la utilitat de les sancions, l'establiment de límits clars en la tipificació de faltes, les mesures educatives que han d'acompanyar les actuacions disciplinàries... Tot plegat, dóna lloc a actituds i nivells de predisposició diversos. Convé tenir present que els reptes i els dilemes que haurà d'afrontar cada docent i cada membre de la Comissió de Convivència són diferents (perquè també és diferent la seva situació de partida) i que cal atorgar-los un marge raonable d'autonomia. Tanmateix, s'ha d'arribar a acords bàsics que garanteixin la implicació i la unitat d'acció en la posada en pràctica.

L'avenç cap a l'establiment de pautes d'actuació compartides pel conjunt del professorat ha de comptar amb el reconeixement i el suport del Consell Escolar (tant en la posada en marxa de programes de prevenció com en la intervenció davant actes de violència o indisciplina), en tant que òrgan que, a

través de la Comissió de Convivència, n'ostenta la responsabilitat màxima. Claustre i Consell Escolar han d'avançar en paral·lel.

f. - Participació de les famílies

La participació de les famílies és fonamental perquè els mestres coneguin més a fons els joves; per col·laborar en la resolució de conflictes que tinguin lloc tant dins com fora de l'institut; per ajudar-se mútuament, pares i professors, a adonar-se d'actituds o maneres de fer que poden influir positivament o negativa en l'educació dels fills/alumnes. Tot plegat porta a argumentar la importància de convidar i animar les famílies a participar en les actuacions que duu a terme el centre per afavorir la convivència, etc. Es tracta que els centres i els equips directius es plantegin què poden fer per fomentar la participació de les mares i els pares i, en general, de les famílies⁸.

g. - Coordinació amb altres entitats socioeducatives

S'ha posat de manifest al llarg d'aquestes planes, la multicausalitat dels problemes de convivència i, també, que hi ha una part de la problemàtica que escapa dels límits raonables d'actuació de l'institut. Sembla indispensable, per tant, sumar esforços pel tal d'endegar línies d'actuació complementàries i coordinades amb entitats externes: serveis socials municipals o comarcals, entitats socials del barri (centres oberts, associacions, fundacions...) que permetin l'abordatge dels problemes escolars des d'una perspectiva més àmplia: activitats d'esport i oci, reforç escolar; control de l'absentisme...

1.5. EL PLA DE CONVIVÈNCIA.

El Pla de Convivència és un document projectiu en el qual s'expressa la línia d'intervenció del centre referida a la millora de la convivència escolar. Des d'un punt de vista estructural, es tracta d'un nou document institucional a afegir a una llarga llista que té el seu origen en el Projecte de Centre. Tot i que el seu grau de formalització pot ser divers, poden assenyalar-se una sèrie d'aspectes bàsics que ha de contenir: a.- Les intencionalitats (finalitats socials) que orienten l'acció general del centre pel que fa a la convivència. b.- Els objectius de millora que es proposen a partir d'una anàlisi de la problemàtica institucional i de les possibilitats i limitacions c.- La delimitació de les actuacions a emprendre.

⁸ Teixidó, J. (2006): *El/la director/a ante el fomento de la participación de las madres y padres en la vida del centro*. Centro de Profesores y Recursos de Plasencia, gener de 2006

La limitació als tres aspectes essencials que acaben de citar alleugereix el procés d'elaboració, (en resulta un document de dimensions raonables) i, sobretot, permet centrar l'esforç i l'atenció en la posada en marxa d'accions de millora. En cas que es consideri necessari, es pot completar amb d'altres apartats entre els quals hi trobem la introducció, el mètode, el procés i els resultats del procés de diagnosi i l'elaboració de plans d'acció detallats. No som partidaris d'esmerçar un gran volum de feina en un procés formal que, forçosament, ha de seguir una lògica deductiva. Sembla preferible optar per una versió inicial abreujada, que pugui ser elaborada, debatuda i aprovada pel Consell Escolar en un temps prudencial. Posteriorment, en anar avançant en la delimitació de les actuacions a dur a terme, s'hi podran afegir els documents de treball que les desenvolupen, els materials a utilitzar, els documents de planificació. Tot plegat, donarà lloc a un Pla de Convivència viu, en constant actualització.

1.5.1. Elaboració i desplegament.

Es poden establir cinc grans fases en l'elaboració i el desenvolupament del Pla de Convivència. En primer lloc, durant la *fase conceptual* es difon la necessitat de la millora, se'n planteja la possibilitat, es coneixen experiències d'altres centres, es dissemina la idea clau entre els diversos sectors de la comunitat... Sovint es comença amb un concepte borrós, que es va concretant a mesura que s'avança.

En segon lloc, durant la fase de *definició i planificació* es determina amb la major exactitud possible allò que es pretén fer, la problemàtica que es vol abordar, els objectius i les activitats a dur a terme. També és convenient efectuar un disseny inicial, identificar les persones que hi participaran, delimitar les tasques i responsabilitats, establir els procediments a seguir, etc.

En tercer lloc, durant la *fase d'anàlisi i adopció* el Pla és analitzat per les persones que intervindran en la seva posada en marxa; s'hi efectuen aportacions complementàries, s'expressen dubtes, es plantegen punts de vista alternatius, s'expressen reticències o temors... Durant aquesta fase es descobreixen les limitacions més significatives, es procedeix a redimensionar els objectius, a identificar singularitats a tenir en compte en l'aplicació... Al final del procés, el pla que s'adopta ha de ser realista i adequat a les possibilitats de l'institut.

La *fase d'aplicació o implementació* és la més complexa. En ella es duen a terme les diverses actuacions previstes, la qual cosa genera complexitat atès que són moltes les persones que hi han d'intervenir i, inevitablement, sorgeixen dificultats de coordinació, disparitat de criteris, manca de sincronia, etc.

Tanmateix, s'ha d'entendre que la millora de la convivència no és tasca d'un dia, ni tampoc d'un curs escolar. Les dificultats que es detecten s'han de convertir en reptes de millora per anar avançant de mica en mica. La millora de la convivència s'ha de plantejar amb marges temporals generosos que s'han de fragmentar en plans d'actuació anuals.

En darrer lloc, ja sigui després d'una actuació singular o bé en finalitzar el curs, s'ha de dur a terme *l'avaluació*, tant dels resultats com del procés. Els resultats aporten pautes per a la revisió del Pla i, també, contribueixen a la seva consolidació. La revisió del procés propicia una millora en els criteris d'actuació dels diversos protagonistes i, per tant, contribueix a la cohesió del grup.

El Pla de Convivència s'ha de concebre des d'una perspectiva integral, establint diversos àmbits d'intervenció i, també, diverses fases, tant en el disseny, com en la posada en pràctica. En alguns aspectes, el progrés serà evident; en altres, s'obtindran resultats dispersos i, en altres, potser seran mínims o nuls... En qualsevol cas, s'ha de vetllar per la coherència, la planificació conjunta i el desenvolupament coordinat de les diverses actuacions. Per dues raons bàsiques: a) perquè els participants ho percebin com un pla col·lectiu i, b) perquè la coordinació afavoreix a l'acoblament entre les persones (reciprocitat, suport mutu, complicitat...) i incrementa els resultats.

1.5.2. Continguts i estructura.

Es pot teoritzar molt sobre el Pla de Convivència parlant del que hauria de ser (i, també, del que no hauria de ser), de la manera d'elaborar-lo, dels riscos d'un enfocament burocràtic, etc. El repte dels centres, tanmateix, rau a elaborar-lo, és a dir, a fer-ne una concreció pràctica. La millor manera de contribuir-hi, atès que es tracta d'un document físic, consisteix a efectuar una proposta d'estructura i de continguts. Abans de fer-ho convé advertir, tanmateix, que no som partidaris d'establir una estructura única per al PdC, que pugui aplicar-se arreu. Tampoc no ens sembla oportú establir denominacions estàndard per a cadascun dels apartats. Molt al contrari; entenem que ha de reflectir la personalitat de cada centre; resulta fonamental que siguin els autors els qui decideixin el tipus i el format de document (Teixidó, 2007c).

Un cop fets aquests advertiments, entenem que el PdC ha de tenir, com a mínim, cinc grans apartats que en conformaran l'estructura:

- a) Introducció: referències legals, motivacions/procés d'elaboració, presentació i justificació de l'estructura, previsió de desplegament.

- b) Fonamentació: contextual (característiques del centre) i situacional (diagnòstic de necessitats i possibilitats).
- c) Finalitat: intencionalitats bàsiques que inspiren el PdC.
- d) Objectius: tenint en compte les dimensions citades a 1.3.3.: educativa, desenvolupament professional, comunitària, organitzativa, resolució de conflictes.
- e) La definició dels Plans d'acció: actuacions, recursos, temporalització, responsabilitats, coordinació, previsió de dificultats, avaluació.

A la introducció poden exposar-s'hi els fonaments legals en què es basa, les motivacions (necessitat, oportunitat temporal...) que han conduït a la seva elaboració (d'on va sorgir la idea), una breu descripció del procés seguit, la presentació de les parts i de l'estructura, les previsions referides al seu desplegament i qualsevol altre aspecte preliminar que es consideri oportú.

La intervenció fonamentada exigeix conèixer a fons el context. Abans de passar a l'acció cal efectuar un diagnòstic acurat dels aspectes que resulta convenient millorar. També s'han de tenir en compte les possibilitats, tant pel que fa als recursos materials, humans i funcionals (fonamentalment, temps) com pel que fa als aspectes culturals (grau de predisposició de les persones, precedents immediats...). Pot diferenciar-se la *fonamentació contextual* (dirigida a conèixer els elements definitoris del centre, del barri, de l'alumnat, etc.); la *fonamentació situacional* (a través del diagnòstic de necessitats, potencialitats i prioritats). Per fer el diagnòstic poden utilitzar-se els diversos instruments estàndard que existeixen o bé pot realitzar-se d'una manera intuïtiva, posant confiança en el coneixement que les persones tenen de la institució de la qual formen part.

La convivència pacífica constitueix un valor social que es pretén que els nois i noies desenvolupin (competència social i ciutadana) i, alhora, una condició bàsica per al bon funcionament dels centres. Des d'aquesta perspectiva, sembla raonable expressar les *intencions* que es troben a la base del projecte (els valors socials als quals respon), tant des d'un punt de vista educatiu, com social, com organitzatiu

Els *objectius* concreten i atorguen personalitat al projecte. Sorgeixen de preguntar-se quines són les millores que es pretenen introduir per donar resposta a les necessitats o dèficits detectats. Poden presentar-se de maneres diverses: de forma arbitrària, prioritzats en base a un criteri prèviament establerts o agrupats per àmbits o temes. Aquest darrer procediment en facilita i sistematitza l'exposició. La formulació d'objectius admet diversos nivells de

concreció. Sembla aconsellable aplicar criteris de realisme i prudència; no es tracta d'escriure el que es "podria" fer sinó el que es "farà".

Un vegada establerts els objectius s'han de delimitar *plans d'acció*. Es tracta d'especificar les activitats que es duran a terme, la manera com es realitzaran, qui es responsabilitzarà de la seva execució, en quin moment, amb quins recursos, etc. El nombre d'aspectes a considerar és variable; depèn del grau de concreció, de la naturalesa dels objectius, etc. Alguns elements bàsics són la delimitació de tasques i responsabilitats, la concreció dels destinataris, la temporització en etapes o fases, els recursos necessaris per a la posada en pràctica, l'avaluació, etc.

Finalment, s'hi pot afegir un apartat final d'*annexos*. El document ha de tenir unes dimensions raonables, que en facilitin la consulta i el debat. No sembla aconsellable incloure-hi documentació addicional: documents institucionals, instruments i resultats del diagnòstic, diagrames de processos o de delimitació de responsabilitats, experiències d'altres centres...

1.5.3. El Projecte de Convivència.

La preocupació per la convivència als centres ha estat una constant en la línia d'actuació del Departament d'Educació. Només cal fer esment, entre altres iniciatives, de les propostes per a l'abordatge dels desajustament conductuals dels alumnes als centres docents (1997); l'informe *Joventut i Seguretat a Catalunya* (2001), els materials *La convivència als centres docents d'educació secundària* (2003) els protocols d'actuació en situacions de maltractament entre alumnes (2003), els treballs del Consell Escolar de Catalunya *La convivència en els centres escolars* (2002) i *Convivre i treballar junts* (2006). Tot continuant en aquesta línia d'actuació i comptant amb el reconeixement explícit de la Llei Catalana d'Educació que hi dedica el títol Vè del capítol III, en el qual es parteix de la premissa que l'aprenentatge de la convivència és un element fonamental del procés educatiu (Art. 30), ha esmerçat esforços a elaborar una eina que sigui un ajut i una guia per als centres en la formalització del Projecte de Convivència i en la seva posada en pràctica.

Es defineix el Projecte de convivència com "el document que engloba el conjunt d'accions encaminades a la millora de la convivència en el centre educatiu i, per tant, recull les intervencions que el centre docent desenvolupa per tal de capacitar tot l'alumnat i la resta de la comunitat educativa per a la convivència i la gestió positiva de conflictes" (p. 11). Els principis que l'orienten són el foment de la participació i la corresponsabilització de la comunitat educativa i l'entorn, l'adopció d'una línia d'actuació global que integri diverses

iniciatives, la descentralització organitzativa i el tractament dels problemes de convivència des d'una perspectiva de normalitat institucional.

S'articula entorn de tres nivells d'actuació: els valors i les actituds (acollida, coeducació, competència social, comunicació, educació emocional i per la pau, inclusió, símbols identitaris), la resolució de conflictes (l'absentisme i els conflictes lleus i greus) i el marc organitzatiu (estructura i gestió de recursos, la promoció de la participació i normativa). Cada un d'aquests nivells pot treballar-se des de tres àmbits: l'aula, el centre escolar i l'entorn. D'aquesta manera, és possible assenyalar línies d'intervenció complementàries que contribueixen a la millora. Per cadascuna d'elles s'aporten eines i instruments que es posen a l'abast dels centres.

1.6. LIDERATGE D'ACCIONS DE MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA.

En la conducció i el desplegament dels processos de millora de la convivència escolar hi tenen un paper crucial les persones que hi assumeixen un rol directiu (amb independència que formin o no formin part de l'equip directiu). L'assumpció d'aquesta responsabilitat depara l'oportunitat de relacionar-se amb moltes persones, d'intentar influir en la seva conducta per tal que contribueixin a la millora, d'expressar i fer públic els propis plantejaments i de conèixer i analitzar els dels altres, de conèixer i manejar un notable volum d'informació... des d'una posició privilegiada en el si de l'organització. De la manera com es faci, de la relació que estableixi amb els diversos protagonistes, de la resolutivitat i l'eficàcia amb què es resolguin les situacions rutinàries o del tremp i la serenor en l'afrontament dels conflictes i les dificultats que se'n deriven... en definitiva, de la capacitat de lideratge de la persona o l'equip impulsor en depenen, en bona part, els resultats.

Certament, es tracta d'un procés contingent, que es va construir a mesura que s'afronten i es resolen les situacions que van apareixent. Sigui com sigui, en queda un pòsit intangible que la literatura especialitzada ha identificat com a lideratge. Per esdevenir un líder no n'hi ha prou que la persona vulgui ser-ho o que ostenti un càrrec de representació institucional. El lideratge s'obté a partir del reconeixement de l'altra gent; són els altres el qui te l'atorguen o te'l reconeixen.

Parlar del lideratge del canvi pressuposa situar-nos en una visió dinàmica de la direcció (allunyada de la visió del director-administrador) així com en una visió cultural del canvi, entenent-lo com a un procés de millora organitzativa construïda des de la perspectiva de col·laboració. Això només té sentit en el si d'un centre educatiu entès com a comunitat democràtica, on el protagonisme recau col·lectivament en el professorat, entenent-lo com el

vertader artífex del canvi. Des d'aquesta perspectiva, els directius esdevenen creadors o catalitzadors de significats compartits (cultura organitzativa); es tracta d'atorgar més importància a les persones (actituds, valors, creences, motivacions...) que no pas a les tècniques i processos (delimitació de funcions, creació d'estructura, normativa....)

Glatter (1990:180) assenyala l'existència de tres implicacions per a la direcció d'arrel de l'anàlisi de les dimensions culturals dels centres educatius en relació al canvi:

1. En primer lloc, posa de manifest la importància que les persones que dirigeixen els centres siguin vistos com a professionals, la qual cosa els atorga, major credibilitat i respecte davant el col·lectiu. Cal que desenvolupin la seva tasca d'una manera global, que abasti el conjunt de l'institut. Si els directors no tenen les idees clares respecte al canvi, no podran traspasar-les a la resta de persones.
2. En segon lloc, assenyala que els directius que porten a terme processos de millora, intervenen en l'establiment dels principis generals, però també, a nivell de detall. Es tracta de la idea de "dirigir amb l'exemple" és a dir, de reforçar amb aplicacions pràctiques les idees exposades entorn a la cultura, la norma, etc. Portar a terme aquest principi comporta dificultats derivades de la naturalesa multifacètica de la direcció, així com de la impossibilitat de cobrir un espectre de tasques molt variat.
3. Finalment, una tercera implicació per a la direcció apunta la necessitat que els líders que encapçalen els processos de canvi desenvolupin una comprensió profunda del caràcter social i del context per tal d'evitar riscos. Començar amb un diagnòstic de la situació, clar i sistemàtic, ajuda a consolidar el projecte i, també, a identificar nous aspectes que han de ser millorats.

En síntesi, considerem que el lideratge d'iniciatives de millora de la convivència als centres educatius requereix, fonamentalment, l'adopció d'estratègies de tipus cultural, basades les persones.

1.6.1. L'actuació dels directius dirigida a la millora de la convivència

El treball quotidià dels directius escolars es caracteritza per la varietat i la multiplicitat de feines a fer; per tenir poc temps fer-les; per estar sotmesos a demandes i pressions poc clares i canviants que provenen de diversos sectors; per l'amuntegament de tasques de gestió; per la singularitat de l'estatus professional (*primus inter pares*); per la realització de feines que no són pròpies

de la seva funció (atenció telefònica, gestió del menjador...); per la baixa autoritat associada al càrrec, etc⁹. És en aquest context on s'han de considerar les actuacions tendents a la millora de la convivència. Es pot argumentar que les condicions no són les millors, que no es pot fer tot, etc. Tanmateix, no hi ha altra opció que partir de les condicions actuals..

En aquest context Tejada (1996:170 i 2005) posa atenció als rols i les actuacions que han de dur a terme els directius davant el repte de tirar endavant processos de millora organitzativa que pot ésser aplicar a la millora de la convivència. Els diversos rols apareixen al quadre següent:

FASES	ROLS	FORMA D'ACTUACIÓ
PLANIFICACIÓ ADOPCIÓ ADAPTACIÓ	* Introdutor de la innovació	*Presa de decisió en relació a la introducció *Anàlisi de la situació *Naturalesa de la innovació *Estabilitat i qualitat de l' <i>staff</i> *Capacitats dels membres *Compatibilitat, disposició organitzacional i innovació *Materials i recursos *Canals de comunicació *Criteris d'avaluació
	* Planificador	*Planificació col·laborativa
	* Suport tècnic Mitjà per a obtenir la infraestructura	*Proveir espais de temps (reunions, etc) *Preveure recursos locals i infraestructurals * Fomentar i garantir la participació
IMPLEMEN- TACIÓ	* Monitor	*Promoure a poc a poc el procés *Estimular i reforçar tot el personal *Exercir certa pressió per a l'adopció
	* Promotor de la moral del grup	*Proveir satisfacció a les persones a la feina *Procurar seguretat (psicològica) *Millorar el sentit de pertinença al grup *Proporcionar un tracte just a tots els membres *Fer que se sentin participants de la política d'actuació * Augmentar el sentiment d'importància davant la feina *Proporcionar ocasions per al desenvolupament personal
AVALUACIÓ	* Avaluador (membre de l'equip)	*Anàlisi de situacions *Fomentar l'avaluació continua (formativa) *Presca de decisions *Recolzament-suport de l'equip avaluador

⁹Una anàlisi detallada de les característiques generals de la feina dels directius es troba a:

Teixidó, J. (2005): *Características generales del trabajo de los directivos escolares*. Curs de Formació Inicial per a l'Exercici de la Funció Directiva. Girona, estiu 2005. Document policopiat.

http://www.joanteixido.org/cat/tasques_direct.php

	avaluador)	* Feed-back continu a les persones, les institucions de suport, administracions, etc.
--	------------	---

*Quadre 3. Rols directius en els processos de dinamització del canvi.
Adaptat de Tejada (1996)*

Un aspecte amb el qual els directius se senten notablement identificats pel que fa a la intervenció dirigida a la millora de la convivència fa referència a l'actuació com a agents disciplinaris quan es produeixen situacions tipificades com a faltes greus i molts greus. Certament, aquesta és una funció que, d'una banda, li és encomanda normativament i, d'altra banda, sembla lògic que assumeixi (en situacions greus) pel tal d'assuaujar la possible personalització del conflicte entre alumnes i professors i, també, per donar una dimensió institucional a la sanció. En termes generals, és qualificada com una tasca "dura", que requereix una notable dedicació, que acaba provocant desgast o cansament psicològic derivat de les múltiples situacions de relació interpersonal que comporta (entrevistes amb alumnes, amb professors, amb famílies, amb instructors...) les quals sovint es duen a terme en una situació d'alteració emocional..

El fet que es tracti de la tasca a la qual dediquen més temps i que genera més preocupació no significa, no obstant, que es tracti d'una funció pròpia dels directius. L'especialització d'alguns càrrecs directius (caps d'estudis o coordinadors pedagògics) o de personal especialitzat (TIS) en la gestió de la conflictivitat no sembla la millor estratègia. Potser és la solució més directa, la més fàcil de dur a la pràctica... però té efectes col·laterals importants atès que es despersonalitza el tractament educatiu del conflicte i no s'incentiva la implicació del professorat. La intervenció dels directius només s'hauria de produir com a últim recurs, quan s'han esgotat totes les vies prèvies o quan es tracta de situacions excepcionals.

Altres actuacions que sembla convenient que duguin a terme els directius per tal de contribuir a la millora de la convivència, de les quals se'n parla menys, foren tractades a la primera Jornada de GROC (Teixidó, Capell i GROC, 2006:25). Ens referim a l'actuació com a agents de desenvolupament professional del professorat; a l'establiment de criteris de funcionament organitzatiu (particularment en la distribució de docència i tutories) que contribueixin a la convivència i a la intervenció en situacions de crisi.

Finalment, cal reconèixer que el desplegament d'aquestes funcions es troba afectat per dificultats o limitacions estructurals (la dispersió de la feina directiva, el baix nivell d'autoritat, la superposició de funcions, etc.) i, també, per dificultats específiques entre les quals, arran de l'estudi que vam realitzar fa un

parell d'anys (Teixidó i GROC, 2008), se centren en aconseguir la implicació del professorat i de les famílies i en la sensibilitzar davant la necessitat d'intervenir.

Capítol 2

DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

En el disseny de la recerca cal tenir en compte a) les circumstàncies conjunturals en les que es desenvolupa el disseny i desplegament d'un curs de formació permanent d'equips directius arreu de Catalunya que inclou la realització d'una activitat no presencial; b) el coneixement previ de l'objecte d'estudi del qual parteix l'equip investigador: els treballs realitzats per GROC amb motiu de les Jornades de Convivència 2006 i 2008, el recull de 38 experiències de millora dut a terme a la Jornada de 2008, així com la participació en diverses activitats de formació¹⁰; c) altres treballs en curs: la publicació "*Prácticas de mejora de la convivencia escolar*" (Ed Aljibe) i la recerca "*Autonomia escolar i millora de la convivencia*" (Fundació Propedagògic) i d) l'experiència quotidiana dels investigadors. Suposa la concreció de plantejaments que ja havíem exposat amb anterioritat.

La millora de la convivència escolar requereix la posada en marxa de vies d'abordatge múltiples i complementàries, que impliquin el conjunt de la comunitat. Advoquem per un enfocament multidimensional que tingui en compte aspectes educatius (educació per al civisme, la pau, la tolerància, etc.), professionals (desenvolupament de competències docents específiques), comunitaris (col·laboració de les diverses instàncies implicades), organitzatius (posar l'organització al servei de la convivència) i, també, normatius (establiment de normes i límits clars pel que fa a les conductes acceptables i fixació de procediments d'intervenció en casos d'incompliment).

La delimitació de les actuacions a dur a terme ha de ser singular per a cada context. Les solucions no poden venir de fora; se les ha de construir cada comunitat. Els resultats positius no depenen de l'aplicació d'un determinat

¹⁰ *Desarrollo profesional docente y afrontamiento de problemas cotidianos en el aula*. CRP de Cáceres. IES de El Casar (Cáceres), hivern 2005

La gestió de l'aula a Primària. CRP de Granollers. Seminari de Caps d'Estudis de Primària. Departament d'Educació, primavera, 2006

L'afrontament dels problemes quotidians a l'aula de secundària. Idees i recursos per al desenvolupament de competències de gestió d'aula. CRP de la Cerdanya. IES Pere Borrell, Puigcerdà, hivern 2007

El clima d'aula i l'afrontament dels problemes quotidians. Idees i recursos l'IES Josep Lladonosa. Lleida, juliol 2008

Desenvolupament de competències de gestió d'aula a primària. CEIP Jaume Balma, Sant Feliu de Codines, setembre/2008

Educar/ensenyar alumnes que no ho volen: repte o malson? IES Miquel Biada. Mataró. estiu de 2008.

Gestió d'Aula a Secundària. Curs de formació a l'IES Josep M^a Cuadrado. Ciutadella. CEP de Menorca, hivern 2009

Afrontamiento de problema cotidianos en el aula. CEP de Sevilla, hivern 2010

Recursos i materials a <http://www.joanteixido.org/cat/gestioaula.php>

material, de l'assistència a un curs o de l'adscripció a un programa institucional... sinó de la implicació i el treball de les persones. I com que el temps, els recursos i la capacitat d'esforç són limitats, es tracta d'acceptar que no es pot fer tot, que cal triar allò que es considera prioritari; encara que sigui difícil, que comporti maldecaps o que no "vesteixi" tant. Es tracta d'instaurar una línia de centre pel que fa a l'afrontament de la conflictivitat: amb rigor, amb coherència, amb seriositat, buscant l'equilibri entre posicions extremes, vetllant per la progressiva incorporació del major nombre de persones... és a dir, amb calma i amb continuïtat. La millora de la convivència no és una moda passatgera; no és quelcom que un cop aconseguit ja no calgui pensar-hi més. És un repte permanent. Requereix calma i continuïtat. Però paga la pena: invertir esforços en la millora de la convivència col·lectiva significa, també, invertir en el propi benestar individual.

(Teixidó, 2008b:7)

La investigació es planteja com un treball descriptiu (exploratori d'una realitat en construcció) amb intenció de millora: s'analitza críticament una realitat per proposar-ne alternatives de progrés. Es parteix de la base que s'estan duent a terme múltiples iniciatives de millora de la convivència que, en termes generals, no donen els resultats esperats. Potser perquè els objectius són forassenyats; potser per dèficits de planificació; potser per manca d'implicació de les persones; potser per la baixa concreció de les propostes; potser perquè la problemàtica és excessiva per ésser tractada únicament des d'una perspectiva educativa... Probablement per la interacció de més d'una de les raons adduïdes. Però no n'hi ha prou de constatar els dèficits, interpretar perquè es produeixen i tenir en compte les respostes que s'hi donen. Es tracta, únicament, de dues passes indispensables per atènyer la intenció final que orienta el treball: analitzar els processos de posada en marxa d'accions de millora de la convivència, tot considerant la intervenció que han de tenir-hi els directius, és a dir, les persones que (amb independència del càrrec que tinguin) n'assumeixen el lideratge. Finalment, se n'extrauran conclusions i es formularan propostes i recomanacions de millora.

El present capítol es destina a exposar els aspectes bàsics que delimiten l'estudi (els objectius, la metodologia i la temporalització), els quals ja havien estat previstos al projecte de recerca (Teixidó, 2008c). S'hi afegeix el procediment seguit en la construcció dels instruments, el procés de recollida i anàlisi de les dades, la caracterització de la informació obtinguda i dels informants i els procediments seguit en l'exposició de resultats.

2.1.- DISSENY DE LA RECERCA

El mes d'octubre de 2008 la Subdirecció General de Formació Permanent del professorat encomana a GROC la coordinació del mòdul "Convivència i Organització de Centres" dins el programa de formació permanent d'equips directius de secundària. L'encàrrec consisteix a reclutar, formar i cohesionar un grup de formadors, elaborar el disseny formatiu i dur a la

pràctica sis cursos (de 10 h. de treball presencial + 10 h. de treball personal) de formació simultanis.

Durant el disseny de la part aplicada del curs (10 h.) es planteja la possibilitat de vincular-la a l'anàlisi de la pràctica dels assistents al curs, tenint en compte que es tracta d'informants qualificats, que exerceixen càrrecs directius en els seus centres. La realització del treball no presencial té una intencionalitat formativa (la reflexió sobre la pròpia realitat per tal de formulant-ne propostes fonamentades de millora); possibilita l'anàlisi i l'intercanvi d'experiències entre els assistents i, alhora, aporta informacions rellevants a l'equip d'investigació que seran objecte d'una anàlisi ulterior.

Els objectius que delimiten la recerca són:

- a.- Identificar les necessitats que experimenten els centres de secundària públics relacionades amb la millora de la convivència.
- b.- Conèixer les iniciatives de millora de la convivència dutes a terme als IES de Catalunya.
- c.- Analitzar les principals dificultats percebudes pels centres en la posada en marxa i el desenvolupament d'accions de millora.
- d.- Establir els aspectes a considerar en la posada en marxa d'accions de millora de la convivència tot establint els elements clau a considerar en cadascuna de les fases del procés.
- e.- Analitzar els reptes que han d'afrontar els directius en el lideratge d'iniciatives de millora de la convivència.

2.2.- MÈTODE DE TREBALL

La naturalesa del coneixement que es pretén obtenir aconsella un doble apropament a l'objecte d'estudi. D'una banda, un apropament bibliogràfic, basat en el recull, l'anàlisi i la síntesi de bona part de la literatura, científica i de difusió, referida a la convivència a secundària, tot posant un especial èmfasi en el lideratge dels processos de millora. D'altra banda, l'apropament naturalista, basat en la realització de prop d'un centenar de relats que reflecteixen la situació i les iniciatives de millora endegades a centres d'arreu de Catalunya, proporciona informacions contextualitzades i permet establir relacions intersubjectives entre les diverses aportacions. També possibilita efectuar un recull de dificultats experimentades i, allò més important, d'iniciatives de millora o "bones pràctiques".

Per a la realització del recull d'iniciatives de millora es dissenya un instrument específic que s'aplica d'una manera simultània i coordinada als diversos territoris. Consta dels apartats següents:

0.- Breu presentació del centre i el context

1.- Descripció dels principals problemes o dèficits de convivència

2. Formulació d'una proposta de millora. En què consisteix?

2.1.- Concreció de les actuacions a dur a terme per a la posada en marxa de la millora. Operativització

3.- Principals dificultats previstes

4.- Elements a considerar en el lideratge del procés de millora

Per garantir que la presentació de l'instrument de recollida de dades es realitzés d'una manera idèntica als diversos territoris, s'elaborà el document "*Instruccions per a l'elaboració del treball d'anàlisi de la situació de la convivència al teu centre i proposta d'iniciatives de millora*". També s'elaborà un guió per a la presentació que havien de seguir els diversos col·laboradors en el decurs de les sessions de formació, amb la previsió dels principals dubtes o problemes que podien sorgir.

Els informants disposaren de dues setmanes per elaborar els relats. Els membres de l'equip de recerca llegiren els treballs aportats i en realitzaren una síntesi que serví per a la preparació de la segona sessió de formació i, amb posterioritat, ha estat d'utilitat en l'anàlisi exploratòria del conjunt dels treballs.

Per garantir que els diversos membres de l'equip seguissin un mateix criteri en l'anàlisi dels relats, es realitzaren dues sessions de formació de l'equip d'investigadors en les quals es realitzà el mateix exercici que es demanava als informants, s'elaborà el document *Instruccions per a la realització del recull d'actuacions de millora de la convivència* i es fomentà la coneixença i la comunicació entre els membres de l'equip. Finalment, cadascun dels membres de l'equip elaborà una síntesi de les aportacions dels assistents a les sessions de formació.

Un cop recollida tota la informació territorial se centralitzà i se'n feu una edició única, estandarditzada, amb fulls numerats, que ha estat la que s'ha utilitzat en l'anàlisi i, per tant, per referenciar les diverses citacions. Es compilà en dos volums. El primer (558 pàgines) recull les 88 aportacions originals dels participants; el segon, els resums realitzats pels col·laboradors (50 pàgines) i els documents de síntesis (DdS) de les aportacions dels assistents a les sessions de formació (25 pàgines).

Els investigadors realitzen la segona lectura (la primera completa de tot el material) amb una intenció exploratòria. Es prenen anotacions de les principals idees i s'elabora una primera proposta de categorització que és debatuda a les sessions de treball grupal, que tingueren lloc els dies 13 i 14 de juliol de 2009. S'analitzen les diverses categories proposades; se'n proposen de noves i, també, es recullen idees o matisacions.

Durant els mesos de juliol i agost de 2009 es procedeix a una tercera lectura en profunditat dels relats, en la qual es parteix de les categories

inicialment establertes. S'establiren subcategories i se seleccionaren fragments il·lustratius. Amb tota aquesta feina acabada, s'inicià la redacció de l'informe final.

A la tardor de 2009 es difon l'informe final entre els participants a la recerca i, també, entre els col·laboradors de GROC per tal que en fessin una lectura i hi aportessin idees, matisacions i propostes de millora. S'analitzen i es valoren les aportacions rebudes i, si s'escau, s'inclouen a l'informe final.

D'una manera sintètica, el procés seguit fou el següent:

Actuacions	2008			2009											
	O	N	D	G	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Selecció de l'equip de col·laboradors															
Disseny i concreció de la recerca															
Formació dels col·laboradors															
Elaboració instruments recollida dades															
Recull de dades															
Primera lectura parcial de les dades a càrrec dels col·laboradors															
Primer retorn als participants															
Recull i sistematització de totes les dades															
Segona lectura de totes les dades amb una intencionalitat exploratòria															
Elaboració de categorització inicial															
Grups de Discussió d'anàlisi i contrastació de la categorització inicial															
Tercera lectura de totes les dades, en funció de les categories establertes															
Delimitació de l'esquema final de categories i subcategories															
Redacció de l'informe final provisional															
Difusió de l'informe final entre equip de recerca i col·laboradors de GROC															
Recollida d'aportacions, matisacions, esmenes i propostes de millora															
Informe final															
Presentació de l'informe final															
Retorn als participants i difusió a la comunitat educativa															

Quadre 4. Cronograma de la recerca

2.3. RESULTATS

L'exposició dels resultats que es desprenen de la recerca ocupa íntegrament els capítols 3, 4 i 5 del present informe. En total, prop de cent cinquanta pàgines

que constitueix la part substantiva de la recerca. A continuació detallem alguns aspectes que contribuiran a la contextualització dels resultats: en primer lloc, s'efectua una caracterització dels participants (centres, informants i documents elaborats) i, a continuació, s'exposen els criteris seguits en l'exposició dels resultats.

2.3.1. Caracterització de la mostra: participants i centres.

La configuració del grup de participants en la recollida de dades ve condicionada per l'oferta formativa: hi participen els membres dels equips directius que s'hi inscriuen. Es recolliren 88 aportacions, de les quals 13 corresponen a Girona, 23 a Tarragona, 18 a Lleida, 23 a Barcelonès – Baix Llobregat (2 cursos) i 11 al Vallès.

Pel que fa a les **característiques dels centres** el 92 % (81 centres) són Instituts d'Educació de Secundària, el 7'9 % (6 centres) SES, i 1'1 % és un EOI (1 centre). Si tenim en compte el nombre d'habitants de la població, el 24 % (21 centres) pertanyen a poblacions de més de cent mil habitants, el 10'2 % (9 centres) a poblacions de 50 mil a 99.999 h., el 22'7 % (20 centres) a poblacions de 10.000 h a 49.999 h. i, finalment el 43'1 % (38 centres) a poblacions menors de deu mil.

Hi ha representació de 32 comarques (78 %) de les 41 catalanes. Quatre comarques, Baix Llobregat, el Vallès Occidental, el Barcelonès, el Segrià, concentren el 30 % dels centres que configuren la mostra. Cinc comarques, Alt Empordà, Baix Empordà, Baix Ebre, Baix Camp i Tarragonès aglutinen un altre 24 %. Per la resta el percentatge queda molt repartit, 10 comarques concentren el 31 % de la mostra; a 13 comarques (el 15 % del total) hi ha un únic centre.

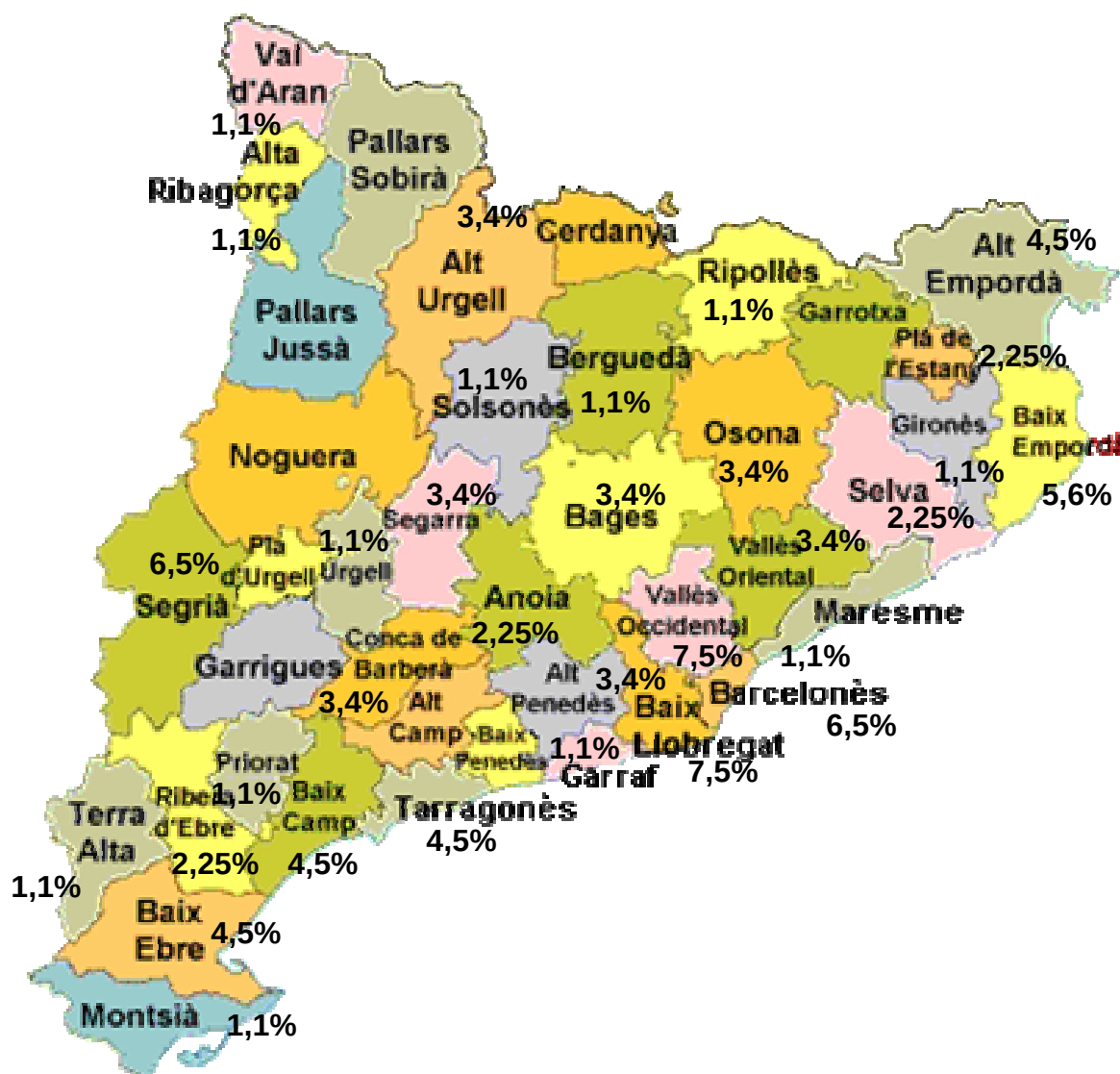
Pel que fa a les **característiques del informants**, la majoria són dones (56%). Si tenim en compte la franja d'edats, la majoria se situen entre els 35 i els 54 anys

menys de 35 anys	de 35 a 44 anys	de 45 a 54 anys	més de 55 anys
8 %	41 %	45 %	6%

Es tracta de professionals amb una notable experiència, tant en l'exercici docent com en l'exercici de càrrecs directius.

Experiència docent			
5 anys o menys	entre 6 i 10	Entre 11 i 15	16 anys o més
8 %	8 %	14 %	70%

Experiència en càrrecs directius			
3 anys o menys	entre 4 i 6	Entre 7 i 9	10 anys o més
33 %	25 %	19 %	23%



Quadre 5. Distribució territorial dels centres que participen a l'estudi

Pel que fa al càrrec directiu que exerceixen, el 37,5% són directors/res; el 12,5% Caps d'Estudis, el 41,7% Coordinadors Pedagògics, el 6,3% Secretaris/es i el 2% restant ocupen altres carrers. Tots ells es troben notablement vinculats a la realitat convivencial: la major part (77%) assumeixen funcions de promoció de la convivència en els seus centres; han participat en anteriors accions de formació (68%) i, amb oscil·lacions notables, hi esmercen el 46% del temps de dedicació al càrrec.

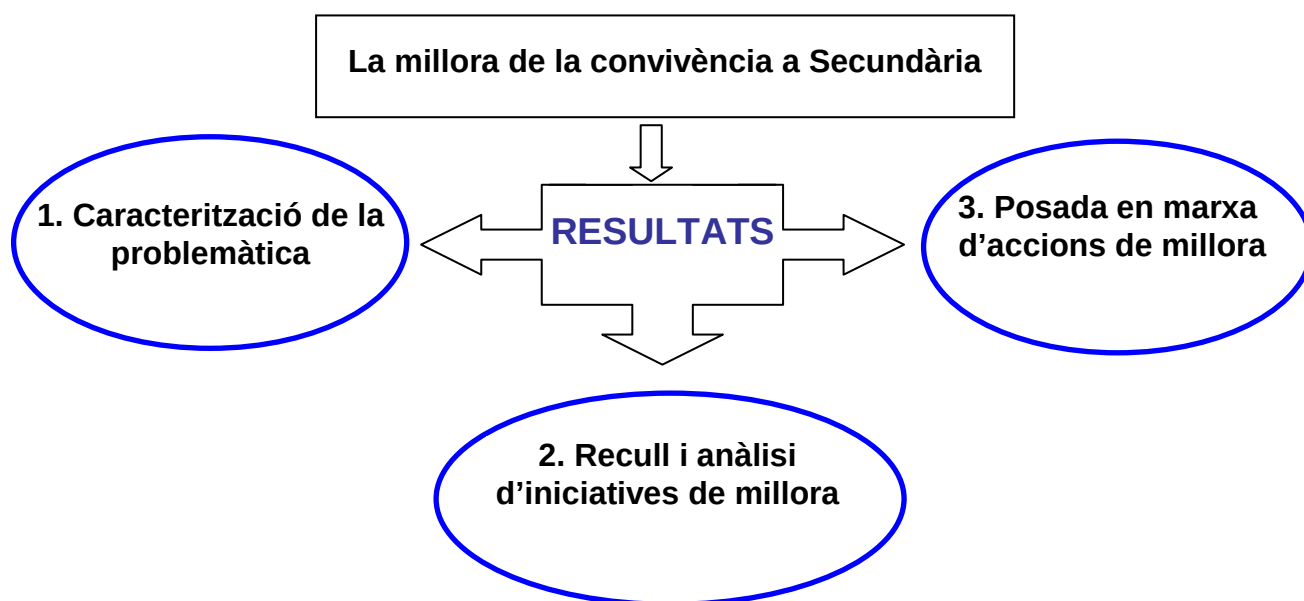
Finalment, pel que fa a les **característiques dels documents elaborats** pels informants són d'entre 6 i 7 pàgines de mitjana. El més llarg té 12 pàgines; el més curt, 3. En termes generals, segueixen l'estructura proposada per bé que hi apareixen múltiples singularitats derivades del centre o de l'informant. Un nombre considerable aporten dades del context (estadístiques, taules, organigrames...) així com instruments o materials que utilitza el centre. En alguns casos, contenen valoracions referides a la utilitat de l'activitat o consideracions adreçades als lectors.

2.3.2. Criteris d'exposició dels resultats

Abans d'endinsar-nos en l'exposició dels resultats, cal delimitar la manera com es presentaran. Es tracta d'organitzar la informació d'una manera que resulti accessible i de fàcil localització. Finalment, s'opta per:

a.- Efectuar una presentació completa dels resultats. Encara que la intenció inicial era elaborar un informe de dimensions reduïdes (proper a les 40 pàgines), la qualitat i la quantitat de la informació recollida ens han fet reconsiderar el propòsit inicial. Certament, ha comportat un volum molt major de feina però, també, s'assoleix una major profunditat en l'anàlisi de la informació i en l'aportació de testimonis rellevants.

b.- Presentar el resultats en tres grans apartats dedicats a l'anàlisi dels dèficits i problemes de convivència; al recull i la sistematització de propostes i iniciatives dirigides a la superació d'aquests problemes i, als aspectes inherents a la posada en marxa d'accions de millora.



Quadre 6. Presentació dels resultats de la recerca

L'estructura interna de cadascun dels capítol és singular; respon a la naturalesa de la informació que s'aporta i, també, a la possibilitat d'oferir idees, testimonis explicatius i matisacions procedents dels diversos treballs. Quan s'opta per aquesta possibilitat, se'n consigna la procedència; els dos números separats per una coma (per exemple, 3,14) que apareixen entre parèntesi corresponen al número del treball (el primer) i a la pàgina (el segon) del recull general. El criteri que s'ha seguit en la selecció dels fragments, tenint en compte el volum d'informació disponible, ha estat la diversificació. Tot i això, ben segur que farem un ús més freqüents d'alguns textos que aporten millor i major informació. També és possible que un mateix fragment sigui utilitzat per exemplificar diverses idees.

Capítol 3.

CARACTERITZACIÓ DE LA PROBLEMÀTICA DE LA CONVIVÈNCIA A SECUNDÀRIA

Darrera l'etiqueta "convivència escolar" s'hi amaga una realitat ben diversa que va des dels problemes de comportament a les aules (insults, baralles, provocacions als professors...) fins el casos dramàtics amb ressò mediàtic: professors agredits per alumnes o pares, crueltat en les relacions entre els alumnes fins arribar a casos de suïcidi, assetjaments sexuals, etc. Hi ha una mica de tot.

La revisió de les classificacions efectuada a 1.1. posa de manifest que ens trobem amb un calaix de sastre, davant el qual els diversos protagonistes manifesten interessos o preocupacions divergents: als professors, els preocupen d'una manera especial les disruptions o les provocacions dels alumnes; als directius, la gestió de la disciplina i el vandalisme; als pares, els fenòmens invisibles (bullying, assetjament, extorsió...) i a l'Administració Educativa i l'opinió pública, per bé que amb interessos diversos, els episodis de violència física i repercussió mediàtica (agressions, assetjaments...).

L'anàlisi que presentem a continuació estableix una visió panoràmica de les principals problemàtiques que incideixen en la convivència escolar als instituts de Catalunya des de la perspectiva dels equips directius. No es tracta de fer una anàlisi quantitativa, ni de veure quines conductes es donen més, ni tampoc d'establir rànkingos o indicadors que permetin la comparació entre centres. Es tracta, simplement, de conèixer el que hi ha. Per fer-ho, en primer lloc establim alguns trets generals; a continuació, revisem algunes visions panoràmiques i, finalment, fem una descripció detallada dels principals dèficits convivencials que s'observen als instituts catalans.

3.1. VARIABILITAT

La problemàtica convivencial que es viu als centres de secundària és variable, tant intercentres com intracentres. Pel que fa a la primera de les perspectives, quan s'accedeix a les interioritats de cada institut hom s'adona que darrera una imatge social pretesament homogènia (confegida amb clixés com ara la rebel·lia dels adolescents, el consum de substàncies tòxiques, la manca de límits...) s'hi amaguen realitats i maneres de fer ben diferents de les quals el propi centre n'és conscient.

L'institut es pot definir com un centre tranquil. Se sol trobar una bona predisposició per part de les famílies, alumnat i professorat per tal de resoldre els problemes de convivència. (23,144)

Pel que fa a la variabilitat dins el mateix centre, només cal posar atenció al munt de qüestions que engloba: les disruptcions, les agressions, l'ordre als passadissos, les relacions amb la família, l'actitud del professorat, l'ordre i la neteja, la puntualitat... Es tracta d'aspectes que són subjectius; depenen de la percepció individual, de com són viscuts per cada persona en cada moment: allò que per una persona és un insult, per una altra és simplement una expressió castissa o espontània. Hi ha professors que consideren intolerable que els alumnes portin gorra a classe i, en canvi, n'hi ha d'altres que no hi posen major atenció.

3.2. COMPLEXITAT

La caracterització de la situació en la que es troba cada centre és complexa atès que són múltiples els aspectes a considerar. Els equips directius en són conscients. Tot i que, des d'una perspectiva racionalista, advoquen per la conveniència d'unificar criteris d'actuació que reverteixin en l'enfortiment institucional i en la cohesió claustral; en un o altre grau, accepten que es tracta d'una fita utòpica atès que cal harmonitzar postures personals divergents que es donen en un context d'inconcreció, de contradiccions internes i de contraposició entre els principis ideològics i els interessos individuals o del sistema.

“Volem ser exigents en allò que considerem important, però no volem que repeteixi ningú. Tenim alumnes que arrossegueu greus problemes d'aprenentatge però van passant de curs: perquè volen fer un cicle formatiu, posem per cas. Aleshores, els professors de CF es queixen que sense l'assoliment d'uns coneixements mínims ells no poden fer la seva feina. Tenim alumnes que es “queixen” que a l'ESO “no se'ls faci treballar més” que arriben al Batxillerat sense cap hàbit d'estudi. Alumnes de segon cicle que, com que són nous i ja han repetit una vegada, van passant de curs, tot i arrossegar mancances lingüístiques greus...” (5,43)

3.3. SINGULARITAT, VINCULACIÓ AL CONTEXT

La problemàtica convivencial és singular de cada centre; es troba estretament vinculada a la situació que es viu a cada context. No és possible fer anàlisis o diagnòstics generals; s'ha d'actuar localment, tenint en compte els factors que incideixen en cada realitat i, també, procurant buscar solucions ad hoc. Entre els diversos factors que hi atorguen singularitat cal esmentar:

- a) la ubicació geogràfica. D'una manera genèrica, es pot parlar entorns urbans i rurals; de la costa i de l'interior, etc. Ara bé, darrere aquestes etiquetes hi trobem realitats ben diferents en funció del barri, la distribució comarcal, les peculiaritats que convergeixen a cada centre, etc.
- b) la història de l'institut: orígens, evolució, transformació arran de l'aplicació de la LOGSE, nova creació
- c) les característiques físiques del centre: nombre d'edificis, distribució d'aules, mòduls prefabricats

- d) el nombre d'alumnes i la seva distribució a les diverses etapes: ESO, batxillerats i cicles formatius....
- e) el nombre de professorat, l'edat, l'estabilitat de la plantilla, la formació de grups o camarilles en el si del claustre, etc.....
- e) l'origen i les característiques socioeconòmiques de les famílies
- f) la procedència (zones d'escolarització, centres adscrits)
- g) la tipologia de l'alumnat: immigració, educació especial, etc.
- h) la posició i el grau de consolidació de l'equip directiu.

En síntesi, a la vista dels aspectes esmentats es fa evident que la problemàtica convivencial que es viu a cada centre és singular; com també ho són les condicions, possibilitats i limitacions per al seu abordatge. Es tracta d'un aspecte bàsic que cal tenir present en la lectura de tot l'informe. Per millorar la convivència es poden fer moltes coses; conèixer el que es fa a un altre institut pot ser d'ajut, pot obrir noves perspectives. Ara bé, quan ho coneixem en profunditat de seguida advertim que la rèplica no és possible; cal adaptar-ho.

3.4. VISIONS PANORÀMIQUES

Quan hom demana als directius que facin una descripció panoràmica de les dificultats de convivència del seu institut, en alguns casos opten per efectuar una classificació. Les categories majors fan referència a les persones (alumnat, famílies i professorat), a les instal·lacions i a la normativa. Vegem-ne un d'exemple que, tot i ésser d'una llargària considerable, posa de manifest la conveniència de partir d'una visió global. Correspon a un centre de nova creació, ubicat en una població de dimensions reduïdes:

Alumnat

- ✓ *Baixa conflictivitat.*

Tan sols tenim algun cas aïllat una mica complicat però, en ser un centre petit, és més fàcil tenir-ho controlat..

- ✓ *Procedència de l'alumnat.*

Vénen alumnes de 4 escoles diferents, cada una amb la seva manera de fer i cap tipus de coordinació entre elles.

Famílies

- ✓ *Entrevistes.*

Tenim dificultat perquè algunes famílies assisteixin a entrevistar-se amb el tutor/a del seu fill/a al centre. Són poques, normalment magribines.

Instal·lacions

- ✓ *Barracons.*

No tenim encara l'edifici construït per problemes amb el terreny. Portem 3 anys i la cosa encara va per llarg.

Al començament es van instal·lar els primers mòduls al pati de l'escola (...) però enguany (...) ens han instal·lat els nous mòduls al que serà el pati del nostre institut(...) Això implica que tant alumnes com professors hem de fer desplaçaments d'uns 300 metres a cada canvi de classe.

- ✓ *Pati i pavelló.*

El nostre pati és el camp de futbol de gespa artificial del poble.

✓ *Redistribució i manca d'espais.*

Cada curs cal reubicar espais ja que queden petits; també per evitar desplaçaments. Per exemple, la sala d'informàtica que tenia el centre ha quedat petita però de moment no disposem de cap altra ubicació possible a més del cost del trasllat...

No tenim espais per reunir-nos i ho hem de fer al menjador. És una situació complexa que porta força maldecaps.

Professorat

✓ *Manca de professorat definitiu.*

En ser un centre de nova creació, encara no tenim cap professor definitiu.

✓ *Perfil del professorat.*

Dels 22 professors d'enguany, tan sols 7 tenim les oposicions. Vol dir que els altres 15 són interins. La majoria són gent jove, 7 són valencians. (...) El perfil del professorat d'enguany fa que, en general, no s'hi hagi implicat gaire: saben que el curs vinent no seran al centre i, per tant, no estan engrescats amb el projecte.

✓ *Distribució de càrrecs.*

El juliol de l'any passat vam haver de decidir a qui donàvem càrrecs i a qui donàvem les tutories sense conèixer el professorat. Tant sols 6 professors continuàvem del curs anterior.

✓ *Puntualitat.*

Alguns professors arriben sistemàticament tard al centre (tant si és a primera com a tercera hora)

✓ *Hores de permanència al centre.*

En algunes ocasions hem detectat que hi ha professorat que no està al centre en hores de permanència i tampoc han demanat permís.

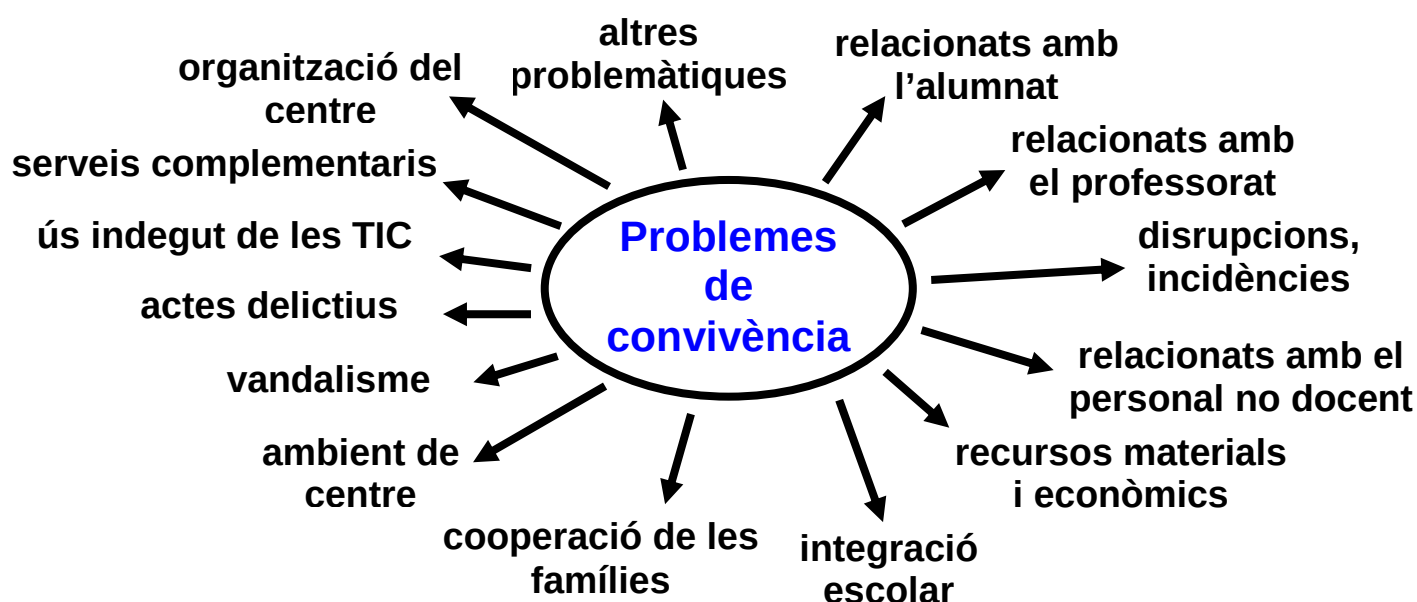
Normativa

En ser un centre de nova creació, encara hi ha moltes coses que no estan escrites. A més, som dues persones noves a l'equip directiu. Tot això fa que hi hagi coses que encara no estiguin prou pautades. Això ha generat certa confusió i diferents interpretacions per part del claustre (19, 122-123)

El fet de partir d'una visió global de la situació de la convivència al centre fa evident la necessitat d'un abordatge integral (Cf. 1.3.1.) que tingui en compte la interrelació entre els diversos àmbits de millora.

3.5. ANÀLISI DELS PRINCIPALS DÈFICITS DE CONVIVÈNCIA.

L'anàlisi de les aportacions efectuades pels directius permet conèixer i caracteritzar els principals aspectes que incideixen negativament en la convivència. Es representen d'una manera gràfica al quadre i es dedica la resta del capítol a caracteritzar-los



Quadre 7. Principals problemes de convivència als instituts

3.5.1.- Relacionats amb l'alumnat

Els equips directius atribueixen a l'alumnat un notable protagonisme (juntament amb el professorat) en l'estat de la convivència al centre. És percebut com el focus principal de dificultats

Els principals problemes de convivència del nostre centre estan molt concentrats a primer i segon d'ESO. Han coincidit dues promocions d'alumnes bastant problemàtics, tant pel que fa a conducta com pel que fa a situació social. (7, 52)

En efectuar anàlisis més acurades, es reconeix la incidència de molts altres factors: edat, entorn social, procedència familiar, experiència vital, etc. Allò que més es **destaca**, la diana de la major part de les incidències, s'identifica amb **un grup reduït** (que se xifra entorn del 5%) **però molt actiu**, d'alumnat.

Indisciplina sistemàtica d'un reduït nombre d'alumnes (al voltant del 5%). Desafien contínuament el sistema, no accepten cap norma ni límit i arriben a les agressions físiques i verbals contra els companys i verbals contra el professorat. Aquest col·lectiu acumula la majoria d'expulsions, expedients disciplinaris i sancions.

Algunes característiques distintives d'aquests alumnes, que poden presentar-se aïllades o combinades, són la baixa o nul·la motivació per l'estudi, la pertinença a entorns sociofamiliars desestructurats, el rebuig del sistema escolar, la pseudodelinqüència...

Es constata l'existència d'un nombre creixent d'alumnes que assisteixen a classe perquè no tenen cap altra alternativa o, simplement, per mantenir les amistats en un ambient que és amistós. Però sense cap intenció d'estudiar o de seguir l'activitat docent. Amb aquests alumnes es fa difícil establir i fer complir

qualsevol mena de límits; esdevenen un referent negatiu pels companys i incideixen negativament en l'ambient d'aula. Es tracta d'una realitat controvertida, que és viscuda de maneres ben diverses pel professorat, que dificulta la construcció d'un veritable projecte de centre alhora que genera dificultats d'entesa entre els docents

Al nostre centre s'han anat radicalitzant per part del professorat les postures pel que fa a la repetició de curs (...). Aquests tema incideix en diferents conflictes detectats i en d'altres aspectes que, sense arribar a ser conflictius, s'han de tenir en consideració. (5, 38)

Al professorat se'ls fa difícil dur a terme un treball "normalitzat" amb alguns grups d'alumnes. Pot arribar-se a una situació d'incompliment reiterat de les normes bàsiques de funcionament i de respecte interpersonal a l'aula. Això dificulta l'activitat docent i, alhora, esdevé un element de cansament i desmotivació del professorat. Es com un peix que es mossega la cua.

El 80 % dels avisos de conducta contrària a les normes de convivència del centre són deguts a l'alumnat que es nega a seguir les instruccions del professorat: parla a classe, menja xiclet, porta la gorra posada, utilitza el mòbil a classe, s'aixeca sense permís, no realitza la feina encomanada, etc. El nombre d'avisos d'aquest tipus en alguns grups és tan elevat que ja han deixat de tenir sentit. La majoria d'alumnes i pares ja no els donen importància. (76, 471).

També es fa palesa la problemàtica derivada de **l'atenció a alumnat amb problemes cognitius, disminucions psíquiques o altres necessitats específiques**. A diverses aportacions s'assenyala la dificultat de treballar amb aquests alumnes i la incidència en el clima d'aula.

Tenim alumnes que estan malalts, que han passat per diversos hospitals i, al final, els tens al centre sense saber massa bé què fer.

N'havíem tingut un que s'amagava per tot el centre: l'havíem hagut d'anar a buscar a les golfes, a dins d'un contenidor de deixalles... Altres moments era molt agressiu, no es podia controlar: pegava tothom, trencava coses, les rebotia contra la paret, etc. Tenim un vetllador... però aquest no és l'ambient adequat per una aula. Els pares de la resta d'alumnes estan espantats; alguns es plantegen canviar de centre (GdD)

Sovint es posa de manifest que es tracta d'alumnes que arriben al centre després d'haver cursat tota l'Educació Primària sense haver adquirit uns hàbits bàsics de comportament a l'aula, que conceben l'agressivitat com una manera habitual de relacionar-se, com un joc...

Les relacions entre els alumnes més petits (1er ESO) giren entorn a pseudo jocs o bromes, les regles de les quals contempnen un intercanvi "pactat" d'agressions físiques que molts cops se'ls escapa de les mans i on s'amaguen assetjaments i agressions coordinades d'un grup d'alumnes envers altres més febles (24, 153)

Finalment cal fer esment a la problemàtica derivada de **l'acollida i integració dels alumnes nous**.

Una altra situació que considero preocupant és la dificultat d'adaptació a l'institut que presenten alguns alumnes nous. Especialment observem aquest problema en alumnes d'origen marroquí que han arribat a Catalunya grans a qui

costa trobar el seu lloc, dominar l'idioma i establir relacions amb els companys de classe. Observem que aquests alumnes s'ajunten molt entre ells, falten a classe i mostren molt poc interès per conèixer, col·laborar o com a mínim entrar en contacte amb els altres companys. D'altra part, els alumnes autòctons o que ja fa molts anys que són aquí tampoc demostren massa interès ni bona disposició per ajudar en la tasca d'adaptació (58, 356).

3.5.2.-Relacionats amb el professorat

L'actitud i el compromís del professorat són elements clau en la millora de la convivència. A bona part dels casos són percebuts com a insuficients. Per explicar-ne els motius s'al·ludeix als canvis que ha sofert la professió docent en els darrers anys (les funcions del professor/a van molt més enllà de la transmissió de coneixement) la qual ha anat acompanyada de profunds canvis a l'entorn social (globalització, immigració, xarxes socials...) i al sistema educatiu (pas del BUP a la ESO, escolarització obligatòria fins el 16 anys, inclusivitat...)

Durant molts anys el centre va ser l'institut de BUP del poble amb molt prestigi i professorat estable. Amb l'entrada de la LOGSE i el canvi d'adscripció de l'alumnat (l'arribada d'alumnes amb problemes socials i econòmics greus) es va produir una situació de conflicte que encara "colea". Això va comportar més moviment a una plantilla molt estable: desplaçaments, trasllats (i places que no surten com a definitives) i baixes. (1,3)

Es posa èmfasi en l'**actitud del professorat en relació a la feina**, tant en aspectes estrictament instructius (planificació, exercicis, avaluació, etc.) com, sobretot, en l'afrontament dels possibles conflictes o situacions de distorsió que sorgeixen a l'aula o al centre.

L'actitud del professorat és un dels elements primordials en la prevenció dels conflictes. Cada professor/a ha de ser responsable de la convivència al llarg de la seva hora de classe, així com al llarg de les hores de guàrdia. Ha d'intentar mantenir l'ordre i resoldre els conflictes lleus que puguin sorgir, sense recórrer a altres instàncies per no perdre l'autoritat davant de l'alumnat. El professorat és responsable, també, de mantenir l'ordre a la resta del centre, és a dir ha de reconduir i prendre les mesures que cregui necessàries quan presenciï actes que alteren l'ordre. (1,8)

En la realitat això es concreta en diverses actituds en el si del col·lectiu docent: n'hi ha que la defensen a nivell discursiu i hi són coherents amb la intervenció; n'hi ha que adopten un discurs progressista com a cuirassa però es mantenen ancorats en pràctiques tradicionals; n'hi ha que defensen públicament el retorn al passat; n'hi ha que no es manifesten i es mantenen al marge...

A aquests sembla que se'ls ha d'anar convencent un a un; quan es diuen les coses en general –en un claustre per exemple– molts no es donen per al·ludits; desconnecten i/o "passen". Si personalitzes, llavors se senten ofesos perquè els hem hagut de dir què no fan o deixen de fer. (...) D'altra banda, volem deixar clar que molts ens diuen que tenen molta feina amb les seves classes, que tenen molts

alumnes i que no volen mals de caps "extra". Altres ens diuen que no saben com posar-s'hi; o que no volen escriure gaire. (81, 510)

En definitiva, admet múltiples posicionaments que depenen de la persona, del context, del grup classe, etc. Aquesta complexitat sovint és simplificada en dues grans tendències: els "pro" i els "contra", que es plategen com a antagòniques, com una lluita entre faccions que defensen interessos o posicions contraposades

Podem comptar amb la col·laboració de les coordinadores i d'una gran part del professorat. La resta tenen un pes específic molt considerable i una forma de treballar molt assentada, que costarà canviar. S'intenta que totes les propostes es parlin i es concretin entre el major nombre de professors però només que uns pocs diguin o facin el contrari amb l'alumnat, tota la feina farà un pas enrere. (...). La sensació que els treuen privilegis i els compliquen la feina és la única idea que treballen. No es plantegen que una feina en comú i una actuació de centre pot facilitar i millorar la nostra tasca diària (8,62)

Davant d'aquesta situació els professors reaccionen de diverses maneres. N'hi ha que ho accepten, ho incorporen a la feina amb normalitat i ho viuen d'una manera positiva. Però també n'hi ha que cauen en el desencís, pensen que per molt que hi facin, no s'aconseguirà la fita desitjada i, per tant, no paga la pena invertir-hi esforços

Part del professorat està desencisat, la qual cosa provoca encara més relaxació en el control dels retards i en la vigilància de les guàrdies. Demanen dosis de disciplina dispensada des de direcció (7, 52)

En altres casos, s'opta per la inhibició: el docent és conscient que hauria d'intervenir però mira cap a una altra banda, no es dóna per al·ludit: ja sigui perquè no sap què fer, perquè fa una valoració negativa de les repercussions que es deriven d'experiències anteriors o, simplement, per comoditat

Alguns companys/es giren el cap quan veuen un possible problema. Això fa que es faci cada cop més gros i l'hagi d'acabar resolent l'equip directiu (8,57).

Aquestes actituds del professorat (i altres de similars) expliquen que la **baixa implicació del professorat** sigui el principal obstacle que perceben els equips directius en la posada en marxa d'accions de millora (Teixidó i GROC, 2008).

A vegades es concreta en una postura escèptica per part del professorat, que sovint espera receptes "miraculoses" que els resolguin els problemes sense haver-hi de posar res de la seva part. D'altra banda, quan se'ls recorden les pràctiques bàsiques per al bon funcionament de l'institut, ho interpreten com si la direcció els donés la culpa a ells o els estigués dient que no compleixen. Alguns se senten ofesos.(27,172)

o bé d'oposició oberta a la introducció de canvis en el funcionament organitzatiu.

Hi haurà oposició de part del professorat que no creu en la mesura. Perquè vol evitar conflictes amb l'alumnat o bé perquè ells mateixos fan un ús inadequat dels mòbils rebent trucades durant les classes o sortint de l'aula per fer-les. (10, 76)

Reticència d'una part del Claustre a incorporar novetats i canvis, perquè "donen feina i no està demostrat que funcionin" (27, 172)

A banda de l'actitud poc col·laborativa del professorat, també es fa referència a la dificultat de **resoldre els problemes de disciplina a l'aula**, els quals s'acaben derivant als equips directius

Exigeixen "respecte" amb un marcat aire d'autoritarisme i, en no aconseguir-ho "ens exigeixen", als directius, mesures repressores; però ells no hi posen gaire res de la seva part. Es neguen a canviar el seu rol i actitud al·legant que seria "rebaixar-se" davant l'alumnat. Argumenten una llarga experiència docent i no volen canviar els seus hàbits d'ensenyament. Esperen una adaptació plena de l'alumnat a la seva manera de fer. I, com que no se'n surten ens demanen la "segregació" dins les aules. (81, 508)

la qual cosa porta a suggerir la conveniència de **desenvolupar la competència del professorat per dedicar-se a la docència**

La professora té problemes en els tres grups a on imparteix classe (...) És tracta d'una persona amb greus problemes emocionals que no aconsegueix de cap manera imposar el mínim ordre en les seves classes. No imparteix la seva matèria i això desemboca en una situació insostenible que comporta greus problemes de disciplina a l'aula. L'aspecte més preocupant, és el fet de que l'alumnat no està rebent la formació pertinent i, paral·lelament, que les famílies han manifestat el seu neguit (11,78)

També es fa esment de la **manca de puntualitat del professorat** en l'arribada al centre i, de manera molt especial, a l'entrada i la sortida de les classes,

Hem de millorar la puntualitat a l' inici de les classes així com l'assistència i puntualitat a les reunions: equip docent, claustre, sessions d'avaluació (21,141)

al baix compliment de les obligacions inherent a la realització de les guàrdies d'aula, de passadís i de patis

Professorat que no ha fet seves les normes de funcionament: ser puntual en el començament i acabament de la classe, tancar portes quan toca i ser l'últim en sortir, no caure en el parany de parlar als alumnes en un llenguatge massa informal, prendre decisions en la gestió de l'aula sense canalitzar-les de manera adequada a través del tutor del grup classe (12, 83)

i a la inhibició a l'hora de fer complir la normativa amb uns criteris coherents i compartits amb la resta de companys, procurant tendir cap a la unitat d'acció

Les diferents actituds que prenem els professors davant les faltes dels alumnes és tema de reiterades discussions. Hi ha qui no veu mai res. Hi ha qui ho veu i ho comenta esverat a la sala de professors, però no ha fet res. Hi ha qui fa el full d'incidència i traspasa tota la tasca educativa als tutors. Hi ha qui fa la rectificació i imposa la sanció a l'alumne però no ho comunica als tutors. També hi ha qui incideix amb l'alumne i després ho comunica. (70, 427).

En resum, el directius exposen l'existència de dèficits que tenen el seu origen en l'actitud del professorat. (Teixidó, Roca, Soler i Vilanova, 2009). Es posa de manifest la necessitat de concebre la tasca com a "educativa" i no com a merament "instructiva" i, per tant, la necessitat d'adquirir competències de

gestió d'aula per guanyar-se el respecte davant els alumnes i, per tant, millorar el clima i les relacions interpersonals

3.5.3.- Disrupcions, incidències

La vida del centre és una suma de relacions interpersonals en les quals hi intervenen alumnes, professorat, PAS... El conjunt de les relacions configura el clima: de centre, d'aula, del pati, de passadissos... el qual és regulat per un conjunt de normes o hàbits.

El funcionament quotidià de l'aula i del centre genera múltiples ocasions de baixa observació o de vulneració dels pactes establerts. Poden ser petites interrupcions (la xerrameca, els moviments incontrolats, els comentaris fora de to...), enfrontaments verbals (entre alumnes o entre alumnes i professor), agressions, etc.

Ens trobem amb alumnes que mostren poc respecte pel professorat, que no reconeixen la seva autoritat. Alumnes que no fan cas de les advertències indirectes o directes:

Pro: -- Cull aquest paper de terra!

Alu: -- Jo no l'he llençat i no el penso collir

No porten material per treballar, vénen a l'institut a enfrontar-se directament amb el professorat, a fer un pols de poder continuat. Porten bombes fèrides que llencen als passadissos, petards per l'hora d'esbarjo, boletes, boles i pilotes de paper per tirar durant la classe, quan el professor escriu a la pissarra d'esquena als alumnes. Entren a classes que no són les seves, aprofitant la desconexió dels professors/es substituïts i els boicotegen la classe...(7, 52)

La conveniència de comptar amb dades fiables que ajudin a caracteritzar la conflictivitat i, també, a quantificar-la ha portat la major part d'instituts a **elaborar protocols d'actuació** davant aquesta mena d'actes que s'inicien amb l'elaboració d'un butlletí d'incidència en el qual s'hi anota les dades bàsiques que en permeten la identificació (curs, hora, classe, protagonistes...) així com una descripció breu dels fets. La major part dels centres (en alguns casos, amb xifres prou elevades) fan un **seguiment estadístic de l'evolució de les incidències** d'aula que permet l'elaboració d'informes per cursos, per alumnes i per professors, encara que aquestes darrers, pel seu caràcter privat, són tractats d'una manera confidencial.

Durant aquest període (67 dies lectius) hi ha hagut un total de 1155 incidències, la qual cosa dona una mitjana de 17,2 incidències/dia. Hi ha hagut un increment del nombre d'incidències respecte al curs anterior (851) ja detectable des dels primers mesos del curs 08-09

Pot resultar més il·lustratiu conèixer els motius pels quals es produeixen. Vegem-ne la caracterització que se n'efectua des d'un centre costaner

Pels que fa als motius d'expulsió, ens trobem amb la manca de material, el retard a entrar a classe, parlar, fer el pallaso i riure, falta de respecte al professor i/o als companys, per menjar a classe, per menjar xiclets, per llançar papers, gomes o guixos... Essent les més greus les baralles entre alumnes, les injúries i amenaces, o el robatori

i les categories majors que es desprenen de la tipificació efectuada per un centre de dimensions mitjanes de l'àrea metropolitana

Molestar a classe	36,62%
Irrespectuós amb el professorat	12,38%
Irrespectuós amb el col·lectiu educatiu	9,87%
Es nega a treballar a classe	6,84%
No ha portat els deures fets	5,80%
No s'ha presentat a la SP després d'una expulsió	5,63%
No assistir a un càstig fora d'horari	4,16%
Ha fet malbé algun material del centre	2,77%
Ha insultat un company	2,25%
Ha pegat un company	2,08%
	88,40%

Més enllà de dificultat d'acotar allò que es considera motiu suficient per a l'exclusió d'un alumne de l'aula (qüestió que, en darrera instància, sempre és subjectiva), les principals dificultats que apareixen en la posada en pràctica d'aquests plantejaments fan referència a la unificació de criteris per part del professorat, a la gestió de les incidències i a la feina educativa que se'n desprèn. Aquests dos darrers aspectes ens remeten a la polèmica entorn de l'especialització d'alguns professionals o càrrecs directius en la gestió administrativa i l'abordatge educatiu d'aquestes situacions.

A diversos treballs es posa de manifest la necessitat d'establir alguns **criteris bàsics d'intervenció per part de tot el professorat** en l'abordatge dels problemes d'aula,

En la relació professor-alumne hi ha professors que saben mantenir el seu paper i al llarg del curs no hi ha cap problema de relació. També hi ha el típic professor que ell sol "col·lecciona" una cinquantena de comunicats a les famílies per conductes contràries a les normes de convivència o greument perjudicials dels seus fills (16,103)

en l'aplicació de les normes bàsiques de funcionament del centre i, també, en l'aplicació de la sanció màxima que pot imposar un professor: expulsar un alumne de l'aula. La posada en pràctica de criteris d'actuació compartits és difícil perquè entre el professorat hi ha diverses concepcions de la feina i del funcionament organitzatiu; a més d'altres aspectes més prosaics: la mobilitat a les plantilles (quan un professor coneix la forma d'actuar i el tarannà d'un centre, se'n va a un altre), els criteris d'assignació de docència i tutories: se solen assignar els grups que, a priori, es consideren més difícils al professorat amb menor qualificació professional (interins, professorat que s'acaba d'incorporar al centre i no coneix ni l'alumnat ni els hàbits organitzatius...)

Potser és utòpic pensar que els diversos components d'un claustre actuïn a l'uníson; cal deixar un marge suficient de flexibilitat que permeti

l'adaptació a cada estil persona. Ara bé, també cal partir d'un marc general conegut i acceptat per tothom.

Pel que fa a les **expulsions de l'aula** hi ha un acord notable a acceptar que l'exclusió, en si mateixa, no serveix de gairebé res si no hi ha un plantejament educatiu (no únicament punitiu) al darrera, per la qual cosa resulta fonamental actuar amb immediatesa.

El que fa que el grau de convivència sigui bo és la immediatesa en solucionar els conflictes personals/individuals o de grup. No deixar de banda els problemes i donar importància a cada cas i a cada persona; escoltar i estar present en la vida de l'institut: passadissos, pati, actes amb alumnes, festes (16, 99)

Quan es produeix una **expulsió temporal** del centre, cal dur a terme accions educatives i, també, preparar la reincorporació. No pot ser que l'alumne torni a l'aula com si res no hagués passat: no és formatiu per l'alumne, enterboleix el retrobament amb el professorat i no és un bon exemple per als companys.

La majoria dels alumnes que tornen després d'un expedient disciplinari amb uns dies a casa, tornen pitjor que quan van marxar. S'han d'evitar al màxim aquestes mesures, alhora que s'hauria de tenir un pla per tornar a incorporar l'alumne al centre (14,94)

La principal dificultat rau en la **complexitat i el volum de feina que comporta** la gestió i la intervenció educativa amb alumnes i amb famílies. La major part dels centres tenen establerts protocols on es detallen les diverses actuacions, a més de delimitar les responsabilitats dels qui han de dur-les a terme, tot contemplant múltiples casuístiques.

La seqüenciació per solucionar el conflicte seria: el professor que expulsa ha de parlar amb l'alumne afectat, comunicació amb la família per part del professor que té el conflicte, intervenció del tutor, notificació a l'Equip Docent i coordinador de nivell, notificació al Cap d'Estudis, i finalment a l'Equip Directiu. Això sembla obvi, però a vegades no es fa (14, 94)

La temporalitat, els requeriments burocràtics i l'elevat grau d'implicació personal que comporta la realització d'aquestes actuacions fa que alguns centres hagin optat per designar un o diversos **professionals que s'especialitzen en la gestió de la convivència**, tant pel que fa a la comunicació amb les famílies, com en el seguiment i control de les sancions: treballs per a la comunitat, privació de l'esbarjo, assistència els dimecres a la tarda...

La proposta que es va fer a Consell Escolar va ser fer venir aquests alumnes els dimecres i divendres a la tarda a fer tasques educadores; així ho estem fent. Està resultant molt efectiu en la majoria de casos. (08, 60)

com en l'alleguiment de la burocràcia en la instrucció d'expedients disciplinari. S'opta perquè una o diverses persones (TIS, mediador/a, coordinador de convivència, cap d'estudis, tutor/a...) es dediquin a la gestió dels conflictes: comunicació amb les famílies, entrevistes, control i el seguiment de les

sancions, etc. Es tracta, sens dubte, d'una pràctica que optimitza i fa més rendibles els esforços per bé que, segons com es dugui a terme, presenta múltiples punts foscos, tant des d'una perspectiva educativa com de construcció de cultura de centre.

3.5.4.- Relacionats amb els professionals no docents

El **personal no docent** té un paper clau en el bon funcionament dels instituts. S'encarreguen de la regulació dels diversos espais d'us comú, del control de l'accés a l'edifici i, també, participa en moltes de les intervencions que es fan dins el recinte escolar: manteniment, reparacions, custòdia de material, vigilància... Pel que fa a la convivència, les principals aportacions es produeixen en l'acollida de les persones i, també, en el control d'accessos, d'assistència, etc.

El conserge és l'encarregat de trucar a casa per seguir el control de les absències. Si ell falla, tot el sistema de control queda al descobert, especialment si els pares no reben la informació en cas que el seu fill/a no hagi vingut al centre. (GdD)

Els principals dèficits fan referència a l'incompliment de les funcions pròpies del servei

L'incompliment de les obligacions laborals afecta directament als diferents membres de la comunitat educativa que no veuen complertes les seves demandes pel que fa a aspectes que se solucionen des de consergeria. (65, 397)

i a la baixa competència o manca de flexibilitat en l'assumpció de noves funcions, imprevistos o demandes puntuals .

...personal administratiu que no s'adapta als nous protocols de treball: atenció incorrecte del telèfon, saber parlar amb criteri i coherència davant pares, alumnes, professors... (12, 84)

Els **monitors** (de transport escolar, de menjador o esportius) constitueixen una figura professional emergent que en els darrers temps s'ha generalitzat. Ultra la problemàtica organitzativa que comporta la seva incorporació al centre (Teixidó, Brucart i GROU, 2009), cal tenir present que interaccionen directament amb l'alumnat i, per tant, han d'afrontar situacions diverses, entre les quals també n'hi ha de disrupció o de conflicte (Cf. 3.5.3) . Els alumnes són coneixedors del seu menor estatus professional i, per tant, les desconsideracions o la desobediència a les seves indicacions esdevenen fets habituals.

Els alumnes no accepten l'autoritat dels monitors/res. Tot i que els alumnes que hi participen no són gaires, hi ha freqüents faltes de respecte i desobediència. Cal dir que la gestió del transport i menjador està en mans del Consell Comarcal que l'adjudica a una empresa mitjançant subhasta. (48, 301)

Per abordar aquests comportaments alguns centres opten per la via burocràtica (elaboració d'un butlletí d'incidència per part del monitor), la qual

cosa comporta un problema afegit de gestió (en el qual hi ha d'intervenir el Consell Comarcal i l'empresa de monitoratge) i de coordinació amb l'equip directiu o la comissió de convivència. Altres centres, en canvi, opten per la presència de professorat o membres del l'equip directiu a les hores de menjador per tal de garantir una intervenció immediata i resolutiva davant del conflicte.

3.5.5.-Manca de recursos materials i econòmics

Els instituts han de disposar de les infraestructures necessàries i adequades per al desenvolupament de la tasca educativa. Poden resumir-se en a) l'aulari necessari per encabir tot l'alumnat; b) equipaments específics: laboratoris, aules TIC, gimnàs...; c) espais i equipaments per a l'atenció a la diversitat: aula oberta, aula d'acollida, aules de treball en grups reduïts...; d) espais per activitats complementàries: menjador, sala d'actes, biblioteca...) i e) espais de treball i coordinació del professorat.

A un nombre considerable d'aportacions es posa de manifest que compten amb **instal·lacions insuficients, provisionals o poc adequades a les necessitats dels alumnes**. Les infraestructures es converteixen en un àmbit viscut amb especial preocupació pels directius. Les anotacions que hi fan referència poden agrupar-se en tres categories:

1. **Centres que** (en alguns casos, tot i ésser relativament nous), **han quedat petits** arran de creixements demogràfics no previstos (fluxos migratoris, moviments interns de la població...); manca de planificació o dificultats per dur a terme ampliacions o construcció de nous centres

Tenim poc espai, no tenim aules específiques, només aules de grup, petit laboratori, petit taller, una aula informàtica, un parell d'aules per petits grups i menjador. No tenim gimnàs i hem de fer l'Educació Física al Pavelló d'Esports Municipal que està a un quart d'hora (a peu) del centre. (66, 409).

2. **Centres antics, de difícil reforma**, amb edificacions i equipaments poc adequats a les exigències actuals de l'escolarització, tant pel que fa al tipus d'aules com als equipaments complementaris.

El principal problema que en aquests moments tenim és l'edifici. Cal remuntar-nos a 36 anys enrera per explicar l'estructura del centre. En aquells moments es va construir una escola comarcal per tal d'acollir la segona etapa de primària de la zona. Tenia una capacitat per 250 alumnes. I així conservem l'edifici encara, ja que no s'hi han fet obres significatives. Amb el fort increment d'alumnes que hem tingut els últims 7 anys, hem anat ampliant el centre amb barracons. En aquests moments ja en tenim 6 i el curs vinent en tindrem un altre. (79, 501)

Arribant, en casos esporàdics, a situacions de veritable precarietat.

El centre està caient a poc a poc. Les instal·lacions s'aguanten d'una forma molt precària. A títol d'exemple, disposem de 6 WC per tots els 500 alumnes i 2 per

professors i altres treballadors. Tenim una tanca que està oberta per molts llocs; és com si no hi fos. Tothom pot entrar i sortir com i quan vulgui. (79, 501)

3. Centres de nova creació que s'han construït d'una manera precipitada, **en aules prefabricades**, per donar resposta a les necessitats d'escolarització derivades d'un creixement demogràfic galopant.

Estem en barracons i sembla que per força temps. La situació és una mica complexa ja que els barracons estan separats en dues zones, a banda i banda del poliesportiu del poble. En els canvis de classe cal fer desplaçaments d'uns 300 metres aproximadament, amb tot el què això comporta. (19, 121)

En planificar el nou curs, la necessitat d'introduir **canvis en l'ús dels espais específics** (laboratoris, biblioteca, etc.) per convertir-los en aules ha esdevingut una pràctica habitual, de la qual se'n deriven problemes de manteniment, vigilància de les aules, ordre als passadissos,

La manca d'espai és un dels principals problemes, hem hagut d'habilitar altres dependències (magatzem, despatxos, seu de l'AMPA...) com a classes. Les aglomeracions en passadissos estrets i la manca d'espai vital són terreny abonat perquè apareguin conflictes. (73, 447)

ahora que té una incidència negativa en l'atenció a la diversitat atès que dificulta els desdoblaments i altres modalitats organitzatives

Els problemes d'espai, els nombrosos desdoblaments, agrupaments flexibles,... i la falta d'aules fa que els alumnes hagin de canviar de classe moltes vegades. (17, 107).

En síntesi, la massificació dels centres i el fet de no disposar de les infraestructures adequades tenen una incidència negativa en la convivència.

3.5.6.-Integració escolar

La plena integració escolar de tot l'alumnat, sense cap mena de distinció per raons de sexe, llengua, religió, cultura, procedència o característiques psicofísiques constitueix un principi d'acceptació generalitzada que és recollit a l'ordenament legal. La posada en pràctica d'aquest principi als instituts comporta una problemàtica a la qual cal fer front. En alguns casos, les dificultats es deriven de la necessitat d'**acollir l'alumnat de procedència estrangera** (matrícula viva) que arriba al centre en diversos moments dels curs, amb nivells de coneixements i hàbits d'escolarització diversos, als quals cal integrar al grup classe que els correspon per edat. Quan el nombre d'alumnat nouvingut es manté en unes xifres raonables, la integració és possible; quan sobrepassa determinats límits, se'n ressent la dinàmica general del centre, arribant-se a la formació d'escoles-ghetto.

En els últims anys tenim un grup nombrós d'alumnes immigrants, principalment sud-americans (Ecuador) i marroquins, amb el que això comporta: acollida de l'alumnat, que s'integrin, que no facin "guetos", poquíssima implicació de les famílies...(1,3)

En alguns casos, s'evidencia aquesta situació tot aportant les dades estadístiques de procedència de l'alumnat (18,114); en d'altres casos, es descriu la realitat institucional que genera

En aquests dos últims cursos l'arribada d'alumnat nou a 4t d'ESO de procedència marroquina (...) està provocant la creació de "guetos". Són alumnes més grans que aglutinen l'alumnat de cursos inferiors (també marroquí). Fins i tot alumnat de família marroquina que ha nascut aquí o bé hi porta mots anys i estava totalment integrat. A aquest fet cal afegir la presència, en les hores de sortida de l'IES, de joves més grans que estan exercint una influència negativa en aquest col·lectiu, al qual aglutinen. (6,45)

S'observa una certa "resistència" a construir un espai comú de convivència amb la resta de companys, situació a la qual s'hi pot afegir la desmotivació per l'estudi, que pot anar associat a l'aïllament familiar i social, característics dels nuclis socials tancats

El nostre principal problema (...) és la gairebé absoluta manca d'integració de la comunitat britànica. No és tan sols l'alumnat qui presenta veritables problemes d'integració; cal afegir-hi les seves famílies. I no tan sols a la vida del centre, també a la vida del poble. És un centre amb dues comunitats que rarament es barregen (62, 380)

a la qual cosa cal afegir-hi la problemàtica que es deriva de la integració lingüística. I no es tracta únicament dels alumnes procedents de l'estranger; també cal tenir en compte les dificultats dels centres amb una majoria d'alumnes castellanoparlants on es pretén que l'activitat acadèmica i la llengua relacional sigui el català

La gran majoria de les famílies són castellanoparlants (immigració del 60), i el castellà és també la llengua d'ús més habitual de l'entorn i la que empenen els alumnes entre ells (1, 3).

També apareixen referències a les dificultats que comporta la incorporació a l'aula ordinària d'**alumnes que pateixen diverses malalties psíquiques** (Cf. 3.5.1.)

El principal problema convivencial ens ha vingut d'un alumne de la Unitat de Suport a l'Educació Especial amb una problemàtica mental greu, que periòdicament té problemes d'agressivitat tant en l'entorn escolar com el familiar. Actualment, porta més d'un mes ingressat. Ha comportat alguns episodis en què hem hagut d'intervenir diversos professors per aturar-lo. Tot i això, donada la seva força física, arriba a ser perillós. (...). Necessita un tractament farmacològic. Quan, per diferents motius, no el segueix, té crisis greus; quan està controlat, pot arribar a integrar-se i passa bones temporades. Els seus episodis agressius generen molt malestar en el professorat i l'alumnat; no ha estat fàcil per nosaltres (60, 420).

Aquesta realitat condueix a la presa de posicionament contraposats per part dels docents en relació a la necessitat d'una medicació sedant. D'una banda, hi ha qui ho considera indispensable per aconseguir un clima de tranquil·litat a l'aula; d'una altra banda, s'assenyalen els possibles efectes negatius en l'alumnat: somnolència, aïllament... amb la consegüent incidència negativa en l'autoestima. En síntesi, es tracta d'un problema complex on possiblement cal

buscar el punt d'equilibri entre els ideals socials (la plena integració escolar), les característiques de l'alumne i les possibilitats educatives del territori.

3.5.7.- Col·laboració de i amb les famílies

Els equips directius fan una valoració global positiva de la relació amb les famílies així com de la seva implicació en el funcionament del centre i en el seguiment de l'alumnat.

La majoria de les famílies es mostren interessades per col·laborar en el procés de formació dels seus fills i filles, però presenten capacitats i recursos per fer-ho molt variables. Trobem mares i pares que comprenen i segueixen les directrius i orientacions del centre. També es donen casos de famílies que, malgrat la seva voluntat, tenen dificultats per ajustar-se a criteris pedagògics i organitzatius. (3, 25)

Un cop feta aquesta valoració general, cal assenyalar que a les aportacions s'hi trobem múltiples referències a la **baixa implicació d'un nombre considerable de famílies** (probablement, aquelles en les que es considera més necessari) en l'abordatge col·laboratiu i en la resolució dels problemes de convivència, la qual cosa dificulta l'establiment de canals de comunicació fluïts.

Són poques les famílies que col·laboren quan hi ha algun problema. La majoria de famílies fan el "paperet" davant el professorat però realment són poc efectives. La majoria tenen força dificultats, estan desestructurades i, en la seva escala de valors, l'educació no ocupa els primers llocs. (43, 278)

En el 90 % d'aquests casos, la família no col·labora amb el centre. Bé perquè no comparteix les possibles i futures derivacions, bé perquè s'oposen a les mesures correctores que s'apliquen. (3, 27)

Els motius són diversos: manca d'interès, dificultats logístiques, existència de situacions de desestructuració familiar, problemes de comprensió... En alguns casos és difícil que la família s'assabenti del que ha passat i conegui les iniciatives que es proposa dur a terme el centre.

La baixa participació de les famílies es posa de manifest en les taxes d'assistència als actes informatius d'inici de curs, en l'incompliment de les convocatòries dels tutors o en la inobservança (potser per desconeixement) dels canals institucionals (en primera instància cal parlar amb el tutor) quan se'ls comunica alguna incidència. També es constata que en alguns casos els canals de comunicació amb les famílies són poc eficients, especialment amb les d'origen estranger

Malgrat al començament de curs es donen els horaris d'atenció als pares de tots els professors i dels membres de l'equip directiu, molts dies (per no dir tots) hi ha alguna família que fora d'aquest horaris demana entrevistar-se urgentment amb la direcció del centre. Això provoca no poder fer la feina programada o bé la insatisfacció de les famílies o els mals modors amb la persona que els rep. (49, 307)

Alguns directius posen de manifest l'existència de **divergències amb els representants de les famílies** (habitualment, la Junta directiva de l'AMPA) pel que fa a la manera d'intervenir o a les actuacions a dur a terme davant els problemes de convivència, la qual cosa és una rèmora per la col·laboració.

L'AMPA del centre (un grup reduït de pares) s'ha implicat últimament en la resolució d'algun conflicte puntual i ho ha fet una mica "al seu aire". No en contra de l'equip directiu, però sí al marge, amb actuacions que la direcció desestimava o proposava posposar. Des del claustre es pot veure la seva postura com de defensa d'interessos particulars en nom del col·lectiu de pares (més d'ingerència que de col·laboració) i des de l'equip directiu, de falta de confiança en la seva gestió i de dispersió d'esforços. (5, 37).

Quan se sol·licita col·laboració a les famílies per a l'abordatge de situacions problemàtiques en les quals han participat els seus fills, **una actitud habitual consisteix a justificar, exculpar o donar recolzament al fill/a** sense tenir gaire en compte els arguments del centre. És difícil arribar a compromisos compartits.

Hi ha pares (són una minoria) que es desentenien del que fan els seus fills a l'escola: n'hi ha que critiquen reiteradament les actuacions dels professors, i d'altres que no fan el seguiment o no compleixen els acords proposats pels tutors, equips psicopedagògics... (70, 427).

Es creuen la versió dels fets que els donen els seus fills; relativitzen i tendeixen a suavitzar allò que els comunica el tutor, no són crítics amb les actuacions dels seus fills... En resum, adopten un posat de protecció, d'exculpació

Els alumnes amb dificultats per respectar les normes i l'autoritat, acostumen a coincidir amb famílies poc col·laboradores que, més aviat, culpen el centre de *tenir mania* al seu fill o filla. (72, 442)

Els motius pels quals s'arriba a aquesta situació sembla que cal buscar-los en el fet que les famílies se senten superades per les conductes dels seus fills; consideren que no disposen de cap eina o estratègia per reconduir la situació

Hi ha alguns pares que als primers cursos d'ESO ja llencen la tovallola i manifesten "que no saben què fer dels seus fills". (14, 94)

a la desídia, manca d'interès per la trajectòria acadèmica i personal dels fills, a la dificultat per conciliar les exigències laborals amb l'atenció i el control dels fills...

El fet que els pares i mares facin horaris intensius de treball causa que molts dels alumnes no trobin cap dels seus progenitors quan arriben a casa, fet que dificulta el bon seguiment del seu rendiment acadèmic i conductual. (36, 226)

o a l'adopció d'una actitud de protecció a ultrança (tal volta fruit d'una estimació mal estesa)

Per algunes famílies, allò important és que els seus fills o filles siguin "feliços", . (2, 18).

Tot plegat, ajuda a comprendre perquè succeeix. El repte consisteix a endegar accions per millorar-ho per a la qual cosa resulta indispensable establir canals de col·laboració entre els claustres de professors i les AMPAs.

3.5.8.-Ambient de centre: netedat, canvi de classes...

La tasca educativa s'ha de realitzar en un ambient que convidi a treballar, en el qual les persones s'hi sentin a gust. Són múltiples els aspectes que hi contribueixen, tant de tipus material (equipaments), com de prestació de serveis (neteja, reparacions, etc.), com de desenvolupament de valors i hàbits: pulcritud a les classes, respecte pels materials, ordre als passadissos, ús del pati de joc, etc.

La **neteja i la cura dels espais del centre** constitueix un dels principals motius de preocupació dels directius. No es tracta únicament del cost econòmic que implica o de la imatge deplorable que es transmet, sinó de la seva incidència en el clima d'aula.

Un dels problemes que més preocupa en aquest moment és la neteja de les aules, passadissos i pati. Malgrat el treball sistemàtic que es realitza des de les tutories, el canvi freqüent d'aula, la implicació desigual dels docents i els moments que no hi ha supervisió afecten greument la netedat i l'ordre: soroll, papers, bosses de l'aminadures, aules amb taules i cadires mal col·locades, portes i llums oberts, parets i mobles guixats, instal·lacions malmeses, objectes personals desapareguts, etc. Són la conseqüència nefasta d'un aspecte de la convivència que, en determinats moments, esdevé terra de ningú. (55, 340-41)

D'entre els diversos espais comuns, els que esdevenen focus de major conflictivitat són els lavabos, els passadissos i el pati. La intimitat de la qual es gaudeix a l'interior dels **lavabos** propicia múltiples comportaments incívics

Que no malmetin els polsadors, ni arranquin els tapajunts, que no ratllin les portes ni les embrutin, que orinin dins la tassa, que quan acabin de fer-ne ús el següent alumne ho trobi en condicions higièniques satisfactòries (23, 217)

Es farà un recull de les escenes més impactants: el terra ple de pixum i aigua, les marques de les sabates esportives damunt les tasses dels inodors o bé els dipòsits, les defecacions barrejades amb trossos de pa o bé un iogurt sencer (amb envàs inclòs), les pintades amb retoladors. (61, 374)

o bé esdevé l'escenari de malifetes i "trapicheos" de determinats grups o clans

Els lavabos s'estaven convertint en una mena de club privat on només podia entrar un determinat grup d'alumnes. (72, 443)

que els utilitzen com a espai de trobada o per dur-hi a terme activitats prohibides a l'empara de la privacitat que atorguen.

L'ordre i la tranquil·litat als passadissos esdevé un altre motiu de preocupació dels directius.

Un dels dèficits que ens preocupa sèriament és l'ordre i convivència als passadissos. El passadís és lloc de pas, de relació, de contacte, etc de l'alumnat durant tota la jornada. (18, 116)

La coincidència d'un nombre elevat d'alumnes en un espai reduït de temps comporta enrenou

La major part dels conflictes es donen al passadís en els canvis de classe. És massa estret per moure-s'hi prop de 400 persones en cinc minuts. L'edifici tenia, inicialment, una sèrie d'espais, com a sota de les escales, que afavorien fer-los servir com a amagatalls. Amb els anys s'han anat eliminant. (72, 442)

que, en alguns casos, es veu en agreujat per la manca de puntualitat del professorat

La manca de puntualitat a l'hora d'entrar a les aules durant els canvis de classe (...) es complementa amb la manca de puntualitat d'un petit sector del professorat que té greus problemes per arribar a l'hora a l'aula. (85, 529)

A vegades la mobilitat és deguda a la necessitat de canviar de classe, amb el consegüent desplaçament pels passadissos. Aquesta casuística és més acusada en els centres amb dèficits d'espai, on els diversos grups no disposen d'una aula fixa.

Hi ha una constant mobilitat de l'alumnat pels passadissos que (...) provoca molt de soroll i petits problemes. Això, afegit a la poca puntualitat d'alguns professors/es, genera malestar i facilita algunes incidències lleus i greus. (8, 57)

La presència d'alumnat als passadissos durant les hores de classe també pot ser motiu de dificultats. Es produeix quan el centre no disposa d'un espai específic per atendre els alumnes que han estat expulsats, quan els alumnes no observen l'obligació d'anar-hi o quan el control és deficient. Aleshores poden produir-se incidents de diversa mena que alteren el desenvolupament de les classes: crits, sorolls, obrir portes, mirar pels vidres de les portes fent ganyotes, etc. La resposta més habitual consisteix a incrementar el control dels passadissos a càrrec del professorat i de l'equip directiu, els quals vetllen perquè no hi hagi alumnes sense control

El Director i el Prefecte han de ser escrupolosos i exemplars. El professorat de guàrdia han de passejar sovint pels passadissos. A primera hora, sempre; també cada mitja hora, si es pot. Han de mirar dins les aules per fer-se una idea de la situació: qui pot tenir problemes, qui molesta o no està per la feina. (68, 416)

Una iniciativa, que en alguns casos ha estat controvertida, per tal de controlar el que succeeix als passadissos i a altres espais comunitaris (entrada, patí, porxo, etc.) ha estat la instal·lació d'un circuit tancat de televisió, la qual cosa ha comportat una reducció notable dels incidents i els actes vandàlics al mobiliari i instal·lacions (GdD), per bé que planteja dubtes legals (indefinició legislativa) i morals (respecte a la intimitat de les persones)

L'entrada i la sortida també constitueixen moments propicis per a l'aparició de problemes o, si més no, perquè es produeixin situacions de confusió o de desordre. Succeeix quan els alumnes arriben acompanyats de amics, coneguts, gent del barri... que pretenen accedir al centre o bé en els

moments de sortida, quan els alumnes surten esverats, delerosos de posar-se a jugar, de ser al carrer o al transport escolar.

El **pati** és un altre espai que pot ser escenari de problemes derivats de la quantitat d'alumnes que acull, la barreja d'edats, l'alliberament de la pressió acumulada a l'aula, la dificultat de controlar el que hi succeeix.

La mitja hora de l'esbarjo sempre és un focus de discussions i petites baralles. S'insulten i es barallen per una simple pilota de futbol i acaben, algunes vegades, donant-se cops de puny. Les noies no solen entrar en aquest joc, però també es veuen esquitxades per alguns d'aquests conflictes i es crea tensió. (...) Malgrat això; no ho podem controlar tot. Hi ha molts racons que escapen de la nostra vigilància: els laterals, la part de darrera i, especialment, els lavabos. (59, 362).

Els equips directius posen especial èmfasi a conscienciar l'alumnat i el professorat que el fet que siguin espais col·lectius no significa que no se n'hagi de tenir cura o que no s'hagin d'assumir responsabilitats en la seva vigilància i netedat. Una part considerable de les incidències que es produeixen en aquests espais són degudes a un control deficient o inexistent per part del professorat, derivat de la manca de criteris compartits o de la incapacitat de dur a terme accions correctores amb qui no compleix allò establert. Els alumnes coneixen la manera d'actuar de cada professor i n'aprofiten les febleses

Les guàrdies no sempre es fan puntualment perquè això implica fer la feina dels altres. Les guàrdies de pati són encara més complicades; l'alumnat s'amaga als lavabos i a les aules i la majoria de vegades no són detectats. És més, quan els hi trobes s'enfaden perquè, segons ells, els altres dies els hi deixen estar (fent referència a d'altres professors que fan la guàrdia). (8, 57)

Una de les respostes més comunes quan es produeixen desordres o desperfectes consisteix a implicar als alumnes infractors en la reparació del dany causat: neteja o arranjament dels espais que han malmès o d'altres aspectes del manteniment del centre.

"Tasques reparadores". Molt adequades per quan l'alumne/a ha fet alguna destrossa. Es queden amb un professor de Tecnologia i l'ajuden a fer petites reparacions i manteniments, no necessàriament relacionades amb el que han fet malbé. (2, 19)

També cal conscienciar els docents per tal que assumeixin responsabilitats en la cura i el control de les aules.

S'envia un correu electrònic al professorat demanant la col·laboració i l'observació - revisió de totes les aules abans que surti l'alumnat. El professorat també ha d'actuar i fer netejar, recollir papers. No ha de delegar-ho tot al cap d'estudis o al tutor. (17, 108)

En síntesi, hi ha un notable acord a acceptar que l'ambient de centre té una incidència notable en la convivència. Se'n coneixen els dèficits més destacats; el dilema rau a intervenir-hi.

3.5.9.-Vandalisme

Les **accions contra el material, les instal·lacions** i altres elements físics dels centres, malauradament, són fets que no són estranys a la vida quotidiana dels instituts. Quan es produeixen són objecte d'atenció i, segons quina sigui la seva transcendència, poden enterbolir el clima de centre.

El tema que més ens preocupa és la manca de respecte pel contingent i el contingut del centre. No és tan sols per la despesa econòmica i la imatge que es dona, sinó perquè implica un menyspreu i/o una manca de valoració del centre com a un espai comú (...). No hi ha consciència que el centre sigui una cosa de tots i es destrossa per que sí. Costa molt conservar els espais nets i el material dins uns mínims: es trenquen ordinadors, mobiliari, portes, es pinta a les parets i a les taules, etc.... (74, 459)

És possible diferenciar **accions de baixa intensitat** que, en un o altre grau, gairebé formen part de la vida dels instituts: graffitis a les portes dels lavabos, ratllades al mobiliari, forats al guix de les parets, boles de paper al sostre, cebadors del fluorescents, etc. N'hi ha d'altres, en canvi, que tenen un **major impacte** i que reclamen la intervenció i/o la reparació immediata: buidar un extintor, pintades a les parets exteriors de l'edifici, graffitis en llocs ostensibles, posar silicona als panys de les portes, trencament de vides o de persianes, desmuntar els radiadors, etc.

A part de pintades i ratllades en el mobiliari i parets, també malmeten teclats i ratolins dels ordinadors, portes i panys de les aules, lavabos, vestuaris, material del gimnàs, etc. (7, 53)

L'espai on es cometen més actes vandàlics són els **lavabos**. L'anonimat que permet el tancament amb baldó de les portes i la dificultat de control extern fa que esdevingui un lloc apropiat per dur a terme tota mena de bretolades.

Vandalisme amb les instal·lacions del centre, especialment en l'ús dels lavabos: els embossen molt sovint, vessen aigua, es fuma a dins, s'amaguen. També hi ha el trencament d'algun vidre, panys i manetes de portes,... (85, 528)

Alguns centres han pres la decisió de tancar-los durant les hores lectives atesa la impossibilitat de controlar-los. Es tracta d'una mesura controvertida en la qual es contraposen els arguments educatius (l'ús responsable de les instal·lacions), els higiènic-fisiològics (fer-ne ús quan n'hi ha necessitat) i els organitzatius (garantir el funcionament del centre). Les solucions passen, novament, pel binomi conscienciació+control. Es tracta de dur a terme accions educatives i, alhora, de procurar un major control sobre els qui en fan un mal ús.

3.510.- Actes delictius: consum drogues, robatoris, extorsions...

El centre educatiu és un espai social on hi tenen lloc activitats de tota mena entre les quals n'hi ha que presenten un caràcter delictiu. En la major part dels casos es tracta d'accions puntuals, minoritàries... per bé que

provoquen una notable alarma social alhora que generen temor en la ciutadania. Els comportaments que s'hi donen amb més freqüència són el consum de substàncies prohibides (tabac, alcohol, drogues ...), els robatoris i les extorsions

Tabaquisme en augment. Tot i que es tracta d'un nombre molt reduït d'alumnes, gairebé a tots els canvis de classe, patis o temps del menjador hi ha alumnes que fumen d'amagat al pati. Òbviament, sempre són els mateixos. (48, 301)

El **consum de drogues** és, probablement, l'aspecte que genera major preocupació. En la major part dels casos es tracta de consum de substàncies derivades del cànnabis. Esporàdicament, també hi pot haver tràfic i consum d'altres drogues (cocaïna, pastilles...) que poden tenir conseqüències més severes.

El consum de drogues per part dels alumnes es realitza fora del centre. Els alumnes de cicles i Batxillerat surten del centre a les hores de pati i alguns es queden just a l'entrada (exterior del centre) fumant. (30, 199)

En alguns casos s'adverteix que el consum no es dona directament dins les dependències de l'institut, per bé que incideix directament en la feina que s'hi fa atès que els alumnes no es troben en la disposició adequada per al seguiment de la classe. En d'altres casos, es detecta la presència de persones sospitoses a l'hora d'entrar i sortir o bé durant l'esbarjo. Quan succeeix se sol demanar col·laboració policial

Hem trucat repetidament a la Policia Local i/o Mossos d'Esquadra que controlin la zona exterior. Cap a les tres de la tarda solen aparèixer personatges amb intencions comercials prohibides per la llei. (86, 535)

Es tracta d'una realitat davant la qual s'ha d'intervenir tot partint de la col·laboració entre els diversos actors implicats: alumnes, professorat, famílies, serveis socials, mossos d'esquadra... la qual cosa no resulta senzilla per diverses qüestions: a) per desconeixement, b) perquè es difícil delimitar l'abast real del problema; c) perquè hi ha una actitud de tolerància envers el consum per part de l'alumnat i, en alguns casos, per part del professorat i les famílies; d) per les restriccions legals, e) per temor a l'estigmatització... Tot plegat, il·lustra la dificultat de posar-se d'acord a l'hora de delimitar què cal fer i qui ha de fer-ho...

Va ser molt curiós veure les perspectives i els interessos en l'apreciació del problema (molt més extens del que inicialment havíem pensat). Uns pares molt anguiats enfront d'una postura molt calmada per part dels mossos; uns professors farts de fer de policies i una infermera que ens informa que cap alumne li ha fet mai cap consulta referent al tema en qüestió, sinó que totes les consultes són de temes sexuals. "Sexuals??" pregunten els pares esverats. (30, 200)

Entre les accions més habituals que es realitzen per prevenir el consum de tòxics hi trobem les campanyes de prevenció dirigides a l'alumnat, en les quals se'ls dona informació i es duen a terme accions de conscienciació i de promoció d'hàbits saludables

Aquest curs el centre es va plantejar dur a terme amb els alumnes de 3er d'ESO el programa Òrdago, a les hores de tutoria. Vàrem creure que el taller podria encaixar amb aquests alumnes, alguns dels quals ens consta que ja consumeixen algun tipus de droga (30, 200)

les quals sovint es complementen amb la realització d'accions d'informació i formació dirigides a les famílies .

Dins del programa varem sol·licitar una sessió d'assessorament amb pares ja que varem considerar que no només és interessant que els alumnes coneguin els efectes del consum de drogues sinó que calia que els pares aprenguessin a distingir-ne els símptomes i sabessin com parlar-ne amb els seus fills. (30, 200)

La prevenció s'ha de consolidar amb la intervenció directa per tal d'avortar-ne el consum, ja sigui dins o fora del centre. En aquesta tessitura, els directius troben a faltar un major suport dels agents comunitaris

Les trucades als mossos han estat freqüents i sense gaire èxit. Els mossos no volen enfrontar-se directament a la població. Tot i que els recordem cada curs la conveniència de fer una volteta per l'entrada principal o al voltant del pati, no veiem que s'acostin gaire. D'assessorament, el que vulguem: xerrades, power points... Però els costa venir, demanar documentació i agafar els que estan fumant.. (30, 200)

Altres actes delictius que es donen als instituts són **furts o robatoris** que normalment resten en la impunitat: perquè es fa veure que no s'han produït; perquè es considera que no hi ha res a fer; perquè no es denuncien....

El tema dels robatoris, tot i no ser un problema massa continu, ens preocupa. Se n'han detectat diversos, majoritàriament en el nivell de primer d'ESO i amb col·laboració amb gent de fora del centre. (74, 459)

Els objectes més afectats són els telèfons mòbils, les calculadores, el material escolar, etc.. En alguns casos s'han trobat a faltar diners dels bolsos o dels efectes personals del professorat i, també, s'han produït robatoris de material del centre.

Altres incidents esmentats que poden ésser enquadrats dins aquesta categoria fan referència a dur pistoles d'aire comprimit i armes blanques al centre (8, 57), extorsions a companys per aconseguir diners o menjar (8, 52) o maltractaments a alumnes .

3.5.11.- Ús indegut de les TIC

La introducció i l'ús quotidià de les TIC als centres escolars respon a una necessitat social que ha estat recollida a la LOE: la competència tecnològica i digital és una de les vuit CB a assolir per l'alumnat durant l'escolarització obligatòria. Ara bé, l'avenç en aquest àmbit no es troba exempt de dificultats. Són múltiples els factors a tenir en compte: inversions en maquinari i programari, formació del professorat, aspectes metodològics... Per altra banda, la incorporació de les TIC als instituts també comporta riscos derivat d'un ús

inadequat que cal conèixer i afrontar. Es tracta d'una realitat palpable que té una incidència directa sobre la convivència, davant la qual és difícil d'intervenir: per l'anonimat, per la immediatesa dels fets, perquè calen coneixements específics, perquè es difícil establir límits...

Enguany, el principal problema que hem tingut de convivència ha estat ocasionat per les tecnologies: telèfons mòbils, usurpació d'identitat a través del Messenger i problemes d'aquesta tipologia. S'han generat algunes baralles al pati i fora del centre, que sorprenien al professorat perquè no sabíem d'on venien. Es diu que algú ha penjat o amenaça de penjar una foto de tal al YouTube, o es reben insults d'una persona a través del Messenger, s'assetja a la persona a l'hora del pati perquè se li adjudiquen els missatges, aquesta persona diu que no ha estat i es baralla amb una altra, perquè sospita que li ha pres la identitat, etc... (69, 420)

Els **telèfons mòbils** són, amb diferencia, els aparells que es troben a l'origen de la major part de problemes, atesa la generalització i la versatilitat d'ús que permet enregistrar informació, tant so com imatge, i distribuir-la en pocs segons.

Enviament de missatges (SMS) en hores de classe entre alumnat de diferents grups. (10, 71)

En algun centre s'ha donat el cas que els mateixos alumnes han fet fotografies amb els mòbils de la seva borratxera el darrer dia del viatge de fi de curs i les han penjades a la web (Fotolog) (GdD).

Els centres procuren regular-ne l'ús. És habitual que es prohibeixi utilitzar-los i, també, mantenir-los connectats durant l'horari escolar a les diverses dependències de l'institut.

Al RRI es recull la prohibició de l'ús de mòbils i l'ús d'aparells de so dins tot el recinte (pati inclòs). Apliquem la normativa de manera molt estricta. Quan sona un mòbil o es veu a l'alumnat amb auriculars, es requisen i es truca a les famílies per venir a recollir-los. Si hi ha reincidència no es torna en un temps important (1 més la primera vegada; 3 mesos, la segona, etc.). Tot i així, encara és motiu de conflicte i es requisen de manera sistemàtica. (74, 459)

Els diversos mitjans disponibles a **la xarxa** per tal de comunicar-se i per intercanviar informació i imatges (xats, Youtube, Facebook, Fotolog, etc) constitueixen una nova font de conflictes atès que permeten abocar-hi informació, d'una manera anònima, que pot ser lesiva per a les persones, la quals es troben en una situació d'indefensió.

Amenaces i insults anònims que reben els nostres alumnes quan xategen a casa i a vegades missatges en el mòbil. Enviament voluntari de fotos compromeses per part de noies als seus amics que acaben fora de control. (9, 64)

Es pot produir una situació especialment compromesa quan s'enregistren imatges o converses entre alumnes i professor en el marc d'una classe. L'enviament a les webs d'intercanvi, la possibilitat de compartir-ho amb altres companys... i, en definitiva, la difusió indiscriminada poden desencadenar conflictes de difícil abordatge.

Un cop van gravar a un professor dins d'una classe i van penjar la gravació a Internet, evidentment sense el permís de les parts implicades. Una altra vegada

van gravar alumnes del nostre centre que s'havien barallat al carrer. La gravació corria pel centre; hi havia molts alumnes que la tenien al seu mòbil. En tots aquests casos ha estat molt difícil aturar i esborrar les filmacions. (9, 64).

que, en alguns casos, poden acabar a una intervenció policial

Els Mossos d'Esquadra han fet xerrades a l'alumnat de 2n curs aquests any explicant els problemes que van tenir lloc el curs passat a altres centres de la comarca. Arran de la gravació i difusió d'imatges enregistrades sense autorització, es van produir un seguit d'acusacions, denúncies i amenaces que van acabar amb la intervenció de la policia autonòmica.(10, 71)

En síntesi, les TIC formen part del món actual. No s'hi pot anar en contra. Ara bé, cal anar alerta amb els possibles usos perversos.

3.5.12.- Serveis complementaris: menjador i transport escolar

El menjador i el transport escolar són dos escenaris propicis a l'aparició de problemes. Hi ha diverses raons que hi contribueixen: a) el fet que no hi hagi professorat del centre; b) la identificació amb un espai d'alleujament de la pressió de l'aula; c) la menor capacitat de supervisió dels monitors; d) una aplicació laxa de la normativa; e) la intervenció de diverses entitats (centre, Consell Comarcal i empreses) en la gestió de les incidències, etc.

El desplaçament en els vehicles de **transport escolar** comporta múltiples possibilitats de conflicte (Teixidó, 2009a). Heus ací un recull de les més freqüents: a) alumnes que arriben tard i endarrereixen l'horari del servei; b) alumnes que pretenen pujar les bosses o l'esmorzar dalt del cotxe contravenint les normes d'ús; c) alumnes que realitzen accions no permeses (menjar, beure, etc.) dins el bus; d) baralles entre els alumnes; e) insults o provocacions al conductor o a l'acompanyant; f) malmenar els seients o les cortines; f) treure les bosses dels companys del portaequipatges i posar-les davant la roda perquè l'autobús les aixafi quan es posa en marxa; g) alumnes que viatgen dins el portaequipatges; i) alumnes que es fan fonedissos en sortir de l'autobús... La descripció que se'n fa a (61, 374) permet entendre les dificultats que han d'afrontar els monitors per mantenir l'ordre.

Quan es produeixen incidències greus (manca de respecte als acompanyants, desobediència manifesta, desperfectes o baralles) es formula una incidència que pot acabar amb una sanció que pot consistir en la pèrdua del dret a transport durant uns dies. Es tracta, però, d'un procés lent, que triga molts dies i, per tant, perd bona part de l'efectivitat. D'altra banda, en alguns casos ha acabat d'una manera no gens formativa, atès que la família ha reclamat el seu dret a transport gratuït i li ha estat reconegut.

Després de la sanció consistent en la pèrdua temporal del dret a transport per part de l'institut; tot i haver informat de la gravetat de la situació al Consell Comarcal, aquest va proporcionar un taxi gratuït a l'alumne els dies que va estar expulsat del transport. (GdD).

Pel que fa a l'enrenou que es forma en els moments de pujada i baixada dels vehicles, alguns centres han eixamplat les guàrdies del professorat per tal de donar-hi resposta. En altres casos se'n fan càrrec, de manera rotatòria, els membres de l'equip directiu, posant una atenció especial als divendres al final de les classes.

Al **menjador escolar** també s'hi donen algunes de les característiques que s'acaben d'apuntar. Els principals problemes es deriven de a) la inobservança de les normes d'higiene (rentar-se les mans); b) aldarulls, empentes i baralles a la fila; c) desconsideracions a les cuineres o a les monitores; d) fer malbé el menjar, llençar-lo, etc.; e) no recollir les safates i el menjar sobrant; f) assetjaments o baralles durant l'estona de lleure posterior a l'àpat; g) fumar després de dinar; h) escapar-se de l'institut després de dinar...

Al canvi d'hores, al pati o a l'hora del menjador... hi ha grups que no respecten el temps de lleure dels demés i abusen de la seva superioritat. (25, 164)

Els fets més habituals són robatoris de menjar, llençar-lo a companys o directament al terra, escapades fora del centre per fumar o quedar amb els amics... (GdD).

Els monitors tenen dificultats per mantenir l'ordre. Es tracta de personal extern, amb una baixa consolidació professional, que sovint és objecte de burles o desconsideracions per part de l'alumnat.

Els alumnes no accepten l'autoritat dels monitors/res. Tot i que els alumnes que hi participen no són gaires, hi ha freqüents faltes de respecte i desobediència. (48, 301).

Aquest fet impossibilita l'assoliment dels objectius educatius (higiene, alimentació equilibrada, neteja...) inherents a l'activitat i, també, dificulta la construcció d'un clima de relació amistós durant l'estona de lleure posterior al menjar

Tant al menjador, com a la biblioteca, com a les aules s'aplica el RRI amb el mateix criteri (...) Sovint, un determinat tipus d'alumnat, quan es troba amb un monitor de menjador que li crida l'atenció, respon de manera molt inadequada. Aquest tipus de respostes (i, també, fugir del centre havent dinat), són considerades faltes greus o molt greus. (86, 535)

La forma d'abordatge més habitual consisteix a aixecar un full d'incidència que pot donar lloc a una sanció d'alguns dies sense dret a menjador o la presència d'algun docent o membre de l'equip directiu. Pel que fa a l'estona de lleure de després de dinar, en alguns casos s'organitzen competicions esportives. També es procura l'establiment de criteris d'actuació coordinats entre el servei de monitoratge i el centre educatiu, tant per analitzar la conducta dels alumnes com per saber si mengen o no (sobretot quan hi ha sospites de trastorns alimentaris) i poder-ne informar la família.

Cada curs escolar es realitza una reunió amb el monitoratge del transport i l'empresa d'una banda i amb el monitoratge de menjador i l'empresa de menjador

d'altra, per tal de revisar els protocols de convivència establerts (tot fent incidència en: unificar criteris de convivència i optimitzar els mitjans de comunicació). Paral·lelament a les tutories es revisen els acords presos i es recorden alguns aspectes de menjador i transport. (.44 285)

3.5.13.-Deficiències organitzatives

La manera com s'organitza el funcionament del centre té incidència en la convivència. Són diversos els factors a considerar: els dèficits del model participatiu, l'estatus funcional dels docents, la indefinició del paper dels directius, la massificació dels centres, l'existència de visions i interessos diversos entre el professorat que dificulten el treball en equip, la coexistència de valors culturals contraposats: ètnics, religiosos, etc. Les principals qüestions que apareixen als treballs fan referència als procediments d'assignació de docència i de tutories entre els docents, a la dificultat i la complexitat en la gestió de les incidències i al traspàs d'informació.

Una pràctica habitual a un nombre considerable de centres per dur a terme la **l'assignació de la docència i de les tutories entre el professorat**, consisteix a assignar al professorat més expert i més arrelat al centre els grups d'alumnes més "còmodes". Al professorat amb menys experiència, que sovint acaba d'arribar al centre, se'ls deixen els cursos que, a priori, es preveuen més "difícils" (Teixidó, 2009b). En termes generals (amb totes les excepcions que es vulgui) les coses són així. Des d'una perspectiva racional, tothom accepta que aquesta manera de procedir no contribueix a la millora de la convivència; des d'una perspectiva micropolítica, es tracta d'un exemple clar de primacia dels interessos individuals per damunt dels col·lectius.

La millora en aquest punt no pot plantejar-se com una qüestió merament tècnica sinó que cal dur a terme una feina sociopolítica, de debat i negociació, tendent a l'establiment de criteris de centre que permetin la formació d'equips docents i d'equips de tutors equilibrats. Òbviament, no és un canvi que es pugui fer d'un curs per l'altre; es tracta d'una transformació cultural lenta, que ha d'anar arrelant en la idiosincràsia del centre d'una manera progressiva. Ara bé, perquè hi hagi avenços (encara que siguin petits) cal que els directius s'ho proposin, ho plantegin d'una manera transparent i duguin a terme accions, prudents però fermes, d'avenç en la línia establerta.

Pel que fa a la **complexitat en la gestió de les incidències**, els expedients disciplinaris, les entrevistes amb les famílies, la comunicació i el control de les sancions, la preparació del retorn a l'aula de l'alumne expulsat, etc. es constata que genera un munt de feina de tipus burocràtic que fa que es perdi de vista la dimensió educativa. El procés es duu a terme d'una manera mecànica, amb l'especialització d'alguns membres de l'equip directiu.

Un dels principals problemes pel que fa a la gestió de la convivència en el centre és la burocràcia administrativa que l'envolta. (23, 144)

Finalment, també s'esmenta la necessitat de millorar el **traspàs d'informació** entre els docents afectats per les incidències, els tutors, l'equip directiu i les famílies. Els centres estableixen protocols d'actuació en els quals es preveu el procediment a seguir, les accions a endegar, la informació que s'han de traspassar, la temporització del procés, etc. La posada en pràctica, tanmateix, resulta difícil atès que cal acomodar-ho als horaris laboral i docent del professorat; al ritme de les classes, a la disponibilitat de les famílies, etc. Es tracta, a més a més, d'actuacions que són ingrates. Tot plegat contribueix a que el procés no sigui tan àgil com seria desitjable.

3.5.14.- Relació amb el suprasistema: l'Administració Educativa

La configuració d'un model de centre escolar autònom implica la delimitació clara de funcions i responsabilitats amb l'Administració Educativa com a ens responsable de garantir alguns aspectes bàsics per fer viable el principi de co-gestió. Són múltiples els aspectes on cal delimitar fins on arriba l'autonomia dels centres (amb independència de l'ús que en facin) i, també, quins són els compromisos que s'assumeixen des del suprasistema per fer-la viable (Teixidó, Felip i Vila, 2010). Des d'aquesta perspectiva, els directius assenyalen l'existència de deficiències que consideren responsabilitat de l'Administració Educativa. Les principals aportacions fan referència a la **planificació dels recursos necessaris per donar resposta a les necessitats d'escolarització** o la massificació dels centres escolars.

És un centre pensat per a ser dues línies i n'hi estan funcionant tres i per tant el nombre d'instal·lacions és just. L'Administració, que és la única que pot fer alguna cosa ja ha encarregat un projecte d'ampliació però amb la seva lentitud característica s'està retardant molt. (49, 307)

a la **burocratització creixent del sistema** educatiu que comporta una demanda continuada de dades als centres (a través dels aplicatius) així com a la pressió per realitzar documents o per participar en projectes, amb poques possibilitats que esdevinguin útils.

La sensació, a vegades, és que tots els documents de centre no són res més que papers que ens demana l'administració. Aconseguir que siguin una eina de funcionament serà difícil però és el que intentarem. (8, 59)

així com la **proliferació de documentació legal** ambigua, amb profusió de fonamentació ideològica i escassa concreció pràctica

Cal la col·laboració de l'Administració facilitant una normativa legal que indiqui clarament què han de fer els que es dediquen a l'educació: quines responsabilitats els pertoca complir i posar-hi els mitjans. Les ambigüitats (que es poden disfressar "d'autonomia") no porten enlloc; el que tenim a l'actualitat és un "campi qui pugui". (81, 512)

Tot plegat, porta a reivindicar la necessitat d'una **major consistència dels equips directius** en termes d'estatus, de reconeixement, de consolidació, de formació, etc.

Per portar a terme la tasca de lideratge i gestió dels centres l'Equip Directiu necessita un reconeixement adient per part de l'administració en els següents aspectes: remuneració adient per la quantitat desmesurada d'hores que es fan; posició de poder i responsabilitat sobre la resta del personal del centre reconeguda, explicitada i efectiva; més temps per mitjà de o més reduccions o un cinquè membre; recursos, ja que les millores de cost zero acostumen a tenir resultats propers al cost; possibilitat de canvi preferent de centre de tots els membres de l'Equip Directiu que ho sol·licitin en acabar el període de nomenament; formació i assessorament reals; espais de trobada i intercanvi d'experiències (trobades amb altres Equips per posar en comú experiències)... (68, 418).

3.5.15.- Promoció de curs de l'alumnat

A diversos treballs es fa referència a la situació que es genera quan es produeix una acumulació d'alumnes repetidors a primer cicle, la qual cosa fa que molts d'ells arribin a 16 anys sense haver cursat 4rt d'ESO. En aquestes circumstàncies, resulta clau l'orientació de l'alumnat i a les famílies per afavorir l'accés al món laboral, o per cercar noves vies de formació adequades a les característiques o possibilitats de l'alumne.

Fins ara es feia una orientació individual amb les famílies. Aquest curs s'ha endegat una orientació conjunta amb tots els pares i mares amb alumnes de 16 anys, amb la col·laboració de l'Ajuntament, per presentar l'oferta de cursos de formació laboral, escola d'adults, etc., i els estudis als que poden accedir. (8, 59)

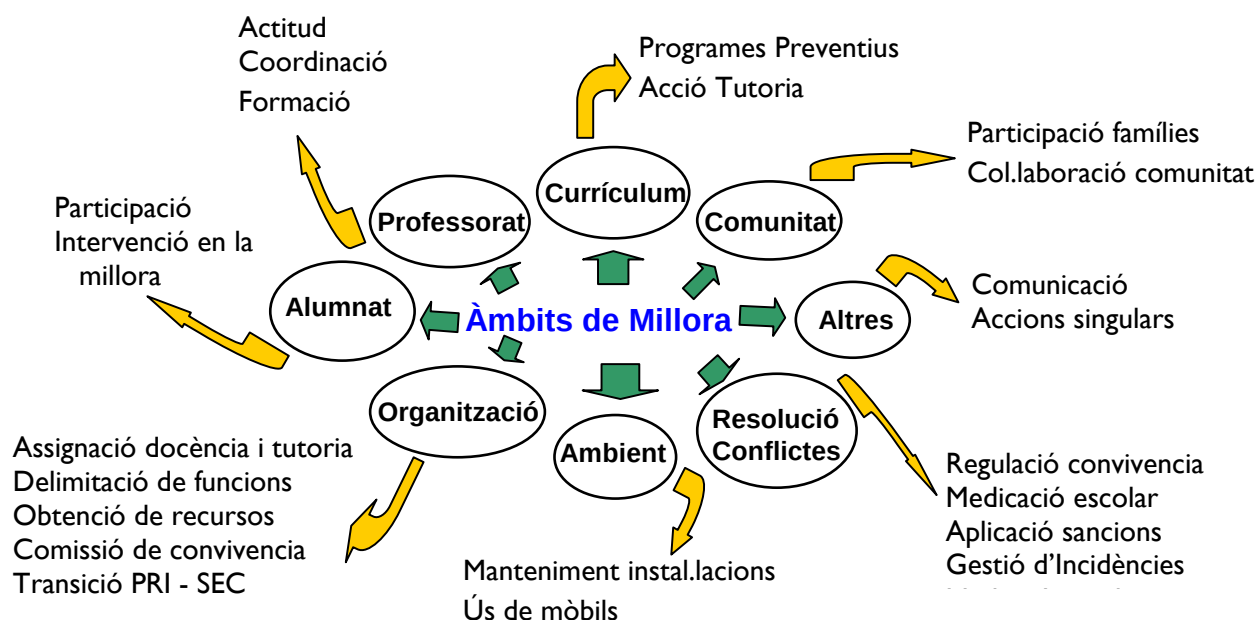
Aquesta tasca s'hauria de veure complementada amb la coordinació i comunicació regular amb els Serveis Socials d'atenció Primària, els serveis municipals d'inserció laboral i la resta dels serveis educatius de la població. Cal un seguiment de l'alumnat que abandona el centre sense el títol del graduat.

Als paràgrafs precedents hem efectuat una repassada als principals problemes de convivència dels instituts de Catalunya. Certament, hauríem pogut esmentar altres aspectes que, d'acord amb la freqüència d'aparició als textos analitzats, hem considerat minoritàries. A continuació, es descriuran algunes iniciatives endegades per tal de resoldre'ls o millorar-los.

Capítol 4.

PROPOSTES I INICIATIVES DE MILLORA

L'assoliment de progressos tangibles en la convivència implica el pas a l'acció. No n'hi ha prou de ser-hi sensible, de lamentar-se o de fer proclames progressistes. Cal arromangar-se i posar-se a treballar; cal tirar endavant iniciatives de millora. L'anàlisi dels testimonis aportats pels participants posa de manifest que s'estan fent moltes coses que adquireixen el seu sentit ple quan es tenen en compte les característiques, les necessitats i les possibilitats de cada centre. Per tal de fer-ne una descripció panoràmica, s'estableixen set grans àmbits que apareixen al quadre següent.



Quadre 8. Àmbits de millora que es desprenen de l'anàlisi de les experiències

4.1. ACCIONS EDUCATIVES

Als centres de secundària es duen a terme accions dirigides a la millora de la convivència des d'una perspectiva curricular, en el marc de l'activitat habitual d'ensenyament-aprenentatge. En alguns casos es tracta d'accions integrades al currículum, bé sigui d'una manera planificada (en parlar de la població al món es tracta la diversitat ètnica i cultural) o bé aprofitant les oportunitats que depara la feina quotidiana: una lectura, un reportatge de TV, un esdeveniment d'actualitat local. En d'altres casos es duen a terme programes preventius (democratització de la vida al centre, mediació escolar, educació en valors, habilitats socials...) o projectes singulars (setmana de la

solidaritat, campanyes de reciclatge...) que poden desenvolupar-se a l'hora de tutoria, mitjançant una jornada o d'altres maneres.

Les principals manifestacions d'aquesta manera de procedir que apareixen als treballs analitzats fan referència a l'acció tutorial i als programes educatius amb una intenció preventiva

4.1.1.- Acció Tutorial

L'actuació dels tutors constitueix l'espai més habitual des d'on s'articula el treball dels hàbits, actituds i valors que han de presidir les relacions interpersonals als instituts. A bona part de les aportacions s'hi fa referència

El rol de la tutoria és clau en la millora de la convivència. El seu àmbit d'actuació abasta alumnat, pares, professors i equip directiu. (57, 351)

alhora que es destaca la importància de disposar d'un equip de tutors cohesionat, que dugui a terme aquesta funció amb dedicació i professionalitat, per la qual cosa és convenient que compti amb el recolzament i l'ajut de la resta del professorat que intervé en el grup-classe i de l'equip directiu.

Una bona acció tutorial pot fer molt per millorar la convivència al centre però un tutor no es pot sentir sol ni poc recolzat per l'esquema organitzatiu de l'institut. (58, 357)

Amb la intenció de sistematitzar i afavorir la unitat d'acció entre els diversos tutors, els centres disposen d'un **Pla d'Acció Tutorial** que ha d'estar estretament interconnectat amb el Pla de Convivència. Tot i que sol presentar una estructura rígida, es desplega d'una manera flexible per tal de donar resposta a les necessitats dels alumnes o d'abordar qüestions d'actualitat en el funcionament del grup i del centre.

El Pla d'Acció Tutorial del centre està pendent de revisió . És un document que ja té deu anys . No cal dir que en aquest període han canviat força coses: el marc legal, l'organització de l'institut, la composició social, etc. Cal promoure un procés de revisió del PAT i, sobretot, fer un document ajustat a la situació i a les necessitats actuals. (58, 356)

Per garantir-ne l'aplicabilitat i el realisme sembla indispensable que en l'elaboració i la revisió del Pla de Convivència hi hagi una participació activa dels tutors que l'hauran de dur a la pràctica.

Crear una comissió que es dediqui a revisar el PAT i es compromet a portar-lo a claustre per la seva aprovació a la fi dels curs. En aquesta comissió és important que hi hagin tutors dels diferents nivells, de diferents edats, que puguin donar diversos punts de vista. (79, 502)

per tal de planificar i seqüenciar els aspectes a treballar a cada curs, seleccionar materials, elaborar reculls que facilitin la posada en pràctica, establir els protocols per a la gestió del grup en aspectes com l'assistència, la realització de sortides, el control de les incidències, etc.

Totes aquestes activitats hauran d'estar classificades per nivells de manera que un tutor sempre tingui un arxiu de propostes per fer amb el seu grup de tutoria. (58, 359)

Les sessions de tutoria (tant grupal com individual) són **l'espai idoni per analitzar i reflexionar sobre situacions reals de conflicte** del propi grup, d'altres grups, o que afecten tot el centre. Es tracta de treballar les actituds i els hàbits de convivència d'una manera significativa, tot partint de situacions viscudes i, també, de promoure la resolució positiva de conflictes.

A tutoria cal treballar el dret a rebre unes classes de qualitat. Els alumnes han d'entendre que han de comportar-se sense distorsionar les explicacions. No es pot permetre que un sol alumne pugui boicotejar la classe. (47, 300)

El punt de sortida ha de ser l'anàlisi de les situacions conflictives que es donen al Centre i la valoració del treball fet, anteriorment, a tutoria. L'anàlisi de les incidències del curs anterior pot ser un dels aspectes per reflexionar. (21, 135-136)

També és un espai apropiat per afavorir la integració de l'alumnat nouvingut: mostrant interès per conèixer-lo, fomentant l'establiment de relacions positives, l'acceptació i la comprensió, prevenint l'enfrontament o l'aïllament, etc.

És interessant treballar el tema de la diferència de cultures i de la immigració a través de les tutories (...) com una prevenció davant possibles reaccions i conductes no desitjables que, lamentablement, es poden donar. (46, 296)

Els equips directius tenen plena consciència de la **importància de la tutoria per al bon funcionament del centre** i, bo i admetent les limitacions derivades de les persones i dels hàbits consolidats, posen una atenció prioritària a la selecció dels tutors/es.

El curs vinent s'intentarà seleccionar els tutors més adients. Especialment en els nivells més baixos (1r i 2n ESO) donada la importància que té l'acollida i la integració al centre dels alumnes més petits i la problemàtica que al nostre centre existeix a 2n. (1, 11)

Consideren que els tutors són els docents que tenen un major coneixement del grup, els que compten amb més temps de dedicació a l'aula, i esperen que actuïn com a mediadors en els conflictes (grupals, entre alumnes o entre alumnes i professors/es) aportant vies per al diàleg i la construcció de solucions. També són els responsables de l'establiment de canals fluïts de **comunicació amb els alumnes i les famílies**, posant un èmfasi especial en el coneixement i el treball d'interiorització de les rutines organitzatives bàsiques (entrada i sortida, desplaçaments pel centre, ús dels espais específics, etc.), de les normes d'aula i de centre així com les mesures a adoptar en cas d'incompliment

Entre les idees a transmetre a la reunió d'inici de curs, cada tutor inclourà les normes (...) Hi ha una explicació directa en forma de xerrada i un recordatori en forma escrita a la web. (49, 310)

Cal insistir en el fet que allò que es pretén no és aplicar mesures repressives sinó facilitar la solució de les situacions disruptives i d'indisciplina que obstaculitzen

l'activitat acadèmica i que alteren la bona relació entre l'alumnat i entre l'alumnat i el professorat. (53, 325)

La **incorporació de nous tutors/es** als equips docents constitueix un motiu d'atenció i de preocupació. En alguns casos, els centres tenen establerts mecanismes d'acompanyament per part de l'equip directiu o de professors veterans, per tal d'ajudar-los a integrar-se en la dinàmica organitzativa i informar-los d'una manera detallada de les característiques dels centre i de les particularitats de la feina a fer.

Entenc les sessions de treball amb tutors i tutores com un acompanyament des de l'inici de curs i al llarg de, com a mínim, un trimestre. Al començament, de manera continuada (una sessió per setmana); més endavant, un seguiment més espaiat (podria ser una sessió cada cinc o sis setmanes) i una sessió específica cap a meitat del tercer trimestre per fer la valoració de la feina feta i el recull de tots aquells aspectes que cal deixar recollits. (6, 48)

A diversos treballs s'esmenta la conveniència **d'implicar tot el professorat en la realització de la funció tutorial** per tal d'evitar que es consideri responsabilitat exclusiva d'alguns professors (a vegades, els darrers en arribar o els més inexperts) i fomentar la consolidació d'equips docents que afrontin d'una manera consensuada les problemàtiques de cada grup. Una de les iniciatives que es proposen per fer-ho, consisteix a fomentar la implicació de tot el professorat en la realització de la funció tutorial.

Forma part del nostre Pla d'Acció Tutorial el compartir la tutorització d'alguns alumnes per part de membres dels equips docents que no són tutors o tutores de grup, així com l'acceptació de la responsabilitat tutorial per part de tot el professorat als nivells on imparteix alguna matèria. (7, 48)

Una altra possibilitat consisteix a incrementar el nombre de professionals que formen l'equip de tutors amb l'establiment de tutories compartides o co-tutories

Amb aquest canvi (la introducció de la co-tutoria), els alumnes problemàtics podrien tenir un seguiment més estret (cada professor com a màxim hauria de tenir un alumne d'aquest tipus). El tutor podria parlar amb ell i amb la família setmanalment, fer seguiment dels contractes, etc. (70, 428)

En síntesi, l'acció educativa i relacional que es duu a terme a la tutoria és percebuda com un element clau en la millora de la convivència. Es tracta de delimitar-la (Pla d'Acció Tutorial), de posar atenció a la manera d'executar-la i de fer-la atractiva per afavorir que els professors l'assumeixin amb una actitud positiva.

4.1.2.- Programes preventius

La posada en marxa de programes preventius constitueix una segona via d'abordatge de tipus curricular que apareix a les aportacions analitzades. En alguns casos, es tracta d'una realitat en marxa; en d'altres, s'assenyala com una via de futur, com un objectiu que es considera desitjable per bé que, de moment, no s'ha desenvolupat.

“Volem introduir aquest servei perquè potencia valors molt importants per a la convivència: el diàleg, el respecte, l'acolliment... El servei de mediació esdevé una veritable escola de civisme” (28,123)

El ventall de possibilitats és divers. Tot i això, les principals manifestacions corresponen a programes que han estat impulsats des del Departament d'Educació. La iniciativa que apareix amb major intensitat és la mediació. Serà tractada d'una manera específica a 4.7.2.

Durant el mes de setembre es realitzaran reunions amb els tutors dels grups d'ESO per distribuir el material a treballar a tutoria referit a la mediació. Constarà d'una breu explicació del procés i d'activitats pràctiques dirigides al desenvolupament d'una actitud de comprensió i respecte envers els altres.(...) Les activitats no seran del primer trimestre, donat que les habilitats socials i la mediació s'hauran de treballar durant tot el curs. (56, 347)

així com el programa de desenvolupament d'habilitats socials

Competència social. Per dotar als alumnes de les eines necessàries per resoldre conflictes. Aniria, sobretot, destinat als tutors i coordinadors d'equips de tutors. L'objectiu seria que a través de la tutoria es pogués treballar amb els alumnes aquells aspectes que creiem importants. (31, 208)

També trobem iniciatives adreçades al treball d'algunes patologies socials amb efectes nocius per a la convivència: drogodependències, mal ús de les TIC, tabaquisme

Treball per grups a classe de tutoria: Anàlisi i reflexió sobre el tema, a partir de l'article de David Trueba i del material “Quan navego, jo controlo” de M^a Luisa Torrecassana, per fer-se una opinió sobre els riscos d'aquestes conductes, a partir de la reflexió sobre el tema i d'un cas real exposat en un article del director de cinema David Trueba. (69, 422)

o bé aspectes de desenvolupament personal: educació emocional, autoestima, autoconeixement, etc,

A les hores de tutoria es treballa l'autoestima amb activitats diverses per l'alumnat, activitats que prèviament es preparen a la reunió setmanal de la Cap d'estudis amb els tutors.(...) És evident la importància de l'autoestima en l'educació dels nostres alumnes. S'han fet molts estudis que indiquen la correlació positiva entre alta autoestima, rendiment escolar i maduresa personal. (82, 513)

La introducció d'aquests programes suposa una resposta lògica a les exigències del context o a les necessitats dels alumnes. En la major part dels casos, els arguments que avalen el rigor i la pertinència dels programes són sòlids. Ara bé, els resultats que se'n desprenen són difícilment constatables. Aquesta és un dels principals interrogants que es plantegen els equips directius en relació a la seva funcionalitat. També es fan paleses algunes dificultats en la seva introducció: resulta difícil que seguin el resultat d'una aposta col·lectiva. En la major part dels casos responen a l'interès de l'equip directiu, a la iniciativa d'una part del professorat o, simplement, a l'entusiasme d'algunes persones que s'ofereixen per tirar-los endavant i en són el referent. Quan aquestes persones se'n cansen o abandonen el centre, el programa trontolla i, a vegades, desapareix.

4.2.- INICIATIVES REFERIDES AL PROFESSORAT.

La participació del professorat constitueix un factor comú a la major part de les accions de millora analitzades. En algunes casos, d'una manera exclusiva; en d'altres en col·laboració i coordinació amb les famílies, els alumnes i altres agents socioeducatius.

Les propostes de millora més importants es dirigeixen al personal del centre. Són ells, les persones que interactuen directament amb els alumnes, la imatge més immediata i contínua que reben els alumnes i les seves famílies. (12, 84)

Resulta lògic que sigui així per dues raons: a) des d'una perspectiva educativa, perquè són els responsables de l'acció educativa i, en darrera instància, la millora de la convivència forma part de l'educació; b) des d'una perspectiva organitzativa, perquè són els encarregats de desplegar la política de centre, tant dins les aules com en la resta de moments de la vida instituts.

Hem classificat les iniciatives de millora que fan referència als docents en tres grans apartats: a) l'actitud amb la que afronten la seva participació en la millora; b) la coordinació i c) la formació permanent i el creixement professional.

4.2.1. Actitud del professorat.

A una part considerable dels treballs es posa de manifest la necessitat d'incidir en l'actitud del professorat perquè entengui que la millora de la convivència és cosa de tots i, per tant, que s'hi ha d'implicar d'una manera decidida. El professorat ha d'acceptar que un clima de convivència sa i durador es fonamenta en la suma de molts petits esforços coordinats i no pas en la dedicació intensiva de poques persones.

Caldria aconseguir una major unió i implicació (del professorat) en la tasca educativa i docent. Seria bo aconseguir que fossin molts més els que estiren el carro o ajuden a fer-ho. (39, 244)

Si tothom contribueix a la convivència s'obtindran resultats positius. No serveix un centre on tothom va a la seva i el xèrif, sol davant el perill, arregla la situació. Això només passa als films; a la vida real, acabes de baixa. (68, 414)

Per aconseguir aquesta fita, cal dur a terme accions de **conscienciació dels docents** en les quals es destaca la importància de la seva intervenció, tot posant de manifest les repercussions negatives, tant per hom mateix com per a la resta de companys, de la inhibició o la reticència a intervenir.

Conscienciar el claustre de professors dels avantatges d'un pati ben controlat. No cal fer de policies, ni obsessionar-nos. S'eliminen molts problemes de convivència només fent-se veure. (72, 445)

La realització de funcions de control, tot i ser inherents a la docència, no solen ser percebudes amb agrat pel professorat, atès que se'n poden derivar conseqüències desagradables. Davant d'aquesta situació, els responsables de la millora de la convivència han de plantejar-ho com una funció inherent a la

feina educativa que s'ha de concretar en pautes d'intervenció clares i compartides. Simultàniament, s'han destacar els beneficis col·lectius que se'n deriven i oferir ajut i suport al professorat quan es presentin situacions de conflicte.

Intentar ser molt clars a l'inici del curs pel que fa a les normes del centre i a la seva aplicació. S'ha de remarcar que hi ha molta feina, però aquesta es compensa amb la manca d'incidències per part de l'alumnat. (34, 221)

Ser conscients d'aquesta realitat, aconsella l'adopció d'objectius realistes, basats en l'anàlisi de les dificultats que es pretenen abordar però també de les possibilitats i de les persones amb qui es compta per a fer-ho. La millora de la convivència s'ha de basar en les persones; es tracta de plantejar-se objectius abastables, consensuats per tots, que possibilitin anar aconseguint avenços palpables que encoratgin a continuar-los i aprofundir-los, evitant el derrotisme o la sensació que res no es pot canviar.

Assolir petites fites contribueix a generar sensació d'eficàcia que dóna seguretat i potencia l'autoestima. Aquestes són indispensables a l'hora de plantejar nous reptes i encarar-los amb confiança. És important, per evitar la sensació de frustració que els objectius, que els resultats avaluats siguin el més realistes possibles, és a dir, que reflecteixin la millora però sense pretendre resoldre definitivament un problema complex en què intervenen variables que queden fora del nostre abast. (42, 271)

Són diversos els aspectes que poden tenir una incidència positiva en la millora de la implicació i el compromís del professorat. N'hem seleccionat alguns: la unitat d'acció, l'acollida i acompanyament als neòfits, el foment de la participació i el clima de centre.

La necessitat d'augmentar la **unitat d'acció entre el professorat** en l'aplicació i l'observació de les pautes que regulen la convivència apareix, d'una manera reiterada, a diverses aportacions. És un camí difícil, atès que cal acoblar posicionaments, situacions i interessos diversos dels professors. D'una o altra manera, s'han d'aplicar criteris de flexibilitat, per permetin l'adaptació a la idiosincràsia de cada professor. Es tracta d'un repte col·lectiu, que afecta tots els docents (amb independència del nivell) en el qual cal anar avançant, d'una manera progressiva, amb continuïtat.

A la primera sessió del Claustre de Professors, s'indica que cal posar un especial èmfasi en recordar i debatre les normes de convivència cada vegada que es presenti l'ocasió. Cal corregir amb fermesa les conductes que afectin al desenvolupament del treball escolar. (20, 132)

Cal conscienciar al professorat que totes les hores que és al centre està treballant i per tant en tot moment ha de vetllar per l'educació dels alumnes. (67, 412)

Un aspecte especialment sensible fa referència a la implicació en la conservació i el bon ús dels materials i les instal·lacions.

Aconseguir que el professorat (i els departaments pedagògics) considerin com a pròpies les aules i espais on desenvolupen les classes i així, millorar l'estat i el

control del material (...). La implicació del professorat ajudarà a reduir els desperfectes a les aules i materials. (66, 406)

En tractar-se d'un aspecte que té repercussions tangibles, que afecten altres persones, poden derivar-se'n conflictes i enfrontaments interns, en seguir criteris d'actuació diferents en aspectes com l'ús del WC, els retards, les actuacions a realitzar quan es troba un aula desendregada o quan s'ha produït un desperfecte...

L'acollida del professorat de nova incorporació, tant dels que es troben en els primers estadis de desenvolupament professional (interins, substituïts...) com els que ja tenen un notable bagatge professional, té una incidència clara en l'actitud que adoptarà el nouvingut (contracte psicològic). Es tracta d'informar-lo dels aspectes bàsics del funcionament de centre i, sobretot, d'ajudar-lo en la seva socialització i en l'afrontament dels reptes i les dificultats inherents a la feina.

En l'acollida del professorat nou, no només se'ls explica com funcionen les coses sinó que –més important encara- s'afavoreix que es dugui a terme en un clima favorable; procurem que es trobin ben acollits i recolzats. Només així podrem fer que se sentin part de la comunitat educativa, que se la facin seva ben aviat. (26, 172)

Cada dia és major el nombre de centres que es dota de protocols d'acollida als neòfits, tant si s'incorporen a l'inici del curs com si ho fan quan el centre ja es troba en marxa. Vegem un exemple del procés seguit en l'acolliment del professorat nouvingut, en el qual es posa de manifest que l'acollida no ha d'ésser concebuda únicament com una tasca dels directius sinó que ha d'ésser entesa com una funció global del centre.

Presentació a càrrec de l'Equip Directiu (present en el moment de l'arribada).

Obertura de fitxa personal i solució de tots els tràmits administratius.

Obtenció de claus, horaris i normatives diverses i amb una visita raonada pel centre a càrrec de Prefectura d'estudis. Presentació cordial a tot el personal que es trobin en fer la ruta.

Presentació i entrevista amb el Cap de Departament Didàctic que correspongui. Encarregat de passar els llibres, notes, acords d'avaluació...

Presentació al Coordinador/a de nivell que correspongui. Presentació de grups, de problemàtiques individuals de determinats alumnes... És l'encarregat/da de presentar al professor/a als altres membres de l'Equip Docent i als tutors corresponents.

Seguiment, durant els primers dies, de les diferents classes del nouvingut/da per a detectar possibles problemes. En cas de trobar-ne algun, intervenir amb celeritat.

Aconseguir que se senti ben acollit/da i recolzat per tot el professorat; que noti la protecció i bona predisposició de tot l'equip directiu per a facilitar-li una ràpida integració al centre.

No oblidar-se dels que han portat a terme una bona tasca i reclamar-los, sempre que sigui possible, en ulteriors substitucions o interinitats.

Prefectura d'estudis parla sovint amb tots els implicats: nouvinguts, caps de departaments, coordinadors, companys, delegats... perquè vetllin per la integració dels nous. (68, 417)

Més enllà d'un llistat d'actuacions, hi ha de traspuar una actitud d'obertura als novells en la qual hi té una importància decisiva el personal amb destinació definitiva que ha d'assumir un paper de germà gran, que orienta el nouvingut i està amatent a les seves necessitats. També resulta pertinent la realització d'activitats lúdiques i de coneixement de l'entorn que afavoreixen la relació interpersonal i propicien la construcció de vincles afectius que van més enllà de la simple relació professional.

Parlar amb els professors veterans que resten a la casa perquè s'encarreguin de donar una bona recepció al nou professorat. Organitzar un dinar de germanor (on hi hagi alguna activitat lúdica i divertida que ajudi a trencar gels i recels) a principi de curs. Organitzar dinars/sopars a fi de cada trimestre i animar/vetllar perquè hi participin, si no tots, la majoria. A fi de curs fer un "viatge cultural" en autocar (excursió cultural + àpat). Organitzar "visites guiades" a indrets de la vila i rodalies perquè els professors de fora (que són majoria) les coneguin: Vetllar perquè el tracte entre tots (i sobretot el binomi direcció – professorat) sigui humà: trucar-los quan estan malalts, preocupar-se per la seva família, interessar-se quan han anat de viatge amb alumnes, anar-los a acomiadar a les excursions, felicitar-los en els sants, aniversaris i èxits personals, etc. (39, 347)

En alguns casos, es procedeix a regular l'acompanyament als substituïts de curta estada (derivats de baixes o permisos curts) amb l'assignació d'un professor que els orienta en els aspectes bàsics del funcionament i els ajuda a resoldre les dificultats que se'ls presenten.

Assignar a cada substituït un tutor (professor de referència) que li expliqui els costums de treball del centre i al qual pugui demanar qualsevol dubte. Aquest tutor ha de ser diferent per cada substituït; es pot establir una roda entre els professors. (67, 410)

El foment de la **participació del professorat** constitueix una tercera estratègia a tenir en compte. Es tracta de mantenir els canals de comunicació oberts, de conèixer les seves inquietuds i necessitats, d'escoltar-los i donar-los protagonisme en la presa de decisions en les que hauran d'intervenir. En definitiva, com que les millores no són possibles sense el professorat, es tracta de tenir-lo en compte. El principal obstacle que cal afrontar és pragmàtic: cal trobar el moment adequat per fer-ho, la qual cosa presenta dificultats tècniques (derivades de la complexitat organitzativa dels instituts) i, alhora, suposa un cost important d'hores de reunió. Arran d'aquesta dificultat, alguns informants advoquen per la utilització de les plataformes virtuals

Confeccionaria un qüestionari entre els professors (hi estem molt avesats amb el pla de millora i hem descobert una eina per fer-los molt fàcil: els formularis de Google), a mena de pluja de idees. La confecció d'aquest formulari hauria de anar a càrrec del grup impulsor; haurà d'incloure valoracions sobre cadascuna de les mancances. Concretament, sobre la rotació de les persones de la comissió, sobre la seva estructura i composició, sobre la possibilitat de fer aportacions a la comissió de convivència en qualsevol moment, sobre la conveniència de fer servir les "guàrdies" de convivència, sobre noves maneres de sancionar... (2, 22)

En altres centres es duen a terme iniciatives inspirades en els grups de millora: un grup de persones que es reuneix, amb caràcter voluntari una vegada al mes, amb l'objectiu és dialogar i reflexionar sobre aspectes d'actualitat de la vida del centre (GdD). Quan el grup arriba a tenir un pes notable, allò que s'hi tracta arriba a tenir una incidència notable en el funcionament del centre. Es tracta d'una modalitat que afavoreix la participació per bé que cal anar alerta amb possibles efectes no desitjats derivats del seu caràcter informal.

Finalment, també s'apunta la conveniència de posar atenció a la **millora dels espais de treball i de relació del professorat** com a factor que afavoreix que s'hi senti més bé i desenvolupi una vinculació afectiva amb el centre .

Equipar la sala de professorat amb tot allò útil per a estar-s'hi (fotocopiadora, expendedora de begudes i menjar, microones, bullidor i saquets d'infusions, nevera, amplis calaixos individualitzats, premsa i revistes, mobiliari còmode, tota mena d'informació visible i a l'abast, ordinadors, escàners, impressora, aigua purificada...). (68, 415)

El **reconeixement** en els actes públics o a través de comunicats, de les aportacions individuals o col·lectives a la millora de la convivència. El reconeixement pot ser simbòlic o pot venir acompanyat de mesures organitzatives (reducció de guàrdies, horaris, atenció a grups...) que de compensin l'esforç i la dedicació.

Reconeixement. En els claustres fer que tothom amb responsabilitats parli de les tasques que ha portat a terme, de les dificultats que ha trobat i de les millores que proposa. Fer (el Director) un previ reconeixement públic de les tasques ben fetes. I recompenses: càrrecs, guàrdies... (68, 416)

la qual cosa és especialment significativa en el cas del professorat que està a càrrec de grups de diversificació curricular que es caracteritzen per la seva dificultat: aules obertes, projectes singulars.

La meua proposta passa per una nova organització horària de l'aula oberta, per aconseguir una major implicació de la resta del professorat cap a aquests alumnes i un plus de motivació per al professorat que està al seu càrrec. (53, 329)

4.2.2.- Coordinació del professorat

Les actuacions dirigides a **augmentar la coordinació i la unitat d'acció entre el professorat** constitueix un factor comú de bona part de les propostes. Sorgeixen de la preocupació per trobar mecanismes que afavoreixin la cohesió en els criteris d'intervenció del professorat, la qual cosa no és senzilla en una organització que es caracteritza per la feblesa estructural i els baixos nivells de control. La millora implica que es posin d'acord un munt de persones,

L'acció ha de ser coordinada entre tots els membres de la comunitat educativa, informant, opinant, decidint, ... No serviria de res que aquesta proposta sorgís de forma unilateral per part d'unes quantes persones (membres de l'equip directiu, per exemple) i s'intentés portar-la a terme de la mateixa manera. Sense una bona

coordinació entre tots els estaments implicats, un canvi d'aquestes característiques està destinat al fracàs. (10, 72)

per a la qual cosa cal fomentar la participació en la presa de decisions alhora que es vetlla per l'operativitat de les reunions, evitant caure en discussions estèrils o la concatenació de trobades de baixa operativitat.

La preocupació per la **dualitat tècnico-relacional**, caracteritzada per la necessitat d'aconseguir la implicació de les persones i, simultàniament, d'avançar en el procés que condueix a la posada en marxa de les accions previstes, es posa de manifest d'una manera reiterada.

Procés d'informació + presa de decisions + coordinació + execució per portar-lo a la pràctica. Es planteja la idea en un claustre, es pren la decisió de tirar-ho endavant i es fixa un dia o uns dies en què es portarà a terme. Si pogués ser el mateix dia (o en dos dies) per tot el centre, molt millor. El professor-tutor organitza/prepara la sortida amb el doble vesant i amb activitats prèvies, durant i després de la sortida. (39, 245)

Es tracta de trobar el mecanisme adequat que, d'una banda, confereixi dinamisme i agilitat al procés i, de l'altra, fomenti la participació i l'assumpció de protagonisme per part dels qui ho hauran d'implementar. Pot observar-se, a tall d'exemple, en el procés que segueix un centre en l'elaboració del PAT.

En principi aquestes dues persones (cap d'estudis i coordinadora pedagògica) confeccionaran un esquema dels continguts que ha de tenir el Pla d'Acció Tutorial (PAT) i ho proposaran a tots els tutors i tutores per tal de consensuar altres possibles propostes. Un grup de tutors/es, s'encarregarà directament de confeccionar el nou Pla d'Acció Tutorial. (58, 357)

Es tracta d'un anar i tornar que contribueix a la consolidació del procés organitzatiu: delimitar les accions a dur a terme, les persones que han d'intervenir-hi, les qüestions a tractar, etc.

Durant la primera quinzena de setembre, la coordinadora pedagògica i la cap d'estudis es reuniran amb les coordinadores de nivell per tal d'explicar-los amb detall les característiques del procés. Les coordinadores de nivell transmetran als tutors i a la resta de professors la informació durant les reunions dels Equips docents i/o en la reunió de tutors convocada des de Coordinació pedagògica a principis de curs per tal d'informar els tutors de les seves funcions. Es posa especial atenció a les persones que assumeixen una tutoria per primera vegada. (53, 325)

per a la qual cosa resulta útil establir protocols d'actuació, elaborar diagrames de processos, delimitar funcions i responsabilitats... Es tracta de delimitar allò que correspon fer a cada persona per contribuir a la millora,

Cal un protocol i una rutina de convivència que impliqui i doni tasques concretes i clares a tothom: conserges, monitors, professors, professors de guàrdia, tutors, equips docents, mediador, orientació i EAP, salut-escola, tutor de faltes, Prefectura-Direcció, comissió de convivència (pares, alumnes, professorat, pas) i Serveis Socials, l'Ajuntament... (68, 414)

per bé que no cal confondre el fet de disposar del protocol amb la realització efectiva i coordinada d'allò que s'hi estableix.

L'espai de coordinació que es mostra més eficaç per consensuar criteris d'actuació entre el professorat són les **reunions d'equip docent**. Cal tenir en compte les idees, la manera de fer i característiques personals de cada docent per arribar a establir uns punts d'aplicació col·lectiva. La intervenció dels coordinadors de cicle en la preparació i la conducció de les reunions resulta clau perquè siguin funcionals i, alhora, contribueixen a la formació d'un sentiment de pertinença a l'equip.

Durant el curs actual hem detectat la necessitat d'augment les reunions d'equip docent per nivells. Les que s'han dut a terme aquest curs han estat molt positives: s'hi ha pres mesures conjuntes que han afavorit la implicació del professorat a trobar una resposta conjunta i unificada que han incidit en una minoració dels conflictes. (57, 351)

La cohesió dels equips docents resulta fonamental per **evitar**, tant com sigui possible, **les incoherències i la descoordinació** entre el professorat.

L'alumnat hauria de notar que qualsevol professor/a i/o tutor/a reacciona de la mateixa manera davant l' incompliment de la normativa general (xiclets, utilització del mòbils, justificació de retards i faltes d'assistència, etc.))(1, 11)

La presa de consciència de la importància de les **reunions dels equips docents** porta alguns directius a plantejar la conveniència d'establir criteris generals d'organització del centre que permetin disposar d'un **espai horari fix** durant tot el curs

Caldrà fixar un calendari de reunions d'equips docents i de departament. Ara es fan els dimecres a la tarda i s'han d'anar alternant amb els claustres i els cursos de formació. De cara al curs vinent, s'intentarà reservar una hora a migdia per poder fer les reunions d'equips docents i una hora entre setmana per cada departament. (8, 61)

La preocupació per augmentar la coordinació i el treball en equip del professorat es troba estretament associada a la prudència a l'hora de fixar la realització de reunions col·lectives. Treballar en equip en un model basat en la participació, implica l'establiment de criteris d'actuació consensuats, per a la qual cosa cal el diàleg i l'intercanvi de parers. Ara bé, en els instituts de dimensions mitjanes i grans això sovint és vist com una fita utòpica. Els docents d'aquests centres consideren poc operativa la realització de reunions a les quals ha d'assistir un nombre molt elevat de persones. Una alternativa que permet superar aquest inconvenient i, alhora, mantenir un cert grau de participació col·lectiva en la presa de decisions es basa en la **formació de comissions**

Aquest comissió estarà coordinada per la Coordinadora pedagògica i en seran membres un tutor/a de cada nivell d'ESO, un de batxillerat, un de Cicles formatius, la tutora de l'aula d'acollida i el psicopedagog de l'EAP. (58, 358)

amb objectius molt diversos: algunes tenen funcions disciplinàries, d'altres d'elaboració de documentació, d'altres són grups de reflexió i treball per

abordar temes diversos. El/la cap d'estudis i el/la coordinador/a pedagògic acostumen a ser-ne els responsables i animadors.

i tindrà com a principal objectiu revisar i actualitzar la part més normativa i organitzativa del Pla Acció Tutorial. En formaran part dos tutors/es d'ESO , un de batxillerat i un de Cicles formatius.. (58, 358)

Al mes d'octubre del curs 2009-10 es crearà la comissió formada pels representants del Consell Escolar i els delegats i ecodelegats de cada grup. El cap d'estudis serà el dinamitzador de la comissió; hi participaran puntualment els responsables de projectes de centre (escoles verdes, coordinador d'activitats, associació esportiva...). (66, 406)

En altres casos, es recorre a les noves tecnologies, per tal de possibilitar i agilitzar la participació de les persones, fent ús de les possibilitats que depara la intranet del centre o bé de recursos externs.

Augmentar l'ús de la plataforma Moodle del centre seria un altre dels propòsits a fixar, pot ser un lloc on penjar les actes de les reunions, les convocatòries, els documents de treball, etc. (8, 61)

En síntesi, el **dilema entre l'operativitat i la capacitat d'influència en el comportament de les persones**, les dimensions tècnica i relacional, es troba a la base de les dificultats de coordinació entre el professorat i, alhora, n'esdevé la clau de la millora. Es tracta de trobar la combinació adequada per a cada situació.

4.2.3.- Formació del professorat

La conveniència d'incidir en la formació, tant inicial com permanent del professorat, apareix a un nombre significatiu de treballs. En algunes aportacions es menciona d'una manera genèrica, tot fent referència a un conjunt ampli d'aspectes,

La formació del professorat pot ajudar a fer més efectiva la prevenció dels conflictes. Una formació basada en tècniques de motivació, en habilitats socials, en com i què fer per a la resolució dels conflictes, en la recerca d'estratègies per fomentar la participació, el coneixement de l'evolució psicològica dels nostres alumnes, etc., pot contribuir a prevenir els conflictes.(1, 12)

En altres casos, en canvi, s'assenyalen **necessitats específiques de formació** del professorat a les quals cal donar resposta. L'aspecte que concita major unanimitat són les **competències de gestió d'aula** (Teixidó, Capell i Frigola, 2009) per atendre grups d'alumnes que presenten un elevat grau de diversitat.

Cada docent té la seva forma particular d'actuar que pot o no ser l'adient per a solucionar cada cas. Per això és necessària una formació docent en gestió d'aula que estableixi unes pautes generals d'actuació que, com a mínim, ajudi a reflexionar sobre el tema. (89, 542)

És important que el professor tingui maneres de treballar a classe que li permetin fer-ho de forma tranquil·la, cal aprendre a gestionar l'aula per a obtenir allò que

volem, som els principals actors del que passa a dins de l'aula i hem de ser capaços d'intervenir per aconseguir allò que volem. (31, 205)

o bé per a l'abordatge de situacions imprevistes que poden derivar en episodis d'agressivitat o d'hostilitat

Una formació per al professorat centrada en el desenvolupament de competències per a l'afrontament de situacions de violència i conflictivitat, aprofundint aspectes com la gestió d'emocions i el desenvolupament de les habilitats, fonamentalment comunicatives. Aquesta línia de treball requereix tant coneixements i suport extern, com motivació i compromís intern. (20, 132)

També cal de dur a terme **accions de reflexió i conscienciació** del professorat entorn de la conveniència d'adoptar un paper actiu en la prevenció de la conflictivitat

Convivència i gestió d'aula. Pensant des de la perspectiva de la prevenció de conflictes. Aquest apartat aniria destinat a tot el professorat del centre. Cal donar seguretat i fer reflexionar a tots sobre com estem i treballem a l'aula i com això pot incidir en el clima de treball i convivència. (31, 208)

Convé canviar el sentiment de necessitat de disciplina i càstig, pel de convivència a través del diàleg i el pacte. (7, 53)

el coneixement de **noves metodologies** de treball a l'aula,

Propostes de formació per avançar en noves metodologies de treball dins a l'aula ordinària: Treball Cooperatiu, TIC... (83, 388)

El professorat ha d'instruir, ha de determinar què ha d'aprendre l'alumnat i com. Hem de ser estimuladors del saber, supervisors de les tasques, experts assessors que escolten i planifiquen els continguts tenint en compte tots els paràmetres. Per exemple fent servir noves metodologies: treball en projectes, avaluació formativa, treball cooperativa. (1, 7)

o bé el coneixement de la **legislació educativa**

En aquests moments la formació que més falta ens faria és el coneixement de les noves lleis i normatives. Resulta molt còmode llegir només el que l'equip directiu resumeix o explica. (8, 59)

Es dedica una atenció especial a la **formació de tutors**, advertint que cal incardinar-la en el Pla de Formació de Centre, tot posant l'èmfasi en els aspectes operatius (lloc, horari, etc.), en el foment de la participació dels tutors i en la transferència dels continguts del curs a la realitat quotidiana

S'hauria d'aconseguir que dins el pla de formació de zona, es faci un curs acció tutorial. Es podria fer al llarg del primer i segon trimestre, els dimecres a la tarda (a les 16.00) quizenalment, per no carregar massa al professorat. Caldria que tots els tutors s'apuntessin a aquest curs. (és difícil que tots els facin). (79, 503)

Pel que fa a les modalitats formatives, l'opció més estesa consisteix a gestionar la realització **d'un curs o un assessorament** a càrrec d'un **formador extern** a través del Pla de Formació de Zona. En alguns casos es duu a terme un procés intern de detecció de necessitats i de concreció de la proposta formativa

Elaborar un qüestionari per detectar el grau de necessitat, l'interès i la viabilitat de demanar un assessorament durant el proper curs dins el pla de formació de

centre. Aquesta proposta es presentarà a l'última comissió pedagògica per ser analitzada i discutida en els departaments i equips docents. Un cop recollides les propostes de canvis i les aportacions es presentarà al Claustre per aprovar la seva programació pel curs vinent. Aquesta aprovació per part del Claustre suposa el compromís del professorat a participar en la formació. (6, 48)

En altres casos, en canvi, s'opta per modalitat de **formació interna** duta a terme pel propi centre

Per tal de que tot el professorat unifiqui criteris d'actuació davant qualsevol conflicte, aquest haurà d'haver assistit a un curs de formació al centre abans que el curs escolar hagi començat. (54, 336)

A un nombre considerable de demandes es posa èmfasi a assenyalar la necessitat de **connectar la formació amb les necessitats i les preocupacions dels docents** i de plantejar una reflexió final a concretar en forma de reptes o propòsits per a al pas a l'acció. Es tracta de prioritzar la dimensió aplicada de la formació.

Elaboració d'un "decàleg personal del bon professor/a" que reculli les qualitats necessàries i les estratègies aplicables per a la millora del control de la classe (sentit de la justícia, sentit de l'humor, coherència personal, preparació i organització de les classes, autocontrol, actitud dialogant, etc.). A més del l'intercanvi d'experiències personals. Un bon espai per a consensuar aquest document serien les sessions de formació tant si són fetes per algun assessor extern como si les fa algun professional del nostre centre. (1, 12)

Tot i les demandes i propostes efectuades, els directius també manifesten algunes dificultats o limitacions en la formació entre les que destaquen: el circuit de gestió (farragós i molt burocràtic), les dificultats per aconseguir l'assistència dels destinataris potencials, els aspectes logístics (horari, control d'assistència, gestió...), la idoneïtat dels formadors (garantir el coneixement de la realitat dels instituts, realisme, remuneració...).

4.3. INICIATIVES REFERIDES A L'ALUMNAT

D'una o altra manera, la major part de les iniciatives de millora de la convivència que es plantegen els instituts tenen en compte l'alumnat. En alguns casos, des de la perspectiva de receptor de l'acció educativa; en altres casos, tot intentant conèixer-lo millor i, en altres casos, propiciant la seva intervenció activa en el funcionament del centre o en l'establiment de relacions amb la comunitat. Des d'aquesta darrera perspectiva, en destaquem dos aspectes: el foment de la participació de l'alumnat en el funcionament organitzatiu i la intervenció directa en la resolució de conflictes o en altres accions de millora.

4.3.1.- Foment de la participació dels alumnes

El model participatiu es basa en la intervenció i la implicació dels diversos estaments de la Comunitat Educativa, per a la quals cosa cal propiciar

i cercar mecanismes que possibilitin la i col·laboració d'alumnes i famílies. Els alumnes no són únicament receptors de l'acció educativa sinó que poden contribuir decisivament al bon funcionament de l'aula i de l'institut per a la qual cosa és necessari que se'ls doni protagonisme, que sentin el centre com quelcom propi i, per tant, adoptin una actitud de corresponsabilitat

Tots ens hem de sentir part important, una peça que té el seu lloc dins de l'institut. (31, 205)

Conèixer el funcionament d'un centre educatiu, promoure dinàmiques participatives i democràtiques per conèixer l'opinió de la comunitat educativa, col·laborar amb els projectes de centre, augmentar els recursos disponibles per la comunitat educativa, organitzar actes per la comunitat educativa... són experiències molt enriquidores que contribueixen a la formació de l'alumnat que hi participa. (66, 407)

Es parteix de la premissa que la participació ajuda a consolidar els fonaments de la convivència pacífica. En la mesura que l'alumne sent l'aula i el centre com quelcom propi, contribueix al seu bon funcionament i duu a terme accions de millora.

Es importantíssim que l'alumnat prengui decisions i les accepti. Cal que es facin seves les actuacions a emprendre, d'aquesta manera en la posada en pràctica, seran els primers en executar-les. (18, 118)

Si l'alumne se sent part de l'institut, acollit i important, amb una tasca a realitzar, valorat... serà més senzill que ho respecti i que la seva relació amb els altres membres de la comunitat sigui millor. (31, 205)

L'aspecte al qual s'atorga més atenció és **la discussió, la interiorització** i el debat col·lectiu entorn de les **conductes que són acceptables i les que no ho són**, és a dir, entorn dels principis que han de regir les relacions entre les persones dins el centre

Cal dedicar temps a la discussió i l'elaboració de normes consensuades pel grup. D'aquesta manera aconseguim dos objectius: la implicació de l'alumnat en l'observació de les normes i el desplaçament del poder sancionador al propi grup. (1, 8)

Cal començar per un treball de participació per tal d'establir quines conductes són inadequades, el seu nivell de gravetat, de quina manera es poden prevenir i com s'haurien de sancionar. Aquesta tasca l'han de realitzar, paral·lelament, el claustre de professors, els alumnes i les famílies. (48, 304)

Des d'una perspectiva operativa, una de les línies d'acció que compta amb més predicament consisteix a fomentar la **implicació de l'alumnat en el funcionament del centre a través dels delegats d'aula, els delegats de centre, les assemblees...** Es tracta de donar-los veu i vot en les decisions que els afecten, tot vetllant perquè assumeixin la responsabilitat que se'n desprèn, d'una manera seriosa.

Cal una línia de centre participativa i democràtica en la qual els delegats tinguin vot i veu en la confecció de determinades normes, l'elaboració de campanyes i la resolució de conflictes. (55, 341)

la qual cosa no resulta fàcil quan es parteix d'una situació deficitària, en la qual no s'ha donat rellevància als delegats i, per tant, no es duen a terme accions de foment de la responsabilitat a l'hora de escollir-lo i, tampoc, no se li exigeixen responsabilitats

La figura del delegat no està ben vista, costa molt que coordinin qualsevol activitat o proposta. Cal una tasca d'informació que no sempre poden fer els tutors/es. Caldria potenciar les reunions de delegats i donar pes específic a les seves actuacions per millorar-ne la imatge. Poder comptar amb la complicitat de l'alumnat és imprescindible per un bon funcionament. (8, 58)

Donar més importància al paper dels delegats. Hem de triar uns "super-delegats" per nivells que facin de pont entre les propostes del centre en matèria de convivència i els alumnes. (9, 66)

Perquè els delegats prenguin força se'ls ha de donar rellevància. Es tracta d'establir mecanismes àgils i directes de reunió i de comunicació per tal que pugin efectuar propostes en relació als aspectes que els preocupen

Durant el curs es farà un seguiment en les assemblees, en les reunions de delegats amb direcció. Els alumnes faran propostes i compromisos. Per part de tutories i direcció es poden proposar compensacions si es compleixen els compromisos. (67, 412)

Els delegats exposen el problema als seus grups i miren de proposar a l'Equip Directiu mesures que podrien solucionar-lo. En el cas de la Biblioteca va passar per una normativa d'ús més aclaridora i un dret d'admissió reclamat pels encarregats de tenir-ne cura. (72, 444)

i, alhora, siguin el mecanisme de transmissió de les propostes i decisions organitzatives al conjunt de l'alumnat.

Reunió del coordinador ambiental i directora amb la comissió de delegats de les classes per sensibilitzar i explicar-los el projecte "Tenim cura de l'Institut", i la manera com es durà a terme. S'estableix el calendari de classes encarregades i es fa la tria dels 8 alumnes encarregats de la vigilància durant els temps d'esbarjo. (75, 469)

Una altra possibilitat consisteix a fomentar la **participació en grups de trobada**, on els alumnes voluntàriament es reuneixen a partir d'interessos personals sobre aspectes del currículum escolar o de la vida del centre.

Actualment ja tenim voluntaris lingüístics que fan conversa una hora a la setmana amb alumnat nouvingut, també hi ha el grup de matemàtiques que es troben de manera esporàdica per resoldre problemes matemàtics i assistir a proves a nivell municipal o de Catalunya. La idea seria trobar altres temes que puguin afavorir la trobada d'alumnat que actualment no troba la manera de relacionar-se amb altres nois i noies. (6, 46)

També trobem pràctiques de **participació de l'alumnat en l'elaboració i la renovació del Reglament de Centre**, que es duen a terme a través dels delegats o bé aprofitant el treball que es fa a algunes assignatures. Es tracta de fer-ne una concreció pràctica que parteixi de la realitat que els alumnes coneixen bé.

Els alumnes de 3r i 4t d'ESO participen en l'actualització del Reglament de Règim Interior des de les matèries d'Educació per la Ciutadania i Educació Ètico-cívica. (48, 303)

4.3.2.- Intervenció dels alumnes

Els alumnes no han d'ésser percebuts únicament com els destinataris de les accions de millora. També poden ser-ne els agents; també poden intervenir d'una manera activa en la millora de les situacions quotidianes que es produeixen al centre. El ventall d'iniciatives és múltiple. En recollim cinc exemples:

a) L'adopció d'una **actitud compromesa davant les situacions d'assetjament escolar** que sovint es mantenen en silenci per por a les represàlies, a l'exclusió o al què diran... Perquè el problema es resolgui cal abordar-lo obertament per a la qual cosa és necessari que hi hagi una denúncia, ja sigui per part de la víctima com dels testimonis.

Cal fomentar el compromís de l'alumnat a l'hora de comunicar les petites amenaces, bromes constants, situacions de risc d'altres companys, ... Això facilita molt la feina. Cal aclarir, també, que quan et provoquen, si no respones agressivament no és perquè siguis un covard si no perquè ets més conscient que l'altre. (8, 58).

b) La contribució a l'**acollida dels nous companys**, tant a l'inici del curs escolar com amb els alumnes d'incorporació tardana. Són diverses les iniciatives que es duen a terme en aquesta línia que inclouen "padrinatges", acompanyament al procés de socialització institucional, formació de delegats, parelles lingüístiques, etc.

c) L'actuació com a **mediadors en els conflictes entre companys** a través dels equips de mediació. Aquesta qüestió serà tractada amb deteniment a 4.7.2.

d) La participació en l'**organització d'activitats de centre** que es pot articular a través de la Comissió d'Activitats (6, 46). Es tracta que els alumnes preguin un paper actiu en l'organització i el desenvolupament d'algunes de les activitats que es realitzen al centre.

Coordinació de la comissió d'alumnat, organitzar festes del curs, difusió d'informació a l'alumnat, formació en mediació, dinamització de programes culturals, col·laboracions amb la biblioteca del centre, accions específiques dels projectes de centre (escola verda, drets humans...), etc. (66, 408)

e) Organització de **campanyes de sensibilització arran de temes d'interès comú** com pot ser el respecte per les instal·lacions, la neteja de les aules i dels espais comunitaris del centre, la recollida selectiva de material de rebuig, el consum de droga, etc..

Potenciar les sessions de neteja sistemàtica a nivell col·lectiu. Cada dia, una brigada d'alumnes roten per recollir la brossa del pati (això ja es fa, però s'hauria d'intensificar més el control) i un dia a la setmana tothom ha de fer una neteja de taules i/o parets per tutories. (74, 460)

Al pati i a la cantina, la funció recau sobre 8 alumnes encarregats d'una classe que realitzaran la tasca durant tota la setmana. Es distingiran per una gorra taronja i una armilla. Portaran una bossa per fer posar les deixalles al qui les llencin al terra o les tinguin a prop. A més a més dels bidons distribuïts pel pati o per la cantina, també controlaran el lavabos del pati. (75, 468)

En síntesi, es tracta de fomentar que els alumnes preguin un paper actiu en la millora de la convivència i s'impliquin en la seva gestió

4.4.- INICIATIVES AMB LA COMUNITAT

La formació integral dels joves és un repte col·lectiu; els docents hi tenen un paper important però no exclusiu. L'adquisició i el desenvolupament d'hàbits i valors de civisme i convivència pacífica (tolerància, respecte, solidaritat, no violència...) es duu a terme a l'escola i a fora. Sembla imprescindible, per tant, establir vies de cooperació amb els diferents agents educatius, entre els quals la família hi té un protagonisme singular. Són diverses les iniciatives que es duen a terme en aquest àmbit. A l'hora de fer-ne balanç, efectuem una distinció bàsica entre la col·laboració amb les famílies i amb la resta d'agents educatius comunitaris.

4.4.1.- Col·laboració amb les famílies

Les referències al paper de les famílies en la resolució dels problemes de convivència són abundoses. Els equips directius són conscients de la necessitat d'establir-hi vincles de col·laboració.

Es considera imprescindible la col·laboració de les famílies per reforçar les mesures correctores adoptades pel centre amb altres mesures adoptades per la pròpia família, de forma consensuada. (29, 194).

No es tracta d'un objectiu fàcil. Son múltiples les dificultats que cal superar. Tanmateix, per avançar en aquesta línia és necessari tenir-ho clar, haver-s'ho plantejat. Des d'aquesta perspectiva, algunes accions es dirigeixen a la **sensibilització de les famílies**. Es tracta de reunions o xerrades que, habitualment, es duen a terme amb la col·laboració de l'AMPA

Parlar amb la junta de l'AMPA per tal de proposar algunes xerrades o un cicle de conferències, en què es tracti la necessitat que les famílies s'impliquin en el procés d'ensenyament - aprenentatge dels seus fills/es. Coordinar-ho entre la junta de l'AMPA i la direcció del centre, per poder realitzar les xerrades programades. (39, 248)

en les quals es posa èmfasi en la idea que l'educació dels nois i noies és una tasca compartida en la qual tant la família com el professorat persegueix un mateix objectiu i, per tant, s'imposa la col·laboració.

Deixar ben clar que l'educació dels seus fill/es ha de ser una tasca conjunta, de la qual tots en som responsables. (54, 336)

Per establir vincles de col·laboració cal, en primer lloc, **conèixer les famílies**: la composició, les circumstàncies en què es troben, l'actitud en relació als fills, la disponibilitat, les mancances... Es tracta de coneixements valuosos que permeten personalitzar les accions a dur a terme en cada cas

El treball del tutor ha d'anar molt lligat amb les respectives famílies dels seus alumnes. I com que cada casa és un món, s'haurà d'actuar segons la família corresponent. (79, 502)

Quan es detecten problemes d'accés a una família o a un col·lectiu, bé sigui per qüestions idiomàtiques, d'integració social o de singularitat cultural es plantegen dinàmiques d'acostament en les quals es pot comptar amb **l'ajut de mediadors culturals o de membres de la comunitat que tenen un cert ascendent**.

Es realitza una trobada preparatòria de la reunió amb les famílies amb representants de l'Ajuntament. Hi assisteixen el Director i la Coordinadora Pedagògica. En aquesta reunió es tracen les línies i els objectius que volem transmetre a les famílies (...). Ens plantejem dos objectius: en primer lloc, donar veu a les famílies perquè concretin quines actuacions consideren que s'haurien d'implementar al centre i al poble per facilitar la seva integració. El segon objectiu és mostrar la importància de la utilització del menjador i de les activitats extraescolars com a mitjà d'integració dels seus fills i d'ells mateixos en la comunitat. (62, 381)

La idea de potenciar la participació i l'assumpció de responsabilitats per part de les famílies és d'acceptació generalitzada. Ara bé, també és possible trobar testimonis que consideren que comporta un **risc d'intromissió en qüestions que són responsabilitat exclusiva del centre**. Especialment, quan es qüestiona la intervenció o les decisions del professorat.

Oblidem que les famílies tenen la llibertat de triar el centre educatiu per als seus fills i filles d'acord amb les seves idees i conviccions. Si no estan d'acord amb la normativa interna del centre, tenen dues opcions: matricular els seus fills o filles en un altre centre, o bé presentar-se a les properes eleccions al Consell Escolar per sortir elegit/ida com a representant de les famílies i intentar canviar la normativa des de l'únic òrgan de govern que ho pot fer. (10, 77)

Determinades famílies voldrien que l'institut fos un servei del tipus "Telepizza": a la seva conveniència i a la mesura del seu fills. Es pensen que poden escollir el menú o el paquet que els hi sembla més oportú per a la formació dels seus fills. (GdD).

Es tracta d'arguments que poden ser comprensibles arran de situacions singulars que, de cap manera, eximeixen de dur a terme accions d'acostament a les famílies. En alguns casos, això no serà possible o bé plantejarà serioses dificultats. Ara bé, el fet que hi hagi famílies reticents o que mostrin escassa o

nul·la predisposició pot comportat dificultats puntuals però no és obstacle perquè se li doni una dimensió institucional, potenciant la participació de les AMPAs o dels representants al Consell Escolar.

El director haurà de mantenir una sessió amb la junta de l'AMPA per posar en comú aquests aspectes de millora de convivència al centre. Des del sí de l'Associació poder establir, en posteriors reunions amb el director, aquells aspectes que considerin més oportuns per implicar més a les famílies. (60, 370)

Un element clau en la millora rau en l'establiment de **canals de comunicació fluïts i eficaços** que s'han de començar a construir a l'inici l'escolarització al centre, mitjançant sessions d'acollida, amb participació de l'equip directiu i del professorat, en les quals convé exposar els plantejaments del centre en relació a la convivència, el comportament que s'espera de l'alumnat.

Tenint en compte que el tema de la convivència al centre interessa especialment a les famílies i que les novetats que s'hauran introduït al Reglament necessiten el seu suport, el director avançarà les grans línies de la mesura i, posteriorment, el tutor/a de cada grup aprofundirà en l'explicació més detallada. (53, 325)

els procediments que se segueixen per a la comunicació amb les famílies quan es produeixen incidents, tant si es produeixen durant les classes,

Quan hi ha un problema de convivència sempre es convocarà els pares, per telèfon o directament. S'hi mantindrà una xerrada, el resultat de la qual es farà arribar a direcció i al tutor corresponent. Amb els pares es buscaran estratègies per tal d'esmenar el problema procurant que la família s'hi impliqui. (39, 248)

com a les activitats extraescolars o als serveis complementaris: menjador, transport, etc.

La monitora principal truca a les famílies quan troba a faltar algun alumne; la tercera vegada que alumne falta al menjador sense justificant, es considera falta lleu. Des de llavors, cada falta és com una falta d'assistència. (86, 535)

Es tracta de mantenir una comunicació continuada amb les famílies amb l'objectiu de fer un seguiment de l'alumne, en el marc d'una relació amistosa. Cal evitar que la relació amb les famílies es produeixi, únicament, quan hi ha hagut problemes. Si es parteix d'una relació de coneixença i de cordialitat prèvia, tot és més senzill quan apareixen les dificultats.

Ha d'existir una comunicació constant amb la família, per fer entendre la necessitat d'aplicar límits que, en definitiva, és el que trobarà l'alumne a la societat quan surti de l'escola. (...) Cal una bona relació amb la família per col·laborar amb el centre en la mesura correctora aplicada. (45, 291)

Quan **la comunicació és deficitària o inexistent, tot és més difícil**, i això pot originar conflictes greus quan les famílies s'assabenten de l'aplicació de mesures sancionadores sense haver rebut cap comunicació prèvia

Les famílies han de ser informades pels tutors en cas d'acumulació d'incidències lleus. En ocasions aquest pas no es fa (per motius diversos) i pot donar-se el cas que una família ignori que l'alumne ha generat un nombre important d'incidències. (52, 323)

El cap d'estudis és el responsable de comunicar als pares la decisió de la comissió, trobant-se en molts casos amb la ingrata sorpresa del desconeixement total per part de la família del comportament del seu fill. (77, 484)

Entre les múltiples iniciatives dirigides a fomentar la participació de les famílies, diversos centres coincideixen a dur a terme **accions de formació o d'informació** sobre temàtiques diverses

Fer xerrades (difonent el seu contingut per correu electrònic) per donar-los informació clara i senzilla sobre els possibles problemes a què el seus fills es poden enfrontar i obtenir pautes concretes d'actuació. (29, 195)

Es proposen al pares diversos temes de salut i adolescència, (...) qüestions de sexualitat i alimentació, especialment. (GdD)

la participació en el programa de mediació escolar

En el nostre centre hi ha pares i mares que s'han format en mediació. Potser caldria tornar a plantejar nous seminaris per a pares i mares que són nous al centre i així tenir una representativitat més gran. (6, 46)

l'acompanyament dels alumnes a l'institut

Una via interessant que volem estudiar és fer que els pares acompanyin als seus fills durant uns dies fins l'institut. En el cas d'alguns alumnes, especialment els més grans, pot ser una mesura prou coercitiva. El fet d'implicar als pares directament en la mesura pot donar resultats. (42, 272)

la utilització de **compromisos escrits o contractes pedagògics** que impliquin no només als alumnes, sinó també la família,

Se'ls farà signar (a les famílies i a l'alumne) una mena de document intern en el que es comprometen les normes de convivència del centre, a assistir amb regularitat a les classes i a aprofitar els recursos d'ensenyament - aprenentatge que s'han posat al seu abast, de manera que si no es compleix aquest compromís l'alumne perdrà el dret a assistir a l'aula oberta i se li aplicaran les mesures disciplinàries ordinàries contemplades al reglament de règim intern. (53, 330)

la realització d'**accions de sensibilització** referides a aspectes quotidians del treball i de l'oci del joves.

Coordinar amb les famílies el treball a casa respecte a actituds i hàbits. Remarcant a les famílies i l'equip docent la importància i la utilitat del bon ús de l'agenda escolar com a mitjà de comunicació àgil. Divulgar entre les famílies un petit llibret que faci referència als problemes dels adolescents i com enfocar-los, així com ajudar-los en aquesta etapa educativa ("El meu fill fa ESO, què li passa?" i "¡Socorro! Tengo un hijo adolescente)". (51, 318)

la participació en **l'organització i el desenvolupament d'actes festius** en horari extraescolar que afavoreixen la relació professorat-famílies, etc..

Fer com a mínim una trobada al centre entre tots els membres de la comunitat educativa i els pares/mares dels alumnes. D'aquesta manera milloren les relacions entre les famílies i el professorat, treballen en cooperació i s'impliquen més en les activitats dels seus fills/es. (54, 337)

que, en alguns casos, poden anar destinades a col·lectius específics

Incrementar les activitats puntuals que es realitzen per les famílies d'ètnia gitana: posada en marxa d'activitats amb les famílies en horari escolar amb els seus fills, potenciar les xerrades-cafè que ja s'han realitzat... (60, 368)

En resum, els centres tenen plena consciència de la necessitat que les famílies assumeixin responsabilitats en l'educació dels seus fills i procuren dur a terme accions per fomentar-ho. Certament, no es tracta d'un camí de roses. Les dificultats són múltiples i diferents en cada cas. Es tracta de conèixer-les, d'acceptar-les i de dur a terme accions per superar-les.

4.4.2.- Col·laboració amb la comunitat

L'institut no és un reducte tancat, aïllat de la resta del món. Els joves que acull pertanyen a un barri, a un entorn que presenta característiques singulars. Recíprocament, l'acció educativa que es duu a terme al centre es projecta sobre l'entorn, hi incideix d'una manera indirecta

La convivència i les bones relacions han de ser projectades, no solament dins l'àmbit escolar si no també ampliant-ho al marc familiar i als serveis socials. Cal tenir present que un projecte educatiu no pot realitzar-se dins el marc concret del centre, la seva projecció a l'àmbit comunitari es bàsica i imprescindible. (18, 117)

ahora que és complementada amb altres activitats educatives realitzades en l'horari extraescolar, per altres agents socioeducatius

Establir línies d'actuació amb el Centre Cívic del barri i amb altres entitats per tal d'oferir activitats complementàries en horari lectiu de tarda (per realitzar al centre o a fora). És necessari comptar amb activitats no lectives de tarda donat que l'absentisme en aquestes hores és molt notable. (60, 368)

Des d'aquesta perspectiva, la major part dels centres duen a terme accions de **col·laboració amb els agents educatius comunitaris**

La col·laboració amb l'ajuntament se centra en la participació a les jornades de civisme de l'ajuntament (temes de disciplina que porta el cap d'estudis), pla comunitari de barri (es treballa a tutories i al crèdit de síntesi, la persona de contacte és el Coordinador pedagògic) i en un programa de repàs que té l'ajuntament, (la persona responsable és la psicopedagoga). (9, 66)

la qual cosa exigeixen l'establiment de **mecanismes de coordinació**

Fem reunions trimestrals de la Comissió Social (a principi de curs, per Nadal, per Setmana Santa i a la fi del curs) amb les assistents socials i treballadors socials dels diferents ajuntaments, amb la presència de la treballadora social de l'EAP, el psicopedagog de l'EAP, la psicopedagoga del centre i la directora. (67, 410)

Els **interlocutors** són **variats**; van des de l'equip d'atenció primària del territori fins a la policia local. Cadascun d'ells presenta característiques i singularitats que cal conèixer pel tal d'aprofitar les potencialitats i acceptar les limitacions. Els àmbits de col·laboració en els quals es posa major èmfasi fan referència als serveis socials del municipi per al seguiment dels alumnes que presenten dificultats

Establir reunions periòdiques (trimestrals) amb els educadors socials dels diferents barris de procedència del nostre alumnat per plantejar qüestions més globals: ambient de carrer, grups de joves, etc... i poder fer actuacions coordinades.

o que pertanyen a col·lectius específics

Amb la col·laboració de la mediadora del poble gitano del centre i la TIS (tècnica d'inserció social) es pretén millorar l'assistència dels alumnes a classe. Es tracta d'un treball de continuïtat amb el que realitzen els Serveis Socials del barri. (60, 368)

la policia local

Amb la policia municipal hem pactat una presència estable a les hores de sortida del matí i la tarda així, com durant el temps d'esbarjo. De manera esporàdica també venen, però pensem que caldria establir-ho com un suport regular per evitar situacions conflictives al voltant del centre. (6, 46)

amb els mossos d'esquadra, especialment per la formació d'aspectes lligats a l'ús inapropiat de les TIC (69, 423) i la seguretat vial

Des de fa uns cursos es facilita l'accés dels cossos policials a les aules per dur a terme un programa d'orientació i formació en conductes cíviqes. Cal establir un conveni d'actuació i vetllar perquè aquestes orientacions siguin aplicades (evitar portar navalles, etc.) i disminuir els conflictes a les sortides del centre.. (8, 59)

o amb el seguiment de les problemàtiques lligades a l'absentisme i a les situacions d'exclusió social.

Contacte permanent amb els mossos d'esquadra i guàrdia urbana per controlar les hores d'entrada i sortida del centre. De tant en tant, no hi ha una periodicitat establerta, el policia de barri informa a les caps d'estudi dels petits problemes que han pogut ocasionar els nostres alumnes en el carrer. Si troben un alumne que no ha vingut a classe, el porten. Si alguna vegada han trobat un alumne consumint drogues ens han avisat i hem fet d'intermediaris entre la policia i les famílies. (9, 66)

També es duen a terme accions de col·laboració amb entitats sense afany de lucre, tant de caire social com educatiu. La col·laboració consisteix en la realització de tallers, en la dinamització d'activitats de diversa índole, etc.

Col·laboració puntual amb institucions i ONG per desenvolupar la formació per "La cultura de la pau i la no violència", la sensibilització contra la intolerància, la prevenció de la violència de gènere. (40, 254)

Per tal d'evitar els casos d'assetjament o bullying es contractaran tallers per treballar la prevenció de manera transversal a les tutories, sobretot a les de primer cicle d'ESO. (76, 472)

El ventall de possibilitats és múltiple per bé que cal vetllar per analitzar-ne els funcionament i els resultats que se'n desprenen i per garantir la coordinació i la continuïtat de plantejaments amb l'acció educativa que realitza el professorat. En cas contrari, hi ha el risc que esdevinguin projectes inconnexos, aïllats.

4.5. ORGANITZACIÓ DEL CENTRE

Qualsevol acció de millora presenta una dimensió organitzativa atès que cal ubicar-la en el funcionament quotidià de l'institut i, per tant, s'han de tenir en compte els condicionants. N'hi ha algunes, tanmateix, que són de naturalesa específicament organitzativa. Al capdavant, la manera com el centre s'organitza

té una influència notable, tant en sentit positiu com negatiu, en la convivència. Des d'aquesta perspectiva, posarem l'atenció als criteris d'assignació de docència i tutoria, a la delimitació de funcions i responsabilitats, al funcionament de la Comissió de Convivència i a l'existència de mecanismes de transició primària-secundària.

4.5.1.- Establiment de criteris: d'assignació de docència i tutoria i d'agrupament d'alumnes

Una pràctica habitual a un nombre considerable d'instituts consisteix a assignar al professorat més expert, més arrelat al centre, els grups d'alumnes que, en principi, es preveuen més "còmodes". En canvi, al professorat amb menys experiència, novell, etc. se li deixen els cursos més "difícils". Alguns centres han avançat en l'establiment de criteris interns perquè l'assignació de la docència no quedi a únicament a la lliure decisió de cada professional o de cada departament. D'una manera anàloga, també sembla convenient arribar a establir-los per a l'assignació de les tutories, evitant que alguns docents mai no en tinguin o bé que sempre en tinguin de cursos superiors.

Cal donar cada cop més pes als tutors i marcar unes línies per tal que a començament de curs, el repartiment de les tutories es pugui fer de la millor manera possible. És a dir, prioritzant els grups d'alumnes i no els professors. (79, 502)

Alguns centres enllesteixen l'assignació de tutories al mes de juny, per afavorir l'assignació a professors que garanteixen la continuïtat o bé amb la formació de parelles de tutors (co-tutories) integrades per un docent expert, amb coneixement del centre, i un de novell.

La direcció del centre escollirà convenientment els professors-tutors. Tenint en compte els professors que més participen i s'impliquen; els que sabem que parlen amb pares i alumnes; els que ja fa algun curs que són al centre (els nous quedaran, en principi, descartats), els que ja ho han fet aquest curs i poden continuar el pròxim amb el mateix grup-classe. (39, 244).

Un altre aspecte organitzatiu a tenir en compte fa referència als criteris de formació dels grups d'alumnes, tant a primer d'ESO com a la resta de cursos. No es tracta d'entrar en la polèmica sobre l'homogeneïtat o l'heterogeneïtat sinó de posar sobre la taula la conveniència de no deixar-ho a l'atzar. Hi ha múltiples aspectes a considerar: la procedència, el grup d'amics, la continuïtat, els precedents, el suport familiar, la conveniència d'agrupar o disgregar els repetidors, nouvinguts, etc. No es tracta, molt probablement, d'aplicar els criteris d'una manera asèptica, mecànica, sinó de tenir en compte les diverses circumstàncies per, finalment, prendre l'opció que es consideri més pertinent.

Es faran els grups seguint uns criteris ben definits: intentar barrejar l'alumnat de les 4 escoles, però alhora permetre que tinguin algun "amic" a la mateixa classe, ... (19, 124)

També cal que el centre estableixi criteris d'utilització del recursos dels quals disposa per garantir una millor atenció a la diversitat, tant pel que fa als agrupaments específics (aula oberta, projectes singulars, aula d'acollida...) com a les hores de lliure disposició del professorat (26, 173) les quals poden dedicar-se a la formació de grups de reforç, a l'atenció individualitzada o en petit grup, al treball de dos docents a l'aula¹¹ (Teixidó i GROC, 2009), etc.

Es tracta de criteris de funcionament que regulen la vida escolar que han d'ésser establerts amb la participació del claustre, procurant la seva consolidació. Això no significa que no puguin canviar-se o proposar-ne de nous. Ara bé, en termes generals, cal vetllar perquè hi hagi una certa continuïtat que confereix estabilitat institucional i dóna seguretat a les persones que han d'aplicar-los

L'equip directiu (ha de vetllar per) la continuïtat de les moltes actuacions que ja s'estan fent. (Cal) fer-ne l'avaluació per veure si s'obtenen els resultats previstos i, en cas de no ser així, preveure els mecanismes de millora. (6, 48)

En síntesi, els criteris organitzatius que s'apliquen en l'assignació de la docència i de les tutories tenen incidència en la convivència. Es tracta de valorar els pros i els contres de cada opció i d'adoptar, d'una manera valenta i responsable, la que es consideri més adequada.

4.5.2.- Delimitació de funcions i responsabilitats

En la millora de la convivència han d'intervenir-hi moltes persones, la qual cosa comporta un augment de la complexitat. Per fer-hi front cal **delimitar les funcions i les tasques que ha d'exercir cadascú** alhora que s'estableixen mecanismes de coordinació per garantir la sincronia i la unitat d'acció entre les diverses parts. En la mesura que cadascú tingui clara la feina que li pertoca fer i assumeixi les responsabilitats que li corresponen en l'execució, hi haurà avenç.

Tot el personal del centre (Equip directiu, professors i PAS) necessita tenir clares les seves funcions. En particular, com i quan s'han d'atendre les demandes de les diferents parts de la comunitat educativa. (49, 309)

¹¹ Durant el curs 2008-2009 el seminari GROC es va dedicar a recollir experiències de treball de dos mestres a l'aula per tal de delimitar-ne els aspectes característics, assenyalar els reptes que implica la posada en marxa i assenyalar-ne possibles dificultats o riscos. El treball, que encara es troba en fase d'elaboració, és a http://www.joanteixido.org/cat/dos_aula.php

D'una manera més general, també poden tenir-se en compte les reflexions apuntades a

J. Teixidó (2009): *La introducció de canvis metodològics als centres. Alguns aspectes a tenir en compte des d'una perspectiva organitzativa*. CRP de les Garrigues. Les Borges Blanques, febrer
http://www.joanteixido.org/doc/lideratgecanvi/introduccio_innovacions.pdf

Des d'aquesta perspectiva, els directius han de concretar el que ha de fer cadascú, han d'establir i executar mecanismes de coordinació i control i han d'intervenir en la resolució dels possibles conflictes¹²; d'una manera transparent, democràtica i justa.

Evitar les camarilles, els amiguismes, o els grups de pressió, per tenir cura i potenciar l'autoritat. És un capital incommensurable de prestigi que creix amb l'exemplaritat i el bon exercici de les tasques. (68, 416)

Els càrrecs directius que assumeixen un major protagonisme en la millora de la convivència són el **cap d'estudis i el coordinador pedagògic**. L'especialització funcional presenta diferències notables, en les quals cal tenir en compte la tradició del centre, els criteris de formació de l'equip, la manera com s'ha accedit al càrrec, etc. En qualsevol cas, la major part dels treballs coincideixen a assignar-los un paper destacat.

Bàsicament la persona que s'encarregarà d'engegar la part organitzativa serà el cap d'estudis, que a més recollirà les propostes que puguin fer arribar tots els estaments. (49, 310)

Sembla coherent que ho coordini la Coordinadora Pedagògica, pel que fa a l'organització amb el professorat (...) (69, 424)

Entre les funcions que assumeixen amb major freqüència hi trobem el desplegament dels plans institucionals de Convivència i d'Acció Tutorial, etc.

Aquest grup de treball estarà coordinat per la Cap d'estudis i tindrà com a principal objectiu revisar i actualitzar la part més normativa i organitzativa del Pla Acció Tutorial. (58, 358)

el registre i el seguiment de les incidències, la realització d'entrevistes amb famílies, l'aplicació i el control de les mesures correctores, etc..

Quan la conducta d'un alumne obstaculitza greument el desenvolupament de la classe, el professor el remetrà al despatx de la cap d'estudis o direcció, amb el professor de guàrdia, per notificar telefònicament els pares l'incident i adoptar conjuntament les mesures correctores oportunes. (29, 197)

per bé que ha de procurar no caure en el parany d'erigir-se en "agent de disciplina" atès que es tracta d'un esforç titànic que, a més, pot tenir efectes contraproductius en la millora ja que, d'una manera indirecta, fomenta l'abandonament de funcions que són pròpies del professorat.

¹² L'anàlisi dels conflictes derivats d'aspectes organitzatius a les escoles i instituts, entre els quals són especialment significatius els que tenen el seu origen en la delimitació de funcions entre els diverses persones (docents, no docents, assessors...) que han de treballar conjuntament ha donat lloc a diverses aportacions que tenen el seu origen en...

Teixidó, J. (1998): *Estratègies de resolució de conflictes organitzatius a escoles i instituts*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.

i, posteriorment, han donat lloc a accions de formació

Teixidó, J. (2008) La intervención de los directivos ante el conflicto y la mejora del clima escolar Jornada de trabajo con equipos directivos de primaria. 13 de marzo, CPR de Caminomorisco (Cáceres)

Així com a un recull de recursos que es troben a <http://www.joanteixido.org/cat/conflicte.php>

També, assumeixen funcions de garant de la seguretat de les víctimes, de comunicació amb les famílies, de control estadístic de les incidències, de relació amb l'alumnat, de denúncia davant les instàncies corresponents, de seguiment i registre de les actuacions que es duen a terme...

La concreció de les funcions que han d'assumir **els tutors** també esdevé motiu de comentari a un nombre considerable d'aportacions. Sovint són percebuts com la xarnera que uneix els plantejaments institucionals amb el dia a dia de l'aula; l'exercici de la funció tutorial ha de comptar amb un marge de flexibilitat que possibiliti dur a terme intervencions que tinguin en compte els aspectes singulars que concorren en cada situació.

Els tutors, amb l'assessorament d'un membre de l'equip directiu, tenen la responsabilitat de valorar la gravetat de cada situació en funció dels antecedents de què disposen i les característiques singulars de cada cas. (29, 197)

També duen a terme accions educatives de promoció de la convivència (Cf. 4.1.1.), vetllen per la resolució pacífica de conflictes (Cf. 4.7.2), alhora que tenen una intervenció destacada en els processos disciplinaris (Cf. 4.7.3): aportant informació addicional, efectuant entrevistes amb les parts, fomentant l'assumpció de compromisos, etc.

Els tutors són els encarregats de conèixer les necessitats i característiques del/s alumne/s que han creat el conflicte; mediar en els conflictes entre alumnes o entre alumnes i professors; derivar al cap d'estudis o a la psicopedagoga; entrevistar individualment els alumnes; contactar amb les famílies; consensuar actuacions; adoptar mesures correctores conjuntament amb direcció. (29, 195)

La realització de la funció tutorial implica l'establiment de canals de comunicació permanents amb l'equip docent. Els directius promouen la realització de reunions i els moments de trobada, alhora que adverteixen que el lideratge del tutor és clau per treure'n profit. És l'espai oportú per analitzar el comportament d'un mateix alumne amb diversos professors, els criteris de gestió d'aula, els pactes de treball, el grau de compromís i motivació de cada alumne... El tutor ha d'assumir l'organització de la reunió, ha de conduir el debat, ha de procurar que es prenguin decisions assenyades, ha d'obtenir indicis del seu compliment, ha de fomentar la valoració dels resultats aconseguits... En definitiva, el lideratge i l'assumpció de responsabilitats del tutor en relació a l'equip docent és un element clau.

Pel que fa al professorat, la major part de propostes van adreçades a la millora de la competència per a la gestió de l'aula (Cf. 4.2.3) i a aconseguir una major implicació (Cf. 4.2.1). Mereix un comentari especial la delimitació dels criteris que han de regular la realització de les **guàrdies i les vigilàncies de patis i de passadissos**. Es tracta d'una funció controvertida, que és realitzada d'una manera diversa pel professorat. Entre les propostes de millora s'hi observa una notable coincidència a delimitar clarament les actuacions a

realitzar durant les guàrdies (assignació de guàrdia o vigilància, signatura al full de control, control d'assistència, full de realització de feina, puntualitat a la sortida...) i les vigilàncies (itinerari de revisió d'aules i passadissos, actuacions a dur a terme amb alumnes expulsats, control de les incidències detectades...). Vegem-ne un exemple:

Cal que les classes estiguin cobertes però també cal que al passadís hi hagi algú per si hi ha algun imprevist i per recolzar en tot moment als professors que hi ha a l'aula de forma activa. També és important l'hora de pati; cal pensar com s'han de fer les guàrdies de pati perquè siguin més efectives. (31, 209)

Els **psicopedagogs o orientadors** també solen assumir funcions específiques en la millora de la convivència que es caracteritzen per la seva versatilitat: assessorament al professorat, als tutors o a l'equip directiu; exploració i elaboració d'informes de l'alumnat; orientar la realització de projectes de treball individualitzat; entrevistes amb alumnes, professors i famílies per determinar les actuacions a dur a terme davant situacions singulars, demandes d'assessorament o dictamen a professionals externs; intervenció directa a grups específics (aula oberta) o a grups ordinaris (suport dins l'aula)... Vegem l'enumeració de les funcions que duu a terme a un dels centres

Col·laborar a les tutories quan es tracten temes relacionats amb la convivència. Mantenir entrevistes periòdiques amb els alumnes amb més risc, per fer-ne un estudi i seguiment. Organitzar activitats, fora o dins de tutoria, que ajudin a la cohesió social. Assessorar l'equip directiu. Elaborar el perfil psicopedagògic de l'alumne. Parlar amb els alumnes que ho necessitin per fer-los un seguiment i planificar actuacions de modificació de conducta i ajuda personal. Demanar assessorament extern i possible derivació. (29, 195)

Finalment a diverses aportacions es fa referència al **personal d'administració i serveis** (secretaria i consergeria) i als **professionals d'acció socioeducativa** (tècnics d'integració social, vetlladors, monitors de menjador). Els primers duen a terme accions auxiliars que poden contribuir decisivament a la creació de clima de centre: control d'entrades i sortides, supervisió general, comunicats a les famílies... Els segons assumeixen funcions de seguiment i d'orientació de l'alumnat associat a situacions d'exclusió o de precarietat. També poden ser un ajut per als tutors a l'hora d'intervenir en conflictes o d'afavorir el retorn a l'aula després d'haver complert una sanció. En qualsevol cas, les funcions que duen a terme presenten una notable disparitat i imprecisió. Això fa que algunes propostes de millora plantegin la necessitat de clarificar les seves funcions i d'establir criteris de desenvolupament de la feina.

Cada començament de curs és important recordar les funcions/obligacions que té el personal de serveis. És important reunir al PAS al començament de curs per tal que tothom segueixi les mateixes pautes. Durant el curs cal fer diverses reunions entre el responsable de l'equip directiu (secretari) i el PAS per valorar si els criteris establerts han estat els correctes. (65, 398)

4.5.3.- Obtenció de recursos

Una part significativa de les accions dirigides a la millora de la convivència impliquen l'obtenció de recursos addicionals (fonamentalment, professionals i equipaments) per atendre els alumnes que presenten problemes de conducta i d'aprenentatge. El format més habitual tendeix a la **creació de grups específics** amb alumnes que mostren una actitud continuada de rebuig per l'estudi, es comporten d'una manera disruptiva a l'aula, etc. Els formats són diversos: aula oberta, unitats d'escolarització externa compartida, projectes singulars

Creació d'un aula oberta pels alumnes més desmotivats i conductuals. S'està negociant amb l'ajuntament que aquests alumnes puguin sortir alguns dies a fer tallers més manipulatius, vinculat al món laboral i els facin a empreses o al Patronat Municipal on hi ha instal·lacions apropiades, amb monitors especialitzats. Al centre treballarien unes hores, en forma de projecte, amb un enfocament molt pràctic i lligat a la vida laboral que es trobaran en breu, les assignatures instrumentals. La resta d'activitats les podien fer en grup classe, ja que al estar més motivats es pensa que respondran millor a les activitats amb el grup-classe i millorarà l'absentisme. (1, 12) (26, 173)

Creació d'una unitat específica per alumnes d'aquesta tipologia (ètnia gitana preferentment- no exclusivament, baix rendiment, competències bàsiques de primària no assolides, risc social...). Treball amb programes específics adequats. (60, 368)

per bé que ens alguns casos es posen de manifest les repercussions negatives que poden derivar-se'n.

La creació de l'aula oberta (en el nostre centre en tenim dues, una per a cada cicle d'ESO) comporta problemes entre el professorat, desànim per part del professorat que se'n fa càrrec i algun problema de convivència entre l'alumnat. Concretament, a l'hora de l'esbarjo, els alumnes de l'aula oberta passen pel centre una fama que no s'ajusta a la realitat però que comporta algun dèficit de convivència. (53, 329).

Es tracta d'atendre els alumnes que, per diversos motius, no connecten amb el treball que es planteja a l'aula, d'una manera adequada a les seves possibilitats i circumstàncies,. Hi ha una **intenció de recuperació i de compensació** de desigualtats

Aquesta realitat planteja buscar una ubicació adequada per aquest tipus d'alumnes on puguin tenir una atenció més individualitzada amb continguts que es puguin treballar de manera més manipulativa. És important treballar aspectes que facin referència a habilitats socials, treball d'autocontrol i coneixement de les emocions, fer un treball reflexiu de com ha de ser la seva conducta i què poden fer per canviar-la. (45, 290)

per a la qual cosa calen recursos addicionals: disminució de la ràtio, contractació de professionals amb un perfil específic, etc.

Es modificarà l'estructura de les classes d'aula oberta, disminuir el nombre d'alumnes que hi estan integrats i contractar tallers externs puntuals per fer més interessant per a aquest alumnat el procés d'ensenyament -aprenentatge. (53, 329).

Una altra possibilitat consisteix a **destinar recursos humans al tractament de la diversitat, tant dins com fora de l'aula**, amb diverses modalitats de treball: desdoblaments, atenció individualitzada, grups flexibles, dos professors a l'aula, hores B... L'obtenció de resultats positius, implica esforç i dedicació del professorat. Ara bé, per fer-ho possible, cal disposar de recursos humans i, a més, de professionals disposats i motivats a tirar-ho endavant

Hem aconseguit tenir 12 hores la setmana que traurem els alumnes més distorsionadors de l'aula. Estaran amb un professor fent altres activitats: preparen una obra de teatre amb titelles, treballen les notícies de la setmana, fan activitats que milloren l'aspecte del centre. (67, 410)

Aquesta opció organitzativa requereix l'adaptació de l'acció educativa a les característiques dels alumnes, la creació de materials específics i el seguiment individualitzat de cada alumne, tant en termes de progrés acadèmic, com social, com personal.

Elaborar material per a l'atenció a la diversitat; emprar metodologies diferenciades segons l'alumnat i (...) comprovar que tots els alumnes estaran atesos d'una manera adient: adaptacions curriculars, ajustaments i diversificació d'activitats... (63, 388)

Un darrer recurs al qual es fa menció a diversos casos és **l'aula d'acollida**. Alguns directius centren les seves propostes en l'obtenció o la consolidació d'aquest espai d'immersió lingüística i d'aprenentatge de l'idioma. Es tracta d'un recurs que contribueix a la integració social dels nousvinguts a través del qual es pretén afavorir al seguiment d'una escolarització normalitzada.

A mesura que l'alumnat vagi fent progressos amb l'idioma, s'anirà incorporant cada cop més hores dins del grup classe i aquesta situació, podríem dir, d'emergència del professorat anirà disminuint. Cal preveure, tanmateix, que els ritmes d'aprenentatge poden ser diferents en els alumnes i, per tant, hi haurà alumnes que s'hi incorporaran abans i d'altres que necessitaran romandre-hi més temps. (46, 297)

En síntesi, en l'avenç cap a la fita (potser utòpica) de donar a cada alumne una atenció educativa personalitzada, adequada a les seves necessitats i possibilitats, implica forçosament l'obtenció de recursos, humans, materials i funcionals, addicionals.

4.5.4.- Comissió de Convivència

La Comissió de Convivència és una òrgan executiu, que actua per delegació del Consell Escolar, en el qual s'hi troben representats els diversos estaments de la comunitat educativa, que assumeix les funcions de dinamitzar, **coordinar i donar coherència** a totes les **accions** dirigides a la **millora de la convivència**, per a la qual cosa es dota d'un document projectiu (el Projecte de

Convivència) en el qual s'hi expressen els objectius de progrés, les actuacions a dur a terme i un pla d'acció per a cadascuna d'elles (Teixidó, 2007b).

Ha de ser l'eix que vertebrï totes les actuacions, on quedi explicitat allò que volem pel nostre institut. També és un moment per reflexionar sobre quins són els problemes que ens preocupen i com els podem solucionar (31, 206)

La comissió analitza i valora propostes que poden tenir diversa procedència (equip directiu, alumnes, famílies...); hi incorpora aportacions o matisacions; elabora plans d'acció; els consensua amb els encarregats de portar-los a la pràctica; procura comptar amb el suport institucional per tirar-los endavant i en dirigeix i coordina l'execució.

Es fa una proposta des de direcció que treballa la comissió de convivència buscant que la major part de la comunitat educativa se senti escoltada i reflectida en la seva redacció. Un cop el document estigui redactat cal que el claustre l'aprovi i, finalment, el Consell Escolar. (31, 206)

També és l'encarregada de **resoldre els expedients sancionadors** que hagin estat incoats arran d'una incidència molt greu o de la reiteració d'incidències greus. En l'exercici d'aquesta funció ha de garantir els drets de les parts, ha d'obtenir i contrastar informacions dels diversos actors (tutors, alumnes, etc.) i, finalment, ha de prendre la decisió que consideri més oportuna (arribant a la privació temporal d'escolarització) tenint en compte allò que es disposa al reglament, les singularitats que concorren en cada situació i les possibilitats del centre. També ha de tenir en compte les pautes de seguiment de la sanció i de reincorporació a l'aula.

Davant la detecció de situacions conflictives, els membres de la Comissió de Convivència actuen amb la proposta de mesures que puguin ser assumides progressivament. Moltes d'aquestes mesures, s'assumeixen pels 2 membres de les tutories compartides.. (71, 434)

Cal tenir present que el Consell Escolar de Centre és màxim òrgan de govern. Les decisions de la Comissió de Convivència, per bé que permeten donar una resposta àgil a les situacions que apareixen a la vida quotidiana, es prenen per delegació del Consell Escolar. Des d'aquesta perspectiva, sembla convenient que la **presidència de la comissió** recaigui en una persona que tingui la doble condició de membre de l'equip directiu i del Consell Escolar..

El president de la comissió, com a director del centre dirigirà la implantació i posada en marxa de la Comissió de Convivència i coordinarà tots els membres que hi participin. És molt important que a través de la reunió setmanal de l'equip directiu estigui coordinat amb el cap d'estudis per conèixer tots els casos de disciplina a tractar. (85, 531)

També sembla que està cridat a tenir-hi un paper significatiu el/la psicopedagog/a del centre, atès el seu coneixement dels diversos grups d'alumnes i, també, dels projectes en curs.

En la dinamització de la comissió hi té un paper destacat la psicopedagoga del centre que, a més, és la responsable del projecte d'innovació educativa de

ciutadania i del projecte de mediació escolar. També té vincles molt estrets, a través de la reunió de la comissió de diversitat, amb els serveis socials del municipi. (85, 531)

Un risc al qual es troba exposada la Comissió de Convivència rau en el tancament o l'**excessiu centrament en temes disciplinaris**. Se la identifica amb un òrgan sancionador i no es tenen en compte els possibilitats formatives i transformadores.

S'ha convertit en una mena de Reglament de Règim Interior paral·lel, que molts professors coneixen millor que l'original. Ha generat una casuística i (sense exagerar ni un pèl) una jurisprudència insuportable que impedeix la necessària flexibilitat que ha de tenir una institució com l'escola. (2, 21)

Una altra qüestió a tenir en compte fa referència a una possible **baixa consolidació estructural** quan es produeixen canvis continuats en la seva composició. És possible que els criteris d'actuació i les decisions que van ser preses amb un notable consens en cursos anteriors, deixin de tenir suport quan es produeixen canvis en el centre

Hi ha professors que no accepten quedar-se un dimecres amb els castigats perquè ells no van prendre la decisió. Llavors, la direcció "mana" que es quedin. I ho fan, però es trenca aquell consens i aquell esperit que va crear la comissió.

per això alguns centres adverteixen de la necessitat d'establir mecanismes de renovació,

(...) Hi ha professors que semblen membres nats de la comissió. Cal també una rotació en aquest càrrec perquè no sembli que formar part de la comissió és només per lliurar-se de dues guàrdies (2, 21)

i, també, d'introduir canvis en el seu funcionament, contemplant possibilitats més creatives o compromeses.

Es tractaria de fer-la operativa i omplir-la de contingut. Amb la posada en marxa d'aquesta comissió es pretén alliberar de feina al cap d'estudis i implicar a més membres de la comunitat educativa (de diferents sectors de representació) en la presa de decisions en l'àmbit de la convivència, així com buscar l'aportació imaginativa de més persones. També de complir estrictament amb allò que diu la llei. (85, 530)

En resum, la Comissió de Convivència és l'estructura col·legiada que assumeix les funcions de promoció i garantia de la convivència. El nivell d'activitat, el grau de cohesió i les dinàmiques de funcionament presenten divergències notables per bé que, en termes generals, es constata una progressiva consolidació.

4.5.5.- Transició primària – secundària

La transició de l'Educació Primària a la Secundària és procés delicat (Teixidó, 2008d). La forma com es duu a terme pot incidir notablement en el clima de centre i, per tant, afecta la convivència. Alguns instituts hi mostren un notable interès que va més enllà del coneixement de les característiques de

l'alumnat o dels criteris a considerar en la formació dels grups de primer curs. Procuren conèixer el treball que es realitza a les escoles de procedència, les metodologies, el clima d'aula... i, també, per exposar els plantejaments i la manera de fer de l'institut, amb la intenció d'establir alguns criteris bàsics de continuïtat, tant pel que fa a aspectes curriculars, com a hàbits de treball: deures, agenda escolar, lectures, etc.

Les iniciatives dirigides a la millora de la coordinació són variades. A continuació en destacarem les més habituals. Abans, però, pot resultar il·lustratiu conèixer les accions de millora que es planteja un institut per tal d'afavorir la transició.

Disseny d'un protocol bàsic per a l'acollida del nou alumnat. Disseny d'un pla per desenvolupar activitats conjuntes entre l'alumnat de 6è i el de 1r d'ESO a les tutories. Creació d'un protocol de criteris procedimentals bàsics de l'alumnat (agenda, llibreta, recerca d'informació, treballs) per tal d'unificar-los i evitar el trencament entre les dues etapes.

Disseny d'un document de traspàs d'informació als centres, a partir de la revisió dels ja existents amb la col·laboració del l'EAP. Definició de criteris i estratègies d'actuació a les àrees instrumentals. Organització de visites a l'IES corresponent per a l'alumnat i famílies.

Treball en xarxa a través de l'e-Catalunya, per compartir documents i idees. Establiment d'un calendari de reunions periòdiques entre els centres de Primària i el de Secundària adscrit.

Realització de trobades / xerrades del professorat de l'IES a l'alumnat de 6è. Regulació de les competències de les diferents comissions de la zona educativa. (35, 224)

Els **seminaris de coordinació primària-secundària** constitueixen un àmbit de treball col·laboratiu que pot aplegar diversos centres d'una mateixa zona geogràfica en els quals es vetlla per la coordinació del procés, s'estableixen procediments de traspàs d'informació i, en alguns casos, s'estableixen grups de treball de les diverses àrees curriculars. En el seu desplegament resulta clau el lideratge a càrrec d'un coordinador extern (habitualment, l'inspector) i, també, la participació dels serveis d'assessorament psicopedagògic. Es tracta de fornir un marc de relació entre els diversos centres a partir del qual es puguin dur a terme accions coordinades. Una de les més habituals consisteix a organitzar una visita d'un membre de l'equip directiu (que hi pot anar acompanyat d'un alumne) a les diverses escoles.

El cap d'estudis va a les escoles per fer el traspàs d'informació. Intenta extreure el màxim d'informació rellevant de l'alumnat. (19, 127)

Una pràctica habitual consisteix a realitzar una **Jornada de Portes Obertes** durant el segon trimestre, a la qual es convida els alumnes potencials, juntament amb les seves famílies, a conèixer el projecte educatiu del centre, les instal·lacions, els serveis complementaris... Aquesta Jornada se sol acompanyar d'una **visita grupal dels diferents cursos** de 6è de Primària. Els acostuma a rebre un membre de l'equip directiu; se'ls informa d'una manera amena (a través de fotografies, de visites o d'exposició d'activitats fetes) de la

realitat del centre i, finalment, se'ls acompanya a una visita en la qual hi poden col·laborar alumnes de 1er d'ESO (19, 124).

La primera setmana de setembre, abans de començar el curs, es realitza un **activitat de benvinguda**, a la qual hi assisteix tot l'alumnat neòfit, que consisteix en diverses accions que faciliten el primer contacte. Prèviament s'haurà intentat fer un traspàs d'informació amb els tutors d'origen, especialment en els casos que plantegen alguna problemàtica específica.

La coordinació pren una rellevància major quan es tracta **d'alumnat en situació d'exclusió social o de necessitats educatives especials**; es tracta de decidir si cal dissenyar algun agrupament especial ja des de primer d'ESO i, sobretot, de quin tipus.

La coordinació pedagògica dissenya el grup amb els alumnes que poden formar part de l'Aula Oberta de 1r d'ESO, amb la col·laboració de l'equip de tutors de 1r d'ESO d'aquest curs. Per fer-ho, duen a terme reunions de coordinació amb les escoles de primària durant el mes de juny. (60, 370)

A finals del curs anterior, el psicopedagog i la coordinadora pedagògica i/o el cap d'estudis, intercanvien amb Primària tota la informació sobre l'alumnat que s'incorporarà a l'ESO. Es fa una especial incidència amb l'alumnat amb dèficit d'aprenentatge o amb conductes disruptives. (63, 387)

Un cop iniciat el curs, alguns centres posen en marxa un programa **d'alumnes-tutors** (GdD). Es tracta de formar parelles d'alumnes; un d'ells es troba a 3er o 4t d'ESO (i, per tant, coneix bé el centre) l'altre acaba d'arribar-hi. Es procura que siguin del mateix poble o que hi hagi coneixença prèvia per afavorir la relació de proximitat i confiança, amb la missió de contribuir al guiatge i d'assessorar als nous companys.

4.6. MILLORA DE L'AMBIENT DE CENTRE

L'ambient de centre, el clima que s'hi respira és quelcom intangible, difícil de definir, subjectiu... Tot i això, té una notable influència en la percepció del grau de conflictivitat. Quan et trobes en un centre net, on s'observen uns hàbits bàsics de funcionament, on hi ha ordre, on les persones van d'un lloc a l'altre d'una manera tranquil·la... sembla que la convivència és harmònica. Inversament, quan hi ha desori, cridòria, descontrol... els problemes es multipliquen. Els directius són conscients d'aquesta realitat; els preocupa i s'ho proposen com a objecte de millora.

L'organització del centre millora notablement. Tenir l'institut ordenat i amb silenci, durant les hores de classe és important per aconseguir un ambient de treball i de bona convivència. És molt important que dins l'institut s'hi respiri un ambient de calma i d'ordre. (47, 299)

Aconseguir un **bon ambient de treball** no és només una qüestió funcional; es tracta, en si mateix, d'un objectiu educatiu. Cal que els nois i noies

interioritzin un conjunt de pautes de comportament social que fan la vida més agradable per tothom: docents, alumnes i PAS. Tothom se sent millor si hi ha un bon ambient i per tant, cadascú ha de col·laborar-hi des del lloc que li correspon.

És molt important que cadascú entengui com i des d'on hi pot participar. El professor des del seu lloc a classe: arribant amb puntualitat (...), tenint-ho tot a punt (no havent de sortir de classe a buscar res), mantenint l'alumnat ocupat i fent que tingui la sensació que tot el que fem a classe és molt important. L'alumnat, respectant els horaris, el professorat, la resta de personal, els materials i els companys. (26, 171)

Les actuacions dirigides a la millora de l'ambient de centre són de diversa índole. Trobem **accions dirigides a la sensibilització, la conscienciació i la responsabilització** de l'alumnat i el professorat en qüestions com l'ordre, la puntualitat, la neteja, l'ús de les instal·lacions, etc. dirigides donar a conèixer les pautes de comportament esperades i, també, a fomentar una actitud de responsabilitat en el seu compliment.

Cal evitar conflictes lleus que acaben degenerant en actituds que impedeixen el funcionament correcte de les classes. És fonamental que tothom tingui clar què pot i què no pot fer al centre i/o les aules. Això s'ha de treballar a cada classe i amb cada professor; és prioritari sobre el "programa". (1, 8)

ahora que cal posar atenció a la **creació de condicions** que ho afavoreixin. Vegem-ho, a tall d'exemple, amb la idea de deixar les portes obertes de l'aula a primera hora del matí per tal de facilitar l'accés progressiu dels alumnes i evitar, d'aquesta manera, les aglomeracions als passadissos

Un altra mesura que ens pot ajudar és que els alumnes trobin les aules obertes a primeres hores, afavorint així que entrin dins l'aula i esperin el professor. Demanarem a les dones de la neteja que deixin les aules obertes pel dia següent i demanem als professors que no tanquin les aules la darrera hora de classe del matí. (33, 219)

o bé amb la preocupació per crear un ambient de cordialitat al pati, vetllant perquè les relacions siguin de respecte i de pau

El pati ha de ser un espai de relació entre els alumnes saludable, lúdic i lliure. On es puguin fomentar valors que els ajudin a créixer; divertint-se, en lloc de la passivitat que moltes vegades només els porta a les baralles, a buscar al·licients poc recomanables a l'avorriment, etc. (72, 443)

Un element clau en la millora passa perquè tothom tingui clar quin és l'ambient que es vol aconseguir i la manera d'arribar-hi. En aquest punt resulta clau la **unitat d'acció** entre el professorat en l'aplicació de la **normativa reguladora** que ha de ser clara, coneguda i respectada. Tornarem sobre aquesta qüestió a 4.7.1.

Des que professors i alumnes tenen clara la normativa del centre relacionada amb els passadissos, sembla que la conflictivitat ha disminuït. No hi ha hagut un augment d'amonestacions en els canvis de classe. Això ho llegim de manera positiva; , els alumnes romanen a les aules. Creiem que part d'aquesta efectivitat

prové del fet que tothom s'ha posat d'acord per aplicar i fer complir les mesures. (33, 220)

Un dels aspectes on es posa més èmfasi és **la neteja i l'ordre de les aules** i la resta d'espais del centre. El plantejament més habitual consisteix a treballar la interiorització de la norma i l'aplicació de sancions reparadores en cas d'incompliment. En altres casos es duen a terme propostes alternatives com l'establiment de premis per als cursos que mantinguin millor la seva aula i els espais que utilitzen

Aconseguir un respecte pel material del centre, des de 1r d'ESO, és una fita important. S'engegarà un concurs d'aula per tal de potenciar-ho a 1r. El premi serà una sortida lúdica per a tota la classe (obsequi d'una empresa). Això implicarà vetllar perquè la resta d'alumnat que fa servir aquestes aules també col·labori. S'encarregaran del concurs la coordinadora de nivell i els tutors/es. Es durà a terme durant el tercer trimestre. (8, 62)

o bé altres propostes creatives que amb poc esforç i sense haver de passar per la sanció, ajuden a mantenir la neteja i el bon estat de l'aula.

Quan els alumnes compren bosses de diferents productes al bar, paguen un suplement de 0,05 euros. Quan tornen la bossa buida, se'ls tornen els diners. Molts alumnes van arreplegant bosses continuament per fer guardiola. El resultat és que els patis estan nets i el cost econòmic és zero. (GdD).

El **control del que succeeix en el centre**, a càrrec del professorat, és un factor clau per a la millora de l'ambient. Es tracta d'establir mecanismes de control que siguin efectius. Els més habituals són les guàrdies (quan un professor no pot fer una classe, un altre professor s'encarrega del grup), la vigilància de passadissos i la vigilància del pati. Pel que fa a les guàrdies, cal delimitar clarament quines són les funcions del professor de guàrdia, el nombre de professors amb què es compta a cada hora i els criteris d'assignació a un o altre professor.

Dissenyar un sistema de guàrdies que faciliti la presència de professorat als passadissos com a mesura preventiva. Des de prefectura s'haurà d'elaborar una proposta que costarà d'engegar, perquè implicarà una feina més constant, però que a la llarga esperem que sigui efectiva. (8, 61)

Pel que fa a **les vigilàncies** (de passadissos, del pati, de menjador o d'arribada al centre dels alumnes del transport escolar) es tracta de ser-hi d'una manera activa, és a dir, de realitzar-les amb rigor, seguint el procediment establert, advertint els alumnes que no segueixen les indicacions. Un factor important en la millora rau en l'exemplaritat del professor:

El Director i el Prefecte han de ser escrupolosos i exemplars. El professorat de guàrdia han de passejar sovint pels passadissos. A primera hora, sempre; també cada mitja hora, si es pot. Han de mirar dins les aules per fer-se una idea de la situació: qui pot tenir problemes, qui molesta o no està per la feina. (68, 416)

Es realitza el control de classe i passadissos per part de professors, delegats i subdelegats i delegats ambientals, omplint una graella diària que es lliura setmanalment a consergeria. (75, 469)

Els espais a vigilar són diversos: passadissos, aules, pati, lavabos, aula d'informàtica...En alguns casos s'arriba a pràctiques no gens convencionals; una que darrerament ha portat controvèrsia consisteix a tancar els **lavabos** durant les hores de classe

Tancar els lavabos del centre, amb l'excepció dels de la planta baixa. Fins ara els alumnes havien de demanar permís al professor per anar al lavabo. Ara, a més a més, li hauran de demanar clau (clau d'aula) que el professor deixarà per anar al lavabo i que l'alumne retornarà a continuació. (33, 218)

ahora que s'estableixen procediments d'ús, en relació als quals cal assignar responsabilitat de control i/o gestió als professorat.

Es posarà una màquina per a prendre número durant les hores de pati i el professorat de pati o de monitoratge el controlarà. L'alumnat farà fila per accedir als WC. En cap cas es permetrà l'ús després que el timbre d'entrada hagi tocat.

Ahora que s'estableixen sistemes de control que afavoreixen la implicació i la unificació de criteris entre el professorat

Els vigilants faran una revisió dels WC al final de cada període de descans. Al cap d'una setmana es realitzarà la revisió dels lavabos, tot valorant com es troben al final del dia. Cada dos dies es filmarà, a la tarda, com queden. A les hores de tutoria es passarà una enquesta sobre l'ús dels WC, la freqüència, l'estat de neteja, si la utilització és adequada. (61, 375)

per bé que, en alguns casos, donen lloc a actituds contraposades entre els docents que consideren que aquestes actuacions ultrapassen les seves obligacions professionals

Prèviament es va intentar que els professors vigilessin els lavabos; si més no, que passegessin de tant en tant per la zona de portes. Però la iniciativa no va tenir èxit. (72, 443)

La **puntualitat de l'alumnat** constitueix un altre dels aspectes al quals s'atorga un notable protagonisme. Es tracta de conscienciar els alumnes i els professors de la necessitat de respectar els horaris d'arribada a l'institut i d'inici de l'activitat acadèmica. Les solucions que es donen passen per diferents vies, accentuant especialment les centrades en els processos d'organització interna i de control, (GdD):

Per facilitar el procés, hem establert que cada professor és el responsable de dipositar en una guixeta a secretaria el full que varem elaborar per deixar constància de l'alumne que arriba tard, a més d'anotar-ho al "tamagotxi". Els conserges, per la seva part, també anoten els alumnes que arriben tard, ja que han de passar obligatòriament per consergeria. (42, 267)

El servei de **menjador escolar** també constitueix un espai de risc. Algunes de les actuacions que es duen a terme per tal de procurar que hi hagi ordre són:

- a) Assistència d'un docent o d'un membre de l'equip directiu
- b) Sancions als alumnes implicats en aldarulls o altres afers

- c) Multes als alumnes que disposen de gratuïtat de menjador (alumnes desplaçats d'altres municipis) i no en fan l'ús adequat.
- d) Dinamització dels espais alternatius (biblioteca escolar, tornejos esportius, televisió, Internet, etc.) per oferir alternatives d'oci saludable durant l'estona de descans del migdia

L'arribada de nous alumnes als centres de Secundària, especialment d'origen estranger, amb poc o nul coneixement de la cultura autòctona del idioma, pot provocar distorsions i enrariment de l'ambient escolar. Un mitjà per evitar-ho és el **padrinatge**, és a dir, l'assignació d'un company que esdevé un punt de referència per a l'alumne estranger. L'ajut del company contribueix a la millora de l'actitud cap al centre i a la comprensió de l'entorn, de les normes de funcionament i la manera de fer de l'institut.

Un bon recurs per fer-ho, pot ser crear uns padrins d'aquests alumnes amb l'ajut de la resta de companys. Són els encarregats de mostrar-los el centre i explicar-los el seu funcionament, així com de vetllar per la seva integració al centre durant les hores d'esbarjo i menjador, a fi que puguin crear noves amistats; i, de mica en mica, també anar coneixent i dominant el vocabulari bàsic per relacionar-se amb els altres. El tutor/a seria l'encarregat de fer el seguiment dels progressos dels padrins amb els seus "fillols". (46, 295)

El conjunt d'iniciatives presentades en aquest apartat presenten l'avantatge de fomentar la implicació directa de l'alumnat i el professorat en el dia a dia del centre en relació a aspectes tangibles, quotidians, que tenen incidència en la vida dels diversos actors escolars.

4.7. RESOLUCIÓ DE CONFLICTES

Els centres educatius són organismes vius on hi interaccionen un munt de persones amb interessos, motivacions, hàbits i maneres de ser i de comportar-se diferents. Això condueix, inevitablement, a l'aparició de conflictes. El conflicte és quelcom inherent al funcionament de les organitzacions i, per tant, cal que es dotin de mecanismes per resoldre'ls d'una manera positiva, procurant que la manera com s'afronten contribueixi a l'educació dels alumnes i, alhora, afavoreixi el bon funcionament del centre.

Les aportacions que hi fan referència són abundoses; és la categoria que en recull més, clarament diferenciada de la resta. Es tracta, per tant, d'una qüestió que preocupa i ocupa el directius en la qual és possible establir una dualitat entre el desig de buscar una solució negociada, que propiciï el creixement personal dels protagonistes i, alhora, contribueixi a l'enfortiment col·lectiu

La convivència del centre passa per una aposta clara pel treball de prevenció del conflicte i per la resolució dels conflictes a través del diàleg. (31, 204)

i la necessitat, quan no hi ha predisposició de les persones o quan s'han esgotat totes les possibilitats de diàleg, d'aplicar la norma per tal de preservar el dret col·lectiu a l'educació

(Els conflictes) procurem resoldre'ls sense escarafalls, amb naturalitat i sempre des del diàleg i l'aplicació transparent i raonada de la norma. (86, 534)

En qualsevol cas, els directius coincideixen a assenyalar la conveniència d'afrontar-los amb immediatesa, per tal que els alumnes (tant els implicats com la resta de companys) en visualitzin les repercussions

(Cal posar) èmfasi en la rapidesa de l'acció. Molts conflictes es poden resoldre si s'actua ràpidament. En canvi, si es deixa passar temps, poden fins i tot no tenir solució i no ésser gens efectius. (79, 502)

La (primera) mesura correctiva consisteix a deixar sense pati els alumnes que arriben tard aquell mateix dia. Hem cregut que la contigüitat de la sanció era tan important com la contingència i que, per tant, les repercussions s'havien de fer visibles el mateix dia. Hem destinat un lloc perquè un responsable de l'equip directiu en tingui cura durant el temps d'esbarjo. (42, 267)

afrontant els conflictes de soca-rel, per tal d'evitar-ne el creixement per imitació i que esdevinguin moneda d'ús habitual.

Els retards i les expulsions d'aula distorsionen el normal funcionament de les diferents activitats de manera que es volen eliminar aquestes pràctiques i/o minimitzar-les. (27, 183)

Hem articulat les aportacions a aquest apartat en quatre blocs. En primer lloc, es tractarà la necessitat d'establir una regulació de la convivència que es basi en la cerca del punt d'equilibri entre les accions formatives i les punitives. Els apartats que segueixen es destinen a tractar les concrecions més habituals d'ambdós aspectes: la mediació escolar i les sancions disciplinàries. Finalment, el darrer apartat es destina a considerar els reptes que implica la gestió de la convivència.

4.7.1. Regulació de la convivència: entre l'educació i la disciplina.

La necessitat de regular la convivència al centre emana del Projecte Educatiu on es recullen els **principis i fonaments** que han de presidir les relacions entre les persones, els quals es concreten en el Reglament de Règim Intern.

Més enllà dels detalls específics del Reglament de Règim Interior, el que és important i essencial és la ideologia que el sustenta i que intentem exposar a les famílies quan fem les jornades de portes obertes. (86, 533)

Es tracta de plantejar-se el sentit del treball dirigit a la millora de la convivència. Alguns directius ho posen de manifest quan esmenten la necessitat de **revisar el RRI** per incorporar-hi plantejaments de resolució negociada de conflictes i, per tant, evitar la identificació amb un reguitzell de normes i sancions.

El reglament de règim interior del nostre centre està en vies de modificació, a fi d'incloure-hi les novetats que se'n deriven de la implantació del Projecte de Mediació Escolar i els canvis que en matèria de disciplina comporta. (28, 188)

Pel que fa a l'elaboració de documents, el més important seria el nou apartat del reglament de règim interior. És un document viu que mai s'ha de donar per definitiu i que cal actualitzar cada vegada que es consideri oportú. (48, 304)

i, també, per incorporar noves demandes o aspectes que inicialment no havien estat previstos

Una revisió del Reglament de Règim Interior implica posar solució, en principi de manera preventiva però també –quan calgui- de manera correctora, a incidències com els retards, el tabaquisme, el furt de material, la desobediència, la indumentària inadequada per a la vida acadèmica, la falta de respecte a professors i companys, la violència verbal, els professors que solucionen els conflictes enviant els alumnes a direcció... (48, 302)

La **dualitat entre l'enfocament humanista i el disciplinari** en el tractament de la convivència escolar és una constant al llarg del capítol que reflecteix la realitat que es viu als instituts. Des de la primera de les perspectives els comportaments contraris a la convivència són percebuts com una oportunitat per a la reflexió i per al creixement personal.

Ha de ser una actuació coherent amb allò que busquem: que l'alumne pugui treballar i sentir-se part de l'institut. S'ha de pensar com fer que s'impliqui en el procés de canvi i no que ho visqui únicament com un càstig. (31, 205)

Es posa l'èmfasi en el tractament educatiu del conflicte que es troba a la base dels programes de mediació escolar o d'altres pràctiques de resolució pacífica. Considera que el plantejament punitiu té baixos efectes educatius, atès que es basa únicament en la coerció

Som conscients que la via punitiva no és educativa per sí mateixa. Aconsegum la modificació de la conducta per evitar un càstig, però d'aquesta manera no incitem conductes positives, proactives sinó evitatives. (42, 270)

i planteja la conveniència d'establir mesures reparadores en comptes de l'aplicació indiscriminada de sancions

Sempre que es pugui, cal substituir les mesures sancionadores per altres de reparadores (que) busquen la coherència entre causa i efecte. El càstig està basat en la venjança: qui la fa la paga. La funció de la mesura reparadora és reparar i, per tant, s'ha de basar en tres punts: 1. Reconeixement del mal que s'ha causat 2. Assumpció de la responsabilitat i 3. Reparació del dany. (29, 197)

Des d'una perspectiva disciplinària, en canvi, es posa l'accent en la necessitat de garantir l'ordre i el comportament adequat dels alumnes per tal de dur a terme la feina educativa. Es considera que els alumnes han d'aprendre que el mal comportament té conseqüències que cal assumir

Els alumnes han d'assumir que les actuacions tipificades com a faltes van associades, inevitablement, a algun tipus de conseqüència. Se'ls ha de fer entendre la importància de l'esforç diari. El bon comportament i una actitud responsable són el pas indispensable cap a una maduresa de futur professional i laboral. (36, 228)

ahora que, a nivell grupal, convé que els companys s'adonin que el comportament desajustat no queda en la impunitat

L'alumnat percebrà de manera positiva la unificació de criteris en l'aplicació de mesures ja que contribuirà a fer desaparèixer la sensació d'impunitat que es pot detectar en alguns alumnes reincidents en la comissió de conductes disruptives o d'actes d'indisciplina. (53, 325)

Un dels aspectes en els quals es visualitza aquesta diversitat de postures fa referència a les **expulsions**. D'una banda, semblen del tot assenyats els arguments que postulen ha de ser una mesura excepcional i, per tant, no es pot convertir en habitual.

Revisar el sentit i la necessitat d'un parte. Aquest escrit implica l'expulsió de l'aula i això ha de comportar una trucada als pares; per tant, s'ha de limitar a casos concrets i no s'han d'aplicar de forma generalitzada.

El professorat els fa servir de forma indistinta per dir que es mastega xiclet o per dir que li han faltat al respecte. Cal fixar la funció exacta i les seves conseqüències. (8, 60)

Per evitar-ho, es proposa iniciar un debat per tal de determinar quines conductes poden ser objecte d'expulsió i quines altres no ho poden ser.

Establir quines conductes contràries a les normes de convivència no es poden sancionar amb l'expulsió de l'aula. Proposo que un alumne no surti de l'aula quan arriba tard. Els retards ja es sancionen (5 retards durant 1 mes suposa que l'alumne hagi de venir al centre de 8 a 9 del matí). Quan no porten el material necessari, si no distorsiona el funcionament de la classe, l'actuació que cal prendre és baixar-li la nota de l'àrea i comunicar-ho al tutor (si es tracta d'una actuació reiterada). Si no fa els deures: qui no treballa, no aprova. (77, 484)

Uns plantejaments similars poden aplicar-se a l'obertura d'expedients disciplinaris que comporten l'expulsió temporal de l'escola. Es tracta de la mesura més greu que es pot adoptar i, per tant, sembla que abans d'incoar-lo s'haurien d'esgotar totes les vies alternatives, per tal que esdevingui una mesura excepcional

El Reglament de Règim Interior no és un element repressor, sancionador, sinó corrector. Abans no s'arriba a obrir un expedient o a prendre una mesura més dràstica hi ha diferents camins per reconduir la situació. La majoria es basen en el diàleg: de professor, de tutor, de psicopedagoga i, si convé i com a últim recurs, de cap d'estudis. El diàleg és amb l'alumne i amb la família. (86, 534)

Des d'aquesta perspectiva es formulen diverses propostes de millora encaminades a l'adopció d'una actitud humanista davant el conflicte que, per tant, conviden a replantejar-se els enfocaments sancionadors. Entre totes elles en destaca la introducció de programes de mediació escolar, aspecte al qual dedicarem el proper epígraf. En segon lloc, es posa èmfasi en l'**adopció de mesures reparadores** en comptes d'accions sancionadores. Es tracta d'evitar l'aplicació del càstig com una finalitat en si mateix, tot cercant vies alternatives amb un major potencial educatiu. Vegem-ne un exemple il·lustratiu arran d'un episodi de consum de droga

Penso que les sanció hauria de comportar que l'alumne, acompanyat pels seus pares, assistís a unes sessions (pot ser tres) d'una hora de durada, on un mosso, algú del CAP i algú de serveis socials, els fes un acostament directe i contundent al problema de les drogues. Aquesta estratègia, es basa en implicar els pares (no els podem obligar però sí demanar la seva col·laboració), aconseguir que l'alumne vegi que no només el centre imposa normes, sinó que aquestes tenen igual o més importància en la societat. (30, 201)

La **reducció dels nombre d'incidències i d'expedients** també és una línia de treball que s'han plantejat alguns centres. Els que ho defensen consideren que l'expulsió de l'alumne no és una solució; només serveix per amagar temporalment un conflicte que, tard o d'hora, tornarà a rebrotar, amb el perill que es faci crònic. Per tirar endavant la iniciativa cal dur a terme un treball de sensibilització amb el claustre de professors

Celebració d'un claustre on es presenta als professors l'evolució de les expulsions d'aula dels darrers tres anys. Es dona a conèixer el malestar que ocasiona la utilització d'aquest recurs de forma indiscriminada, i es torna a informar del protocol que cal seguir segons el nostre Reglament de Règim Interior. (77, 483)

que cal reforçar amb el professorat que hi és propens, tot recordant els acords presos i, també, la necessitat de generar respostes creatives que suposin un major compromís per a l'alumne

La proposta que es va fer a Consell Escolar va ser fer venir aquests alumnes els dimecres i divendres a la tarda a fer tasques educadores. Així ho estem fent. Està resultant molt allisonador en la majoria de casos. (8, 60)

Una darrera iniciativa consisteix a afavorir la **participació dels alumnes en la reflexió entorn de les incidències**. Es tracta d'afavorir que siguin ells mateixos qui identifiquin les actituds negatives que mantenen individualment i com a grup i es plantegin l'autoregulació. La tutoria és un espai apropiat per establir dinàmiques de revisió i debat que portin a assumir un progressiu autocontrol.

El Consell de Classe està format pels dos delegats de classe i un alumne més elegit pel grup. El tutor es reserva el dret d'intervenir en aquesta qüestió si ho creu convenient o si els alumnes li demanen. Si hi ha un alumne mediador a la classe, pot formar part d'aquest consell. El tutor hi pot ser present o no, segons es decideixi en cada cas. (73, 454)

amb una metodologia participativa i reflexiva, intentant acordar límits i generar respostes col·lectives davant els comportaments individuals que atempten contra la convivència.

Els consells de classe són una eina de gestió (...) que busca aconseguir una major autonomia dels alumnes a l'hora de prendre decisions i d'implicar-se en els problemes que, al cap i a la fi, afecten a tot al grup classe d'una manera o una altra. (73, 448)

Pel que fa al **procediment** que se sol seguir **per a la revisió o per a l'elaboració del RRI** es basa en la redacció inicial a càrrec d'un membre de l'equip directiu o d'una comissió creada a l'efecte, que parteix del decret normatiu. Quan es compta amb un primer esborrall s'inicia un procés

participatiu en el qual es dóna veu als diversos estaments de la Comunitat Educativa per tal d'introduir-hi esmenes i millores. El resultat final és sotmès a l'aprovació del Claustre i del Consell Escolar.

S'està fent el document a partir de la normativa bàsica. El redacta el Cap d'Estudis i després el revisa la Junta Directiva. Una vegada acabat es presentarà al professorat, tant en format paper, com en format digital (es preveu que al voltant de Setmana Santa).

Es nomenarà una comissió per recollir les possibles esmenes que, a principis de juny, realitzarà el document final. A finals de juny es portarà al Claustre (tant el document com les esmenes) per a la seva aprovació. El document resultant serà presentat al Consell Escolar per a la seva aprovació (20, 131)

El resultat final ha de ser un text clar i sistemàtic on, un cop presentats els principis orientadors, es delimitin d'una manera objectiva i clara les modalitats de resolució de conflictes, els compromisos que implica la mediació, la delimitació de les conductes que no es consideren admissibles, els procediments a seguir i les sancions que se'n desprendran, etc. Es tracta d'arribar a la major concreció possible

Cal consensuar un sistema sancionador conegut, clar, equilibrat o ponderat, just (flexibilitat i personalització)... Per exemple: un comunicat equival a una tarda extra d'assistència al centre. Tres, a una entrevista de Prefectura amb els pares. Sis, a un expedient disciplinari i a una setmana d'expulsió o exclusió preventives... (68, 415)

per bé que cal comptar amb un marge de flexibilitat, que eviti l'aplicació sistemàtica de sancions i permeti tenir en compte les circumstàncies concurrents en cada cas

És evident que hi haurà casos que caldrà aplicar sancions però cal que es trobin en sintonia amb la resta d'actuacions. Per això cal pensar com aplicar aquestes sancions: quan, de quina manera, qui,... No es tracta només de castigar sinó, també, d'educar. (31, 208)

4.7.2.- Vers la solució negociada: mediació escolar

La mediació constitueix la principal línia de treball orientada a la resolució pacífica de conflictes. A la major part dels centres **se centra en els conflictes entre alumnes** (rarament s'aplica als conflictes entre professors i alumnes o entre professors). Es du a terme d'una manera coordinada i complementària als plantejaments disciplinaris; no tots els conflictes són susceptibles de ser resolts a través de la mediació. La seva posada en marxa parteix d'un posicionament favorable a la resolució dialogada de conflictes,

Volem introduir aquest servei perquè potencia valors molt importants per la convivència: el diàleg, el respecte, l'acolliment... Això fa que el servei de mediació esdevingui una veritable escola de civisme. (28, 183)

que sembla **especialment adequat per als conflictes de baixa intensitat**: disruptcions, disputes entre alumnes, petits robatoris, insults, etc.

Els principals incidents que es produeixen a l'institut són conflictes de baixa intensitat o vinculats a les relacions interpersonals. Em fa pensar que seria útil comptar amb una o dues persones formades en mediació per poder treballar aquests casos i col·laborar per poder aconseguir un bon ambient al centre. (66, 405)

La posada en marxa del servei de mediació implica el desenvolupament d'un projecte integral, en el qual convé que hi participi tota la comunitat escolar (alumnes, professorat, famílies i PAS) per aconseguir que arregli. El procés de **formació de l'equip de mediació** és llarg i ha d'ésser adequadament planificat.

A través d'una circular informativa a les famílies que es repartirà als alumnes, i amb la seva publicació en la web del centre, s'informarà els pares i mares de la posada en marxa d'aquesta eina de resolució de conflictes.

Al claustre més proper (o a través dels equips docents) s'informarà al professorat del centre i es demanarà la seva total implicació en el desenvolupament de aquest projecte. També es farà extensiva aquesta informació al PAS, als monitors i monitores i a altres persones que treballen en els serveis de transport i menjador escolar.

Finalment, a les sessions setmanals de tutoria es comunicarà als alumnes la posada en marxa de la mediació, explicant les normes de funcionament i animant-los a fer-ne ús. (22, 142)

Es tracta d'un procés complex, que es basa en el **desplegament de diverses fases** (sensibilització, creació de l'equip, formació, organització del servei,...) que s'han de dur a terme simultàniament a la resta d'activitats de l'organització. Ha de comptar, per tant, amb el reconeixement institucional i s'ha d'integrar en l'organització general del centre.

Hi ha un Coordinador general que és el Coordinador de Mediació Escolar. També hi participaran aquells professors que hagin rebut la corresponent formació, els quals formaran els alumnes que vulguin participar com a mediadors.

Al principi de curs s'estableixen les parelles mediadores que estaran formades per un professor/a i un/a alumne/a del mateix curs o superior.

Al grup de mediació s'hi pot incloure un membre de l'equip directiu, si les circumstàncies ho aconsellen. (25, 166)

Els grups de mediació estan constituït per diversos alumnes coordinats per un docent, que exerceix de coordinador. És el/la responsable de la formació i d'organitzar les trobades o reunions per resoldre possibles conflictes.

L'objectiu és dotar l'equip de la màxima autonomia perquè, en el marc del projecte de convivència, pugui actuar en la resolució dels conflictes que se li assignin. (31, 207)

Els alumnes comenten les dificultats que poden sorgir en el procés a la coordinadora del servei de mediació. Aquesta no intervé directament; en fa un seguiment. El contingut de les sessions està preservat per la confidencialitat. (73, 453)

La intervenció de l'equip queda recollida i regulada pel **Pla de Mediació** en el qual es preveuen les actuacions a realitzar, es delimita la metodologia, es concreten quins casos poden ser objecte de mediació i quins no ho poden ser, quina relació hi ha d'haver entre l'alumne mediador i les parts en conflicte...

Els mediadors i mediadores han de ser alumnes, sempre de més edat que la dels protagonistes del conflicte, tutelats per professors que coordinin i supervisin tot el procés, que actuen de moderadors, totalment imparcials, i ajuden a la bona comunicació, manifestació de discrepàncies i presa d'acords entre les persones en conflicte, és a dir, actuen de "mediadors" en el conflicte. (28, 185)

També es determina la metodologia d'intervenció, s'estableix la coordinació amb els altres agents implicats, es delimita el procediment d'incorporació de nous mediadors, etc.

És molt important establir el lligam entre mediació i resolució de conflictes dins el centre. Aquest lligam ha de ser visible per al professorat i per als alumnes. S'han de concretar quines situacions són "mediables" i quines no ho són. (56, 348)

La sol·licitud del **Servei de mediació** s'acostuma a realitzar a través d'una bústia, ubicada en un lloc de fàcil accés, que permet dipositar-hi les peticions d'intervenció. En alguns centres es disposa d'una secció a la pàgina web de l'institut on els alumnes hi poden adreçar les seves peticions. També es pot demanar a la Coordinadora de Mediació.

Els instituts procuren que el Servei de Mediació s'estengui al major nombre d'alumnes. Per aconseguir-ho, els alumnes que són mediadors actuen com a difusors de la iniciativa i com a formadors dels que comencen.

Entre l'alumnat que ja és mediador/a i l'alumnat que ha fet la matèria optativa per ser-ho, s'ha d'intentar assegurar que a cada grup/classe hi hagi algun alumne/a que pertany al grup de mediació i que, en cas de conflicte, plantegi la possibilitat d'utilitzar el servei. Això fa més fàcil arribar a l'alumnat que encara no l'ha utilitzat o no ho veu com una possible eina de solució de conflictes. (6, 46)

Des d'aquesta perspectiva, alguns d'instituts atorguen entitat a l'equip de mediació i l'incorporen a l'estructura orgànica del centre.

4.7.3. Aplicació del règim disciplinari: sancions

L'adopció d'un plantejament reglamentista per a la millora de la convivència té una **base jurídica**: s'estableix allò que es considera socialment beneficiós, es delimita el comportament que hi és coherent i s'estableixen mesures correctores davant l'incompliment o la transgressió de les normes establertes.

Establir mesures correctores que dissuadeixin els alumnes d'actuar de forma perjudicial per a la convivència i que, per tant, disminueixin el nombre de fulls d'incidències. (48, 303)

És un plantejament similar al que es fa amb les normes de circulació, la possibilitat de fer foc a bosc, etc. A la base del plantejament hi ha la idea que la llibertat d'acció individual es troba limitada pels drets col·lectius; qui transgredeix les normes que han estat democràticament establertes ha **d'assumir les conseqüències** que es desprenen dels propis actes

Els alumnes han d'assumir que les actuacions tipificades com a faltes van associades, inevitablement, amb algun tipus de conseqüència. En l'aplicació dels

procediments sancionadors, si s'escau, se seguirà sempre l'itinerari assenyalat en aquest pla. (29, 194)

Resulta fonamental posar atenció a delimitar les conductes que no es consideren pertinents, a argumentar-ne els motius, a establir els procediments a seguir en cas de transgressió i a anticipar quines conseqüències se'n derivaran. Són del tot comprensibles, per tant, els **esforços** dels equips directius per tal de **clarificar la normativa reguladora**

Si hi ha hagut expulsió, demanem al professor que parli amb l'alumne i, si convé, que s'arribi a un pacte escrit. Quan l'alumne ha rebut dos comunicats de falta lleu, el tutor parla amb l'alumne. Si s'arriba a quatre, es parla amb la família i es pacta amb l'alumne un compromís de mínims. Quan arriba a set faltes, el Cap d'Estudis el crida i li comunica l'obertura d'expedient. Amb nou faltes, l'alumne se'n va a casa. En un primer cicle de faltes lleus se'n va tres dies; en un segon cicle, cinc; i en un tercer o posteriors, quinze. (86, 534)

i, també, la insistència a aconseguir una **major cohesió en la intervenció** dels diversos professors

És important que es preservi la unitat d'acció en l'aplicació de les mesures perquè tinguin èxit (53,325)

per evitar diferències de criteri davant situacions similars

És en les incidències lleus on es detecten diversos problemes derivats de la manca de coneixement d'allò que disposa el Reglament de Règim Interior i, potser, de la necessitat de disposar de més detalls en alguns aspectes. Per una banda, el criteri per valorar la gravetat dels fets no és unànimе entre el professorat, els nivells de tolerància varien notablement i, per tant, la mateixa conducta pot ser objecte d'amonestació o pot ser recollida en un FdI per un professor i, per un altre, no. (52, 323)

que seran percebudes com una injustícia per l'alumnat. Per bé que cal reconèixer un marge de discrecionalitat, no és desitjable que, davant d'un fet similar, un alumne sigui sancionat i un altre no ho sigui.

Pel que fa a l'aplicació de sancions ens trobem que hi ha conflictes que no reben cap tipus d'amonestació ni de sanció i casos similars que sí que en reben. Passa el mateix amb l'acumulació de conductes contràries a la convivència: hi ha hagut casos d'alumnat que ha generat un nombre important de conflictes i que no ha estat objecte de cap mesura correctora. (52, 323)

Les principals línies d'acció que es desprenen d'aquests plantejaments s'orienten cap a la **delimitació i la concreció de protocols d'actuació** davant els comportaments desajustats de l'alumnat

Disposem d'un protocol d'actuació, amonestació a l'alumnat, hores extres al centre, entrevista amb la família i amb l'alumne, prohibició de participar en activitats extraescolars de caire lúdic, advertiment, separació de l'alumne del grup classe alguns dies i, finalment, privar-lo d'assistir durant uns dies al centre. (82, 515)

donar comptes públicament de les actuacions realitzades, tant pel que fa a casos singulars com a resums estadístics, amb una intenció exemplificadora i, també, per posar de manifest la coherència entre la regulació normativa i la pràctica quotidiana

Fins ara hem obert 71 expedients, dels quals 50 s'han concretat en expulsió. D'aquestes, 30 afecten a alumnes reincidents d'Aula Oberta i UEC (els tràmits administratius es fan des de l'institut); Dels 20 restants, tretze expulsions es concentren en 5 alumnes. D'aquests cinc, n'hi ha dos amb qui ja tenim pactada una sortida per al curs següent i dos més que el curs vinent entraran a l'Aula Oberta. (86, 534)

i el recolzament al professorat en l'adopció de mesures sancionadores

Mai, però mai, el professor/a s'ha de sentir coaccionat/ada a no treure un alumne de classe (...). Creiem i confiem en el bon criteri del professorat a l'hora de prendre la decisió. Només en un cas extraordinari de professors amb problemes greus de criteri intervé la junta i procura redirigir la situació. Convé que el professor percebi, d'una manera diàfana, que es confia plenament en ell i que rep el suport total. És molt més profitós que no pas fiscalitzar i posar en qüestió la seva autoritat. (86, 535)

Un factor clau per al **bon funcionament** dels sistema rau en el **professorat**. En primer lloc, cal que conegui i apliqui la normativa d'una manera consistent;

Cal que el professorat i l'alumnat tinguin automatitzades les eines de catalogació de conductes contraries a les normes de convivència i conductes greument perjudicials (84, 527)

en segon lloc, cal que se segueixin d'una manera rigorosa el procediments establerts.

Advertències escrites (faltes d'assistència, retards, observacions d'aula...) s'han d'introduir a la Intranet. (29, 196)

i, finalment, cal que els docents assumeixin autonomia i responsabilitat en l'aplicació de la norma. Es tracta d'afavorir la implicació dels docents i, alhora, de descentralitzar el procés, evitant que tota la feina en centri en una mateixa persona

Una mesura que s'hauria de considerar a l'hora d'aplicar les sancions és el fet que cada professor ha de ser responsable d'aplicar-les. Cadascú, segons el tipus de falta i la seva gravetat, decidirà el càstig a aplicar. D'aquesta manera aconseguiríem immediatesa i evitar els "embussos" a direcció. Cal una important tasca de conscienciació entre el professorat. (48, 304)

Algunes propostes de millora singulars que s'inscriuen en aquesta línia consisteixen a **implicar l'alumnat i les famílies en el compliment de les normes**,

És molt important que l'alumne que ha generat un conflicte reflexioni sobre la seva conducta tant en la línia personal com en la línia grupal i que acudeixi sempre a parlar amb el professor després d'haver-se produït el fet. (53, 325)

a **establir mecanismes de redempció de les sancions** que premiïn el bon comportament

Tenen la possibilitat de rebaixar faltes venint a realitzar treballs comunitaris. També, si estan quinze dies sense cap falta, en rebaixen una. (86, 534)

Els alumnes podran sol·licitar l'anul·lació d'incidències registrades per comportaments inadequats amb modificacions positives i demostrables de la seva

conducta. Aquesta mesura requerirà el compromís previ de l'alumne amb el/la seu/a tutor/a, el qual realitzarà la proposta d'anul·lació a la direcció (29, 174)

i a establir **protocols de readmissió dels alumnes** que han estat expulsats per tal de preparar el retorn tot plantejant compromisos de millora.

Molts alumnes retornen després d'una setmana o més temps d'expulsió i ningú es preocupa de fer-los una reflexió de millora, o si més no, una mica d'acollida per tal de suavitzar la situació. Sense aquest pas, és possible que els conflictes apareguin de nou amb rapidesa. L'entrevista i l'aproximació ha de procurar aturar una escalada d'expulsions que no condueix enlloc (GdD)

També cal aplicar criteris de rigor en la supervisió del compliment de les tasques reparadores encomandes. Aquest aspecte és especialment rellevant quan es produeix l'expulsió temporal d'un alumne, el qual ha d'anar a una aula específica sota la responsabilitat del professor de guàrdia. Cal vetllar perquè realitzi la feina assignada i no s'entengui com un premi o com una estona de descans

Cal que deixi de ser un lloc de trobada d'alumnes que es cansen d'estar a classe i queden a l'Aula d'Expulsats entès com un espai on es pot gaudir d'un cert relaxament de la feina. S'ha d'intentar que deixi de ser un "aparcament" d'alumnes que no poden estar a la classe perquè no deixen fer la feina o manifesten un comportament inadequat. La pressió a l'aula on t'expulsen és menor que a la classe i els alumnes consideren que no passa res per anar-hi (84, 527)

Finalment, cal mencionar l'existència de **plans específics d'abordatge de problemes puntuals**. Vegem, a tall d'exemple, les accions que es planteja un centre per reduir els retards de l'alumnat.

1- El tutor amonesta oralment l'alumne. 2- El tutor redacta un comunicat d'incidències i cita els pares per tal de lliurar-los en mà el comunicat i explicar-los la problemàtica i les actuacions posteriors si l'alumne no millora la seva puntualitat

Si els retards es mantenen: 3- Direcció amonesta l'alumne. 4- L'equip docent sanciona l'alumne amb la realització de tasques educatives fora d'horari lectiu per tal de recuperar les estones que arriba tard.

- El tutor redacta un nou comunicat i el lliura als pares en mà quan vénen a buscar l'alumne. S'adverteix els pares que si no es reconduïx la situació s'iniciarà l'obertura d'expedient disciplinari. (44, 286)

4.7.4. Gestió de les incidències

D'entre els episodis de conflictivitat que succeeixen a l'aula o a les dependències del centre n'hi ha que es resolen amb una intervenció del docent (renyant, advertint, convidant a la reflexió...). En d'altres casos, en canvi, el docent opta per generar un full d'incidència, és a dir, donar compte del fet ocorregut per tal d'analitzar-lo en diferit i prendre les decisions pertinents. Quan això es produeix s'inicia un procés de gestió complex.

D'una banda, cal establir el **procediment a seguir**: es tracta de delimitar les actuacions (redacció de la incidència, comunicació a família i al tutor, etc.) que ha de dur a terme cadascun dels protagonistes (docent, tutor, alumne,

família...) així com la necessària coordinació entre les diverses actuacions perquè el procés avanci amb normalitat

El full blanc es donarà de forma immediata a l'alumne. El mateix professor/a el recollirà signat a la següent classe i el classificarà a les carpetes que hi ha a la Sala de Professors i que podran consultar tutors i prefectura.

El professor/a que ha posat la incidència trucarà el mateix dia o l'endemà a la família per a comunicar la incidència. Hi haurà un llistat actualitzat de telèfons a la Sala de Professors i a Secretaria.

Una vegada realitzada la trucada, el professor/a omplirà la casella de "trucada als pares" dels fulls groc i rosa, indicant el dia i l'hora i, si ho considera oportú, fent-hi alguna observació. Ho deixarà a les caselles del tutor/a i de la Cap d'estudis adjunta respectivament. Una vegada cursada la incidència se seguirà el protocol d'incidències tal i com està aprovat. (1, 10).

Per facilitar la tasca a realitzar i per fomentar l'actuació unitària entre el professorat, s'elaboren **materials i protocols** específics (fulls de registre d'incidències, protocols d'actuació, comunicats, etc.)

Una eina fonamental en el procés de sanció és el document anomenat "Full d'incidència" (Fdl) que serveix com a declaració i constatació escrita del conflicte succeït. La utilització del full està recollida en el Reglament de Règim Interior com un deure del professor en el punt 5.3.2.2". (52, 322)

Pel tal que el professorat (fonamentalment, els novells) conegui el procediment a seguir els equips directius duen a terme **sessions informatives** en les quals es presenten i s'indica la manera de complimentar-los

La informació del protocol i la forma d'actuar ha de ser clara des del principi de curs, amb un dossier recordatori al professorat que ja ha estat al centre i en la reunió de principi de curs amb el nou professorat. (1, 12)

Els materials elaborats es donaran a conèixer a tot el professorat i s'explicaran detalladament. Protocol de retards a primeres hores del matí. Protocol d'expulsions de l'aula. Ús de la mediació en la resolució de conflictes. Protocol de guàrdies. (27, 184)

En el cas (cada vegada més freqüent) que s'utilitzin les noves tecnologies, cal preveure que els docents disposen dels coneixements tècnics i la predisposició per utilitzar-los amb regularitat

Fer un control exhaustiu de les incidències, faltes, retards i observacions que s'han d'introduir per Intranet o bé resoldre-ho directament amb l'alumne o la família. (29, 174)

L'elaboració de materials auxiliars sembla una pràctica plausible si és manté en uns límits prudents. Ara bé, la **multiplicitat de situacions a preveure** i la diversitat de protagonistes que hi intervenen han portat alguns centres a elaborar veritables catàlegs de documents

Establir protocols actualitzats i accessibles per a tot: d'accidents, de guàrdies diverses, d'entrevistes amb pares, d'absentisme, de benvinguda tant del nou alumnat com del degoteig de nous professors, de menjador, de transport, de cafeteria... (68, 415)

entre els quals podem trobar-ne de singulars, com el que s'aporta a continuació, destinat a tenir constància dels alumnes que surten de l'aula per parlar amb un/a professor/a

Els alumnes surten de l'aula per anar a parlar amb tal o qual professor o amb el cap d'estudis / director. Hem creat un model de sol·licitud de trobada que els alumnes podran demanar a consergeria i que el conserge lliurará al professor pertinent. L'alumne haurà d'anotar amb qui vol parlar i el motiu de la seva petició. El fet de posar-ho per escrit reduirà notablement el nombre de vegades que demanen parlar amb molts de nosaltres. Aquest model de sol·licitud es farà extensiu als pares que moltes vegades arriben al centre sense cita prèvia per parlar amb un professor. (33, 219)

També s'hi introdueixen variants que poden resultar il·lustradores per a d'altres centres, talment com introduir la versió de l'alumne en el full d'incidències

Si un alumne ha estat expulsat de l'aula (...) el professorat de guàrdia anotarà les dades (alumne, curs, dia, hora, que l'ha expulsat i professor/a de guàrdia) i l'alumne anotarà la seva versió dels fets. (1, 10)

L'elaboració dels protocols acostuma a recaure en òrgans delegats, com ara la Comissió de Convivència o de Diversitat, o en l'equip directiu. Posteriorment, són debatuts i, després d'haver-hi introduït les esmenes pertinents, ratificats en claustre.

El document que surti de la Comissió d'Atenció a la diversitat, ha d'intentar apropar postures i presentar acords possibles al claustre. Al menys que es prevegin majoritaris, perquè la discussió no es polaritzi, no s'eternitzi i esdevingui inútil. (5, 41)

En alguns, casos cal **traduir la documentació** a les llengües pròpies de les famílies estrangeres per tal d'evitar confusions, malentesos o, simplement, la manca d'informació.

Tot plegat fa que el procés administratiu de gestió de les incidències sigui percebut com quelcom costós, que requereix una notable inversió de temps i d'esforç. Des d'aquesta perspectiva, alguns directius posen de manifest que el **volum de feina burocràtica** (comunicacions escrites i telefòniques al pares, als professors de guàrdia i al tutor/a) **ofega la capacitat executiva** del cap d'estudis i dels tutors.

Cal valorar la proporcionalitat costos/beneficis. La mesura comporta una mobilització important d'energies que no acaben d'obtenir resultat en alumnes reincidents, que tampoc compleixen la mesura reparadora. (42, 268)

Des d'aquesta perspectiva, un centre ha optat per l'especialització de dos professors, que gaudeixen del règim de reducció per a majors de 55 anys, en la gestió administrativa de les incidències (23, 146).

Un altre tipus de documentació que es desprèn de la gestió de la convivència són els **registres**. Es tracta de documents de síntesi, que ofereixen una visió panoràmica (normalment, quantitativa) d'aspectes diversos: puntualitat, incidències, contactes amb famílies en un determinat grup, per un període

temporal. Els fulls de seguiment de la puntualitat dels alumnes en són un exemple clar.

Portem un document de registre dels contactes amb les famílies (ja siguin per via telefònica o presencial). Permet l'organització diària de Consergeria, contribueix a la previsió del professorat, a la gestió dels espais, etc i dóna una imatge de control a les famílies. (12, 86)

També és possible registrar el conjunt d'accions que es duen a terme per a la resolució d'un determinat conflicte. Es tracta d'anotar el tipus d'actuació, els participants i els principals acords adoptats o accions realitzades. Permet seguir l'evolució del conflicte al llarg del temps

S'elaborarà una fitxa que indiqui el tipus de problemàtica que s'ha plantejat, les solucions que es proposen, les persones que intervenen en la resolució. (..) Si s'han plantejat problemes de convivència, la fitxa també inclourà la possibilitat que es derivi algun cas a la comissió de convivència. (57, 353)

En resum, la gestió de les incidències constitueix una tasca feixuga, que s'emporta un notable volum d'esforços de docents i directius, en relació a la qual hi ha un notable sentiment d'insatisfacció.

4.8. ALTRES ASPECTES

Als set apartats precedents s'hi encabeixen bona part de les iniciatives de millora analitzades. Resta donar compte d'alguns aspectes singulars que, tot i que podien haver estat inclosos en algun dels epígrafs precedents, ens ha semblat que eren mereixedors d'un tractament a part.

A moltes de les aportacions hi apareix la preocupació per aconseguir la comunicació efectiva amb els persones. Com que el denominador comú de bona part de les propostes de millora analitzades es basen en l'assoliment d'una major implicació col·lectiva i, també, d'una major relació entre les persones, sembla lògic que els encarregats de tirar-les endavant posin de manifest la necessitat d'una comunicació àgil, efectiva i bidireccional.

4.8.1.- Comunicació

Els testimonis dels directius analitzats fan referència, d'una manera reiterada, a aspectes comunicatius: amb i entre el professorats; amb i entre l'alumnat, dels tutors a les famílies, etc. Des d'aquesta perspectiva, els equips directius procuren **elaborar protocols de comunicació** en els quals es delimita el sentit, el contingut, els canals i els responsables de les accions comunicatives, entenent que es tracta d'un factor clau per a l'eficàcia, la coordinació d'accions i el progrés de l'organització¹³.

¹³ Una anàlisi detallada dels aspectes a considerar en la millora de la comunicació als centres educatius com un element de progrés organitzatiu es troba a

Teixidó, J. (1998): *Tècniques de comunicació en la gestió d'institucions educatives*, Ed. Cooperativa Universitària Sant Jordi. Barcelona, 1998.

Volem millorar la comunicació i per això estem elaborant protocols i documents que siguin coneguts per tots els membres del claustre. Suposem que, si tothom coneix el funcionament del centre i ho aplica, això millorarà la convivència (81, 510)

En alguns casos es planteja, únicament, com una qüestió unidireccional: es tracta de transmetre informació, que es procura que sigui clara, nítida, objectiva... perquè els destinataris la coneguin.

Cal que l'alumnat conegui amb precisió les característiques del nou procés ja que la iniciativa parteix, en bona part, de la percepció negativa de les mesures actuals. Per una banda consideren que, en ocasions, els càstigs són exagerats (p. ex. quan es priva de l'hora del pati tot un grup) i, per altra, que hi ha alumnes amb mals comportaments reiterats que no són corregits amb prou severitat. (53, 325)

Hi ha consciència de la dificultat de la millora proposada derivada de l'elevat nombre de destinataris i, també, de la seva diversitat, cosa que s'intenta pal·liar amb la reiteració de la informació en diversos moments i escenaris.

Quines intervencions s'han de dur a terme? Converses entre el professorat. Comentar-ho en un claustre de fi de curs perquè tothom ho conegui i hi participi. També caldrà repetir-ho al claustre de principi de setembre, donats els canvis que es preveuen en el professorat. (39, 245)

Al claustre d'inici de curs, tornarem a explicar el projecte i recordarem com queden repartides les funcions dels tutors (passarem a cada tutor un document escrit). (70, 428)

En la major part dels casos es planteja des d'una perspectiva bidireccional, amb la intenció d'afavorir la implicació i el compromís de les persones.

Per facilitar la implicació de l'alumnat caldrà potenciar la comunicació dels temes tractats i la importància que aquests tenen per la convivència al centre. (66, 407)

L'espai natural de **comunicació entre el professorat** és el claustre. És l'escenari adequat per transmetre informació, per generar moments de debat, per prendre decisions, etc.

En començar tot aquest procés i just a continuació que s'hagin reunit els tutors es presentarà el pla treball a la resta del claustre. S'informarà de quin es el pla de treball i quines són les propostes. (58, 358)

També cal tenir en compte, però, que es tracta d'una modalitat de discussió i de presa de decisions que és poc operativa, que implica elevades dosis de preparació i que exigeix una competència professional per a conduir la reunió. Una opció habitual a la major part dels centres consisteix a delegar el treball en comissions que elaboren propostes de les qual s'informa o bé són sotmeses a l'aprovació del claustre

La revisió del Pla Acció Tutorial cal fer-la amb el coneixement, la complicitat i l'ajut de bona part del claustre. Al principi del procés es presentarà a tothom. (...) Al

final de tot el procés de revisió i de redacció es presentarà la feina feta al claustre (per tal que en) pugui fer una valoració i esmenar o modificar el que calgui. (58, 359)

La millora de la **comunicació amb les famílies**, orientada a aconseguir la seva participació en la vida del centre i la col·laboració en el procés educatiu dels seus fills, és un factor clau en la millora de la convivència. (Cf. 4.4.1)

El centre es caracteritza per mantenir i potenciar un clima de comunicació i entesa (...) amb els pares/mares dels nostres alumnes. L'intercanvi d'informació amb les famílies és freqüent, tant verbalment com per via telemàtica. (28, 187)

A través del Full informatiu per a les famílies, s'informarà posteriorment de les activitats adreçades als alumnes. D'aquesta manera *recordarem* a les famílies el conjunt d'accions empreses i farem més extensiu en el temps el tema de debat. (69, 424)

Per tal de facilitar-la, els centres han elaborat instruments que orienten la realització de les diverses actuacions amb les famílies: acollida, planificació de reunions, comunicats, realització d'entrevistes, etc.

Cal incloure en el Pla Acció Tutorial un protocol d'acollida a les famílies que inclogui instruccions i calendari de reunions i entrevistes. També per les entrevistes amb els alumnes. S'han d'elaborar documents que facilitin aquestes entrevistes. Per exemple, un guió o un document que ajudi a recollir informació per escrit, des de les diferents matèries, sobre cada alumne, en les reunions setmanals d'equip docent. (7, 54).

Un factor que es destaca pel que fa a la millora de la convivència és la **immediatesa en la comunicació**, tant a la família, com al tutor, quan es produeixen incidents: manca de respecte al professorat, actitud desafiant, exclusions de classe... El mitjà tradicional per al contacte amb les famílies és la trucada telefònica. En els darrers temps, tanmateix, cal tenir en compte les aportacions les noves tecnologies.

Al centre s'usa el sistema PALM MASTER (PDA) per al control d'assistència i la comunicació interna entre el professorat. Les alertes sobre incidències i actuacions referents a la convivència es fan amb aquest mitjà. (23, 147)

Es tracta que les famílies coneguin amb la major rapidesa possible la situació per tal de dur a terme les accions de reconeixement, reparació o sanció que es considerin oportunes en cada cas, tenint en compte el marc general, el qual ha d'ésser de coneixement general.

Divulgar a tota la comunitat educativa les normes referides a la convivència, la disciplina i que impulsin la cooperació i el treball acadèmic.

Divulgar a tota la comunitat educativa els procediments d'actuació en relació a les conductes contràries a les normes de convivència i de disciplina. (40, 254)

En el cas de la comunicació amb famílies d'origen estranger, on la llengua suposa una important dificultat per la comprensió de la informació escrita, hi ha una preocupació per aconseguir la seva traducció. Es procura assegurar el coneixement de les informacions bàsiques i la normativa de convivència.

Redactar una guia pràctica i útil per als alumnes immigrants i les seves famílies en la seva llengua que contingui la documentació bàsica de funcionament del centre:

procés de matrícula, Reglament Règim Interior, Projecte Educatiu de Centre, permisos, sortides extraescolars, esquema bàsic de funcionament del centre, servei del bar-menjador, etc. (87, 538)

Aquesta preocupació també es repeteix en la **comunicació amb l'alumnat**. Es tracta que els alumnes coneguin les opcions organitzatives que ha pres el centre pel que fa a les qüestions que afecten a la convivència, que conegui les funcions i les obligacions de cadascú (alumnes, professors, tutors, cap d'estudis...) i que conegui les actuacions previstes en casos d'incompliment.

Es faran a les classes de tutories unes xerrades sobre el funcionament del centre i la funció que té cada persona. Caldrà explicar als alumnes a qui s'han d'adreçar en el cas d'algun conflicte i la millor forma de fer-ho. Es farà de forma més ampla a primer curs d'ESO i dels CF, i com a recordatori als altres cursos. (49, 309)

per a la qual cosa es planteja la conveniència de comptar amb materials específics

Es podrien crear petits dossier de treball per a les sessions de tutoria; els alumnes han de conèixer a la perfecció quines són les normes i les sancions que es deriven d'incomplir-les (...) La difusió d'aquesta informació ha de ser impecable i no es poden admetre dubtes en aquest aspecte. (48, 304)

Finalment, pel que fa als **canals de comunicació** més habituals, cal dir que són els orals (mitjançant reunions, entrevistes o trucades telefòniques). Es tracta, sens dubte, dels més eficaços atès que fomenten la relació i l'establiment de vincles afectius entre les persones. Ara bé, tenen l'inconvenient que exigeixen la coincidència dels diversos interlocutors en un mateix lloc, la qual cosa implica una notable inversió de temps. Els canals escrits, en canvi, no plantegen aquest requisit per bé que tenen menor potencialitat comunicativa i, per tant, cal vetllar per la precisió i la concisió del missatge. La utilització de mitjans tecnològics (qüestionaris, SMS, comunicats, e-mails...) ho ha afavorit

Elaborar un butlletí amb els principals temes tractats i/o acordats, penjar-lo a la cartellera moodle i fer-lo arribar per correu electrònic a tota la comunitat educativa. (66, 307)

L'opció òptima consisteix a establir criteris d'ús combinat dels diversos canals, que siguin públics i coneguts, en l'elecció dels quals cal tenir en compte la naturalesa de la comunicació i la seva rellevància institucional

4.8.2.- Algunes iniciatives singulars

Finalment, es dedica un darrer apartat a recollir sintèticament algunes iniciatives singulars. El criteri que s'ha tingut en compte per ubicar-les en aquest apartat final ha estat, fonamentalment, l'originalitat així com la vinculació al context.

Acceptació i valoració positiva de intercultural. L'acollida de notables contingents d'alumnes immigrants planteja reptes de cohesió social que tenen

conseqüències en la convivència. La proposta arranca del reconeixement de la diversitat i riquesa de les llengües, per treballar aspectes culturals com els contes, la gastronomia, l'exteriorització de la pròpia experiència de xoc cultural, els interrogants i qüestions que es plantegen els alumnes acabats d'arribar...

Hem dissenyat un seguit d'activitats culturals que tindrien lloc fora de l'espai de l'aula que cada grup utilitza quotidianament. Aquestes activitats estan pensades per promoure la reflexió, la tolerància i la solidaritat, per a sensibilitzar les persones de l'existència d'altres cultures diferents de la pròpia i per crear una identitat a nivell d'escola, tot promovent el coneixement els uns dels altres i possibilitant que el projecte sigui obert i participatiu. (4, 31)

Una de les activitats que més es destaquen és la del cataclisme, que possibilita que els alumnes es plantegin els trets clau culturals autòctons i els contrastin amb els d'altres cultures .

El projecte té una durada de quatre a sis setmanes. Es presenta a cada grup d'alumnes individualment la situació següent: s'ha produït un cataclisme i ells i elles són els únics supervivents del planeta. S'han d'organitzar com a col·lectiu i dissenyar una nova societat, dotar-se normes de convivència, escollir líders (si cal), etc. Després de dues setmanes i quan cada nova societat ja està funcionant amb les seves regles es produeix la trobada entre els diferents grups. Ara toca tornar a dissenyar tot el model de convivència, compartir els espais i els recursos. El sentit de tot plegat és la reflexió sobre la validesa dels nostres valors i normes, la nostra capacitat de negociació i adaptació a les noves situacions, la flexibilitat, la tolerància, etc. (4, 33)

Programa de voluntariat. Procediment a través del qual els alumnes de cursos superiors, ajuden als nous (incorporació tardana, alumnes de primer curs) en la superació de les dificultats que puguin tenir en la seva arribada al centre. Estan coordinats pel un tutor de primer d'ESO, que n'és el responsable.

Els alumnes nous poden sentir-se acollits i als alumnes del centre se'ls ofereix la possibilitat de ser acollidors i responsables. Fer créixer la responsabilitat passa per oferir la possibilitat d'exercir-la. (32, 212)

Els centre atorga un paper clau als **alumnes acompanyants** en la prevenció dels conflictes i en la promoció de la convivència. Amb la seva intervenció es poden normalitzar algunes de les situacions que els alumnes solen patir quan arriben al centre.

Els alumnes-acompanyants han d'oferir models i estratègies de relació que defugin la confrontació i el conflicte. En cap cas és tasca seva resoldre conflictes, sinó evitar-los o oferir les vies escaients per resoldre'ls (mediació). La figura no ha de ser pas la del "guardaespatlles", sinó més bé la del "germà gran". (32, 213)

i, també, en altres moments en els qual poden plantejar-se problemes de convivència: moments amb poca o nul·la presència de professorat, l'esbarjo, la sortida i l'entrada al centre.

A d'altres centres es realitzen accions semblants (26, 172) les qual no es limiten únicament a l'acompanyament. També tenen en compte el **suport a l'estudi i a la integració** en els hàbits de funcionament escolar. Per exemple oferint suport a la lectura als alumnes de 1er d'ESO que presenten dificultats

d'aprenentatge. Un parell de migdies a la setmana, en un racó habilitat de la biblioteca, s'organitzen sessions de lectura per parelles (un alumne de segon cicle fa de monitor a un de primer cicle). També s'està plantejant la introducció de pràctiques d'ortografia a través del dictat i, també, la creació del club de matemàtiques i del club d'anglès. La formació de **parelles lingüístiques** és una variant d'aquesta mateixa proposta.

L'alumne que parla català és un element clau per a la incorporació positiva de l'alumne nouvingut al grup al qual està matriculat. S'asseu al seu costat i l'informa del funcionament del grup. (83, 516)

El projecte **Compartim converses** (78, 488) consisteix a posar en contacte alumnes voluntaris que vulguin destinar un mínim de 10 esbarjos a conversar en català, amb companys i companyes d'altres cultures, que necessiten reforçar l'aprenentatge de la llengua. Es vol satisfer, d'aquesta manera, la necessitat que té una part de l'alumnat per millorar i exercitar l'aprenentatge de la llengua oral. Des d'un punt de vista convivencial, és una manera de facilitar l'establiment de relacions interpersonal i la ubicació en el grup classe.

És molt important que aquests companys tinguin algú de la mateixa edat que els faci de referent, amb qui puguin aprendre no només llengua catalana sinó també coses dels companys, del poble, el que poden fer en el temps lliure. (78, 489)

L'**aula de convivència** es un espai que es destina al treball educatiu i l'atenció dels alumnes sancionats amb expulsions temporals del centre. Quan això succeeix, l'alumne moltes vegades torna a l'aula després d'haver complerts els dies d'expulsió sense haver fet cap actuació educativa prèvia per afavorir el seu retorn. El treball a l'aula de convivència, entre altres qüestions, es dedica a preparar el retorn i a evitar la repetició de les conductes negatives.

Es crea una aula de convivència. La funció dels professionals que se n'encarreguen és dur a terme treball educatiu amb els alumnes conflictius. Una de les funcions serà la de treballar amb els alumnes expulsats i les seves famílies. L'aula de convivència es coordinarà des de la prefectura d'estudis. (45, 291)

Els tutors de convivència són els responsables de contactar amb les famílies i tutoritzar el retorn de l'alumne a l'aula.

El Tutor de convivència actuarà en diferents moments:

1. És reunirà amb la família, per establir les feines que haurà de realitzar l'alumne durant l'expulsió. És buscarà la col·laboració de la família.
2. És farà el seguiment periòdic del procés. Pot ser per via telefònica o amb alguna reunió; dependrà de la durada de l'expulsió.
3. És reunirà amb l'alumne abans de retornar a l'aula, (pot ser durant el període de privació d'assistència), per veure l'estat de reflexió de l'alumne i el grau de compromís que vol assolir. (45, 291)

Pel que fa a la **millora de la neteja i del manteniment dels espais col·lectius**, el projecte *noembrutis.net*. (55, 342) constitueix una iniciativa,

basada en la participació de l'alumnat i del personal del centre, que consisteix a encarregar als diversos grups la proposta de vies de millora en la neteja del centre, a més de dur a terme actuacions concretes de neteja i arranjament dels espais.. En el primer pas del projecte, es realitza una anàlisi per observació de la realitat física del centre (aules, passadissos vestíbul, pati, vestidors...) i recollida en una graella dels desperfectes o anomalies detectats a cada una de les dependències. El segon pas consisteix a valorar i reflexionar (en l'espai de tutoria) les seves implicacions així com les possibilitats de millora, amb l'assumpció de responsabilitats per part de la classe en la lluita contra l'incivisme i la preservació de l'entorn. El grup nomena un responsable de neteja que revisa (a la fi de la setmana) la situació de l'aula i omple un imprès amb les anomalies trobades.

Els tutors/es es converteixen en peça fonamental del projecte perquè reforcen la campanya a les sessions de tutoria, procurant sensibilitzar els alumnes. Per exemple, fent públic el muntant econòmic de la neteja al centre, plantejant que els diners destinats a reparar desperfectes, podrien revertir en millores de les quals tothom se'n beneficiaria... També es treballa la corresponsabilitat dels espais comuns, que cal sentir-los i respectar-los com a propis.

En el tercer pas, es proposen accions concretes. S'organitzen equips de neteja de patis, vestíbuls, passadissos... que actuaran per tutories seguint un calendari específic. Aquesta implicació també afecta el professorat a qui se li demanen l'adopció d'una actitud de compromís en el foment de l'ordre i la neteja. (55, 342)

El personal no docent (incloent-hi el de neteja) també té el seu paper en el projecte: recull en una graella els "incompliments" que troba a cada aula; col·labora en la confecció del rànquing de les diferents aules: la més neta i la més bruta i s'encarrega de la revisió periòdica dels estris de neteja de cada aula, a fi de reposar els productes que ho precisin.

Altres iniciatives que s'inscriuen en aquesta mateixa línia són el projecte *neteja wc, tu pots* (61, 374), en el qual es parteix del reconeixement d'una situació inicial de deixadesa i manca d'urbanitat

Una vegada detectat el problema volem fer-lo visible a tota la comunitat educativa i la manera serà a través de les filmacions fetes dels lavabos a diferents franges de l'horari escolar.

Es farà un recull de les escenes més impactants: el terra ple de pixum i aigua, les marques de les sabates esportives damunt les tasses dels inodors o bé els dipòsits, les defecacions barrejades amb trossos de pa o bé un iogurt sencer (amb envàs inclòs), les pintades amb retoladors. (61, 374)

a partir de la qual es planteja un seguit d'actuacions: accions a la web, la confecció de cartells y un mural, la convocatòria d'un concurs de dibuix a l'entorn d'un personatge identificatiu de la campanya: en "nyap"

Una altra iniciativa que presenta semblances amb l'anterior, per bé combina la millora de la neteja amb la resolució pacífica de conflictes es concreta al projecte *L'espai, com el veus i com el vius* (74, 462-64), la qual es proposa educar l'alumne en valors per què aprengui a respectar i a conservar tot allò que és comunitari.

Capítol 5

EL PAS A L'ACCIÓ. POSADA EN MARXA D'ACCIONS DE MILLORA

La preocupació per la problemàtica de la convivència, bé sigui arran de la realització d'un diagnòstic acurat a través dels diversos instruments a l'abast

Una de les primeres coses que cal fer és una anàlisi DAFO per saber per on podem iniciar el canvi de visió respecte a la convivència. Implica tenir en compte quatre aspectes: el context institucional: l'entorn social de l'alumnat, les necessitats, la cultura del centre, el pensament del professorat, les accions que s'hagin realitzat etc; la capacitat de canvi: les alternatives possibles a realitzar, els recursos que podem mobilitzar, etc.; el seguiment de les mesures pel canvi; i finalment, la valoració dels resultats. (89, 545)

o bé sigui arran del coneixement aprofundit de la realitat institucional que posseeixen els membres de l'equip directiu o altres professors, porta a plantejar-se possibilitats de millora. En alguns casos, s'opta per l'adopció d'algun programa estàndard que ha d'ésser adequat al centre; en d'altres s'importa una iniciativa que se sap que ha estat assajada amb èxit en un altre centre, a la qual s'hi accedeix d'una manera bibliogràfica, en el marc de seminaris o cursos monogràfics o, simplement, mitjançant l'intercanvi d'experiències;

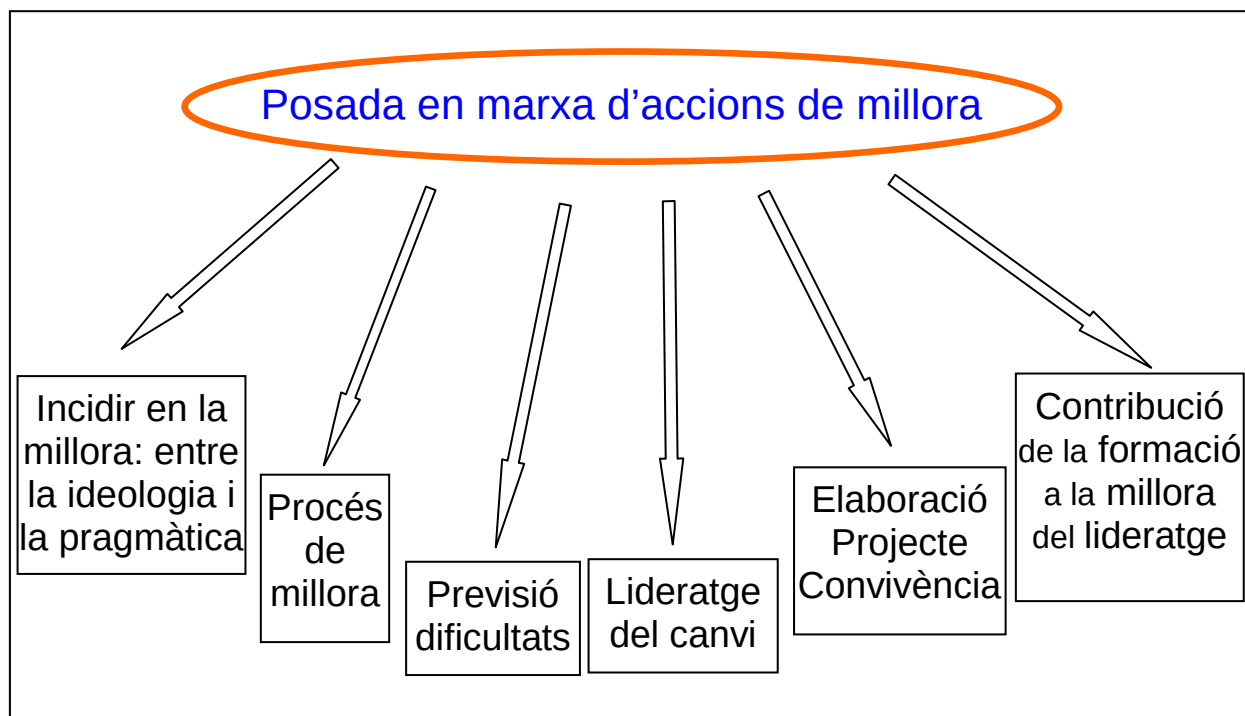
El que més m'ha agradat d'haver participat en la formació ha estat fer-me una idea global de la situació de la convivència a diversos centres i, sobretot, conèixer de primera mà algunes de les solucions que s'hi donen. En alguns casos, penso que serien totalment inviables al meu centre i, per tant, m'adono de l'extrema diversitat que hi ha. En d'altres, en canvi, penso que podrien plantejar-se. N'hi ha una en concret que m'ha semblat magnífica i que penso proposar de cares al curs vinent. (GdD)

en d'altres, es proposen petits canvis que impliquen la introducció de modificacions o propostes de millora d'algunes pràctiques que no han estat prou reeixides.

Hem remarcat molt els dos objectius de convivència d'aquest curs: la lluita contra els retards i la permanència dels alumnes als passadissos. El primer està funcionant amb l'ajut de tot el claustre, però hem detectat que els alumnes tornen a sortir sovint de les aules en el canvi de les classes. (...) És per això que creiem oportú adoptar un seguit de mesures per millorar aquest aspecte:

Als epígrafs que vénen a continuació farem una repassada als principals aspectes a tenir en compte en la planificació i el desplegament d'accions de millora de la convivència. En primer lloc, plantejarem els reptes que implica el pas a l'acció en una qüestió fortament ideologitzada; a continuació, s'efectuarà una breu anàlisi d'alguns aspectes a tenir en compte en el procés de millora; també es tindrà en compte la previsió de dificultats amb la corresponent anticipació d'actuacions que en possibilitin la superació o, si més no, l'assuaujament. Finalment, els darrers epígrafs es destinaran a considerar el

diversos aspectes que intervenen en el lideratge dels processos de millora i es recolliran alguns resultats que reflecteixen la incidència de l'acció formativa en els participants.



Quadre 9 . Esquema de continguts del capítol

5.1. INCIDIR EN LA MILLORA: DEL DISCURS A LA INTERVENCIÓ

La posada en marxa d'accions de millora de la convivència constitueix un exercici de dialèctica entre la ideologia i la pragmàtica o, amb altres paraules, entre els principis ideològics que orienten la intervenció (els arguments socials, educatius o humanitaris) i les possibilitats raonables d'acció tenint en compte el model organitzatiu, les necessitats del context i la predisposició de les persones que hauran de portar-ho a terme. D'una banda hi trobem els principis que orienten la intervenció

L'institut és un centre públic que té per missió – partint dels trets d'identitat propis de l'institut- formar i educar els alumnes d'acord amb els objectius i finalitats desplegats a les lleis educatives, per tal que: (...)

- esdevinguin ciutadans competents en habilitats socials i personals, respectuosos amb els altres i l'entorn, capaços d'incorporar-se a una societat multicultural i canviant
- siguin persones responsables i d'esperit crític que contribueixin al progrés i desenvolupament de la nostra societat, dins d'uns valors de llibertat, tolerància, solidaritat i respecte al medi ambient
- siguin capaços de crear un projecte de vida integrant-se en un procés de formació continua.

Un dels nostres objectius prioritaris és, per tant, la millora de la convivència (21,134).

D'una altra banda, hi trobem la complexitat del fenomen. D'una o altra manera, qualsevol aspecte de la vida de l'institut es troba influït pel clima que es respira al centre i, per tant, quan es planteja una actuació de millora, encara que sigui d'un abast reduït, s'han de tenir en compte els protagonistes que hi intervenen i les possibles repercussions en altres àmbits

Escrivint això me n'adono que, en sí mateixos, tots aquests temes són prou complexos com per conduir-nos a diferents discussions, perquè posen en qüestionament tot el sistema. S'hauria d'intentar simplificar tots els aspectes col·laterals tan com sigui possible i prendre uns acords molt genèrics que permetessin la flexibilitat i alhora s'encaminessin a la postura unificadora (5,42)

I, finalment, d'una altra banda, cal conèixer, acceptar i aprendre a conviure amb plantejaments contraposats i contradiccions internes, tant en el si del propi centre: professorat que vol més ordre però no s'implica en compliment de la normativa; alumnat que juga i traspasa tots els límits amb la certesa de la impunitat; incoherència entre el discurs i la pràctica professional en aspectes com la puntualitat, l'acompanyament a sortides, les guàrdies...)

"Volem ser exigents en allò que considerem important, però no volem que repeteixi ningú. Tenim alumnes que arrossequen greus problemes d'aprenentatge però van passant de curs: perquè volen fer un cicle formatiu, posem per cas. Aleshores, els professors de CF es queixen que sense l'assoliment d'uns coneixements mínims ells no poden fer la seva feina. Tenim alumnes que es "queixen" que a l'ESO "no se'ls faci treballar més" que arriben al Batxillerat sense cap hàbit d'estudi. Alumnes de segon cicle que, com que són nous i ja han repetit una vegada, van passant de curs, tot i arrossegar mancances lingüístiques greus..." (5,43)

com en el conjunt del sistema: dualitats pública-privada; competitivitat entre centres públics per obtenir millors alumnes o per obtenir/evitar la dotació d'alguns recursos específics (USEE, aula oberta, etc.); diversos criteris de les famílies per a la matriculació dels fills; èmfasi en l'aparença externa (màrqueting escolar, fulletons promocionals, jornades de portes obertes, presència als mitjans de comunicació...) més que no pas en els resultats de la feina educativa

El centre durant molts anys ha tingut fama d'atendre molt bé la diversitat. Hi va anar a raure un equip preparat i compromès, que ha procurat la màxima integració dels grups específics (aula d'acollida, USEE, projectes singulars, aula oberta...) en la dinàmica quotidiana del centre. Això s'ha escampat i ha tingut efectes indesitjats: ha baixat la preinscripció (tal volta per efectes de l'estigmatització) i ha augmentat la demanda d'alumnat en situació de risc o amb discapacitats. (GdD)

En el nostre institut, fa uns anys vam tenir una UAC que funcionava molt bé gràcies a les persones que voluntàriament la portaven. (...) Mentre funcionava, va ser un reclam per a molts alumnes i famílies amb fills conflictius i el centre va anar adquirint una fama no gaire desitjable i una part d'alumnat més dur. En aquest moment encara tenim un nombre elevat d'alumnes molt conflictius (8,56)

En aquest context general de complexitat, caracteritzat la necessitat d'atendre múltiples demandes; per la superposició de discursos, d'interessos i de projectes i per la fragilitat dels plantejaments institucionals, sembla lògic que

els centres es plantegin el Projecte de Convivència com una oportunitat per construir una proposta global de centre que es concreta en diverses actuacions

Es tracta de constituir un equip de professors i altres membres de la comunitat educativa que s'encarreguin de donar coherència a totes les accions. Cal que tot estigui dins d'un marc consensuat per tota la comunitat, que doni sentit a tot el es fa. (...)

S'hauria de posar a treballar des del principi de curs, tot i que de forma paral·lela cal anar fent altres actuacions que poden ser més urgents. Però cal que hi hagi algú que vetlli perquè tot estigui dins d'una proposta de centre i no que siguin actuacions aïllades. (31,206)

Des d'aquesta perspectiva, cal vetllar per la coherència, la suma d'esforços i la unitat d'actuació entre els diversos projectes en els quals participen els centres que tenen incidència en l'àmbit convivencial.

Des de fa uns quants cursos, un dels eixos principals de treball del centre és la millora de la convivència. El Programa de Mediació (des del 2002), el Programa de Gestió d'Incidències (des del 2005), el Pla Educatiu d'Entorn (des del 2004), el Pla de Suport (des del 2005), el Pla d'Activitats Esportives (des del 2006) i el Pla d'Acol·lida, s'han vertebat al voltant de la convivència (32,212)

Finalment, en el pas a l'acció cal aplicar els principis de prudència i de progressivitat en l'establiment de les fites a assolir. Es tracta de mesurar adequadament els requeriments de la millora i, alhora, de tenir en compte les possibilitat de dedicació (mesurades en esforç, en temps, en coneixements, en grau de predisposició de les persones...) per tal d'establir objectius que siguin concrets, clars i a l'abast. Cal tenir en compte que la dificultat és directament proporcional al nombre de persones que ha d'intervenir-hi.

El pla (...) implicaria a tot el personal del centre: professorat, conserges, neteja, personal d'oficines i el propi alumnat; sense oblidar a totes aquelles institucions complementàries que treballen amb nosaltres: Departament Psicopedagògic, Serveis Socials del barri, EAPS, Casal Infants, etc. Té una (notable) envergadura; probablement, no es pugui fer en un sol curs escolar (18,118)

5.2. EL PROCÉS DE MILLORA

Perquè la millora proposada arribi a bon port cal concebre-la com un procés complex, que s'allarga en el temps, en el qual han d'intervenir-hi múltiples persones (que es co-responsabilitzen d'una part de la feina) entre les quals cal establir mecanismes de coordinació i d'optimització de l'esforç. Es tracta d'un procés obert, en evolució constant, els resultats del qual depenen, en bona part, de la interrelació entre les persones i, per tant, no poden ésser determinats anticipadament.

Com a qualsevol procés complex, és possible assenyalar diverses fases (planificació, adopció, aplicació...), de durada variable i, també, diversos factors a tenir en compte. Seran tractats als epígrafs següents.

5.2.1.- De la sensibilització a la planificació.

La mobilització d'un conjunt ampli i divers de persones (professorat, famílies, alumnes...) amb interessos, experiències, adscripcions orgàniques i horaris laborals divergents, a l'entorn d'un objectiu comú, no és una tasca senzilla. La millora de la convivència és un objectiu transversal, de tothom i, (precisament, per això) hi ha el risc que els diversos actors es passin la pilota els uns als altres, que quedi en terreny de ningú o bé quedi reduïda a l'acció limitada d'un grup de persones que hi són més sensibles. L'avenç, en canvi, es basa en aglutinar els esforços del col·lectiu. Es tracta que tothom (o el major nombre de persones) sigui conscient de la problemàtica i sàpiga que contribueix a la seva millora tot dedicant-hi un petit esforç.

Una part molt important perquè el centre funcioni és fent que sigui el "nostre" centre. Si tothom se'n sent part implicada i important, hi col·laborarà de manera activa. S'hauria d'aconseguir que tant el professorat com l'alumnat s'engresquin a participar en (...) el projecte de convivència. Que s'adonin que la convivència no depèn només de l'equip directiu sinó que l'hem de construir entre tots. Si aconseguim que tothom senti l'institut com quelcom seu, evitem que es malmetin instal·lacions i materials. (26, 170)

L'assoliment d'aquesta disposició requereix un **procés de sensibilització, de difusió d'informació i de debat** realitzat a diversos fòrums (claustres, reunions de pares, equips docents, departaments, sala de professors, passadissos...) durant un període de temps que ha de ser prou perllongat per permetre la plena difusió, la generació d'alternatives, la discussió de l'oportunitat i la conveniència de la iniciativa, l'aportació d'idees complementàries... En definitiva, es tracta d'aconseguir que es parli de la necessitat de millorar la convivència, que sigui focus d'atenció, que generi expectatives positives, que esdevingui un motiu de conversa presidit per la idea que la millora és possible amb la implicació col·lectiva.

És molt important que cadascú entengui com i des d'on hi pot participar. El professor des del seu lloc a classe: arribant amb puntualitat (...), tenint-ho tot a punt (no havent de sortir de classe a buscar res), mantenint l'alumnat ocupat i fent que tingui la sensació que tot el que fem a classe és molt important. L'alumnat, respectant els horaris, el professorat, la resta de personal, els materials i els companys. (26, 171).

Els equips directius són conscients de la importància d'aquesta part del procés i, amb estratègies i procediments diversos que han de tenir en compte la tradició i les possibilitats del centre, duen a terme processos de sensibilització i de difusió prèvia o simultàniament a la planificació

Seria bo que s'entengués aquesta tasca com quelcom col·lectiu que afavoreix tothom i que és altament beneficiós per a tota la comunitat educativa, perquè endreça els processos d'actuació (23,148).

És una necessitat ben evident que, en alguns casos, enduts per l'ànsia per posar en marxa la iniciativa de millora, s'oblida. Així ho exposa un dels centres

participants quan després d'haver establert un conjunt de normes reguladores de l'ús de les instal·lacions (canvi de classes, lavabos, etc.), s'adonen que han obviat la participació de l'alumnat.

Ara, després d'haver escoltat el que ens vas dir al curset, me n'adono que la part més clarament implicada en la mesura, els alumnes, no van ser consultats ni els vàrem proposar que ens donessin alguna solució. Possiblement amb una reunió de delegats i una proposta de possibles solucions o acords, les coses haurien sortit d'ells mateixos i la mesura hauria estat més efectiva. (33, 217)

La sensibilització genera un estat d'alerta de l'organització, una predisposició al pas a l'acció. Ara bé, quan han d'intervenir-hi diverses persones cal una planificació acurada del que es vol fer, la manera de fer-ho, les persones que se'n responsabilitzaran, els recursos necessaris per dur-ho a la pràctica, un calendari de posada en marxa, etc. Es tracta de planificar-la.

La feina de **planificació** és reposada, tècnica; es tracta d'un exercici de racionalitat. Ha d'ésser duta a terme per un equip reduït que ha de procurar harmonitzar els interessos de les persones i l'assoliment dels objectius.

La planificació de la feina, en un primer moment, ha d'estar controlada i dirigida per una petita comissió (...). No es pot esperar que la planificació es faci entre tots, és millor presentar un esbós de la feina i acceptar tots els suggeriments que el col·lectiu faci posteriorment. Una dificultat és esperar que sigui tot el col·lectiu qui faci la feina. L'experiència ens ha demostrat que per tirar endavant cal que tot estigui preparat i planificat, que quedin pocs detalls per concretar. (18,119)

No es tracta d'un repte fàcil. Aquesta és una de les raons per les quals a vegades s'opta per una composició dels equips on hi són representades diverses sensibilitats o col·lectius professionals. La planificació participativa intenta incorporar les diverses aportacions i, en cas de discrepància o contraposició d'interessos, arribar a solucions negociades.

S'ha de crear un equip impulsor responsable de fer cadascuna d'aquestes actuacions, de programar-les i planificar la seva execució. És important que aquest equip impulsor estigui constituït per professorat amb força coneixements en entorns virtuals i professors amb una dilatada experiència en portar tutories. Al mateix temps, caldrà cercar l'ajuda d'un grup d'alumnes i de pares per funcionar com a assessors externs (24, 157)

5.2.2.-Concreció de la iniciativa de millora

El resultat final del procés de planificació ha de quedar recollit en un document en el qual es delimiten les accions a dur a terme. En primer lloc, cal establir el procés a seguir. Es tracta de visualitzar les diverses fases (que poden ser simultànies o seqüencials) que cal seguir en el desenvolupament del conjunt del projecte. Contribueix a formar-se'n d'una visió global i ajuda a preveure'n una temporalització contingent, que tingui en compte les possibles dificultats o endarreriments. Vegem-ne una concreció en un centre que es proposa implementar un programa d'ajut a l'adaptació de l'alumnat immigrant

Incloure-ho a la Programació General de centre a l'inici del curs.
Exposar-ho al claustre de professors
Difusió a les tutories per part de la LIC.
Difusió a les comissions de delegats.
Exposar-ho a les reunions amb l'AMPA.
Informació a la Secretaria del centre.
Difusió general per part de la comissió de convivència.
Reunions i seminari formatiu amb els possibles aspirants.
Control per part de tot el professorat respecte a la millora del clima de l'aula.
(27, 179)

La posada en marxa exigeix un major nivell de concreció. Cal **delimitar les actuacions concretes a realitzar** en cadascuna de les fases. Per a cada actuació cal establir els responsables de dur-la a terme i un pla de treball en el qual hi figurin els procediments a seguir, els materials que cal utilitzar, les reunions, etc. Cal delimitar de la manera més clara possible, allò que es proposa fer. En tractar-se d'una feina d'equip; convé posar una especial atenció a delimitar la contribució de cada persona i, també, a establir mecanismes de seguiment que vetllin per la coordinació i la cohesió entre els encarregats de l'execució de les diverses actuacions. Vegem-ne un exemple que reflecteix, amb un notable grau de detall, les actuacions que pensa dur a terme un institut que es planteja la revisió del reglament de centre per introduir-hi la prohibició de portar aparells de reproducció d'àudio i vídeo al centre

1. L'equip directiu analitza el tema i elabora una proposta de canvi al Reglament de Règim Intern (RRI) de cara al curs 2009-2010 i una seqüenciació de tot el procés.
2. En reunió del claustre del professorat, l'equip directiu exposa la proposta i els fets que l'han causat. Es demana opinió al claustre per portar la proposta al Consell Escolar ja que l'aplicació de la nova normativa implicarà a tot el professorat.
3. L'equip directiu presenta la proposta al Consell Escolar on hi són representats tots els membres de la comunitat educativa, com a òrgan de govern que pot decidir el canvi al Reglament de Règim Intern. Si la votació no és favorable a la proposta presentada, s'haurà de replantejar. Si la votació surt a favor del canvi, continuem a la següent fase.
4. Modificació del Reglament de Règim Intern, segons allò acordat al Consell Escolar.
5. Notificació al Claustre de professorat i al personal d'administració i serveis de la decisió del Consell Escolar, modificació del Reglament de Règim Intern i establiment del calendari a seguir per l'aplicació de la nova reglamentació.
6. Direcció informa als delegats de cada un dels grups del centre de la decisió presa al Consell Escolar quant a l'ús de mòbils i altres aparells gravadors-reproductors.
7. Els tutors/es amb el suport dels delegats transmeten la informació a la resta de l'alumnat durant les tutories de grup.
8. Direcció envia una notificació escrita a les famílies. Aquesta notificació es pot fer en paral·lel al punt 7 o a posteriori.

9. Durant la resta del curs 2008-2009 es farà una campanya informativa a l'alumnat, recordant que el proper curs no es permetrà l'ús de mòbils, mp3, ... excepte amb l'autorització explícita de Direcció. S'hauran d'anar acostumant a no fer-ne ús.
10. A l'inici del curs 2009-2010 comunicar al claustre l'entrada en vigor d'aquesta mesura, fent especial incidència en persones que tindran tutories al seu càrrec.
11. Al llibret d'inici de curs que donem a les famílies a la reunió amb les tutores i tutors abans de començar les classes i a la pròpia reunió, fer esment que la nova normativa comença de forma imminent.
12. Durant tot el setembre de 2009 continuar amb la campanya informativa endegada a l'últim trimestre del curs 2008-2009 per acabar de conscienciar l'alumnat que no es poden portar aparells reproductors al centre, sense aplicar encara la sanció que representa la retenció de l'aparell.
13. 01/10/09 entra en vigor el canvi al Reglament de Règim Intern. El professorat retindrà qualsevol aparell gravador-reproductor que vegi en mans de l'alumnat i el deixarà a Direcció en espera que la família corresponent el vingui a recollir al cap del temps estipulat. (10, 73-74)

Una altra possibilitat consisteix a **delimitar els actors que han d'intervenir** en la posada en marxa del canvi. Vegem-ne un exemple en el qual s'hi reflecteixen els compromisos que entomen els diversos participants en un pla integral de tutoria, tot diferenciant-hi actuacions de prevenció i d'intervenció.

QUI	PREVENCIÓ	EN CAS DE CONFLICTE
TUTORS	Treballar a tutoria guies com: *I tu què pots fer? *Maltractament entre iguals . *No t'enredis a la xarxa *Guia del candidat al Consell Escolar Actuar coherentment amb les normes de convivència. Fer advertiments i establir compromisos . Fer el seguiment setmanal, amb el cap d'estudis de les incidències dels alumnes del seu grup per tal d'adoptar mesures.	Conèixer les necessitats i característiques del/s alumne/s que han creat el conflicte. Mediar en els conflictes entre alumnes o entre alumnes i professors. Derivar al cap d'estudis o psicopedagoga, si cal. Entrevistar individualment els alumnes. Contactar amb les famílies. Consensuar actuacions. Adoptar mesures correctores conjuntament amb direcció.
EQUIP	Assistir als cursos de formació permanent en resolució de conflictes, tractament de la diversitat, mediació... que juntament amb el CRP s'organitzen cada curs a l'IES. Fer un control exhaustiu de les	Debatre les necessitats i característiques dels alumnes en conflicte en reunions d'equip docent. Establir compromisos amb els alumnes.

DOCENT	incidències, faltes, retards i observacions que s'han d'introduir per Intranet o bé resoldre-ho directament amb l'alumne o la família.	Comunicar el cas al tutor, orientador o equip directiu, d'acord amb les circumstàncies.
FAMÍLIA	Donar-los a conèixer les normes de convivència del centre. Mantenir contactes periòdics amb professorat i/o tutors/es. Fer xerrades (enviar el seu contingut per correu electrònic) per donar-los informació clara i senzilla sobre els possibles problemes a què el seus fills es poden enfrontar i obtenir pautes senzilles i concretes d'actuació.	Entrevista amb direcció / tutor / psicopedagog per arribar a trobar vies de solució al conflicte.
PSICOPEDA / TIS	Col·laborar a les tutories quan es tractin temes relacionats amb la convivència Mantenir entrevistes periòdiques amb els alumnes amb més risc, per fer-ne un estudi i seguiment. Organitzar activitats, fora o dins de tutoria, que ajudin a la cohesió social	Assessorar l'equip directiu. Elaborar el perfil psicopedagògic de l'alumne. Parlar amb els alumnes que ho necessitin per fer-los un seguiment i planificar actuacions de modificació de conducta i ajuda personal. Demanar assessorament extern i possible derivació.
DIRECCIÓ/ CAP D'ESTUDIS	Desplegar el pla de convivència. Realitzar el seguiment setmanal d'incidències. Procurar que l'organització dels espais possibiliti un millor control de les instal·lacions.	Recavar informació i assessorament de la psicopedagoga i/o el tutor. Aplicar les mesures correctores segons RRI Valorar les informacions per establir l'existència o no de violència, robatoris, bullying... Establir mesures inicials per a garantir la seguretat de l'alumne perjudicat i comunicar el cas a les famílies dels alumnes (de l'agressor i de la víctima) Registrar la incidència i, segons el cas, denunciar davant de les instàncies corresponents. Registrar per escrit totes les actuacions seguides en cada cas. Sol·licitar assessorament i/o intervenció de la inspecció o d'altres institucions . Derivar determinats casos a altres instàncies
AJUNTAMENT.	Des del Pla d'Entorn organitzar activitats que ajudin a la cohesió social	Formalitzar convenis amb l'Ajuntament: Pla d'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques d'intervenció.

		Xerrades o activitats que ajudin a valorar les instal·lacions comunitàries.
INSTITUT	Fer xerrades pels alumnes de temes relacionats amb la droga, conducció responsable, Internet segura, etc. (mossos)	Fer el seguiment en alumnes d'alt absentisme escolar (Assistent social) Parlar personalment amb alumnes conflictius per aconsellar-los convenientment. (mossos) Complir els protocols judicials de protecció al menor.

(29,196)

En aquest punt, sembla recomanable efectuar una descripció detallada d'aquells aspectes que, de bell antuvi, s'intueix que poden ser objecte de contestació o que poden generar un cert rebuig per part de les persones a qui correspondrà portar-los a la pràctica. Vegem-ne un exemple extret d'un projecte dirigit a fer un bon us dels lavabos

Tutors

- Presentació de la campanya al claustre i les famílies.
- Reforçament per part dels tutors de la campanya a les sessions de tutoria, a partir d'unes dades d'interès: el cost anual de la neteja al nostre centre és quasi la meitat del pressupost; els diners destinats a reparar desperfectes podrien revertir en millores de les quals tots en resultaríem beneficiats. Una altra idea a treballar: els espais comuns del centre s'han de sentir com a propis i hem de ser capaços de respectar els béns comuns.
- Promoure el debat a la tutoria i la implicació de l'alumnat.
- Revisió setmanal del baròmetre de satisfacció de cada classe (aquestes dades es recolliran després en un "termòmetre de centre", la unitat del qual és el "nyap").

Professorat en general

Implicació en tots els moments de la jornada acadèmica: no passar de llarg quan fora de l'aula s'incompleixen les normes d'ordre i neteja; no començar la sessió si l'aula no està en perfectes condicions; no marxar de l'aula sense deixar-la perfectament endreçada; quan aquell espai no s'ha de tornar a ocupar aquell dia (hi ha una graella que així ho indica al suro de cada grup); supervisar que s'aixequen les cadires, es deixen les taules endreçades, els llums i les lames tancats, la pissarra neta,); tancar la porta amb clau després que hagin sortit; mantenir en tot moment una actitud de no inhibició i vigilància a fi d'evitar que es guixin les parets, el mobiliari o es malmeti qualsevol instal·lació. (55, 342)

La **delimitació** (tan detallada como sigui possible) **de la feina que correspondrà a cadascú**, facilita que les persones que no estan d'acord amb la mesura proposada expressin públicament les reticències o les inseguretats davant del canvi. El fet que s'expressin d'una manera oberta i transparent legitima els directius a intervenir-hi d'una manera explícita, clara. Quan no s'expressen, la por o l'aversion al canvi hi és igualment, però fa de més mal

intervenir-hi perquè no es reconeixen. Es tracta d'un aspecte clau que permet conèixer a l'avançada les dificultats que sorgiran en la posada en marxa i, per tant, preveure les possibles solucions.

Tot plegat, ha d'anar acompanyat d'un **calendari realista** en l'establiment del qual s'ha de tenir en compte que el centre ha de continuar amb la seva activitat quotidiana. També s'han de preveure marges de flexibilitats per tal de donar resposta a les contingències (endarreriments, dificultats, baixes, imprevistos...) que puguin sorgir durant el procés. Vegem un exemple de calendari anual

- REUNIONS DE LA COMISSIÓ DE CONVIVÈNCIA: cada dilluns a la tarda.
- INFORMACIÓ DE TASQUES SETMANALS DE CONVIVÈNCIA ALS TUTORS/ES: dimarts al matí mitjançant el sistema PALM MASTER.
- DIES DE VIGILÀNCIA PER PRIVACIÓ DEL TEMPS D'ESBARJO: dimarts i dijous (un dia cada tutor)
- COMUNICACIÓ DE MESURES CORRECTORES: de setmana en setmana.
- INSTRUCCIÓ D'EXPEDIENTS DISCIPLINARIS [SANCIONS]: el calendari i terminis que dictamina el Decret 279/2006.
- REUNIONS D'AVALUACIÓ DE PROCESSOS I VALORACIÓ: Amb anterioritat a cada sessió ordinària de Consell Escolar (com a mínim dues per trimestre) es farà una reunió on seran presents: Director, Cap d'estudis i tutors de convivència per preparar l'informe de convivència que cal presentar al Consell (23,147)

Pla d'acció. La major concreció s'aconsegueix quan s'introdueixen els diversos factors a tenir en compte en la planificació en un únic document que contingui la informació essencial i, alhora, sigui breu, manejable i de fàcil consulta. En alguns casos s'opta per la delimitació dels diversos factors que corresponen a cadascuna de les actuacions. Vegem-ne un fragment que correspon a la planificació realitzada per un institut que es planteja una millora en la transició primària-secundària

Actuació 1: **Jornada de portes obertes al mes de març**

Qui intervindrà?

L'administrativa del centre, l'equip directiu i les escoles de primària (concretament, equip directiu i tutors de 6è).

Fases

L'equip directiu decideix la informació que ha de contenir el tríptic de la jornada de portes obertes

L'administrativa elabora el tríptic.

L'equip directiu el dona per bo.

Es fa arribar a les escoles juntament amb una carta convidant els alumnes i les respectives famílies.

L'administrativa truca a les 4 escoles per informar que se'ls farà arribar i per demanar que ho donin als alumnes de 6è.

Materials

Tríptic

Carta convidant l'alumne i la família

Calendari

Fases 1, 2, 3: febrer

Fases 4 i 5: març (mínim 10 dies abans de la jornada de portes obertes)

Actuació 2: **Visita del 6è curs de les quatre escoles durant el 3er trimestre**

Qui intervindrà?

L'equip directiu.

Fases

En la reunió de retorn d'informació de secundària a primària es convida a les escoles a venir al centre a visitar-lo amb els alumnes de 6è.

Es concreta el dia escola per escola.

Vénen de visita.

Un membre de l'equip directiu els explica el funcionament del centre una mica per sobre i se'ls passa un powerpoint.

Visita guiada pel centre a càrrec d'un membre de l'equip directiu.

Materials

Powerpoint

Calendari

Fase 1: 1r trimestre

Fases 2, 3, 4 i 5: 3r trimestre

En altres casos, s'opta per una enumeració detallada de les funcions i les tasques que han d'assumir les diverses persones que hi intervenen.

En síntesi, l'assoliment de fites tangibles en el procés millora implica la realització d'actuacions que han d'ésser delimitades anticipadament. Aquesta és la finalitat de la planificació. Ara bé, la millora depèn de la feina de les persones, no s'ha d'identificar la planificació amb l'assoliment de resultats. La planificació és un exercici de racionalitat, és una eina que permet establir el pla de ruta i l'estratègia a seguir. Els resultats, en el fons, depenen de les persones: de la seva implicació en el projecte, del grau de compromís institucional, del seu saber fer professional, etc. Convé tenir-ho ben present. Disposar d'un pla d'acció tècnicament perfecte afavoreix l'èxit però no el garanteix. És possible que un altre centre amb uns nivells de planificació menors, assoleixi millors resultats.

5.2.3.- Dimensions del canvi

La complexitat de tot allò que afecta la convivència escolar a la qual hem fet referència a l'inici del capítol ens porta a considerar l'existència de diverses dimensions o àmbits en qualsevol proposta de millora (Cf. 1.3.3.). Es tracta de fomentar una visió tridimensional de l'objectiu de progrés que ens proposem assolir; talment com si fos un cos geomètric que pot ésser observat des de diverses cares. L'objecte és el mateix però, segons la perspectiva de visió que adoptem, el veiem de maneres diferents, és a dir, posem l'èmfasi en una o altra dimensió. Vàrem desenvolupar aquesta idea a la segona Jornada de

Convivència Escolar tot aportat un exemple de la millora de la convivència al menjador escolar (Teixidó i GROC, 2008:23) i, darrerament l'hem desenvolupada (Teixidó, 2010) amb l'objectiu de fer una presentació panoràmica de les diverses iniciatives de millora de la convivència que es duen a terme.

La delimitació dels àmbits o les perspectives des de les quals es pot considerar una proposta de millora admet diverses possibilitats, d'entre les quals n'hem seleccionades dues. La primera estableix una distinció clara entre la dimensió preventiva (programes educatius) i la dimensió aplicada (la intervenció en la resolució de conflictes o en l'abordatge de conductes que dificulten la convivència). Cal dur a terme, d'una manera sistemàtica i rigorosa, accions de prevenció des del convenciment que són una inversió de futur per a la millora del clima de centre. Ara bé, també cal tenir present que per molt que treballem la prevenció, sempre hi haurà situacions que traspassaran els límits establerts. Aleshores, cal passar a l'acció. I, a més, la intervenció ha de ser coherent amb els principis i les pràctiques que es pretenen fomentar. És la "prova del cotó" que posa de manifest la coherència entre el discurs i la realitat.

L'institut aposta pel caràcter educatiu dels processos i les accions que a emprendre, tant per prevenir com per corregir conductes inadequades, amb la finalitat de satisfer tant el dret al desenvolupament personal com el deure d'aprendre i mantenir actituds de responsabilitat en l'alumnat.(23,144)

La segona suposa una exemplificació dels cinc grans àmbits de millora de la convivència que postulem des de GROC. Entenem que cal tenir en compte aspectes educatius (dimensió curricular); comunitaris (intervenció dels propis alumnes, de les famílies i dels agents socioeducatius de l'entorn proper), organitzatius (mesures organitzatives tant a nivell del sistema com del centre afavoridores de la convivència), professionals (saber fer dels docents i de la resta de professionals) i d'intervenció en la resolució i l'abordatge dels conflictes. Es parteix del problema real d'un centre: l'ordre a les aules

Els nombrosos desdoblaments, agrupaments flexibles,... i la falta d'aules fa que els nostres alumnes hagin de canviar de classe moltes vegades . A les tutories es treballa l'ordre a la classe i hem arribat a un punt que l'alumnat és capaç de cuidar i mantenir en bon estat la seva aula (els fem responsables d'aquell espai). Però en canviar a un altre espai (audiovisuals, informàtica, laboratoris,...) se n'obliden i en acabar la classe moltes vegades hi ha papers a terra, no han tancat les finestres, han guixat alguna taula,...

Això crea un conflicte important quan arriben els "propietaris" d'aquella aula. Se l'han trobada en mal estat, ells no volen recollir res, acusen els companys,...s'adrecen al seu tutor i aquest acaba al despatx de cap d'estudis

(17,107)

que s'aborda des de les diverses dimensions (poden ser totes cinc o només alguna d'elles). D'aquesta manera s'aconsegueix un abordatge integral de la problemàtica, amb actuacions complementàries i coordinades que es reforcen

mútuament. Tot continuant amb l'exemple anterior, vegem com ho planteja el centre

Àmbit educatiu. Treballar alguna sessió a les tutories sobre l'ordre a l'aula i la necessitat de cuidar i respectar tot el mobiliari tant sigui personal, aula, casa seva, carrer, plaça,... S'hauria de buscar alguna sessió que treballés l'empatia (posar-se en el lloc de l'altre) i no fer a l'altre el que no t'agrada que et facin a tu.

-Àmbit professional. Comunicar al professorat que revisi l'aula abans d'entrar i en acabar la classe corregint les actuacions incorrectes. Fer baixar a buscar l'escombra i recollir els papers que s'han llençat a terra,...

-Àmbit comunitari. Enviar una carta a les famílies sobre la importància de cuidar i respectar el nostre entorn. Dedicar-hi uns minuts a la reunió inicial de curs que es fa amb les famílies.

-Àmbit de resolució de conflictes. Una vegada s'ha incomplert la norma buscar immediatament els responsables i fer-los ordenar i/o reparar els danys deixant l'aula en les mateixes condicions que l'han trobada.

-Àmbit organitzatiu. Disposar d'una graella d'ocupació d'aules a la sala de professors per esbrinar ràpidament l'alumnat que ha ocupat aquella aula l'hora anterior. (17,108)

En síntesi, la millora de la convivència és una qüestió complexa, que ha d'ésser abordada des de diverses perspectives, amb la intervenció de múltiples actors

5.2.4.- La posada en marxa

La planificació és un factor important per tal de saber cap on anem. Ara bé, **la millora no comença fins que la iniciativa es posa en marxa.** Aleshores, el protagonisme passa als qui intervenen en el desenvolupament de les accions previstes: professorat, alumnat, famílies, etc.

Perquè allò prèviament planificat es porti a la pràctica calen un conjunt d'accions organitzatives en les quals hi tenen un notable protagonisme els directius. D'una manera esquemàtica, poden resumir-se en tres aspectes: a) la presa de decisió o adopció del pla de millora; b) l'obtenció dels recursos necessaris i c) la planificació operativa, és a dir, l'establiment de plans d'acció per a la posada en marxa.

La posada en marxa de les accions planificades implica la intervenció d'un conjunt de persones (docents, alumnes, famílies) que, en el marc d'un model que es fonamenta en la participació, convé que intervinguin en la **presa de decisió conduent a l'adopció** de l'acció de millora. Des d'aquesta perspectiva, a diversos treballs s'argumenta la necessitat de fomentar la participació del claustre i, també, de l'alumnat en la presa d'una decisió que els afectarà d'una manera directa.

Darrera la delimitació i la posada en marxa d'accions de millora de la convivència hi ha ideologies i maneres de concebre el funcionament institucionals que no sempre són coincidents. Tal com s'ha posat de manifest a 5.1., als centres hi conviuen posicionaments diferents (a voltes contraposats)

en relació a aquestes qüestions i, per tant, és previsible que hi hagi reticències al canvi que convé conèixer per intentar apaivagar o, si més no, per tenir-les presents en la posada en marxa. Es tracta de fomentar una presa de decisions fonamentada, conscient i transparent. Al capdavant, **allò important no és la decisió presa sinó l'adhesió i el compromís de les persones per portar-la endavant**. Quan una proposta, per molt fonamentada que sigui, no compta amb prou suport col·lectiu, no té molt sentit adoptar-la per la força dels vots o per l'encaparrament de l'equip directiu

En reunió del claustre del professorat, l'equip directiu exposa la proposta i els fets que l'han causat. Es demana opinió del claustre per portar la proposta al Consell Escolar ja que l'aplicació de la nova normativa implicarà a tot el professorat del centre (10,73)

La introducció de canvis normalment implica **l'obtenció de recursos específics** per portar-lo a la pràctica. En alguns casos pot tractar-se de recursos dels quals disposa el propi centre per als quals es proposa un ús diferent del que se'n feia fins ara (formació de grups reduïts, desdoblaments, us d'instal·lacions, reconeixement horari dels càrrecs de coordinació, etc.); en altres casos, pot tractar-se de materials per dur a terme una determinada actuació que el centre pot elaborar (protocols, registres documentals, presentacions...); en altres casos, poden ser recursos humans específics per atendre alumnes que presenten especials dificultats (tècnics d'educació especial, d'inserció social, vetlladors...) que a vegades van associats a una dotació específica (aula oberta, aula d'acollida...); en altres casos pot ser formació, amb les especificitats que ja s'han tractat a 4.2.3.; en altres casos, poden ser recursos econòmics per a la contractació d'un servei (hora d'estudi assistit, monitoratge esportiu després del dinar...) o per a l'adquisició de materials específics: programes educatius, software, PDA...

Creació d'un aula oberta pels alumnes més desmotivats i conductuals. S'està negociant amb l'ajuntament perquè aquest alumnes puguin sortir algunes tardes a fer tallers més manipulatius i relacionats amb el món laboral i els facin a empreses o al Patronat Municipal on hi ha instal·lacions apropiades i amb monitors especialitzats (...)

Pensem que tindrem dificultats amb el projecte d'aula oberta, ja que l'ajuntament ha manifestat que no disposa de recursos, per tant s'haurà de fer amb hores de diversitat, renunciant a altres recursos que també són fonamentals. (1, 12-14)

Trobar professorat disposat a fer classes en aquestes aules de diversificació curricular i, sobretot, que tingui empatia i habilitats amb aquest tipus d'alumnat és difícil (1,14)

El centre ha de reorientar aquest alumnat treballant entre allò que li convé al propi institut i allò que li convé a l'alumne. El centre només pot fer derivacions externes a llocs més adients quan l'alumne té 16 anys, per tant aquest fet no ressol el problema. Les derivacions a UEC's estan molt limitades. Els convenis de dedicació d'hores lectives fora del centre realitzant pràctiques en empreses només funcionen a certes poblacions, i no és el cas de la nostra. (3,26)

Sigui com sigui, en la posada en marxa del pla de millora cal tenir clars quins són els recursos que es consideren imprescindibles per tirar-lo endavant i, també, cal preveure un pla amb possibilitats raonables d'èxit per aconseguir-los.

La proposta de millora suposa l'adaptació a una **manera diferent de fer les coses** o la introducció de quelcom que fins ara no es feia. Tant en un com en l'altre supòsit resulta fonamental fixar una **data d'inici**. Cal que tothom sàpiga que a partir d'aquell moment, les coses es faran diferentment. Es tracta d'un moment delicat, en el qual els directius han d'assumir **funcions de monitorització**, alhora que han de transmetre confiança a les persones

L'equip directiu ha de tenir en compte que es presentaran conflictes, si més no quan entri en vigor el canvi (10,76)

En alguns casos, pot ser interessant tenir en compte les circumstàncies conjunturals (un incident, un conflicte, una reclamació) per a la posada en marxa del canvi. Es tracta d'aprofitar els possibles efectes motivadors

La posada en marxa és qüestió de posar una data però s'ha d'esperar que es produeixi algun incident (64, 300)

En qualsevol cas, s'ha de tenir molt present que es tracta només del primer pas d'un procés en el qual se succeiran múltiples episodis que, en el seu conjunt, l'aniran configurant. El canvi requereix temps: per veure'n la necessitat, per comprendre'l, per interioritzar-lo, per assajar-lo, per veure'n els resultats... en definitiva, per anar construint una nova realitat. No es poden marcar terminis fixos a l'avançada.

A vegades esperem canvis radicals i mesures que ho solucionin tot i estem poc disposats a donar temps. Això fa que processos com aquest a vegades costin d'engegar i de trobar gent amb ganes. Potser l'estratègia és anar implicant a la gent que en tingui ganes, donar-los autonomia, marcar-nos uns objectius i començar a treballar sense esperar que tot canviï d'un dia per l'altre (31, 209)

5.2.5.- Les persones

La planificació de les accions a dur a terme així com l'obtenció dels recursos necessaris per implementar-les són aspectes fonamentalment tècnics, que requereixen coneixements específics. Són una part important de la millora; ara bé, **l'assoliment dels resultats esperats es troba en mans de les persones**; fonamentalment, dels professionals, és a dir, dels docents, assessors i personal d'administració i serveis

Les propostes de millora més importants han de ser les actuacions dirigides al personal del centre. Són ells qui interactuen directament amb els alumnes i són ells la imatge més immediata i contínua que reben els alumnes i les seves famílies. Malgrat que tu demanis ordre i netedat a classe, parlar quan toca, saber escoltar, tancar aules i sortir l'últim en acabar la classe, complir les normes que es troben al RRI... si algun professor no està vetllant contínuament per elles, o

simplement se'n descuida puntualment, provoca un deteriorament directe en l'acció de centre. (12,84)

Des d'aquesta perspectiva, alguns equips directius posen una especial atenció a dur a terme actuacions dirigides a la construcció de vincles afectius entre el professorat entenent que constitueixen l'element clau en la millora

Parlar amb els professors veterans que resten a la casa perquè s'encarreguin de donar una bona recepció al nou professorat. Organitzar un dinar de germanor (on hi hagi alguna activitat lúdica i divertida que ajudi a trencar gels i recels) a principi de curs. Organitzar dinars/sopars a fi de cada trimestre i animar/vetllar perquè hi participin, si no tots, la majoria. A fi de curs fer un "viatge cultural" en autocar (excursió cultural + àpat). Organitzar "visites guiades" a indrets de la vila i rodalies perquè els professors de fora (que són majoria) les coneguin: Vetllar perquè el tracte entre tots (i sobretot el binomi direcció – professorat) sigui humà: trucar-los quan estan malalts, preocupar-se per la seva família, interessar-se quan han anat de viatge amb alumnes, anar-los a acomiadar a les excursions, felicitar-los en els sants, aniversaris i èxits personals, etc. (39, 347)

Quan es tracta d'aglutinar l'actuació d'un conjunt de persones en la realització d'una determinada funció cal **establir clarament** quines són **les responsabilitats de cadascú** i el procediment a seguir

Les famílies estan perdent una mica la dinàmica que fins ara tenia el centre. Em refereixo al fet que, per plantejar alguna qüestió, demanar alguna informació, presentar alguna queixa o qualsevol altre demanda, sovint es dirigeixen directament a la direcció del centre en lloc de seguir el què, des de l'inici de curs, s'ha explicat que és la manera de contactar amb el centre. Per nosaltres sempre és el tutor o tutora la primera via de contacte... Si per algun motiu aquesta via no fos efectiva, hi ha la persona coordinadora del nivell i, finalment, si no s'ha obtingut la informació o resposta que es demanava, sí que s'ha d'anar a direcció (6,48-49).

per tal que esdevinguin un equip de treball, els diversos membres del quals assumeixen atribucions i responsabilitats diverses en funció del perfil professional,

El treball amb la TIS, és el més personalitzat dels càstigs. S'aprofita la TIS per dur a terme actuacions amb l'alumnat que el faci reflexionar, rectificar alguna actitud, etc. (2,19)

La TIS i la mediadora seran les que controlin tot el procés de gestió i aniran guiades per l'adjunta a Cap d'estudis que s'encarregarà de la posada en pràctica. (28,184)

de la posició en l'organització,

És responsabilitat del cap d'estudis a l'hora d'establir els horaris a principi de curs. Haurà de preveure que l'aula oberta tindrà el pati de 10:30 a 11:00 mentre que la resta d'alumnes el tindran de 11:30 a 12:00. A més caldrà que es facin torns rotatoris d'entre el professorat que té guàrdia en la franja de 10:30 a 11:30 per tal que facin la guàrdia de pati de l'aula oberta (50:330)

o de les modalitats organitzatives que el centre hagi adoptat tot fent us dels marges d'autonomia amb què compta per a la gestió dels recursos humans. Des d'aquesta perspectiva, alguns centres han procedit a **l'especialització de determinants càrrecs directius**

Va ser a partir del curs 99-00 quan la segona direcció va donar importància i prioritzar la millora de la convivència. Va crear el càrrec de coordinador de Convivència que des de fa quatre cursos s'anomena Cap d'Estudis Adjunt (...).

Les funcions del Cap d'Estudis Adjunt són:

- Potenciar en tot moment una bona convivència.
- Mediar en els conflictes entre l'alumnat i/o entre l'alumnat i professorat
- Coordinació amb el departament d'Orientació i Diversitat per prevenir i evitar conflictes.
- Recollir, revisar i fer el seguiment dels comunicats d'amonestació amb previsió de les mesures de contenció necessàries i control de la documentació.
- Intervenir amb l'alumnat amonestat i recolzar la tasca del professorat
- Vetllar pel compliment de la normativa del RRI.
- Decidir i aplicar les mesures correctores i sancions en casos sense obertura d'expedient disciplinari, quan s'hagi exercit prèviament l'actuació pertinent per part del professorat implicat.
- Decidir i aplicar mesures correctores i sancions amb obertura d'expedients disciplinari amb possible proposta de suspensió per part de la Direcció del centre.
- Controlar el compliment de totes les mesures correctores, recordant, aplaçant o augmentant la sanció si cal.
- Vetllar pel correcte desenvolupament i conclusió dels expedients disciplinaris normals.
- Participar en el protocol d'acollida dels alumnes nous: informar de les normes de convivència del centre, donar a conèixer les instal·lacions del centre i posar en contacte l'alumne amb el seu grup-classe i tutor.
- Col·laborar en l'elaboració del projecte i pla de convivència. (16,100)

altres han optat per l'**especialització** de determinades persones, tot i que **comporta el risc d'identificar el projecte amb la persona** i, per tant, quan marxa o es cansa tot queda en no res

En el cas de la TIS, cal definir molt bé les seves funcions ja que en ser una persona única no podem dependre de la molt bona feina de la persona que tenim ara (2,21)

Hi ha cinc places del nostre Centre que sortiran al concurs de trasllats, i entre elles la de Psicopedagogia. Això comporta que tant la integració en el currículum de l'educació en valors, com la formació de mediadors dependrà de qui ocupi aquesta plaça el curs vinent. Veig més fàcil que puguem arribar a la integració de l'educació en valors; la formació de mediadors, en una optativa, depèn de la persona que vingui. (20,133)

i d'altres han optat per la **contractació de personal específic** per al monitoratge esportiu de l'estona de lleure posterior a l'hora de menjador, per al monitoratge de patis o de l'entrada i sortida al centre de l'alumnat que utilitza el transport escolar

Contractació de tallers externs per a l'aula oberta. (...) A través del Pla d'Autonomia de Centre i del Pla d'Entorn s'organitzen petits tallers lúdics que es puguin realitzar en una setmana i que siguin d'interès per a l'alumnat de l'aula oberta. Es realitzen al llarg del curs, un per trimestre (50:330)

El centre han contractat cinc monitors esportius perquè organitzin tornejos d'esports d'equip (futbol, bàsquet, etc.) durant l'estona des de descans que tenen els alumnes després del menjador escolar. D'aquesta manera, els nois i noies estan

entretinguts: uns perquè hi participen i els altres perquè fan d'espectadors. Es tracta de mantenir-los actius. (GdD)

Una de les funcions que contribueix en major mesura a la cohesió claustral, en la qual coincideixen bona part dels centres, consisteix a establir mecanismes **d'acollida i orientació als professionals de nova incorporació**

L'acollida del nou Professorat de cada curs escolar en un plat fort del primer trimestre. Des de la Direcció s'assumeix directament la rebuda, el traspàs d'informació i l'acompanyament en el procés adaptatiu al centre (...) Aquest temps d'informació, acollida i debat és una actuació de formació professional ben pràctica, real, gens teòrica (71,432-433)

Tal com s'ha esmentat anteriorment (Cf. 5.2.4.) cal acceptar que, en un o altre grau, hi ha posicionaments i graus de predisposició diferents del professorat per implicar-se en actuacions dirigides a la millora de la convivència

Hi ha un grup de professors amb una postura presa molt clara, que no sé jo si està molt disposats a escoltar els arguments de la part contrària i a "perdre temps" argumentant i contrargumentant. És com si no volessin moure's ni un punt de la seva posició inicial. La resposta moltes vegades és: "sí, sí, però..." i tornen a la posició inicial. (5,41)

Aquesta realitat no ha de significar una penalització per als docents més complidors. Cal **evitar l'assignació continuada de les tasques més feixugues** (tutories, instrucció d'expedients, docència als "grups de diversitat"...)
a les persones que hi mostren predisposició. A la llarga, aquesta pràctica fa que les persones perdin la motivació o se sentin tractades injustament.

(La introducció de la innovació) pot representar demandes excessives de la funció del tutor, dificultats per aconseguir l'espai horari de trobada i dificultats per consensuar propostes (21,140)

Sempre fa por carregar als companys amb més feina: tot el que sigui canvi, emplenar formularis encara que siguin *on line*... (2,23)

Es tracta d'entendre que la millora de la convivència és un objectiu que interessa tothom, en el qual tothom ha de participar-hi. No són suficients les formulacions genèriques, basades en la bona fe

S'intentarà el curs vinent seleccionar els tutors més adients, especialment en els nivells més baixos (1r i 2n ESO) donada la importància que té l'acollida i integració al centre entre els alumnes més petits i la problemàtica que al nostre centre existeix a 2n. (1,11)

Cal avançar vers **l'establiment de criteris de centre**, que siguin explícits i transparents, **d'assignació de tutories, guàrdies, vigilàncies de patis**, acompanyament a sortides..., en el quals es tinguin en compte criteris de rotatorietat i de distribució equitativa entre el professorat (Cf. 4.5.1.). Establir-los no és senzill (i, a més, s'ha de fer en un moment "tranquil" del curs) però, a la llarga, és una bona inversió tant pels resultats educatius com (sobretot) per la major cohesió claustral.

5.2.6.- Resultats: entre l'eficàcia i la prudència

La implementació d'accions de millora de la convivència és una necessitat peremptòria (amb independència que sigui reconeguda explícitament o no) per una bona part del centres. Ara bé, no n'hi ha prou amb fer coses perquè toca, perquè està de moda, perquè algun agent extern proposa fer-les o per obtenir recursos addicionals. Ha de respondre a un conjunt **d'objectius reals, sentits, establerts pel propi centre d'una manera autònoma**. A tall d'exemple, vegem-ne la formulació que en fa un centre referida a l'aplicació de mesures correctores davant conflictes lleus.

- Recordar i explicar amb detall allò que es recull al RRI.
- Establir amb precisió quines persones intervenen en el procés.
- Unificar criteris sobre els fets que s'han de considerar incidències i sobre les mesures correctores a aplicar.
- Establir amb exactitud la quantitat de conflictes lleus acumulats que han de donar lloc a mesures correctores més severes.
- Incentivar la comunicació entre alumnes i professors implicats en el conflicte.
- Incentivar la reflexió entre l'alumnat.
- Millorar la informació a les famílies. (52:323-324)

en relació als quals, un cop dutes a terme les accions de millora, cal conèixer-ne els resultats, és a dir, avaluar-ne el nivell d'assoliment per tal de prendre mesures correctores, de continuïtat, de consolidació, etc.

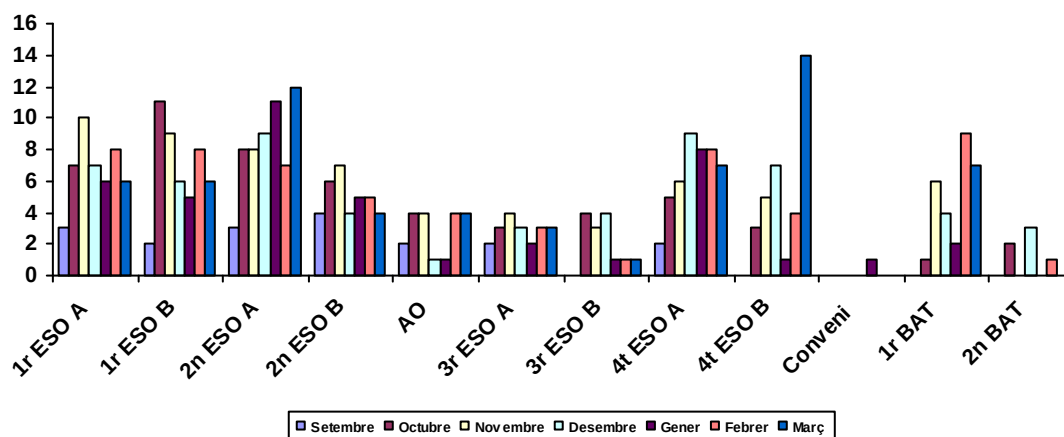
Cal fer un quadre de seguiment de l'objectiu: descripció, temporització, persones responsables, dates d'avaluació i seguiment (que permeti) donar a conèixer el més aviat possible quan el grau d'assoliment ha estat insatisfactori o, també, quan ha estat satisfactori. (12:89)

La **mesura del grau de millora de la convivència no és una qüestió fàcil**. Poden establir-se indicadors directes, de tipus quantitatiu, quan es tracta d'aspectes quantificables: reduir el nombre d'amonestacions, d'expulsions d'aula, etc. Ara bé, la complexitat és major quan es tracta d'avaluar aspectes poc tangibles com el clima d'aula, la reducció de la tensió, l'assetjament escolar... En aquests casos, la pràctica habitual consisteix a recórrer a qüestionaris que recullen la percepció dels protagonistes.

No és fàcil trobar criteris sobre la millora de la convivència d'un centre. A part dels indicadors que fan referència a la reducció d'amonestacions i expedients disciplinaris (...) hauríem d'intentar copsar la percepció de l'alumnat i del professorat sobre si s'ha anat aconseguint el clima de diàleg i de convivència pacífica desitjat (28, 189),

En relació al primer dels procediments senyalats, es tracta de portar un **registre sistemàtic indicadors**, per a la qual cosa els centres disposen de programes informàtics que generen informes de resultats. A tall d'exemple,

vegem gràfica del nombre d'alumnes expulsats per cursos d'un IES de dimensions petites (menys de 300 alumnes i 30 professors)



Tot i això, el correcte manteniment del sistema requereix unes dosis de sistematicitat i rigor que a vegades són difícils d'assolir quan afecten a un col·lectiu (professorat i alumnat) ampli i divers.

Cal recordar al professorat que si no sincronitzen el sistema cada dia, les dades no apareixen a l'ordinador i no es pot donar explicacions a les famílies que les demanen (8,61)

ahora que pot portar problemes tècnics derivats del funcionament del programa informàtics: transferència entre fitxers de bases de dades, actualitzacions, generació de consultes...

El seguiment de l'alumnat es fa amb PDA. Aquest curs hi ha hagut molts problemes amb el funcionament del programa i no està resultant efectiu. Caldrà vetllar per recuperar aquest sistema que segueix sent eficaç i agrada a les famílies que reben informació puntualment (...) Cal reclamar a l'empresa una revisió del material informàtic i una resposta més ràpida. (8,61)

ahora que pot, en funció de la informació que es processa, generar reticències i animadversió en les persones. A tall d'exemple, un dels centres participants es planteja l'elaboració d'un instrument que reculli el grau de puntualitat del professorat en l'arribada a l'aula

Es pot crear un document que reculli el nivell de puntualitat *de les aules*, amb independència del professor que s'hi trobi (...) Fóra convenient un formulari senzill on el conserge només hagués de posar una creu al grau de *no puntualitat* de cada aula en tot l'horari. (...) Correspondria al Cap d'Estudis fer un buidatge mensual de les dades (12,86)

que el propi autor ja avança que podria ser objecte de controvèrsia entre el professorat

Acceptar (la introducció de) nous mètodes de recollida i anàlisi de la informació, pot generar cert grau de rebuig. Són clau les reunions amb els diferents equips i comissions per comprovar l'acceptació. Cal esperar que les persones que ho acceptin siguin capaces d'arrossegar aquelles amb menor voluntat (12,89)

En relació al segon dels procediments apuntats, la qüestió és més complexa atès que no es tracta de mesurar indicadors directes sinó de partir de les **percepcions de les persones**. El mecanisme habitual consisteix a elaborar una enquesta que se sol respondre per via telemàtica. Es tracta d'un procediment al qual els centres es troben força avesats

Confeccionaria un qüestionari entre els professors (hi estem molt avesats ara, amb el pla de millora, i hem descobert una eina per fer-los molt fàcil, els formularis de google), a tall de pluja de idees (2, 21)

per bé que de vegades se'n fa un ús abusiu i això incideix en la qualitat de la resposta obtinguda. Vegem un exemple del qüestionari que utilitza un centre per conèixer les pràctiques d'avaluació, recuperació i promoció de l'alumnat amb la intenció d'establir criteris de centre pel que fa a la promoció/repetició de curs

14. Explica, de la manera més simple que puguis, com avalues els teus alumnes d'ESO.
15. Avalues l'alumnat segons si prospera respecte ell mateix o segons uns objectius mínims fixats?
16. Si avalues l'alumnat segons la seva superació personal, quins són els ítems objectivables per especificar el grau de millora?
17. Si avalues l'alumnat segons uns mínims, qui els fixa? Tu o el teu Departament?
18. Es fa una reflexió al teu Departament sobre els resultats de l'avaluació (% d'aprovats/suspesos)? Com gestionas un alt percentatge de suspesos en la teva assignatura?
19. Com fas la recuperació? Si fas proves, les fas durant el curs o al final? Els criteris de recuperació responen sempre a un acord de Departament?
20. En quins casos creus que un alumne ha de repetir?
21. Què fas en aquest moment amb els alumnes repetidors? (5,40)

Els risc que comporta aquest procediment rau en el perill de confondre resultats perceptuals (obtinguts mitjançant documents que recullen les percepcions de les persones) amb resultats tangibles; una cosa és el que hom creu, una altra el que diu i una altra el que fa.

Sigui quin sigui el procediment emprat (probablement cal tendir cap a la complementarietat), sembla evident la conveniència de disposar de resultats de la millora endegades. El dilema que es planteja a continuació és què fer-ne? És a dir, un cop els tenim, què en fem? Quan els resultats són positius, se n'ha d'informar als participants atès que reforça la moral del col·lectiu i, també, anima a plantejar nous reptes.

La dimensió temporal pot fer que s'allargui massa en el temps la posada en escena de tots els factors que conflueixen en l'operació *neteja WC, tu pots* i siguin poc encoratjadors els resultats (61:376)

Els dilemes són majors quan poden derivar-se'n reaccions o efectes nocius per al clima institucional; especialment quan el fet de disposar d'informació detallada possibilita la comparació de resultats entre diversos docents en aspectes com les expulsions de classe, el nombre d'entrevistes amb pares, la puntualitat...o entre els grups d'alumnes: concursos de neteja, d'ordre a les aules... Són diversos els aspectes a tenir en compte. D'una banda, s'ha d'aplicar el principi de transparència informativa; de l'altra, cal preservar la intimitat de les persones i, de l'altra, s'han de valorar les aportacions i, també, les repercussions en el clima de centre. Es tracta de mecanismes poderosos, que poden ser útils per a la millora institucional però que, alhora, comporten riscos. Requereixen un adequat tractament informatiu i de conscienciació en el qual cal tenir en compte la reacció i l'actitud dels destinataris. La informació, per si sola, no aconsegueix els efectes esperats; allò que la fa valuosa són les persones. Cal decidir-ne l'aplicació en funció de les circumstàncies que concorren a cada cas.

5.3. PREVISIÓ DE DIFICULTATS

En la introducció d'iniciatives de millora que suposen una alteració dels hàbits i la manera de fer de les persones, cal preveure que sorgiran dificultats. Es tracta d'un element inherent al canvi. Algunes poden ser imprevistes, singulars... La major part, però, són previsibles. Els responsables de la posada en marxa han d'anticipar-les, han de fer un exercici de prospectiva amb una doble intenció: a) si consideren que poden superar-se, preveure estratègies o actuacions alternatives i, b) si consideren que seran insalvables (o bé, que comportaran efectes negatius per a l'organització que seran de major entitat que no pas la millora prevista) la millor opció és ajornar-ho i invertir els esforços a crear les condicions necessàries per fer-ho possible.

En efectuar una classificació i caracterització de les principals dificultats que preveuen els equips directius en la posada en marxa d'acció de millora de la convivència, observem que la major part són **dificultats de tipus personal** (aversió al canvi) en diversos sectors de la comunitat

Les actuacions previstes es basen principalment en el factor humà. Els únics recursos amb què comptem són les persones, tant els professors com els alumnes. Com a conseqüència, cal preveure, almenys, una dificultat: la manca de col·laboració. Els professors no especialistes no tenen l'obligació "docent" d'atendre aquest alumnes – encara que, al meu parer, sí la moral – i, per tant, poden negar-se a fer-ho. D'altra banda, els alumnes poden ser més o menys receptius a realitzar les tasques que se'ls han encomanat (46,297)

La major part de les propostes de millora afecten, d'una o altra manera, el professorat. Aleshores es posa de manifest (tal com s'ha exposat a 3.5.2.) l'existència de formes de concebre la feina i de criteris d'intervenció diversos.

Hi ha disparitat d'actuacions en el si del professorat que pren de manera molt diversa aquestes consignes no estrictament acadèmiques - *no és la meua feina, no em complico la vida, no puc perdre temps de la meua matèria* - L'alumnat interpreta aquestes actuacions divergents en benefici de la seva impunitat (55,343)

Per molt que una acció hagi estat argumentada, debatuda i adoptada d'una manera pública i democràtica, en la posada en pràctica hi té una importància crucial la **implicació, el convenciment i l'assumpció de responsabilitats del docents**. Es tracta de factors interns de la personalitat que es troben a la base de bona part de les diferències en el comportament individual davant les propostes de canvi.

La majoria són respectuosos a l'hora d'acceptar les normes de funcionament i procuren complir-les, però no s'hi impliquen gaire. Ho volen tot fet i que no se'ls atabali gaire. Costa molt entendre que el centre és cosa de tots i que cal anar a una. El professorat és força individualista, fa la seva feina, procura fer-la bé,... però treballar per departaments per establir criteris comuns, decidir el tractament de les competències bàsiques.... Això és una altra història (43,278)

Davant d'aquesta realitat, els equips impulsors procuren comptar amb persones que participin en els projectes d'una manera voluntària, per bé que això a vegades és difícil quan l'assignació de docència al diversos grups és decidida pels departaments

Hi ha dificultats en els mateixos departaments per consensuar les persones que poden formar part de la unitat que es vol configurar a 1r d'ESO. També ens trobarem professors que, mentre no els toqui fer-ho amb ells, no els preocupa qui ho faci (60, 366)

L'actitud poc receptiva d'una part del professorat ve donada pel fet que comporta la realització de tasques que no consideren pròpies o que fins ara no havien de realitzar. Així es constata arran d'una iniciativa en la que es proposa la millora del sistema de sancions

els professors poden mostrar-se reticents a ser "agents castigadors". Per a alguns, és més pràctic posar un full d'incidències i que la sanció sigui imposada per un altre (48, 305)

i, també, en la proposta de posar ordre i millorar la netedat del lavabos

Tant el professorat com l'alumnat percebran que la neteja i ús dels WC és un tema menor, personal, una mica íntim, una mica escatològic, una mica risible, que pot ser no té cap importància. El professorat pot considerar que no és feina seva vigilar com s'usen els WC, que per això ja hi ha personal de neteja, que no és educatiu. I si s'embruten excessivament els lavabos, els mateixos alumnes s'ho trobaran i ho patiran (61,376).

En altres casos, les reticències es deriven de la necessitat de dedicar-hi temps, atenció i esforç.

L'altra objecció previsible seria la de no voler comprometre's a aplicar personalment les sancions ja que això comporta una dedicació del temps personal durant, per exemple, l'hora del pati (52, 326)

que, encara que en algun moment hagi estat un plantejament col·lectiu acceptat per tothom, es va erosionant amb el pas del temps i amb la incorporació de nou professorat

Permanència una hora més al centre els dimecres. Per un acord de claustre dels primers temps, els professors rotem de manera que només ens hem de quedar una hora més un cop l'any (2,19)

Les reticències del professorat són majors quan la millora que es proposa implica una certa supervisió en el compliment de les obligacions docents. Així es posa de manifest davant la proposta d'establir un mecanisme de control de la puntualitat del professorat i de l'alumnat.

La màxima dificultat serà superar 'puntualitats' individuals. Vull dir, aconseguir que certs professors o professores, membres del pas o monitors o monitores siguin puntuals donat que la 'puntualitat' quasi bé és un aspecte personal del caràcter de cadascú. (...) La dificultat serà la posada en pràctica. Per aquest motiu caldrà ser molt rigorós i constant i sovint passar per davant la 'puntualitat' a qualsevol altra cosa (44,288)

Continuant amb la **previsió de dificultats** de tipus personal, també se'n preveuen **amb els alumnes** i amb les famílies. Dels primers, es posa de manifest la dificultat de conscienciar-los i d'implicar-los en el compliment de les pautes de convivència establertes, entenent que constitueix el factor clau de la millora

Per molt que s'ompli el centre de rètols, graelles, rànquings i papereres, el que cal aconseguir és una feina a llarg termini de canvi d'actituds i, sobretot, d'autoregulació dels hàbits i les conductes, d'un sentiment de respecte cap a la col·lectivitat i l'entorn. L'autocontrol de l'alumnat és la clau indiscutible de qualsevol procés de millora (55, 344)

També s'entreveuen dificultats derivades de la naturalesa de les innovacions que es proposen: reincorporació dels alumnes expulsats, mal comportament a l'aula, enduriment de les sancions

L'alumnat trobarà una incomoditat el fet d'estar controlat en uns moments que considera personals i íntims i pot ser un motiu més de rebuig de la institució escolar (61, 376)

i, també, de les circumstàncies personals, de l'actitud i les expectatives amb les quals acudeixen al centre

-L'alumnat conductual o de risc social, moltes vegades és absentista i quan ve al centre ho fa amb una mà al darrera i un altra al davant. Llavors molesta a classe (63,390)

Fins ara sempre que havíem tractat amb un alumne amb aquest tipologia, darrere d'ell existien una sèrie de problemes que feien més comprensible la situació. En aquest cas, la família és completament estable, estructurada i sense cap motiu aparent per tenir problemes d'educació, falta d'hàbits i cas omís de les normes. Potser amb el temps, l'alumne madurarà i millorarà la situació, però de moment no tinc gaire clar com podem tractar-lo (64:396)

Fer que, sobretot els alumnes d'ètnia gitana, canviïn el seu "xip" sobre com se'ls tracta al centre, la seva visió sobre els professors, el punt de vista "racista" que sempre està en boca d'ells (60,371)

També s'entreveuen dificultats derivades de la col·laboració amb les famílies

Són realment poques les famílies que col·laboren quan hi ha algun problema. La majoria de famílies fan el "paperet" davant el professorat però realment són poc efectives. (43:278)

Podria ser que les famílies percebessin l'aplicació de les mesures com un enduriment i no com una unificació de criteris i, per tant, és important que quedi clar que no s'introduirà cap modificació que no sigui en el sentit de la uniformització de criteris (...) sobre les mesures correctores a aplicar i sobre el contacte posterior amb l'alumne (52:326).

i amb el personal d'administració i serveis

La poca predisposició d'alguns membres del personal de serveis a realitzar correctament les seves tasques, crea un ambient de treball poc agradable, ja que són d'altres membres (personal d'administració) que han de realitzar feines que no els corresponen (65, 399)

Deixant de banda les dificultats personals (que s'emporten la major part de les ocurrències), també s'anticipen dèficits de tipus organitzatiu, de coordinació de la intervenció educativa, de tipus estructural (obres i instal·lacions), en l'assoliment de recursos específics (UEC, aula oberta, etc), en la formació i el desenvolupament professional dels docents, de vertebració institucional i de col·laboració institucional.

Pel que fa a les **dificultats de tipus organitzatiu** s'esmenta la manca d'autonomia dels centres per al disseny de la plantilla docent que comporta que es desconeixi amb quin professorat es compta en el moment de planificar el curs vinent

La possibilitat o no de triar un equip de tutors potent per a 1r d'ESO (51,320)

La plantilla del proper curs encara ens és desconeguda, tant pel que fa al nombre com a la identitat del professorat. Això pot ser un inconvenient quan es vulgui fer aquesta alternativa a la religió, donat que haurà d'incloure pocs alumnes, pel seu caràcter pràctic (56, 348)

i, també, en la manca de continuïtat i estabilitat del professorat

El professors que tenim ara, ho farien encantats. Però la meitat de la plantilla són interins i no sabem si hi seran el curs que ve. (59,364)

Pel que fa a les **dificultats de coordinació i d'unitat d'acció entre el professorat**, s'esmenten problemes per consensuar activitats d'aula

La major dificultat serà el desplegament, tria i aplicació d'activitats d'aula consensuades per l'equip docent que fan referència al treball d'actituds amb els alumnes (51,320)

les quals, s'incrementen quan es tracta de dur a la pràctica un programa educatiu: educació en valors, mediació o pla d'acció tutorial

Potser encara més difícil serà l'aplicació del nou PAT. De fet aquest és l'objectiu final; si no s'hi arriba, la feina no haurà servit per res! Els professors tenim una certa tendència a funcionar per inèrcies i ens costa utilitzar les noves propostes

de treball. Crec que encara costarà més la feina d'anar actualitzant amb noves propostes el PAT i afegir comentaris o orientacions en les propostes que utilitzem (58, 360)

Pel que fa a les **dificultats estructurals**, solen derivar-se d'insuficiències de l'edifici, dels equipaments o dels serveis complementaris: menjador, transport escolar... les quals incideixen directament en la convivència.

OBRES: Des de l'inici de l'institut la sensació ha estat de provisionalitat. Compartim les obres del nou edifici amb els mòduls prefabricats en el mateix espai físic. Ara comencen a construir l'edifici de batxillerat. Ens treuen el 70% de l'espai destinat al pati i educació física.

SERVEI DE MENJADOR: Es queden uns 300 alumnes a dinar. El menjador és petit; els alumnes han de menjar per torns. Hi ha 7 monitores controlant els espais.

SERVEI DE TRANSPORT: Els mateixos alumnes que es queden al menjador es desplacen en autocar. Vénen 7 autocars. L'espai d'aparcament és petit i coincideixen amb les famílies que vénen a buscar els seus fills en cotxe. Es produeix un cert col·lapse. (45, 289)

Pel que fa a la dotació de recursos específics per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat es posa de manifest la insuficiència així com la incertesa i la baixa concreció del procediment a seguir per aconseguir-los

El problema que intentarem resoldre no fóra tal si el Departament d'Educació, els ajuntaments o les institucions que en siguin responsables oferissin més places en unitats d'escolarització compartides (UEC) o en escoles-taller, on poder ubicar aquest alumnat més conflictiu. Aleshores les aules obertes servirien per a aquells alumnes amb dificultats d'aprenentatge i no per als alumnes amb trastorns de conducta (53, 331)

Pel que fa a **dificultats en la formació i el perfeccionament del professorat**, un primer obstacle a superar és la programació: és difícil delimitar la modalitat, trobar el formador/a adequat, que se senti atret o que li compensi la feina a fer... Tot plegat, a banda de les restriccions pressupostàries, fa que les demandes, a vegades, no siguin ateses per les comissions del PFZ

En el Pla de Formació de Centre s'introduirà un assessorament intern de 20 hores presencials i 10 hores pràctiques no presencials adreçat a professorat, alumnat i famílies. (...) Una possible dificultat seria introduir aquesta activitat dins del PFC del proper curs. (56, 347-349)

Quan es concedeix la formació sol·licitada, no hi ha garanties que el professorat hi assisteixi, atès que es duu a terme en horari no lectiu

Una de les dificultats és que no tots els professors/es podran assistir a la formació prevista. Tot i això, aquesta dificultat pot ser superada si algun membre de l'equip impulsor els traspassa la informació. La seva implicació però, depèn del professor, cosa que és impossible de controlar (54, 332)

Finalment, per cloure aquesta llarga llista de dificultats previstes en la posada en marxa de les iniciatives de millora, cal esmentar la **feblesa dels plantejaments institucionals**,

Caldrà canviar alguns documents de centre com el projecte lingüístic, el pla d'acció tutorial, el pla de l'esport, per adequar-los en aquesta nova realitat envers la millora de la integració (63,382)

i la manca de resposta unitària i d'ajut de l'entorn

Un altra dificultat prevista és els diferents punts de vista que poden sorgir per part dels representants de l'Ajuntament (63,382)

Es Ajuntaments (...) s'hi haurien d'implicar (...) fent un acolliment previ als nois i noies que arriben en condicions d'analfabetisme social, desconeixement de la llengua: neoelectors i neoescriptors, atenció sociosanitària immediata... (Es tracta d'elements que han d'estar solventats en certa mesura, ...) abans de la seva integració a l'escola si volem que tinguin una veritable escolarització normalitzada. (87,540)

La solució a bona part de les **dificultats esmentades**, implica **més feina**

Tot plegat comporta molta feina, molta coordinació, reunions etc. i el temps no és el que més ens sobra, precisament (26,174)

la qual cosa es tradueix en la necessitat d'un dispendi generós de temps: la millora de la convivència, en darrera instància, implica la comunicació i l'establiment de relacions interpersonals, la qual cosa exigeix temps.

El temps és una dificultat. Estem a final de curs i l'elaboració d'un bon pla de convivència real i funcional pot endarrerir-se (56, 349)

Sovint ens plantejem un seguit de bones pràctiques, com poden ser la planificació de reunions i després el dia a dia porta a planificar-ne d'altres per urgències que massa freqüentment hem de solventar (57, 354)

La necessitat temporal encara és major en el marc d'un model participatiu, basat en l'establiment de criteris d'intervenció consensuats per part dels professionals que han d'executar-los: la coordinació implica que les persones es reuneixin, parlin, arribin a acords... la qual cosa també requereix temps

Caldrà fixar un calendari de reunions d'equips docents i de departament. Ara es fan els dimecres a la tarda i s'han d'anar alternant amb els claustres i els cursos de formació. De cara al curs vinent, s'intentarà reservar una hora a migdia per poder fer les reunions d'equips docents i una hora entre setmana per cada departament. (8, 61)

Finalment, una darrera dificultat que hem seleccionat fa referència a la **fragilitat dels projectes**. Dur a terme accions de millora de la convivència requereix temps; continuïtat, persistència, tenacitat... i aquests no són, precisament, els valors que imperen al sistema educatiu ni, tampoc, als instituts, els quals es caracteritzen per la immediatesa, per la manca de plantejaments a mig i llarg termini, per la permanent fugida cap endavant... Aquesta realitat, al cap d'una anys, pot generar una actitud de cansament, d'acomodació

La gran dificultat rau en el devenir mateix de qualsevol actuació a gran escala; en el cansament i l'oblit. Aquestes campanyes solen començar amb una bona empenta per part de tothom i amb l'atractiu de la novetat. Quan allò extraordinari

deixa de ser-ho, malgrat no haver arribat a esdevenir hàbit, el més habitual és la dissolució en l'oblit per apatia i manca de seguiment (55,343)

Aquest sentiment de cansament pot ser més acusat en els equips docents que han hagut d'afrontar situacions, amb escassos marges de progrés

5.3.1- La motivació per la millora

Arran del que acabem d'exposar i, també, del resultats del recerques anteriors (Teixidó i GROC, 2008:10) sembla que la possibilitat d'incidir en les persones, per tal que s'impliquin en la millora, constitueix el repte principal. Es tracta de donar resposta a la pregunta *Què em motiva a implicar-me en la millora?*, o bé, manllevant paraules d'un dels informants, de *forçar* el professorat

El calendari d'aquestes actuacions començaria aquest tercer trimestre *experimentant* el nou full d'expulsió via Moodle i *forçant* el professorat participant a realitzar les entrevistes. Prèviament s'hauria informat el Claustre sobre aquesta fase d'experimentació (14,95)

Incidir en la motivació de les persones és una qüestió altament complexa, davant la qual no hi ha receptes. Al llarg dels diversos treballs trobem algunes iniciatives i reflexions interessants. En primer lloc, convé que hi hagi una consciència de la realitat i de la conveniència d'actuar d'una manera cohesionada. Perquè això sigui una realitat, cal dir-ho, cal argumentar-ho i, també, cal actuar conseqüentment en la pràctica diària.

Una part molt important perquè el centre funcioni és fent que sigui el "nostre" centre. Si tothom se'n sent part implicada i important, hi col·laborarà de manera activa. S'hauria d'aconseguir que tant el professorat com l'alumnat s'engresquin a participar en (...) el projecte de convivència. Que s'adonin que la convivència no depèn només de l'equip directiu sinó que l'hem de construir entre tots. Si aconseguim que tothom senti l'institut com quelcom seu, evitarem que es malmetin instal·lacions i materials. (26, 170)

En l'anàlisi de les motivacions que empenyen les persones a la posada en marxa d'iniciatives de millora hi ha, òbviament, raons de tipus social o transcendentals: la millora dels aprenentatges, l'assoliment de la cohesió social...

La motivació de tirar aquesta proposta endavant seria la millora del comportament de l'alumnat i la disminució de conflictes al centre, cosa que milloraria la convivència al centre i a les aules, i progressivament també milloraria el rendiment i resultats acadèmics (54, 338)

També ha d'haver-hi (i convé tenir-ho clar des d'un bell començament) raons immanents, és a dir, personals: la satisfacció professional, la possibilitat de treballar en un lloc on t'hi sents a gust,

La motivació per tirar-ho endavant és poder gaudir després dels resultats obtinguts i la satisfacció personal de la feina feta. Millorar la convivència i l'ambient dins l'aula així com poder aprofitar al màxim l'hora de classe (28,189)

Alguns **recursos** que posen en pràctica els directius **per animar el professorat a implicar-se** en processos de millora són:

a) Aprofitar la preocupació i l'alarma que generen alguns episodis viscuts

El sector AMPA està preocupat pel tema i segur que la seva disposició serà la que calgui. Com ja he dit els sectors socials del municipi també estan preocupats pel consum de drogues a la comarca, segur que s'hi implicaran. De fet, ja s'hi han implicat des del moment que, en la reunió, tots vàrem estar d'acord en unir els esforços (30,202)

b) Plantejar-ho com una oportunitat de progrés, tant a nivell personal com col·lectiu. Es tracta d'aprofitar les circumstàncies conjunturals favorables o d'estar a l'aguait fins que es donin

c) Adoptar una postura positiva en relació a la millora. Es tracta de veure la millora com una avenç progressiu, no maximalista.

A nivell de professorat només un percentatge molt baix no modifica la seva conducta al·legant que tota la responsabilitat cau en l'alumnat. Potser caldria tornar-los a informar de la documentació i estratègies existents, però moltes vegades aquests no són plàstics i potser hem de preveure que sempre hi ha d'haver 2 o 3 professors que no ho gestionaran bé.

Si ara considerem que el 5% del professorat té problemes de convivència, i després el percentatge baixa al 2%, ja ens podem donar per satisfets. (14, 95)

d) Vetllar per una composició equilibrada dels equips de treball. Cal acceptar que hi haurà persones amb diverses visions i interessos però, alhora, cal vetllar perquè hi hagi persones amb iniciativa, amb capacitat de lideratge

És important que totes les comissions es trobin integrades per diferents persones, que tinguin empena i que els seus resultats, siguin mostrats a tothom.(...) Cal esperar que les persones amb acceptació siguin capaces d'arrossegar a aquelles menor voluntat (12, 89)

En síntesi, la clau de la millora es troba en les persones; en les ganes de progressar i en la disposició personal a abocar-hi l'esforç i la dedicació necessaris.

5.4. LIDERATGE DE PROJECTES DE MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA

La posada en marxa de processos complexos, que impliquen la participació de moltes persones, només és possible quan hi ha un **lideratge que aglutina el col·lectiu i vetlla per l'avenç global del projecte**. Els informants perceben aquesta realitat i s'hi refereixen amb expressions com "*estirar el carro*"

la meua experiència em diu que algú ha d'*estirar del carro*. Tots plegats tenim molta feina amb el dia a dia i de vegades ens costa trobar-nos. La iniciativa normalment parteix d'algú que després engresca els altres (2,23)

vetllar per la cohesió i *el lligam* entre les diverses accions

Hi ha una persona que (...) fa de *lligam* entre tots els àmbits: és el cap d'estudis. Forma part de la comissió, de l'equip directiu i del grup impulsor. (...) Aquesta persona hauria de ser qui s'encarregui de tirar endavant aquesta reforma (2,23),

o, en termes encara més intuïtius, *convèncer*, és a dir capacitat per influir (bé sigui per la força dels arguments, per la posició a l'organització, per l'ascendent personal...) en altres persones

Es tracta de reorganitzar una feina que ja fem (si més no, alguns) de *convèncer* aquells que no la consideren necessària o no la consideren pròpia d'un professor.(...) Té un doble vessant: de convèncer i d'actuar com a autoritat (...). Si aconseguim (...) convèncer, molt millor; però no sempre pot ser així. (72: 446

Ens referim a allò que a la literatura organitzativa es coneix com a *lideratge*. Es tracta d'una funció complexa,

El lideratge (...) ha de (recaure) en la coordinadora pedagògica amb el recolzament de la Comissió pedagògica. Per tirar endavant tot això compta amb força experiència en pràctica tutorial i en la coordinació de nivell. Té un equip de coordinació de nivells que li és afí i amb qui treballa setmanalment per fer un seguiment i recolzament de tot el que correspon als equips docents, així com als equips de tutors i tutores amb el seu coordinador. També hi ha una comissió d'atenció a la diversitat (CAD), que presideix, que té un coneixement acurat de tot l'alumnat que requereix algun tipus de seguiment ja sigui a nivell curricular, per deficiències físiques o d'altres tipus, alumnat nouvingut.(6, 49-50)

que, tal com es posa de manifest a l'anotació precedent, presenta un component tècnic (planificació, presidència de comissions, etc.) però, també, un component relacional que és tant o més important

Un altre aspecte important és la relació que aquesta persona estableix amb cada un dels membres del claustre; a nivell professional i personal.(6, 50).

Les característiques de les persones que lideraran aquesta proposta han d'estar basades en el diàleg i la comprensió, però també han de ser capaces de ser intransigents davant conflictes greus. Sempre s'ha d'actuar amb el mateix criteri, que ha de ser coherent i neutral (54, 338)

Un dels participants ho resumeix en un conjunt de **trets de personalitat o característiques** que contribueixen a la creació i a l'afermament d'ascendent sobre el col·lectiu.

La persona encarregada ha de ser:

- Líder.
- Organitzada.
- Ordenada.
- Treballadora.
- Amb capacitat de síntesi.
- Constant.
- Ser capaç de liderar, en moments difícils (18,120).

Òbviament, es podria continuar amb una llista interminable, que assenyalés les condicions òptimes. El problema rau trobar la persona que les reuneixi i, alhora, que vulgui i pugui assumir la feina que comporta.

El lideratge (...) molts cops es limita a convocar reunions, transmetre informacions i resoldre conflictes. No resulta fàcil potenciar actituds positives i activitats conjuntes quan, a vegades, no hi ha temps ni per preparar les classes del dia següent (8, 63)

Aquestes limitacions, unides a la conveniència, de planejar el procés des d'una perspectiva participativa¹⁴ porta la major part dels centres a establir **equips de persones encarregats de la planificació i la posada en marxa** de les iniciatives de millora que pot coincidir amb comissions ja formades (Comissió de Diversitat, Comissió de Convivència) o dóna lloc a grups ad hoc (grups de millora, equips impulsors, etc).

Els coordinadors i l'equip directiu han de formar una comissió que fixi les fases del procés, les pautes a seguir, busqui i anomeni els/les alumnes que faran de mediadors, faci una avaluació continuada del procés i prengui les decisions que cregui oportunes (22:143)

la composició de les quals es diversa, en funció les funcions que assumeix, dels hàbits organitzatius o de les possibilitats del cada context.

Hi haurà una comissió de seguiment formada per 1 persona de l'IES, 1 representant de l'EAP, 1 representant de l'Ajuntament que en serà el president i 1 representant de les empreses col·laboradores. (43:283)

per be que se solen observar **criteris de representativitat** pel que fa a la participació dels diversos estaments

La comissió de RRI serà el grup líder, encapçalat per un membre de l'equip directiu (cap d'estudis o cap d'estudis adjunt). Cada membre serà responsable d'un dels sectors.

Una persona ha de ser referent per a les famílies i AMPA i serà a ella a qui es dirigiran en cas de dubtes o aportacions esporàdiques.

Els alumnes tindran els tutors com a referent; també hi poden intervenir els professors del departament de ciències socials

Un membre del departament d'orientació serà el responsable de coordinar els tutors, tant a l'hora de difondre la informació com de recollir aportacions. (48,305)

la qual cosa no es troba exempta de dificultats, una part de les quals ja es preveuen anticipadament

Les dificultats que poden sorgir en la posada en marxa de la comissió de convivència són:

- El sector professorat hi pot veure una altra reunió, poc operativa; un tràmit burocràtic més. Caldrà vetllar per l'eficàcia del projecte.
- El sector pares d'alumnes pot tenir dificultats en l'assistència a la reunió. Caldrà comptar amb pares i mares que tinguin disponibilitat absoluta en l'horari establert.

¹⁴ Vam dedicat atenció a l'anàlisi dels fonaments del model participatiu, tot posant atenció a les implicacions que comporta en l'exercici de la direcció escolar a

Teixidó, J. (2003): La direcció participativa. Curs per a l'exercici de la funció directiva. Palma de Mallorca. <http://www.ioanteixido.org/cat/participacio.php>

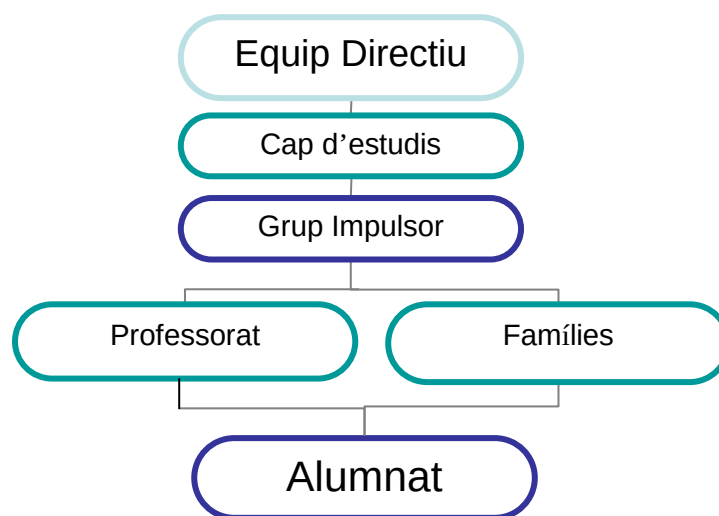
A la mateixa web poden trobar-s'hi altres recursos i documents

En els moments actuals estem assistint, d'una manera no explícita, a un debat entorn de la vigència dels models participatius derivat de la posada en marxa de pràctiques inspirades en els models de qualitat (plans de millora, plans d'autonomia...). Suposa un xoc entre el model teòric (derivat de la legalitat vigent), la cultura dels centres i la pressió introduïda des del propi sistema per avançar cap a models gerencialistes. Es tracta d'un còctel complex, que es difícil preveure cap on avançarà i, alhora, interessant d'analitzar.

- El sector alumnes pot tendir a l'absentisme de la reunió; caldrà buscar gent compromesa i disposada a assistir-hi (85,532)

En termes generals, es posa èmfasi en la necessitat de comptar amb **reconeixement institucional**; amb entitat pròpia en l'organigrama:

Del professorat destinat al centre amb destinació definitiva es decidirà quins membres formaran el grup impulsor de convivència. Es poden presentar voluntàriament però el claustre hi haurà d'estar d'acord. Aquest grup impulsor no té perquè ser el mateix que la comissió de convivència (el qual està format per la directora, cap d'estudis, un professor, un pare/mare de l'alumne i un alumne del centre). Tot i això, és necessari que en formin part la directora i la cap d'estudis.



(54,335 i 338)

En la major part dels casos es posa èmfasi en la necessitat de **delimitar a qui o a quines persones correspon el lideratge de les diverses comissions**. En alguns casos s'opta per l'assumpció de la responsabilitat per part d'un membre de l'equip directiu (normalment, el cap d'estudis o el coordinador pedagògic)

Les persones encarregades de tirar-ho endavant son:

Cap d'estudis. En la confecció dels horaris:tenir en compte les reduccions i les reunions. En el repartiment dels alumnes per garantir que no s'acumulin alumnes que requereixin atenció especial en una mateixa tutoria.

Coordinadors de nivell. En la cohesió l'equip de tutors. informant-los de les activitats de tutoria, pantant les actuacions durant tot el curs (reunions de pares, entrevistes amb alumnes i pares) (70,429)

En altres casos s'hi vincula un professional específic que pot ser la Coordinadora LIC, la Tècnica d'Inserció Social o, simplement, un professor/a que s'especialitza en aquesta funció.

La coordinadora CLIC serà la persona que liderarà el projecte.(...) Ha de ser una persona capaç d'entendre els altres, oberta, dinàmica, (...) amb un ampli coneixement d'altres cultures, que ha de ser capaç d'encomanar entusiasme a tot un equip docent perquè realitzi tasques amb les quals, en principi, no està prou familiaritzat. (46:297)

La TIS i la mediadora seran les que liderin tot el procés de gestió i aniran guiades per l'adjunta a Cap d'estudis (28,189)

La persona encarregada de dinamitzar el projecte és la que porta la comissió d'ambientalització, en aquest cas, la cap de departament de Tecnologia. Planifica tota la tasca de conscienciació de recollida selectiva, d'estalvi energètic, etc. És una persona molt implicada en els projectes de l'institut i capaç de transmetre el seu entusiasme a professors i a alumnes. És capaç de captar alumnes voluntaris i responsables (75,470)

Sigui quina sigui la fórmula adoptada, resulta fonamental que les iniciatives de millora comptin amb el suport de l'equip directiu i, per tant, un o diversos membres formin part de l'equip impulsor per bé que, en alguns casos, els propis directius prefereixen romandre en un segon terme, exercint el que denominen **lideratge indirecte**

Hi ha d'haver un lideratge indirecte per part de l'Equip Directiu, que és el que pot assegurar que es vagin complint els terminis. El lideratge clau, però, ha d'estar en la reunió PAT i la implicació del professorat, és a dir, en els propis tutors i tutores de l'alumnat, que són els que reben primer el problema

(69,426)

És més fàcil fer un comentari en un lloc concret perquè aquest surti en una conversa posterior, de manera que no sigui una proposta de l'equip directiu sinó d'una altra persona. Resulta rebuscat però funciona (8,63)

Ahora que es posa èmfasi en la necessitat de lideratge de l'equip impulsor i, més específicament, del responsable directe del projecte, també s'assenyala la necessitat de comptar amb les persones que hauran de fer-lo realitat. En alguns casos, s'opta per presentar-ho d'una manera graduada

L'empenta inicial d'una acció d'aquestes característiques ha de venir de l'Equip directiu i dels òrgans de coordinació. El següent nivell d'implicació ha de ser el dels tutors i el professorat en general, com a supervisors i impulsors de la campanya i com a motors de l'alumnat (55, 344)

en d'altres, simplement, s'esmenta la conveniència de comptar amb les persones; més concretament, amb el claustre de professores

Com en tot el que es fa, cal tenir el suport majoritari del Claustre (...)(14:96)

Aquesta feina es impossible de fer sense la motivació i l'interès d'alguns tutors amb molta experiència o amb moltes ganes de col·laborar (58, 360)

Finalment, per acabar aquesta apartat dedicat al lideratge del procés de millora cal reiterar la reivindicació de millors condicions per a l'exercici de la funció directiva, aspecte al qual ja ens hem referit a 3.5.14.

5.5. ELABORACIÓ DEL PROJECTE DE CONVIVÈNCIA.

L'acció formativa realitzada contribueix a informar, a conscienciar i a donar pautes d'acció als assistents per donar resposta al requeriment normatiu d'elaborar el Projecte de Convivència de Centre.

La redacció d'aquest pla ens pot ajudar a tenir perspectiva del que volem pel nostre institut. Ha de ser l'eix que vertebrï totes les actuacions i on quedi palès allò que volem. També és un moment per reflexionar sobre quins són els problemes

que ens preocupen i com els podem solucionar al mateix temps que també suposa un compromís. (31,206)

tot posant èmfasi en els **principis que han de presidir la concreció del model convivencial** que el centre considera adequat i, per tant, es compromet a intervenir activament en la seva construcció

Les actuacions que es deriven de l'aplicació d'aquest Pla de convivència es regiran pels següents principis:

- Unificació de criteris: L'actuació coordinada de tots els membres de la comunitat educativa. S'evitarà l'aplicació de protocols no previstos. Es considera imprescindible la col·laboració de les famílies amb actuacions que reforcin les mesures correctores adoptades pel centre amb altres adoptades per la pròpia família, de forma consensuada.
- Eficàcia: Els procediments previstos s'aplicaran en funció de la seva eficàcia; de la forma més senzilla possible. En les reunions periòdiques que mantindran els/les tutors/es amb la direcció s'estudiaran els que resultin més adients per cada cas i s'arreplegaran dades per a l'avaluació de la seva efectivitat.
- Proactivitat: Les mesures correctores previstes en aquest pla, s'aplicaran sempre amb una finalitat formativa de l'alumne cap a la integració social.
- Cadena de conseqüències. Els alumnes han d'assumir que les actuacions tipificades com a faltes van associades, inevitablement, amb algun tipus de conseqüència. (29,194)

tenint present, com a principi bàsic, el foment de la participació del conjunt de la comunitat educativa (posant especial èmfasi en el professorat i l'alumnat) en l'assoliment de les fites establertes al Projecte

Cal que el procés sigui prou participatiu perquè tota la comunitat se senti identificada amb el pla. Però també cal que sigui àgil. No ens poden eternitzar en la seva redacció. (31,206)

Entre les aportacions més destacades que es desprenen de la realització de l'activitat formativa hi trobem la **interiorització de les diverses dimensions** a tenir en compte en la posada en pràctica d'accions de millora,

Dimensió Educativa.

- Incloure sessions de conscienciació del problema que suposa el mal comportament i actitud a les aules per part de l'alumnat.
- Proposar programes/xerrades específics de resolució de conflictes i mediació (principalment a 1r i 2n de l' ESO).

Dimensió Professional.

- Formar a un grup impulsor amb formació específica per tal de poder actuar davant de qualsevol tipus de conflicte i assessorar la resta de professorat.
- Unificar criteris d'actuació entre tot el professorat del centre (si escau, demanar un curs de formació de centre).

Dimensió Comunitària.

- Informar a les famílies de la tasca que es porta a terme i fer-los partícips a través d'un parell de reunions/xerrades a principi de curs (educar a un nen ha de ser una tasca conjunta).
- Programar activitats al centre o fora centre per tal que les famílies i el professorat treballin conjuntament.

Dimensió Normativa.

- Crear un Projecte de Convivència detallat i ben definit, en el qual estiguin especificades i tipificades totes les conductes d'indisciplina i quines conseqüències suposen (sempre aprovat per Claustre i Consell Escolar).
- Incloure també el protocol de mediació del centre en aquest projecte.

Dimensió Organitzativa.

- Les faltes d'indisciplina han d'estar ben definides i diferenciades en diferents documents.
- Procés que segueixen les faltes de disciplina i incidències (professor → tutor → coordinador → cap d'estudis). (54,334)

així com el ple reconeixement de les dualitats tècnica / relacional i prevenció / intervenció (Cf. 5.2.3)

La realització de la recerca també ha permès **detectar algunes dificultats** o aspectes que poden tenir una incidència negativa en el seu desplegament davant les quals cal actuar preventivament. Un dels principals aspectes detectats apunta vers l'existència d'una certa **confusió terminològica** i conceptual

Estem refent un Pla de Convivència de fa molts anys, que era més de disciplina que de convivència, i adequant el protocol d'incidències a la nova realitat que tenim al nostre centre i al Decret de Drets i Deures de l'alumnat de 2006. (1,2)

Actualment la mediació està present en el RRI del centre. Però en pla de convivència està en procés d'elaboració i és molt important establir el lligam entre mediació i resolució de conflictes. Aquest lligam ha de ser visible per a tot el professorat i per als alumnes. Concretant quines situacions són mediables, quines no, i mostrant a la comunitat educativa que hi ha camins diferents per resoldre un incident (56, 348)

que és especialment comprensible arran de l'existència d'anteriors plans institucionals que coincidien amb la mateixa denominació, per bé que incidien, d'una manera gairebé exclusiva, en la mediació escolar

El centre es va acollir a un **Pla de convivència i mediació escolar** fa tres anys. En aquest context s'han fet activitats de formació tant per al professorat com per a l'alumnat i les famílies. A més d'activitats curriculars com crèdits optatius per alumnes de 2n i 3r d'ESO i difusió a nivell de tutories i altres mitjans (56, 345)

o a d'altres iniciatives de millora en àmbits diversos

Pla de convivència en quatre fases corresponents a quatre cursos.

Formació al professorat en intel·ligència emocional (habilitats socials) -

Formació a l'alumnat en intel·ligència emocional (habilitats socials) per a tots els alumnes d'un curs determinat (3r ESO) cada any

Formació a les famílies en intel·ligència emocional (habilitats socials)

Formació de la comunitat educativa en resolució de conflictes (13,92)

També es posa de manifest que **els centres es troben involucrats en múltiples projectes** (potser massa!) de diversa índole entre els quals caldria posar una mica d'ordre, atès que tots ells contempen accions que, d'una o altra manera, incideixen en la convivència. Valgui com a mostra un botó:

Els pilars del projecte educatiu que estem construint (...) es basen en la comunicació i la inclusió (...) en un marc de diversitat on hi ha de cabre tothom i on tothom ha de poder fer alguna aportació d'acord amb les seves possibilitats.

Aquestes idees les hem plasmat en diferents documents i projectes que estem desenvolupant:

- Pla estratègic quadriennal
- Pla d'acollida de les famílies, l'alumnat i el professorat
- Pla de convivència
- Pla de millora 2006-2009
- Projecte Art-Tic 2006-2009
- Projecte Lingüístic
- Projecte companys-guia
- Projecte d'innovació en inclusió educativa
- Projecte d'innovació en mitjans audiovisuals
- Projecte cooperatiu per a la reutilització de llibres
- Projecte d'aula oberta
- Projecte USEE
- Projectes d'aprenentatge servei a la comunitat

Altrament, s'esmenta el **risc que l'elaboració del Projecte de Convivència acabi essent una feina burocràtica**, que respongui a un estàndard comú per a tothom, feta únicament per complir l'expedient

El sector professorat de la comissió hi pot veure una altra reunió, poc operativa i un tràmit burocràtic més. Caldrà buscar l'eficàcia del projecte (85, 532)

Un dels principals problemes pel que fa a la gestió de la convivència en el centre és la burocràcia administrativa que envolta la resolució dels problemes de convivència. (23,144)

En relació a aquestes qüestions, a diverses aportacions es planteja la **conveniència de dur a terme accions de formació**

Per tal de que tot el professorat del centre unifiqui criteris per saber com ha d'actuar davant un conflicte haurà d'haver assistit a un curs de formació al centre abans de que el curs escolar hagi començat. Es pot demanar unes hores de formació al Pla de Formació de Centre i que consti d'aquesta manera la formació que ha rebut el professorat (54, 336).

en la caracterització de les quals es destaca la necessitat que adequin a les demandes i a les possibilitats de cada centre

Negociar l'obtenció de la formació per al nostre centre a partir d'una clara definició de què volem, quan volem fer-ho i com ens agradaria fer-ho. És evident que l'èxit d'un plantejament de formació de centre passa per una bona planificació prèvia, aconseguir la persona o persones adients, acotar un calendari i assegurar una estreta col·laboració entre la persona o persones formadores i la coordinadora del centre per tal d'assegurar l'efectivitat de les sessions de treball (6,48)

En síntesi, arran de les qüestions aportades es constata que l'activitat formativa ha contribuït a la delimitació del Projecte de Convivència, ha permès conèixer-lo millor i anticipar algunes qüestions a tenir en compte en el procés d'elaboració.

5.6. CONTRIBUCIÓ AL DESENVOLUPAMENT DE COMPETÈNCIES DE LIDERATGE D'ACCIONS DE MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA

La darrera part de l'informe es destina a recollir algunes valoracions dels assistents referides a l'acció formativa i, en particular, a la realització de l'anàlisi de la realitat institucional per tal de plantejar-ne propostes de millora.

Els participants l'han considerada, en termes generals, útil atès que els ha suposat una **oportunitat per efectuar una anàlisi en profunditat**, comptant una fonamentació prèvia, de la realitat de la convivència al seu centre

(Ha estat) realment útil obligar-se a pensar d'una manera tant sistemàtica i, sobretot, a posar per escrit allò que fem només amb el cap la major part de les vegades, perquè hi ha presa, perquè ens sembla que no cal (72,446)

No es tractava únicament de fer una radiografia de l'estat de la situació sinó de plantejar accions de millora. La dissecció d'allò que cal fer per avançar convida a la minuciositat i, per tant, el **treball ha agafat una volada notable** que, en alguns casos, ha depassat les possibilitats dels informants.

Caldrien moltes més hores de feina per revisar-lo, llegir-lo amb tranquil·litat més d'una vegada, contrastar-lo amb companys... Però en unes setmanes amb final de trimestre i avaluacions, amb la convocatòria de subvencions del Departament i els projectes que cal presentat, documentació i indicadors del Pla de Millora per realitzar i infinitat d'altres necessitats (a més de fer classe) això és el millor que ha sortit. (24,160)

Aquesta restricció va portar alguns informants a centrar-se en un únic aspecte de millora (el que consideraven més important, més novedós o més urgent) tot elaborant un pla d'acció per a la seva posada en marxa.

Vaig començar molt ambiciosa; finalment he optat per desenvolupar amb els elements que se'ns demanaven només un punt de tota la millora proposada: aquell que encara no hem posat en pràctica. Espero haver estat prou clara i no haver-me'n anat massa per les branques. El cert és que cada vegada que pensava un punt en sorgien mil més i he hagut de limitar el discurs que, és ben cert, podia ser molt més llarg (72,446)

Els participants valoren especialment que els ha permès **formar-se una visió global de la panoràmica de la convivència** en el seu entorn més immediat, la qual cosa sovint resulta difícil perquè les persones tendeixen a fer-ne una lectura benèvola, amb la intenció d'evitar l'etiquetatge o l'estigmatització

Imagino que el llistat que faré a continuació podria correspondre, amb més o menys exactitud, al de qualsevol centre de secundària. Al menys així ho espero, no voldria pensar que el "meu" centre presenta una problemàtica excessiva i diferent a la de la resta d'instituts (7,51)

Contribueix a la **formació d'un discurs educatiu en relació a la convivència**, tot acceptant-ne l'existència (amb graus i manifestacions diverses en funció del context), a reflexionar sobre les possibles solucions i, en definitiva, a adquirir una major fonamentació i seguretat davant la intervenció.

Inscriure'm en aquest mòdul (...) ha estat una manera de reflexionar sobre el tema, de poder analitzar les diferents variables que afecten a la convivència, de

documentar-me sobre el que està publicat i també de poder gestionar de manera diferents les petites situacions de conflictes que succeeixen al centre (14, 93)

Alguns participants es plantegen la conveniència **d'estendre la reflexió al conjunt del claustre** com un element que afavorirà la construcció d'un veritable projecte de centre.

M'agradaria que tot el claustre fes la reflexió que avui m'ha tocat fer a mi. Segur que en trauríem moltes coses positives, moltes bones idees, i fent que tothom aportés el seu granet de sorra, començaríem a fer-los partícips del "nostre" institut i fer que tots se sentissin responsables de l'èxit en la millora de la convivència (26, 174)

Ultra la valoració general, poden recollir-se també algunes aportacions singulars que es deriven de la realització de la proposta de millora. En alguns casos, quan la situació descrita avançava simultàniament a la realització del treball, ha suposat una **oportunitat per a la reflexió sobre l'acció**, és a dir, per revisar l'acció duta a terme i per plantejar-se alternatives de millora

Aquesta part pràctica del treball volia respondre a aquell primer plantejament de fer xerrades i posades en comú i entre tots buscar solucions... però just començar a redactar-lo i tot s'ha vist modificat. L'incident va passar el dijous 24 d'abril, i la tornada dels estudiants ha sigut aquest dissabte, de manera que el que exposaré com a mesures a partir d'aquí no estava previst a l'inici del treball (30, 201)

En altre casos, quan s'ha realitzat una reflexió sobre una iniciativa passada, ha suposat una **oportunitat per identificar els errors comesos** i, per tant, una **invitació a superar-los** en ocasions futures-

Ara, després d'haver escoltat el que ens vas dir al curset, me n'adono que la part més clarament implicada en la mesura, els alumnes, no van ser consultats ni els vàrem proposar que ens donessin alguna solució. Possiblement amb una reunió de delegats i una proposta de possibles solucions o acords, les coses haurien sortit d'ells mateixos i la mesura hauria estat més efectiva (33,217).

En termes generals, els participants fan una **valoració positiva de l'experiència**. En el decurs de l'elaboració del treball prenen consciència de l'ajut que els aporta i, des d'aquesta perspectiva, en alguns casos es dolien de no haver pogut dedicar-hi més temps

El document és una primera anàlisi dels problemes més urgents a resoldre. Les propostes de solució són les que pensem que funcionaran millor. No és aquest un document definitiu perquè a mesura que l'anava revisant anava afegint idees i idees que anaven relacionant els diferents aspectes que configuren la convivència i la prevenció i resolució de conflictes, formant una xarxa bastant complexa (1,2)

o no haver tingut la possibilitat d'adquirir un coneixement aprofundit del material del curs i de la proposta de reflexió

Considero que aquest treball reflexiu només un punt de partida sobre el tema de la convivència al centre. La pàgina web de GROC, té molta informació molt ben estructurada i només he pogut fer un tastet dels àmbits analitzats. Crec que primer m'hauria de documentar més, per després poder fer una proposta de treball més elaborada (14,96).

la qual cosa els anima a continuar la feina engegada

Considero que a partir d'ara (malgrat hagi fet una petita proposta) val la pena gastar esforços en informar-me, establint anàlisis i comparatives d'estratègies, després revisar la meua proposta per ampliar-la i/o modificar-la. De tota manera, és un primer pas que ha valgut la pena, tot que s'hauria d'haver elaborat més acuradament. (14,96).

En síntesi, els testimonis que s'aporten posen de manifest l'encaix entre la part discursiva i la part aplicada de l'activitat formativa, alhora que destaquen les aportacions que es desprenen de la realització del treball pràctic i la possibilitat de comentar-lo col·lectivament.

Capítol 6.

CONCLUSIONS

L'establiment de conclusions suposa la culminació del procés d'investigació. Es formulen 47 declaracions breus que recullen els principals resultats de la recerca i, en certa manera, constitueixen una guia per a una lectura selectiva de l'informe. Les agrupem en cinc blocs: el marc teòric, el disseny i desenvolupament de la recerca, la problemàtica convivencial, les iniciatives de progrés i el lideratge de propostes de millora

6.1. - REFERIDES AL MARC TEÒRIC

1. La convivència escolar constitueix un **tema d'actualitat** que és **motiu de preocupació**. Es tracta d'una problemàtica complexa (hi intervenen múltiples factors causals), diversificada (són múltiples els comportaments que engloba), subjectiva (depèn de l'apreciació i de la vivència de cadascú i situacional (es manifesta de manera diferent a cada context)).

Vegeu les pàg. 12-17

- 2.- En els darrers temps s'han dut a terme **diverses investigacions** que s'han interessat per la convivència escolar, des de diverses perspectives, en diversos territoris i amb dades de diversa procedència. Els resultats posen de manifest que el professorat considera que hi ha hagut un augment de la conflictivitat. Les principals dificultats rau en les disruptions i les conductes desajustades de l'alumnat. També s'ha atorgat notable atenció a l'assetjament.

Vegeu les pàg. 17-27

- 3.- Existeixen diversos **programes** que aporten materials i instruments per al treball educatiu de diversos aspectes que contribueixen a la convivència: educació en valors, mediació, igualtat de gènere, educació sexual i sanitària, prevenció del consum de drogues, alcohol, etc. Convé que els centres els coneguin per tal de decidir, d'una manera autònoma, la seva adopció o adaptació. El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya n'ha fet un recull exhaustiu amb la intenció que siguin d'ajut als centres en l'elaboració del Projecte de Convivència.

Vegeu les pàg. 30-36

- 4.- Existeixen **diversos plantejaments de millora** de la convivència que han d'ésser contemplats des d'una perspectiva de **complementarietat** i de **continuïtat**.

Vegeu les pàg. 37-39

- 5.- La necessitat de contextualitzar la millora ha portat a posar atenció al **foment i la difusió d'experiències** reeixides sota l'etiqueta de "Bones Pràctiques" en les quals pot establir-se l'existència de **cinc dimensions**: educativa, professional, organitzativa, comunitària i operativa o de resolució de conflictes.

Vegeu les pàg. 40-42

6. La **millora** de la convivència **requereix el pas a l'acció**. Amb el discurs, per molt ben fonamentat i que sigui, no n'hi ha prou. Cal dur a terme accions de millora que s'han de situar en una realitat concreta, d'una manera ecològica. En darrera instància, es tracta d'un **repte organitzatiu**, atès que cal construir un projecte de treball que aglutini diverses persones en l'assoliment d'un objectiu compartit, tenint en compte les dificultats i les limitacions de cada context.

Vegeu les pàg. 42-43

- 7.- En la conducció i el desplegament dels processos de millora de la convivència escolar hi tenen un paper clau les persones que n'assumeixen el **lideratge**. Els directius han d'exercir **rols diversos i complementaris** en la dinamització i promoció d'iniciatives de millora

Vegeu les pàg. 52-55

6.2.- REFERIDES AL DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

- 8.- La investigació es proposa caracteritzar la situació en la que es troben els centres de secundària en relació a la convivència escolar (dificultats i iniciatives) amb la intenció de proposar pautes i idees per a la millora. Es tracta d'una **recerca aplicada** orientada a la transformació (R + D + I en el context educatiu)

Vegeu les pàg. 58-59

- 9.- El **mètode d'obtenció de dades** es basa en la realització d'una **anàlisi de la situació institucional** que permeti efectuar-ne propostes fonamentades de millora. S'ha mostrat **útil per fomentar la reflexió sobre la pròpia pràctica**, per **facilitar l'intercanvi** d'experiències i per **orientar el lideratge del canvi**.

Vegeu les pàg. 59-60

- 10.- Els **participants** s'han mostrat **satisfets per la formació rebuda i pel treball realitzat**. Els fulls de valoració de l'activitat reflecteixen puntuacions mitjanes a l'entorn de 4 en una escala de 0 (gens) a 5 (molt).

Vegeu els resultats de la valoració de la formació

- 11.- Els **formadors** i, alhora, **col·laboradors** en la recerca, es mostren **satisfets d'haver-hi participat**. Manifesten que el volum de feina ha estat elevat però consideren que ha estat compensat per la possibilitat de formar-se una visió panoràmica de l'estat de la convivència, per l'oportunitat de conèixer i contrastar experiències de millora i, també, per la integració en l'equip d'investigació.
12. Els **assistents a les sessions de formació** i, alhora, informants, manifesten, tant oralment (en el decurs de les sessions presencials) com per escrit (en alguns treballs), la seva satisfacció per la feina feta. Consideren que ha estat una **oportunitat per reflexionar**, per fer una aturada en el camí, per pensar cap on cal anar i, també, **per conèixer i compartir experiències** (tant positives com negatives) amb altres companys.

Vegeu les pàg. 194-196

6.3.- REFERIDES A LA PROBLEMÀTICA CONVIVENCIAL

- 13.- Els **problemes de convivència** que es viuen als instituts es caracteritzen per la seva **complexitat**, per la seva **singularitat** i per la **vinculació al context**. Les anàlisis globals en un determinat territori o nivell educatiu contribueixen a la sensibilització i a la formació d'una visió global, però són d'escassa utilitat. La millora es troba estretament vinculada a la idiosincràsia de cada centre
- 14.- La convivència escolar és una **realitat que preocupa**. Les dificultats de convivència són **una realitat quotidiana als instituts**. S'hi donen en graus diversos en funció de múltiples variables. Quan atenyen nivells elevats, esdevenen una de les principals fonts de preocupació atès que **incideix directament en la vida escolar**

Vegeu les pàg. 67-68

Vegeu les pàg. 69

15. **L'existència de problemes de convivència és viscuda d'una manera dilemàtica**. En la major part dels casos, es tendeix a ocultar-los o, si més no, a suavitzar-los, en l'intent de transmetre una imatge positiva i evitar el risc d'estigmatització. Ara bé, si no se'n reconeix l'existència és difícil establir plans de millora col·lectius. Tot es redueix a l'esforç, a voltes titànic, d'un nombre reduït de persones però no hi ha progrés cultural. La intervenció integral requereix partir del reconeixement de la situació de

cada centre; d'una manera serena, no alarmista, en positiu... però, també, explícita, no emmascaradora

Vegeu les pàg. 71-96

- 16.- Cal **partir d'un diagnòstic objectiu, rigorós i sistemàtic** de la **situació** en què es troba cada institut i, també, de les **possibilitats** d'intervenció. La tipologia i la gravetat dels problemes als quals cal fer front són molt diversos d'un lloc a l'altre. Això implica tenir en compte la situació de partida, els condicionants, l'actitud dels protagonistes, els recursos disponibles...

Vegeu les pàg. 69-70

- 17.- Els **principals dèficits o problemes de convivència** que es viuen als instituts, des de la perspectiva dels directius, se centren en els comportaments disruptius d'alguns alumnes, en l'escassa implicació d'un sector de professorat i famílies, en el baix desenvolupament de competències professionals específiques d'una part del professorat i en la coordinació i la unitat d'actuació entre els diversos agents que han d'intervenir en la millora.

Vegeu les pàg. 71-79

- 18.- Els **comportaments desajustats de l'alumnat** constitueixen la principal preocupació dels directius en relació a la convivència. S'atribueixen a un **grup reduït però molt actiu** d'alumnat. Se'n percep una tendència a l'**augment**.

Vegeu les pàg. 71-72

- 19.- La **baixa implicació d'un sector del professorat** contribueix notablement a la problemàtica convivencial. Es manifesta en aspectes com la baixa assumpció de la funció tutorial, l'actitud davant els problemes d'aula, l'escàs interès per desenvolupar competències de gestió d'aula, la manca de puntualitat, la inhibició a l'hora de fer complir la normativa, etc.

Vegeu les pàg. 74-75

- 20.- Es posa de manifest una creixent polarització entorn de **dos posicionaments antagònics entre el professorat**. En una banda, hi trobem un posicionament a "humanista" o "educatiu" que se centra en la comprensió de l'alumne; en l'adaptació de l'acció educativa a les circumstàncies personals de cadascú... A l'altra banda, s'hi situa un posicionament "acadèmic" o "disciplinari" que, bo i reconeixent les necessitats individuals de cada estudiant, considera que cal establir límits clars pel que fa al comportament i al rendiment acadèmic. Es tracta de dues postures extremes, que admeten múltiples matisacions, que es presenten amb diversa intensitat i que donen lloc a manifestacions diferents a cada

claustre. Apareixen amb més intensitat en la presa de decisions entorn de les repercussions que han de derivar-se dels comportaments de l'alumnat, la promoció de curs o l'acreditació de l'alumnat.

Vegeu les pàg. 73-74 i 137-138

- 21.- Les **disrupcions** en l'activitat d'ensenyament-aprenentatge a l'aula (xerrameca, moviments incontrolats, comentaris fora de to, provocacions, enfrontaments verbals, agressions...) tenen una notable **incidència en el clima** d'aula. Els centres es doten de **mecanismes per fer-hi front** que, en la major part dels casos, es basen en una gradació d'intervencions que van des de l'advertiment fins l'exclusió de l'aula.

Vegeu les pàg. 76-77

- 22.- La **plena integració de tot l'alumnat** en edat escolar als centres educatius públics ha suposat un **increment de la complexitat de gestió de l'aula** i, també, ha contribuït a l'increment dels problemes de convivència. Alguns factors que hi incideixen són la pobresa, la marginalitat social, el nivell socioeducatiu de les famílies, la immigració, l'atenció a minories ètniques, l'escolarització a l'aula ordinària d'alumnes amb trastorns greus i permanents, l'escolarització obligatòria d'alumnes que rebutgen el sistema escolar, etc. Tot plegat, arriba a conformar panorames extraordinàriament complexos, de difícil gestió

Vegeu les pàg. 81-82

- 23.- La **vida quotidiana** en els diversos espais d'ús col·lectiu del centre té una notable incidència en el clima convivencial. Els principals aspectes als quals es destina atenció són la neteja i cura dels espais col·lectius, l'ordre als passadissos, els moments d'entrada i sortida, el pati i, sobretot, els lavabos.

Vegeu les pàg. 85-87

- 24.- **Altres factors** que també incideixen en el clima de convivència fan referència a la intervenció dels professionals no docents (PAS, monitors de menjador, acompanyants de transport...) , la manca de recursos (especialment, equipaments), la baixa col·laboració de les famílies, els actes vandàlics, els actes delictius, l'ús indegut de les TIC, el comportament de l'alumnat en el menjador i el transport escolar, les dificultats organitzatives...

Vegeu les pàg. 88-96

6.4.-REFERIDES A LES INICIATIVES DE MILLORA

- 25.- La millora de la convivència requereix la posada en marxa **d'iniciatives, simultànies i complementàries**. Moltes de les propostes analitzades advoquen per un **enfocament multidimensional** que tingui en compte

aspectes educatius (educació per al civisme, la pau, la tolerància, etc.), professionals (desenvolupament de competències docents específiques), comunitaris (col·laboració de les diverses instàncies implicades), organitzatius (posar l'organització al servei de la convivència) i, també, d'intervenció davant el conflicte (establiment de normes i límits clars pel que fa a les conductes acceptables i fixació de procediments d'intervenció en casos d'incompliment).

Vegeu les pàg. 97 i 169

- 26.- Les **accions de millora han de ser singulars, adequades a les possibilitats i a les limitacions de cada context**. Sembla raonables aprofitar els programes existents o les experiències d'altres centres. Ara bé, cal tenir ben present que allò que ha estat útil a un lloc pot no ser-ho en un altre. Les experiències no es poden transvassar mimèticament d'un centre a un altre; cal fer-ne una adaptació

Vegeu les pàg. 42-46 i 97

- 27.- Les principals **accions de millora de tipus educatiu** se centren en la tutoria d'alumnes (que es procura articular entorn del Pla d'Acció Tutorial) i el desenvolupament de programes preventius (educació en valors, coeducació, interculturalitat, consum responsable...) que poden realitzar-se mitjançant accions específiques (tutoria, una assignatura, una acció singular) o bé poden integrar-se en el currículum

Vegeu les pàg. 98-102

- 28.- Les principals **accions de millora referides al professorat** s'orienten a la conscienciació, a la modificació d'actituds, a l'acollida i acompanyament dels novells, al foment de la participació, a l'establiment de mecanismes de coordinació i a la formació permanent.

Vegeu les pàg. 102-111

- 29.- Les principals **accions de millora referides a l'alumnat** s'orienten al foment de la participació en la gestió i el funcionament del centre a través de les Juntes de Delegats, la participació en grups de treball i en l'organització d'activitats i la intervenció en accions de millora: prevenció de l'assetjament, acollida als companys, mediació en conflictes, campanyes de sensibilització...

Vegeu les pàg. 112-114

- 30.- Les principals **accions de millora amb la comunitat** s'orienten al foment de la col·laboració amb les famílies, a l'establiment de canals de comunicació fluïts i eficaços i l'establiment de protocols de col·laboració amb els agents educatius comunitaris, tot acceptant la diversitat de

característiques, interessos i lògiques internes de cadascun dels interlocutors.

Vegeu les pàg. 115-119

- 31.- Les principals **accions de millora referides a l'organització del centre** fan referència a l'establiment de criteris d'assignació de docència i tutoria entre el professorat i, també, d'agrupament dels alumnes; a la delimitació de funcions i responsabilitats entre els professionals; a l'obtenció de recursos específics, a la Comissió de Convivència i a la transició primària-secundària

Vegeu les pàg. 121-130

- 32.- Les principals **accions de millora referides a l'ambient de centre** fan referència a la sensibilització, conscienciació i responsabilització; a la neteja i l'ordre als passadissos, al control del funcionament organitzatiu, a les vigilàncies (de patis, passadissos, menjador...) i a la puntualitat.

Vegeu les pàg. 131-135

- 33.- Les principals **accions de millora referides a la resolució de conflictes** fan referència a la necessitat de regular la convivència (establiment de la normativa reguladora, diversos plantejaments del professorat, expulsions, accions educatives associades a l'expulsió...); a l'establiment de mecanismes de resolució dialogada de conflictes (programes de mediació escolar); a l'aplicació de sancions i a la gestió de les incidències.

Vegeu les pàg. 135 - 148

- 34.- **Buscar l'equilibri entre l'especialització i la responsabilitat compartida.** En el disseny i posada en marxa d'iniciatives de millora algunes persones assumeixen responsabilitats singulars: el cap d'estudis, el responsable de mediació, el tutor d'aula oberta, el tècnic d'inserció social, etc. Es tracta d'aprofitar els efectes positius de l'especialització funcional. Ara bé, cal evitar que es converteixin en *especialistes de convivència*. La millora s'aconsegueix amb cada grup classe, a cada aula i a cada hora i, per tant, requereix un paper actiu de tot el professorat. El desistiment en l'exercici de funcions de gestió d'aula per part del professorat, amb la corresponent especialització per part de l'equip directiu o la comissió de convivència, no condueix a la millora. Ans al contrari, n'és una rèmora.

Vegeu les pàg. 123-125

35. Les accions de millora han de buscar **l'harmonia i la coherència entre els enfocaments preventius i els resolutius**. La major part de les propostes analitzades es destinen al disseny i la posada en marxa d'accions

preventives. Ara bé, per molts esforços que s'hi inverteixin, cal acceptar que, en una mesura o altra, es produiran incidències greus davant les quals caldrà intervenir. I, a més, la manera com s'hi intervé té un valor preventiu (alliçonador) per a futures ocasions. És la prova que mesura la congruència entre allò que es diu (la prevenció) i allò que es fa (l'actuació).

Vegeu les pàg. 136 - 145

6.5.-REFERIDES AL PROCÉS I A LIDERATGE DEL CANVI

36.- El pas a l'acció implica la cerca de l'**equilibri entre la ideologia i la pragmàtica**. La contribució de l'escola al desenvolupament social i ciutadà dels alumnes constitueix una fita que és coherent amb els valors socials que la inspiren: el desenvolupament integral de les persones, el respecte pel proïsme, la plena integració, la no discriminació, etc. Des d'una perspectiva ideològica, hi ha un acord unànim en relació a aquesta qüestió. Ara bé, el dilema apareix quan s'han de dur a la pràctica aquests principis en la realitat de cada institut. Aleshores, cal conèixer i acceptar les limitacions de cada context per tal de fer una **planificació realista del procés de millora**, en la qual convé tenir en compte diverses fases.

Vegeu les pàg. 158-160

37.- Com que les possibilitats de millora són múltiples i la capacitat d'esforç i de dedicació de les persones és limitada, cal **prioritzar la intervenció** sobre els **aspectes** que es considerin **més importants, més urgents o amb major impacte**.

Vegeu les pàg. 43 i 163

38. En la posada en marxa d'iniciatives de millora de la convivència cal dur a terme **accions de difusió i de sensibilització** entre la comunitat educativa. Es tracta de donar-ho a conèixer, de posar èmfasi en els efectes positius que se'n desprenen, de plantejar les estratègies més adequades per a la introducció, de guanyar-se la complicitat i la confiança de les persones.

Vegeu les pàg. 161-162

39.- Els pas a l'acció requereix un **planificació realista**, que ha d'ésser realitzada per un grup reduït de persones, en la qual es delimiti el procés a seguir i els diversos factors de gestió: funcions i responsabilitats, formació, elaboració de materials, obtenció de recursos, calendari... Es tracta d'anticipar allò que volem aconseguir tot delimitant plans d'acció operatius.

Vegeu les pàg. 161-168

40.- En la **posada en marxa d'accions de millora** cal posar atenció a la presa de decisió que condueix a l'adopció; al compromís de les persones en la

implementació; a l'obtenció de recursos específics, a la monitorització del procés (sobretot en els moments inicials) i al suport a les persones.

Vegeu les pàg. 170-172

- 41.- **Atorgar protagonismes a les persones.** La millora es basa en les persones; fonamentalment en l'alumnat i el professorat, però també en les famílies i els agents socioeducatius comunitaris. Per molt ben pensat i planificat que estigui el pla de millora, servirà de ben poca cosa si no es du a terme de manera col·laborativa. Es tracta d'evitar que unes poques persones (el cap d'estudis o el responsable de convivència) assumeixin un munt de treball, que sovint els desborda i els "crema", per tal d'avançar vers la implicació col·lectiva. Una lectura transversal dels diversos apartats posa de manifest que bona part de les aportacions introdueixen mecanismes de participació.

Vegeu les pàg. 172-176

- 42.- En la posada en marxa del pla de millora cal **anticipar les dificultats i resistències** que pot general. Poden ser de tipus personal (amb professorat, alumnat, etc.), de tipus organitzatiu, de tipus estructural, de formació i perfeccionament dels professionals, etc. **L'expressió pública** de les **resistències al canvi** constitueix un indicador de salut democràtica de la institució, afavoreix la participació i depara una oportunitat als directius per guanyar-se credibilitat i confiança davant del col·lectiu. Contràriament, l'adopció burocràtica, tot i que resulta més còmoda, fomenta la indiferència. L'anticipació de les resistències al canvi contribueix a introduir prudència en la planificació, a la construcció de discurs educatiu per donar-hi resposta, a la generació d'alternatives i, en definitiva, a la construcció de lideratge.

Vegeu les pàg. 179-184

- 43.- La major part de les iniciatives de millora contempnen accions de **desenvolupament professional del professorat i d'altres agents educatius** en les quals cal tenir en compte la motivació de les persones. Es tracta d'una formació personalitzada, que implica l'acompanyament en un procés de creixement individual i col·lectiu. La posada en marxa d'aquest tipus d'accions formatives presenta múltiples dificultats, tant per part dels propis assistents (motivació, horaris, reconeixement...), com per part del formador (coneixement del context, compromís...), com del circuit de gestió (demanda, assignació, selecció de formador/a...) que cal conèixer per tal de minimitzar-les

Vegeu les pàg. 109-110; 183 i 185-186

44. La millora de la convivència exigeix la participació coordinada de moltes persones. Això només és possible quan algú (una persona o un equip)

aglutina el col·lectiu i vetlla perquè hi hagi avenç. El **lideratge** és un **factor clau** en el desplegament del projecte i, per tant, **en l'assoliment de la millora**. El llistat d'aspectes a considerar en la construcció de lideratge de projectes en l'àmbit social és considerable. En destaca, el compromís personal (entusiasme, convenciment, dedicació...) amb el projecte.

Vegeu les pàg. 186-188

- 45.- Els **equips directius** han d'assumir **protagonisme** en l'**impuls de la millora** de la convivència i en la **conducció del procés**. Poden assumir-ne el lideratge d'una manera directa o poden delegar-lo en altres persones. Ara bé, la millora no és possible sense el suport, la implicació i el compromís dels directius.

Vegeu les pàg. 189-190

- 46.- Les **possibilitats** de millora de la convivència són **múltiples i diverses**; però això no significa que cadascú pugui anar pel seu compte. Es tracta d'**aglutinar-les en un projecte global** (el Projecte de Convivència), en el qual s'estableix la línia de centre i es formulen objectius de millora. Es tracta de superar la fragmentarietat i la diversitat de plantejaments i d'interessos que a voltes dóna lloc a una mena de "selva dels projectes". Els resultats no s'obtindran amb la mera elaboració del projecte, sinó amb la intervenció activa i coordinada dels diversos agents participants. El projecte és una condició necessària per avançar, però no suficient. Alhora, comporta riscos de burocratització

Vegeu les pàg. 191-193

- 47- Perquè hi hagi progrés real en la situació convivencial cal que les persones (principalment, els docents) es comprometin en la millora. Perquè això succeeixi és indispensables que els centres disposin de **majors marges d'autonomia** que els permetin plantejar i executar projectes que responguin a les seves necessitats. Les Administracions Educatives han de cedir protagonisme als centres; la millora de la convivència no es pot guiar o tutelar des de l'exterior..

Vegeu les pàg. 188-193

Capítol 7

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ayerbe, P.; Aramendi, P. (coord.) (2007): *Aprender A Convivir Un reto para la Educacion Secundaria Obligatoria*. Madrid, Wolters Kluwer España
- Ararteko/Defensor del Pueblo del país Vasco (2006): *Convivencia y conflicto en los centros educativos*.
http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf
- Arribas, J.M.; Torrego, J.C. (2006): "El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros". A Torrego, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona, Editorial Graó.
- Arroyo Jiménez, B. [et al.] (2007): "Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar". *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Revista telemática. Nº 6, Junio.
- Astor, R.A., Pitner, R., Benbenishty, R. & Meyer, H.A., (2002, April). Public Concern and Focus on School Violence. In L.A., Rapp-Paglicci, A. Roberts, J. Wodarski (Eds.) *Handbook of Violence*. Wiley & Sons.
- Avilés, J.Mª (2009): "Victimización percibida y *bullying*. Factores diferenciales entre víctimas". *Boletín de Psicología*, No. 95, Marzo 2009, 7-28
- Boqué, Mª C. (2002): *Guía de mediación escolar: programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.
- Campo, A.; Fernández, A.; Grisaleña, J. (2005): "La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos". *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 38, pp. 121-145
- Casamayor, G. (1995) "Reivindicación del pacto y otras componendas", a *Aula de Innovación educativa* 40, 43-45.
- Casamayor, G; y otros (2000): *Como dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza Secundaria*. Barcelona, Graó.
- Castillo, M. (2006): "Programes socioeducatius en medi obert i dinamització comunitària". *Quaderns d'Educació Social. Educació social i treball comunitari*. Barcelona. Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya. nº 8, 111-123.
- (2007): "Las fronteras de la convivencia escolar. Aportaciones de los proyectos específicos para alumnos disruptivos en la mejora de la convivencia". / *Congreso Internacional de Violencia Escolar*. Almería, 21 a 23 de noviembre de 2007, Págs. 317-322.
 - (2009): "Convivència escolar: reptes, estratègies i línees de treball". *EDUCAT. Revista de Psicopedagogia*. Nº 1. Págs. 28-34.
- Caurcel, Mª J. (2009): *La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses*. Tesis doctoral. Universitat de Granada.
- Comisiones Obreras, Federación de Enseñanza (2003): *Proyecto Redes. Aprender Conviviendo. Redes de Centros que aprenden*, Madrid, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

- CNIDE: Factores que favorecen el comportamiento antisocial.
http://w3.cnide.mec.es/recursos2/estudiantes/jovenes/op_18.htm
- Consejo Escolar de Galicia (1999): *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Edit. Consejo Escolar de Galicia.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006): *La convivencia en los centros educativos*.
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/convive.htm
- Consejo Escolar de Extremadura (2002): *Informes sobre el estado del sistema educativo en Extremadura*. Junta de Extremadura, Consejería de Educación.
- Consell Escolar de Catalunya (1997): "Informe sobre els desajustaments conductuals de l'alumnat dels centres docents". *Perspectiva Escolar*, nº 218. Octubre. p. 52-60.
- Consell Escolar de Catalunya. (2002). *La convivència en els centres escolars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Consell Escolar de Catalunya. (2006). *Conviure i treballar junts*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Cortina, A. (2006): "Educación en valores y ciudadanía". En Martínez, M. y Hoyos, G. (2006): *La formación en valores en las sociedades democráticas*. Barcelona, Octaedro.
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2001): *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. Paris, ESF
- Del Barrio, C.; Martín, E.; Montero, I.; Gutiérrez, H.; Fernández I. (2003): "La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles: Convivencia y conflicto en los centros escolares". *Infancia y aprendizaje*. Madrid, vol. 26, nº1, pp. 25-47
- Del Rey, R. y otros (2000): *Educación para la Convivencia para Prevenir la Violencia*. Madrid. Antonio Machado Libros. 2000. ISBN: 84-7774-172-7
- Defensor del Pueblo (2001): *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp
- Defensor del Pueblo (2007): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* Madrid. Oficina del Defensor del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp>
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006): *Convivència, conflictes i educació en els centres escolars de la Comunitat de Madrid*
<http://www.defensordelmenor.org/publicaciones.php>
- Defensor del Menor de la Comunitat valenciana (2007): *L'escola espai de convivència i conflictes*.
http://www.sindicdegreuges.gva.es/Informes/La_Escuela/la_escuela.pdf
- Díaz-Aguado, M.J. (1998). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, volumen uno: *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*, Madrid, Instituto de la Juventud.

- Díaz-Aguado, M.J. (2005): "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla". OEI, Revista Iberoamericana de Educación. Número 37. Enero-abril.
- Díaz-Aguado, M. J (2008): *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Dirección general: M^a José Díaz Aguado. Metodología: Rosario Martínez: Ejecución técnica: Javier Martín. http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf
- Durán, A. (2004). *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Federación de Enseñanza de CC.OO. (2001): *Los problemas de convivencia escolar: un enfoque práctico*. En <http://www.arrakis.es/~io./inicio.html> Consultat 09/2006
- Felip, N. (2007): "El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste De algunas investigaciones". *I Congreso Internacional de Violencia Escolar*. Almería, 21 a 23 de noviembre de 2007. P.15-18.
- Fernández, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Ed. Narcea, Madrid.
- Fernández, I (coord.) (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. Bilbao, Editorial CissPraxis.
- Fernández, I. (2006): "Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula". A A Torrego, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona, Editorial Graó.
- Fernández Enguita, M. (2002): "El sistema educativo y la convivencia cívica, ¿parte del problema o de la solución?". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 301. Págs. 12-17.
- Gallardo, B i García R. (1996): "La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un panorama pedagógico". *Revista de Educación*, núm.309, pp. 287-308
- García López, R; Martínez Céspedes, R (2007): *La convivencia en los centros educativos y la participación de las familias: Propuestas de mejora y protocolo de actuación*. http://www.fapar.org/comunicados_documentos/Informe_Convivencia_escolar.pdf
- Generalitat de Catalunya (2001) *Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior.
- Generalitat de Catalunya (2006) *Enquesta de Convivència Escolar i Seguretat a Catalunya (8-18 anys)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació i d'Interior.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2009): *Projecte de Convivència i èxit educatiu*. Barcelona, Direcció general d'Innovació.
- Gil Calvo, E, (1996): "La complicidad festiva: identidades grupales y cultos del fin de semana". *Revista de Estudios de Juventud*. Nº 37. Págs. 27-34.
- Glatter, R. (1990): "La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos". *Ier Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar*. Actes I. Barcelona, 26-28 novembre. pp. 169-188
- Gómez Bahillo, C. [coord.] (2006): *Las relaciones de convivencia i conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza,

- Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
www.educaragon.org
- González Lucina, F. (2003): "La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa". A Santos Guerra, M.A. (coord.) (2003): *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid. Ediciones Akal.
- Hernandez, T.; Casares, E. (2002): *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de E.S.O. en Navarra desde una perspectiva de género*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
<http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/8346E44F-1C60-4850-AAC8-7934034AB5C6/117101/aportacionesteoricopracticas1.pdf>
- Jares, X. (2006); *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona. Ed. Graó.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. BOE 106/2006, de 04-05-2006
- Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya. DOGC 5422, de 16/07/2009
- Luengo, F. y Moreno, J.C. (2006): "Modelo de convivencia democrática y comunitaria", en *Convivencia en la escuela*, 1. Ed. Praxis.
- Martín, E., Rodríguez, V. y. Marchesi, A. (2003): *Las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado-IDEA.
- (2005): *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros escolares y en la familia*. FUHEM-IDEA. www.fuhem.com
- Martínez, M.; Tey, A. (coord.) (2003): *La convivencia en los centros de Secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (1999): Resolución de conflictos de convivencia en los centros educativos" Colección de Educación Permanente. UNED, Madrid
- Moreno, JM y Torrego, JC (2007): *Convivencia y disciplina. en el aula: solución de conflictos y aprendizaje democrático*. Madrid: Alianza
- Oñate, A.; Piñuel, I.; (2007): *Acoso y violencia escolar en España: Informe Cisneros*. Madrid: Autor Editor.
- Orte, C.; Ferrà, P.; Ballester, L. & March, M. X. (1999). *Resultados de la Investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca: Mimeo.
- Ortega Ruiz, R.; Del Rey, R.; Gomez, P.(2002): *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y dialogo. Guía de Orientación*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega Ruiz, R. (2006): "La convivencia: un modelo de prevención de la violencia". Ponencia del Congreso *La convivencia en las Aulas: problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Págs. 29-48.
- Pareja, José Antonio (2002): *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta*. Tesis doctoral. Lorenzo, M. y Díaz, F. (Dirs.) Universidad de Granada.
<http://dei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/ParejaFernandezReguera2002.pdf>
- Pérez, C. "Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula". . *Estudios pedagógicos*. [online]. 1999, no.25, p.113-130. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051999000100007&lng=es&nrm [consulta 26 Septiembre 2006]

- Pérez Juste, R. (2007): "La escuela como espacio de convivencia e integración cultural". A De Esteban, M. (edit.) (2007): *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*. Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Plaza del Río, F. (1996): *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Ediciones aljibe, Granada.
- Proyecto Atlántida (2005): "Ciudadanía, mucho más que una asignatura. Módulo de convivencia democrática". Proyecto Atlántida. www.proyecto-atlantida.org
- Ramírez, S. (2003): *El maltrato entre iguales y otras conductas-problema para la convivencia* Tesis doctoral Universidad de Granada. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_139.pdf
- Rodríguez, J. (2009): *Estudio sobre Comportamientos de Riesgos (violencia, consumo de alcohol y drogas y conductas sexuales) en estudiantes de E.S.O. de Andalucía*. Málaga, Grupo Editorial 33.
- Romero Izarra, G. "La gestión de la convivencia escolar des del diálogo educativo con el contexto: una reflexión sobre inadaptación social, condición marginal y conflicto escolar". A Torrego, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona, Editorial Graó.
- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández F., Y Silván, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja- Logroño Este.
- Serrano, Á. e Iborra, I. (2005): *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia
- Segura, M.; Arcas, M. (2004) *Relacionarnos bien*. Programa de Competencia Social para niños y niñas de 4 a 12 años. Madrid: Narcea
- Síndic de Greuges de Catalunya (2006): *Informe extraordinari: Convivència i conflictes als centres educatius*. Desembre 2006. Generalitat de Catalunya. Barcelona. <http://amesweb.tripod.com/informesindic12-2006.pdf>
- Síndic de Greuges de la Generalitat Valenciana (2007): *L'escola, espai de convivència i conflictes. Informe especial*. Generalitat Valenciana, Alacant. <http://www.sindicdegreuges.gva.es/memorias/memoriacas2007.pdf>
- Smith, P.K. (2003): *Violence in schools. The response in Europe*. Routledge Farmer. London
- Sureda, J.; Comas, R.; Morey, M. (2009): *El ciberassetjament entre els joves. Característiques i impacte del cyberbullying entre l'alumnat d'ESO de les Illes Balears*. http://comunicacio.uib.es/digitalAssets/125/125642_2_dossier.pdf
- Teixidó, J. i Riera, A. (2000): "La regulación de la convivencia en un instituto de secundaria" *Actas del I Congreso Internacional sobre violencia en los centros educativos*. Huelva.
- . (2005): *El clima escolar. Dimensiones, factores y ideas para la mejora* Programa de Formación de Equipos Directivos del Gobierno Vasco. Vitoria
- i Capell, D. i GROC (2006): "La mejora de la convivencia en los centros educativos. Qué pueden hacer los equipos directivos?", ponencia a la 1ª Jornada GROC de Convivencia Escolar, Girona, novembre http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/pueden_hacer_directivos.pdf

- (2006): [De la innovació al creixement institucional](#): algunes reflexions sobre els processos de millora als centres educatius. *Escola catalana*, núm 430, 43-45
- (2007a): *La convivència a la LOE*. Jornada de Convivència de Ustec-Stes. http://www.ioanteixido.org/pdf/convivencia_loe.pdf
- (2007b): *El Pla de Convivència: elaboració i posada en pràctica*. XIII Jornadas del FEAEC. Bellaterra a http://www.ioanteixido.org/pdf/convivencia/pla_convivencia.pdf
- (2007cAlmeria): "El Plan de Convivencia. Hacia un enfoque integral de la mejora de la convivencia en los centros educativos" a Gazquez, J.J. (Ed): *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Actas del I Congreso Internacional sobre Violencia Escolar, pp. 237-246, Almería http://www.ioanteixido.org/doc/convivencia/enfoque_integral.pdf
- i GROC (2008): "El Pla de Convivència. Del reconeixement legal a la posada en pràctica", ponència a la *II Jornada de Direcció Escolar*, Girona, http://www.ioanteixido.org/doc/convivencia/Pla_de_Convivencia.pdf
- (2008a): *Afrontamiento de situaciones de conflicto profesor-alumno en el aula*. Escuela de Verano de Terres de l'Ebre, Móra d'Ebre, julio http://www.ioanteixido.org/doc/hostilitat/afrontamiento_MoraEbre.pdf
- (2008b): "L'escola respira calma" en Consell Escolar de Catalunya El centre educatiu: compromís i innovació., Ed. Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions del Departament d'Educació. Barcelona. <http://www.ioanteixido.org/doc/respiracalma/conferencia.pdf>
- (2008c): Identificació de bones pràctiques de millora de la convivència i anàlisi dels processos de desplegament institucional als IES. Projecte de recerca. Document policopiat
- (2008d) *La coordinació Primària- Secundària*, Conferència a l'IES Eugeni d'Ors. CRP de Badalona 27/10/08.
- (2008eMallorca) Els directius i el lideratge de processos de millora escolar, a *Actes del IV Congrés sobre fracàs escolar*, Estudi 6, Palma de Mallorca, març
- i GROC (2009): *Desdoblar o dos mestres a l'aula*. http://www.ioanteixido.org/cat/dos_aula.php
- , Brucart, R. i GROC (2009): "Perfils professionals emergents a l'escola" a *Guix*, Elements d'Acció Educativa, 355
- ; Capell, D. i Frigola, C. (2009): *Desenvolupament de competències de gestió d'aula en professorat de l'àmbit científic a l'ESO*. Investigació en curs. Universitat de Girona
- ; Felip, N. y Vila, R. (2009): *Mejora de la convivencia y autonomía escolar*. Proyecto de investigación en curso. Fundació Propedagógic. Barcelona
- Roca, R, Soler, M.A i Vilanova, R. (2009): La millora de la convivència. Com ho veuen els docents? Percepcions dels docents referides a la millora de la convivència, *Guix*. Elements d'acció educativa
- (2009a) *Anàlisi i abordatge de conflictes al menjador i al transport escolar en l'acompanyament d'alumnes*. Jornada de Formació per a monitores escolars, 7 i 9 setembre 2009 Consell Comarcal de l'Alt Empordà.
- (2009b): *La acogida al profesorado de nueva incorporación*, Ed. Graó. Barcelona,

- i Castillo, M. (2010): *Prácticas de mejora de la convivencia escolar. Recopilación y análisis*. Ed. Aljibe, Málaga.
- (2010): *Se hace camino al andar. Sistematización de experiencias de mejora de la convivencia escolar*. Ponencia al II Congreso Internacional de Convivencia Escolar, Almería, marzo de 2010
- Tejada, J. (1996): "Liderazgo formal y procesos de innovación" en Zabalza, M.A. (Edit) : *Reforma educativa y organización escolar*. Actas del III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Vol I. Ed. Tórculo, Santiago de Compostela, pp. 169-176
- (2005): "El papel de los directivos en la innovación". *Innovando, revista del área de innovaciones educativas*. Nº 35, junio. DINESST-MED.
- Torrego, J.C.; Moreno, J.M. (2007): *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid, Alianza Editorial.
- Torrego, J.C. (coord.) (2008): *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid, Alianza Editorial.
- Tuvilla, J (2001): "Propuestas prácticas para la prevención de conflictos: algunos apuntes para prevenir la violencia escolar desde la perspectiva de la cultura de la paz". En Bas, E. (2001): *Prevención de la violencia juvenil*. Almería, Instituto de Estudios Almerienses.
- Uruñuela, P. (2006): "Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual". Congreso *La Disrupción en las Aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vaello, J. (2007): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid, Santillana.
- Valero, J.M. (2006): *La escuela que olvidó su oficio*. Ed ICCE Madrid
- Vettenburg, N. (1999): *Violence in schools, awareness-raising, prevention, penalties*. General Report Council of Europa Publishing. Págs. 29-60.
- Zabalza, M. A. (Dir) (1999): *A convivencia do centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Zaitegui, N., Otaduy, M., Irigoyen, M., Quintana, G. (2006). "Guía para la elaboración del Plan de Convivencia". *Organización y Gestión Educativa (OGE)*. núm. 4 i 5 julio-agosto i setembre-octubre

Capítol 8

PARTICIPANTS

Equip de Recerca

Silvia Aznar Batalla, M^a Montserrat Esporrín Pons, Rosa M^a Sol Pla, M^a Rosa Solé Gómez i Francesc Viñas Faura

Auxiliar de recerca

Sònia Vila Torrent

Coordinadors de la formació

Carme Yus i Joan Anton Bofarull

Participants a les Sessions de Formació

Andreu Sabadell, Albert; Aparicio Fernández, Matilde; Arcas Solà, Albert; Archi-vell Calleja, Enric; Balcells Olivan, Jose Ramon; Bello Pastor, Josefa; Bolivar Cruz, Lucas; Bru López, Raul; Cabanes Sales, Rosa Ana; Canet Cortada, Lúdia; Cantons Vendrell, Silvia; Canyada Pujols, Montserrat; Carranza Pasarrius, Maria del Mar; Castejon Agut, Laia; Cervera Garcia, Jordi Joan; Codina Coletas, Enri-queta; Coma Dosrius, Ramon; Crespo, Pilar; Cullell Peracaula, Joaquin; Curto Hierro, Josep Xavier; Espurz Peiret, Silvia; Estanyol Vilahur, Nuria; Esteva Batlle, M. Isabel; Faus Tora, Silvia; Folch Medico, Esteve; Fornals Sánchez, Pura; Fornells Ribalta, M. Alba; Garcia Codina, Ariadna; Garcia Pérez, Josefa; Gargallo, Isabel; Garrido Acebes, Clemente; Girona Puig, Carme; Gómez Marsal, Ma. Jose; González Escofet, Josep; González Garcia, Marcos Nazario; Gorriz Farré, Maite; Hidalgo Santos, Pedro; Hipp Mas, Sandra; Iranzo Soro, Natalia; Izquierdo Marina, Mariano A.; Jiménez Del Rio, Manel; Llauradó Ciuraneta, Jacint; López Tomas, Laura; Madrid Simón, Josefa; Maldonado Seral, Fernando; Marín Luque, Jesús; Marsal Subirats, Maria; Martí Puig, M Dolors; Martínez De La Chica, Ana Maria; Mas Montosa, Desire; Masachs Castell, Jordi; Mases Grau, Maria Mercè; Mata Donoso, Higini; Miguel Codorniu, Ismael; Miró Porqueras, Ma. Teresa; Monjas Manso, Luis; Montero Garcia, Jordi; Montserrat Querol, Ma. Josefa; Moreno Fernández, Jose; Muñoz Tenllado, Araceli; Nicolau Borrás, Montserrat; Nolla Fusté, Maria-Teresa; Otero Triola, Xavier; Palau Cardona, Gemma; Pampalona Armengol, Maria; Parra Duran, Amalia; Pascual Sol, Silvia; Peñalver Garcia, Josep Lluís; Pérez Izquierdo, Pedro; Pérez Teixidó, Adrià; Pons Saura, Sebastia Carles; Poveda Yago, Ma. Nieves; Puig Ribera, Joan; Querol Boira, Carolina; Requena Cerda, Julian; Reynal Alibes, Rosario; Ribo Foguet, Agnes; Romeu Figuerola, Ma. Isabel; Sabartrés Sala, Concepció; Sadurn Sol, Ana; Saez Martín, Teresa; Sánchez Garcia, Jose; Sánchez Morillo, Jose; Sañas Rodellas, Joan; Sellas Llombart, Marta; Suy Franch, Jordi; Termens Asbert, Josefina; Torroella Sánchez, Mercè; Vidal, Claudi; Vinyas Iglesias, Lluís; Xargay Oliva, Xavier

Membres de GROC

Alba Feixas, Abulí, Judit Albert Planas, Josep Bofill Deu, Joan Manel Barceló Sitjes, Anna Camps Reñé, Caterina Casanovas Llaona, Rosa Casellas Codina, Eva Escajadillo Llontop, Esther Gibert Esparch, Maria Grimau Vilaró, Lourdes guitart Romans, Marisa Martínez Placeres, Imma Marqués Clotas, Conxi Ontañón Villar, Salvador Parés Sidera, Assumpció Salleras Costal, Laura Serrats Gironella;