

LA MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA ALS CENTRES EDUCATIUS QUÈ PODEN FER-HI ELS EQUIPS DIRECTIUS?

JOAN TEIXIDÓ SABALLS
DOLORS CAPELL CASTAÑER
Universitat de Girona
Grups de Recerca Bitàcola i GROC

0.- Introducció	2
1.- La Convivència/Violència als Centres Educatius.	3
1.1. Violència escolar: un calaix de sastre	5
1.2. Per què hi ha violència a les escoles i instituts?	7
1.3. N'hi ha tanta com se sent a dir?	8
2.- Què es pot fer per Millorar la Convivència?	9
2.1. El procés de millora. Com fer-ho?	10
2.2. La naturalesa de la millora. Què fer?	13
2.2.1. La prevenció	13
2.2.2. La intervenció en situacions de violència	16
3.- Els equips directius i la Millora de la Convivència	17
3.1. La feina dels directius	18
3.2. L'actuació dels directius dirigida a la millora de la convivència	23
3.3. Els directius com a agents de desenvolupament professional dels mestres / professors?	24
3.4. Els directius i l'establiment de criteris de centre per a l'adscripció del professorat.	27
3.5. Els directius i la intervenció en situacions de crisi.	29
4.- Síntesi i consideracions finals	32
5.- Bibliografia	35

LA MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA ALS CENTRES EDUCATIUS. QUÈ PODEN FER-HI ELS EQUIPS DIRECTIUS?

JOAN TEIXIDÓ SABALLS
DOLORS CAPELL CASTAÑER
Grups de Recerca Bitàcola i GROC¹

INTRODUCCIÓ

L'agressivitat als centres educatius és una realitat que, en un grau o altre, afecta tothom. Darrerament, arran de l'interès social i acadèmic que ha generat, s'ha parlat molt de les agressions entre iguals (el bullying) però hi ha moltes altres manifestacions: el vandalisme, les agressions (verbals i/o físiques) interpersonals, en les qual intervenen alumnes, pares, professors i altres professionals; les disruptcions a l'aula, l'absentisme escolar...

En termes generals, es pot afirmar que les manifestacions de la violència escolar són diferents a primària i a secundària, tant per l'edat dels alumnes com per la diversa tradició i cultura escolar que es viu als centres. La major conflictivitat es dona a secundària, fonamentalment a l'Ensenyament Secundari Obligatori, etapa en la qual hi coincideixen alumnes altament heterogenis, amb històries escolars i interessos i motivacions per l'estudi molt diverses, grup de repetidors, grups marginals *integrats* en el centre (on la pretesa integració a vegades consisteix únicament a aixoplugar-se sota una mateixa teulada)... els

¹ Bitàcola és un grup de recerca educativa (GRHCS067), de caire fonamentalment aplicat, conformat per professors del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Entre altres aspectes, duu a terme activitats de recerca i de formació permanent en els àmbits que convergeixen en aquest text: la direcció escolar i l'afrontament de situacions de violència als centres educatius.

Els membres actuals del grup són Joan M. Barceló, Mariona Bastons, Ramon Casadevall, Dolors Capell, Enric Corominas, Ramon Cortada, Núria Felip, Joaquim Pèlach, Montserrat Tesouro, Magda Vila, Joan Teixidó (Coord) i Josep Ll. Tejada.

El Grup de Recerca sobre Organització de Centres (GROC) és un col·lectiu d'una vintena de docents i directius d'escoles i instituts de les comarques gironines que formen un grup estable de reflexió, anàlisi i formació sobre aspectes relacionats amb l'organització i la direcció de centres educatius.

Els membres actuals de GROC són Judit Albert (CEIP Quermany), Joan Manel Barceló (IES Narcís Xifra), Josep Bofill (CEIP Puig d'Arques), Gemma Boix (CEIP La Farga), Anna Camps (CEIP Sant Jordi), Dolors Capell (Universitat de Girona), Bernat Carbó (CEIP Josep Boada), Caterina Casanovas (IES A. Deulofeu), Lluís Comalada (CEIP Sant Esteve), Roser Font (IES Montgrí), Josep Maria García (CEE Els Angels), Esther Gibert (CEIP Sant Jordi), Josep Gifre (Inspecció Educació Girona), Maria Grimau (CEIP Teresa Pallejà), Imma Marqués (CEIP Santa Margarita), Angels Miret (CEIP L'Aulet), Natàlia Nadal (CEIP La Farga), Dolors Pairó (CEIP Lacustària), Montserrat Planas de Farners (CEIP Marta Mata), Josep Polanco (IES de Santa Coloma de Farners), Eva Redondo (IES Baix Empordà), Cati Riembau (CEIP de Figueres), Assumpció Salellas (CEIP Joana d'Empúries) i Joan Teixidó (Universitat de Girona)

quals són atesos per un professorat que procura fer el seu treball el millor que pot però sense tenir molt clar per a què serveix, expressant, sempre que en té ocasió, el seu desencís. L'increment dels problemes acaba deteriorant les relacions (entre professors i alumnes i, també, entre el professorat), genera un sentiment d'allunyament afectiu (complir just amb la feina i marxar corrent cap a casa, a la piscina o al gimnàs), incrementa la sensació d'aïllament professional, disminueix la consciència col·lectiva, dificulta la implicació en un projecte comú i enterboleix el clima de centre. En síntesi, genera una sensació d'insatisfacció professional. I ara, quan hem arribat al fons de la qüestió, ens adonem que la situació de l'ensenyament secundari no és tan diferent del que es respira a primària. Canvien les situacions, les anècdotes i els tipus de dificultats... però l'evolució col·lectiva i l'ambient que es respira als centres cada vegada presenten més punts de contacte.

No es tracta de ser alarmistes d'una manera gratuïta sinó de reconèixer que la societat actual és cada vegada més violenta, que les persones cada vegada ens centrem més en nosaltres mateixos, vivim menys oberts als altres i, per tant, cada vegada es coneixen menys els valors de la convivència, la tolerància i el respecte pels altres. I aquesta realitat també afecta les escoles. La violència hi és i, com que existeix, no ens podem quedar de braços plegats. És veritat que no hi ha solucions definitives (i, potser haurem d'acostumar-nos-hi) però també ho és que s'hi poden fer (i, de fet, la major part de docents i de centres, fan) moltes coses.

Són múltiples les investigacions, les publicacions, les jornades que s'han dedicat al tema, en les quals s'han tractat múltiples aspectes que hi tenen relació: els factors sociològics, els fonaments psicològics, les característiques dels estudiants i l'entorn, les manifestacions, les formes d'abordatge, la mediació... Sovint es posa de manifest la importància del centre i, en alguns casos, es fa referència als directius però no hem trobat cap text (possiblement existeixi, però no l'hem localitzat) que se centri a analitzar les responsabilitats dels equips directius en la millora de la convivència als centres educatius.

D'acord amb el principi fundacional del GROC, tot afegint-hi l'interès i l'oportunitat del tema, efectuem una primera aportació que s'estructura en tres grans blocs. En primer lloc, es fa una aproximació a la temàtica de la convivència/violència als centres escolars, tot considerant en què consisteix?, per què es produeix? i en quin grau es produeix?. La segona part del text es dedica a considerar les possibilitats de millora de la convivència en el conjunt del centre tant des d'una òptica preventiva (programes educatius) com d'intervenció arran de conductes violentes. La tercera part, d'acord amb l'objectiu específic de la Jornada, es dedica a considerar el paper dels directius en el foment de la convivència. Finalment, es dedica una breu apartat final a efectuar algunes consideracions complementàries.

En tractar la intervenció dels directius hem intentat anar més enllà dels nivells descriptiu i de conscienciació per arribar a proposar pautes concretes d'actuació. Talment com hem fet en ocasions anteriors (la més recent, amb ocasió de la posada en marxa de la sisena hora a primària), procurem fer

aportacions concretes; que poden ser discutibles, opinables... però són tangibles, fan referència a la realitat dels centres. Amb aquesta intenció, s'assenyalen algunes línies d'actuació, se n'argumenta la conveniència (no exempta de controvèrsia) i es convida a reflexionar-hi per passar a l'acció. En darrera instància, serà cada directiu, en funció de les circumstàncies del centre i, també, de les circumstàncies personals, qui en valorarà la conveniència i l'oportunitat. La convivència (igualment com molts altres temes) constitueix un repte singular de centre en relació al qual convé que cada equip directiu prengui decisions d'una manera autònoma.

1. LA CONVIVÈNCIA/VIOLÈNCIA ALS CENTRES EDUCATIUS

Els termes "convivència" i "violència" es troben íntimament relacionats. Són les dues cares d'una mateixa moneda. La convivència fa referència a l'art de viure junts, de compartir la vida amb les persones que ens envolten. Es tracta d'un objectiu bàsic que l'escola s'ha de plantejar (DELORS, 1996); allò que abans en dèiem "socialització". Fins fa relativament pocs anys, no es parlava de convivència escolar; no n'hi havia necessitat perquè era una valor social consolidat. A l'escola, però, també hi havia baralles; hi havia companys que eren cruels amb els més febles; hi havia professors que tenien dificultats per controlar el grup d'alumnes i d'altres que adoptaven un posat autoritari i, a voltes, agressiu; hi havia diferències d'interessos i picabaralles entre el professorat i també hi havia pares que venien irats a queixar-se. Tot això hi era igualment. Ara bé, es donava en un clima de relativa pau social: de coexistència pacífica.

Si en els temps actuals es destaca tant la conveniència d'educar per a la convivència és perquè hi ha més violència, hi ha més comportaments antisocials: a la família, al barri, a la ciutat, als mitjans de comunicació, al propi sistema educatiu... Si no hi hagués violència ningú no parlaria de potenciar la convivència. En definitiva, tant li fa que parlem de violència com de convivència escolar; al capdavall ens referim a una mateixa problemàtica.

Es genera violència quan ens trobem amb una situació en la qual dues o més persones entaulen una confrontació arran de la qual algú resultarà perjudicat. La idea de violència va associada a l'ús de la força i, per tant, a les relacions de poder. Darrera una conducta violenta sovint hi ha la lluita pel poder: pel lideratge del grup, pel control de l'aula, per les prerrogatives associades al rol o al càrrec... Els danys que en resulten (ja siguin materials, físics, psíquics, culturals...) en són efectes col·laterals; tot s'hi val per obtenir el poder.

"Existeix violència quan un individu imposa la seva força, el seu status o el seu poder contra d'altres de forma que els ocasiona alguna mena de mal físic o psicològic sigui d'una manera directa o indirecta"

(ORTEGA, 1997:12)

Es aquesta característica la que, a un nivell teòric, ens permet diferenciar la violència de l'agressivitat, la qual es caracteritza per la intenció de lesionar

algú (tal volta hom mateix) de fer-li mal, de destruir-lo o d'humiliar-lo. L'agressió és una conducta palpable, en darrer terme, una manera de comunicar-se. Parlem, d'agressivitat per designar una tendència o una disposició a actuar d'una manera agressiva. Hi ha qui considera l'agressivitat com una conducta bàsica que permet oposar resistència a algú o a alguna cosa i, per tant, en si mateixa, no pot ser qualificada com a "bona" o com a "dolenta". Tot dependrà del motiu.

Més enllà de les puntualitzacions terminològiques, la realitat ens mostra que, amb independència de la intenció que les mogui, als centres educatius s'hi donen conductes agressives que lesionen les persones d'una manera física (un cop de puny, una empenta, l'estrip una llibreta...) i/o moral (un insult, un gest o comentari sexista o xenòfob) i, també, les coses (la porta esbotzada, una pintada a la paret, vandalisme...) Pot donar-se entre alumnes, però també entre alumnes i professors, entre professors, entre persones de diversos estaments de la comunitat educativa: PAS, directius, famílies... Concebre la violència escolar com una qüestió d'interrelació entre les persones (i, en darrera instància, com un component bàsic del clima de centre), suposa un enfocament global de la qüestió que permet plantejar formes integrals d'abordatge. Entendre-la únicament com un catàleg, més o menys ampli i creatiu de conductes incíviques degudes a d'un conjunt més o menys nombrós de nois i noies (i, tal volta, de professors) constitueix, a la nostra manera de veure-ho una lectura reduccionista, que únicament porta l'acumulació d'actuacions disciplinàries que, per moltes que se'n facin, no resolen el problema. Ans al contrari, a vegades l'augmenten o el fan més ostensible.

1.1. Violència escolar: un calaix de sastre.

Darrera el rètol "violència escolar" s'hi amaga una realitat ben diversa i bigarrada que va des dels tradicionals problemes de comportament a les aules o a les dependències del centre (insults, baralles, provocacions als professor...) 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.

Hi ha hagut diversos autors que s'han dedicat a fer una classificació de les diverses conductes que s'inclouen sota aquesta etiqueta-paraigua. La professora Rosario DEL REY (2000) de la Universidad de Sevilla, estableix 5 categories: a) Vandalisme, contra les dependències del centre; b) Disruptivitat, contra el normal desenvolupament de les classes i resta d'activitats escolars; c) Indisciplina, contra les normes del centre; d) Violència interpersonal (bullying, assetjaments, provocacions, insults...) i, finalment, d) 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 professor; e) violència física; f) assetjament sexual i g) vandalisme. A l'informe elaborat pel SINDICAT COMMISSIONS 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 tipus genèric sota l'etiqueta e) violència inespecífica. Finalment, nosaltres mateixos, en el marc del grup de treball de desenvolupament de competències de gestió d'aula a Secundària, vam elaborar un recull de collita pròpia² (TEIXIDÓ I RIERA, 2000)..

La visió conjunta de les diverses classificacions que acabem de citar permet formar-se una visió panoràmica d'una realitat diversa i en permanent evolució de la qual en podem extreure algunes valoracions generals

- a) La violència escolar és un fenomen complex, de difícil acotació, que abraça un munt de situacions i de comportaments humans duts a terme en contextos diversos
- b) Els centres educatius són escenaris de conflictes de moltes menes que només en alguns casos donen lloc a manifestacions violentes.
- c) L'existència de conflictes és connatural a la naturalesa de les organitzacions. No hem d'entendre'ls com una amenaça sinó com una oportunitat per al creixement personal i institucional (TEIXIDÓ, 1988)
- d) És possible assignar diversos nivells de "gravetat" a les conductes violentes.
- e) De conductes violentes n'hi ha de visibles i d'invisibles. La major part dels fenòmens que tenen lloc entre iguals (bullying, extorsions, robatoris, mobbing, assetjaments sexuals...) és difícil que siguin coneguts per la resta de membre de l'organització. Les disrupcions, les faltes de disciplina o les agressions físiques, en canvi, són manifestes.
- f) Els diversos actors escolars manifesten interessos o preocupacions variades en relació a la violència: als professors, els preocupen d'una manera especial les disrupcions 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

² Arran d'un treball d'anàlisi i categorització, realitzat amb docents de secundària, en el marc del projecte de recerca sobre "Desenvolupament de competències de gestió d'aula" dut a terme a la Universitat de Girona, s'estableix una tipologia que inclou vuit nivells, ordenats segons el grau de conflictivitat percebut pels professors. Són aquests:

1. Petits incidents d'aula: demandes de silenci, respostes irrespectuoses, renyines, jocs i acudits pesats, bromes de mal gust, etc.
2. Fer campana: individualment, col·lectivament i altres variants
3. Agressivitat verbal i gestual: insults, amenaces, provocacions, menyspreus, insinuacions, mals tractes psíquics ...
4. Destrosses a les instal·lacions: portes, lavabos, passadissos, tallers, recursos didàctics, llibres, pintades a les parets exteriors i interiors de l'edifici.
5. Furts i/o robatoris d'objectes del centre o de propietat privada
6. Mals tractes físics (agressions): cops de puny, coces, baralles obertes, etc arran d'episodis de la vida quotidiana (amb un motiu aparent)
7. Agressions gratuïtes, sense cap motiu aparent, centrades en individus (determinats alumnes i professors) o en col·lectius: per raó de sexe, ètnic, religiós, etc.
8. Instauració de la violència al centre: escenari de lluites entre grups antagònics, problemes relacionats amb la drogaaddicció... Institucionalització de la violència

Educativa i l'opinió pública els episodis de violència física (agressions, suïcidis...)

1.2. Per què hi ha violència a les escoles i instituts?.

La resposta a la pregunta resultat evident: hi ha violència als centres educatius perquè n'hi ha arreu. L'escola reflecteix la societat a la qual serveix. Quan apareix algun problema de convivència de seguida tendim a fixar-nos en els protagonistes: l'alumne o els alumnes implicats, les famílies, els docents, etc. L'experiència ens diu que, per regla general, el problema de convivència i disciplina van associats a l'ambient en el qual viuen les persones.

En l'intent de conèixer més a fons els elements que es troben a la base del comportament antisocial dels escolars, el Ministeri d'Educació i Ciència, a través d'un estudi del Centre Nacional d'Informació y Comunicació Educativa (<http://www.cnide.mecd.es>), estableix 5 grans àmbits causals (la família, l'entorn social, els mitjans de comunicació, el sistema educatiu i l'escola) per a cadascun dels quals assenyala alguns factors de risc. Pel que fa la família s'esmenta el qüestionament del paper del pare, la incorporació de la dona al món laboral, els conflictes matrimonials, els episodis de violència familiar, la manca d'afecte i seguretat, la poca comunicació entre els membres, l'actitud de permissivitat dels pares, la manca d'atenció i supervisió de l'activitat dels fills... Entre els factors de risc propis de l'entorn social (barri, ciutat...) es posa l'èmfasi en l'existència de bosses de pobresa i atur, la manca de valoració social del treball i l'esforç, la manca de respecte per les normes de convivència i exaltació dels qui les transgredeixen, 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, una societat multicultural on s'hi troben postures extremistes... Els mitjans de comunicació també hi contribueixen amb la proliferació gratuïta d'imatges violentes que els nens no llegeixen correctament, l'absència de programes culturals, la contraprogramació, la creació d'ídols i móns falsos... Entre els factors causals inherents al propi sistema educatiu hi trobem l'extensió de l'ensenyament obligatori fins 16 anys, la massificació dels centres, l'excessiva legislació, la promoció automàtica, la burocratització de la disciplina, la manca de professorat especialitzat en tractament de conflictes...Finalment, pel que fa als propis centres podem esmentar els dèficits del model participatiu, l'estatus indefinit dels directius, l'existència de diverses visions i interessos entre el professorat que dificulten el treball en equip, la convivència de valors culturals contraposats: ètnics, religiosos, etc.,

En síntesi, els factors citats i altres que han quedat al tinter contribueixen a l'aparició de conductes violentes. Ara bé, difícilment són imputables a una única causa; solen ser el resultat final de la combinació de diversos factors, als quals s'hi pot afegir una certa predisposició en la persona. Resulta evident, per tant, que una part dels fonaments de la violència es troben fora de l'escola i, per tant, resulta molt difícil (sovint, impossible) afrontar-los d'una manera exitosa des dels centres. Cal avançar cap a respostes combinades, que

impliquen la col.laboració i la coordinació amb altres instàncies socials i amb altres professionals. Afrontar-les únicament des de l'escola comporta el risc de caure en l'adopció de mesures únicament sancionadores, dures, tendents a la segregació i l'exclusió, que no són la solució al problema i, alhora, són contràries a la raó d'existir de pròpia escola.

1.3. N'hi ha tanta com se sent a dir?

La violència escolar existeix, és una realitat palpable a les escoles i instituts. Ara bé, en quin grau? de quina manera es mesura? quins indicadors poden fixar-se per fer un diagnòstic acurat de la situació?, de quina manera es ponderen les diferències locals? es tenen en compte les diverses modalitats?

Totes aquestes preguntes posen de manifest la dificultat de trobar dades fiables de la situació que es viu als centres. En els darrers temps s'han realitzat diversos estudis que han analitzat el fenomen (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2000; GENERALITAT DE CATALUNYA, 2001; CONSEJO ESCOLAR DE GALICIA, 2002; CAMPO I ALTRES, 2005; IDEA, 2005; SERRANO E IBORRA, 2005; PIÑUEL I OÑATE, 2006) arran dels quals es constata que la valoració de la situació és altament subjectiva i, per tant, es troba molt condicionada per la posició i pels interessos de qui la fa o de qui respon el qüestionari.

Els estudis que s'han centrat en la violència entre iguals, donen dades estadístiques de la percepció que els propis estudiants tenen de la situació que viuen. Així, per exemple, a l'estudi del DEFENSOR DEL PUEBLO, realitzat amb 3000 estudiants de 300 centres públics, privats i concertats, el 33,8% dels estudiants manifesten que els companys els posen malnoms o "motius". Ara bé, com s'interpreta aquesta dada? Quin valor tenen els malnoms? Tots són d'un mateix nivell o se'n pot establir una gradació? On hi ha la frontera entre el malnom i l'insult? Fins quin punt formen part de la manera de relacionar-se dels infants i joves? Els malnoms són utilitzats de manera ocasional o bé continuada? El jove se sent ofès/agredit quan el criden pel malnom?, o potser li agrada? o li és indiferent? En definitiva, volem posar l'atenció sobre la necessitat de contextualitzar les xifres que es basen en percepcions individuals.

Altres estudis intenten analitzar els diversos factors que incideixen en la violència escolar en una institució. Tenen en compte aspectes com les normes de centre, el grau d'observació/vulneració, el nombre d'expedients sancionadors, la qualitat de les relacions entre professors i alumnes, la cohesió del claustre, etc. En termes generals, si hem de refiar-nos dels resultats que es desprenen d'aquest tipus d'estudis, hauríem de concloure que el panorama general de la convivència als centres és altament satisfactori, la qual cosa contrasta notablement amb les manifestacions verbals dels docents i directius quan són entrevistats i, encara més, amb les notícies que apareixen a la premsa o als reportatges televisius. Quan demanes a un grup de professors com està la situació solen aparèixer adjectius com "fatal", "pèssim" i "inaguantable" que, per reblar el clau solen venir exemplificats amb el relat d'alguna situació crítica recent. Ara bé, quan preguntes als mateixos professors o directius, com està la situació a la "seva" aula o, al "seu" centre, les respostes són molt més

matissades. És fàcil parlar de problemes o conductes violentes dels altres; en canvi quan es tracta de reconèixer les pròpies dificultats hom se sent pressionat a donar una visió més positiva per salvaguardar la pròpia imatge i, també, per no crear alarma social.

En definitiva, tot i recórrer als resultats de les investigacions realitzades, és difícil saber què hi ha de real a les habituals denúncies que apareixen als mitjans de comunicació? quina part és deguda al morbo i a les ànsies de sensacionalisme? quins són els interessos dels investigadors o de les entitats que patrocinen els informes? en quin grau la pressió per traslladar una bona imatge de la nostra classe o del nostre centre ha condicionat les respostes? Ens trobem davant d'una temàtica que és molt vulnerable a les distorsions perceptuals. En qualsevol cas, sembla que els estudis realitzats posen de manifest que la situació global que es viu en els centres no es correspon ni de bon tros amb allò que es mostra als reportatges emesos per la TV o publicats a la premsa. Denuncien situacions reals, aporten testimonis viscuts pels protagonistes però es tracta de fets aïllats, esporàdics, que de cap manera no reflecteixen la realitat quotidiana dels centres.

No compartim les visions tremendistes que, sovint d'una manera interessada, s'han difós sobre la situació que es viu a l'escola. No les compartim perquè entenem que no són certes, perquè considerem que algunes vegades han estat posades (tant pels propis ensenyants, com pels seus representants, com per les administracions educatives) al servei d'interessos partidistes i perquè considerem que no fan cap bé a l'escola. Ara bé, el fet que rebutgem d'alinear-nos en aquesta visió catastrofista no treu que reconeixem la necessitat urgent de dur a terme actuacions de millora de la convivència a determinades escoles i instituts. És en aquests moments, quan encara s'és lluny d'atènyer els nivells alarmants d'alguns països propers, que cal impulsar una reflexió seriosa, tant dels claustres de professors, com de la comunitat, com del govern autonòmic per tal d'impulsar plans d'actuació adequats a les necessitats i peculiaritats de cada context.

2.- QUÈ ES POT FER PER MILLORAR LA CONVIVÈNCIA?

A bloc anterior, en tractar els orígens de la violència, s'ha arribat a la conclusió que és un tema complex, en el qual hi convergeixen múltiples causes. En considerar les possibles solucions, també sembla lògic reconèixer que no hi ha una resposta única sinó que cal cercar la millor combinació per a cada situació. És cert que hi ha alumnes molt "problemàtics" però també ho és que la manera com l'escola els tracta a vegades encara agreuja el seu "mal comportament", que amb un altre estil docent, potser es comportarien millor. És cert que a la base de molts problemes hi ha situacions socials desfavorides (famílies desestructurades, pobresa, ghetsos, etc.) que l'escola no pot ignorar però tampoc no pot solucionar (per bé que procura contribuir-hi). És cert que algunes famílies han "dimitit" de les seves responsabilitats educadores i les han traspassades a l'escola. Totes aquestes constatacions són certes i, d'alguna

manera, posen de manifest les dificultats inherents a la feina d'educar en els temps actuals. Ara bé, també és cert que la funció bàsica de l'escola i dels professionals que hi treballen és l'educació dels nois i noies que acull. I que la convivència és un element indispensable per a l'aprenentatge i per al creixement personal.

Des d'aquest posicionament, entenem que cal donar una resposta educativa al problema de la violència escolar, que parteixi de la base que s'educa per a la convivència i no pas per a la disciplina. Això no vol dir, no obstant, que no calgui establir les condicions bàsiques reguladores de les relacions interpersonals. Les escoles han d'establir les seves pròpies normes i pautes de funcionament i les persones que s'hi acullen s'han d'adaptar a les condicions fixades. Les normes són necessàries; la clau resideix en els processos: com s'estableixen, com s'aprenen, com s'interioritzen i com i amb quina intenció s'actua quan es vulneren. És important haver-se plantejat i tenir present aquesta qüestió per evitar les mesures merament disciplinàries. Sembla del tot demostrat que l'aplicació sistemàtica de sancions, a vegades sense cap mena de contacte entre les persones (agredits, agressors, familiars, etc.) no serveix de gaire res si del que es tracta és de millorar una qüestió tant complexa com la convivència. L'experiència directa dels centres de secundària que en algun moment de la seva història van optar per aplicar una política rigorosa d'expulsions ha demostrat que aquesta no és la solució. D'altra banda, els estudis de seguiment dels programes basats en l'eslògan "tolerància zero" han posat de manifest les limitacions d'aquests plantejaments (MCANDREWS, 2001).

A l'hora de dissenyar una resposta global que tingui per objectiu la millora de la convivència s'han de tenir en compte els factors bàsics a aplicar en qualsevol projecte d'innovació que afecti el conjunt del centre. Podem distingir-hi una dimensió processal (que té en compte les diverses passes a seguir i els diversos factors a considerar per aconseguir la implicació de les persones en el projecte i per a posar-lo en marxa) i una dimensió tècnica o professional (que té en compte les possibles activitats a fer amb els estudiants, la manera de treballar-les, etc.), les quals es troben íntimament relacionades.

2.1. El procés de millora. Com fer-ho?

La millora de la convivència és un repte complex, que afecta al conjunt del centre i, per tant, ha d'ésser pensat i planificat amb cura. En la nostra proposta de factors a tenir en compte en la millora de les organitzacions (TEIXIDÓ, 2005a) assenyalarem les diverses fases i actuacions a considerar. En destaquem els aspectes que considerem especialment rellevants

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

Abans de passar a l'acció convé partir d'un diagnòstic de la situació. Cal 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 hi 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); convé complementar-la i contrastar-la amb la dels alumnes i les famílies. Durant el procés cal vetllar per la sistematicitat en la recollida d'informació, procurant evitar la intoxicació derivada de les 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 (PROYECTO ATLÁNTIDA, 2005) i els materials aportats per ZAITEGI, OTADUY, IRIGOYEN Y QUINTANA (2006), entre d'altres.

b.- Conscienciació y motivació de la comunitat.

La millora de la convivència constitueix un repte compartit. Prèviament a iniciar qualsevol actuació convé dur a terme accions de motivació de les persones en les quals se'n posa de manifest la necessitat, es clarifica l'objectiu, es plantegen possibles actuacions a endegar, s'avancen els resultats que s'esperen obtenir, etc. Es tracta de sensibilitzar el personal 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 un projecte en col·laboració. Dur a terme el projecte suposarà feina, assumir compromisos... però els resultats s'ho valen

c) Planificació.

Dur a terme un projecte de millora de la convivència implica haver establert els eixos bàsics de treball i, també, un pla acurat d'actuació on es delimitin les responsabilitats de cadascuna de les parts, els recursos necessaris per dur-lo a terme, els procediments a seguir i protocols a aplicar, el temps necessari, etc. En aquest punt del procés convé deixar clares quines repercussions tindrà el pla de millora de la convivència en la pràctica quotidiana de cadascú. 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'ha planificat el procés a seguir, s'han delimitats les tasques i funcions que farà cadascú i s'ha seqüenciat el pla d'acció en unes fases temporals raonables.

És ara quan, previsiblement, sorgiran veus d'oposició o reticència; és preferible que es verbalitzin a què es mantinguin en l'anonimat. Convé, però, 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 de la convivència cal que hi hagi una persona (o un grup de persones) que n'assumeixi la responsabilitat. 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 a realitzar. 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 conjunt del claustre.

L'avenç cap a l'establiment de pautes d'actuació compartides pel conjunt del professorat ha de comptar amb el reconeixement i 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'assumeix la responsabilitat màxima. Claustre i Consell Escolar han d'avançar en paral·lel.

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, dona 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 pel que fa a l'actuació coordinada que garanteixin la implicació i la unitat d'acció en la posada en pràctica.

f) Participació de les famílies

El rètol que encapçala aquest paràgraf sembla un tòpic perquè cada vegada es posa més èmfasi a assenyalar la importància de la participació dels pares i mares a l'escola i, paradoxalment, cada vegada és més costós d'aconseguir.

La participació de les famílies és fonamental perquè els mestres coneguin més a fons els nens/joves; per col·laborar en la resolució de conflictes que tinguin lloc tant dins com fora de l'escola; per ajudar-se mútuament, pares i mestres, a adonar-se d'actituds o maneres de fer que poden influir positivament o negativa en l'educació dels fills/alumnes i, per tant, sembla fonamental convidar i animar les famílies a participar activament en les actuacions que duu a terme el centre per afavorir la convivència, etc.

Arribats a aquest punt resulta pertinent plantejar-se què poden fer els centres i els equips directius per fomentar la participació de les mares i els pares i, en general, de les famílies?. Es tracta d'un dels *temes pendents* de GROC, entorn del qual hem fet algunes aportacions inicials³

g) Coordinació amb altres entitats socio-educatives

S'ha posat de manifest la multicausalitat dels problemes de convivència als centres i, també, que hi ha una part de la problemàtica que escapa dels límits raonables d'actuació de l'escola. 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)... que permetin l'abordatge dels problemes escolars des d'una perspectiva més àmplia: activitats d'esport i oci, reforç i/o compensació de l'activitat escolar; acció sòcio-sanitària: higiene, control sanitari; control de l'absentisme escolar...

2.2. La naturalesa de la millora. Què fer?

El procés a seguir i els factors a considerar són aspectes importants. Ara bé, la clau de l'abordatge de la violència als centres rau en les actuacions concretes que es duguin a terme. A l'hora de plantejar-nos què fer? han de tenir-se en compte dues perspectives: la preventiva i la d'intervenció, les quals han d'estar estretament interrelacionades i ser coherents entre si.

2.2.1. La prevenció.

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 esporàdics 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 per a la qual cosa cal aconseguir la màxima participació de la comunitat educativa.

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 de centre que fomentin el diàleg entre les persones (professors-alumnes, entre alumnes,

³ 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 Profesoras y Recursos de Plasencia, gener de 2006

pares-professors, professors-direcció...) per tal de propiciar-ne l'apropament, per establir normes d'una manera democràtica i per consolidar canals formals de diàleg que permetin la resolució pacífica dels conflictes.

Entre les actuacions que responen a aquesta idea hi trobem l'afavoriment de la participació dels alumnes (assemblees d'aula, delegats, Consell de Delegats.), l'establiment de comissions de convivència participatives, la formació grups de treball per activitats del centre: festes, decoració, medi ambient... (PUIG, 1997).

b) Resolució democràtica de conflictes: mediació.

Es basa en l'establiment d'un procediment democràtic, en el qual hi tenen participació activa els diversos estaments de la Comunitat, de regulació dels conflictes escolars. Es tracta de fomentar la interiorització de les normes com a quelcom propi, decidit entre tots, per tal que els incompliments siguin vistos com una ruptura d'un compromís que hom havia adoptat amb si mateix i amb la comunitat (BOQUÉ, 2002).

Algunes pràctiques característiques d'aquest enfocament són l'elaboració i revisió participativa del RRI; 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 i, en general, 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 necessari per tal de prevenir 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, el treball amb famílies per al suport escolar dels seus fills, les estratègies de prevenció del racisme, la xenofòbia i la violència de gènere, etc.

d) Educació en valors.

Es tracta d'afavorir que els alumnes es plantegin i es qüestionin determinades pràctiques i comportaments socials des d'una perspectiva cognitiva però, també, emotiva (GUASCH, 2002). Bé sigui a les sessions de tutoria o bé incorporant-ho a les diverses àrees curriculars, es tracta de concitar la reflexió, la sensibilització i la presa de posicionament dels alumnes sobre temes com la pau, l'honestedat moral, el respecte pels altres i la convivència cívica, el respecte pel medi ambient... tot partint d'exemples i situacions quotidianes de l'aula o del poble.

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 esdevé una eina poderosa per a la prevenció i a l'afrontament de la violència a l'escola (SEGURA I ARCAS, 2004).

Les línies d'actuació exposades han donat lloc a diversos programes específics, dissenyats per experts i, darrerament, per les Administracions Educatives, destinats a treballar aspectes concrets. A tall d'exemple, citem el programa de desenvolupament social i afectiu a l'aula (TRIANES, 1997) aplicat a escoles de Màlaga; el programa d'educació per a la tolerància i prevenció de la violència en els joves (DÍAZ AGUADO, 1998), desenvolupat a Madrid; el programa para fomentar el desenvolupament moral a través de l'increment de la reflexivitat (GALLARDO, 1996); el programa per millorar el comportament dels alumnes a través de l'aprenentatge de normes (PÉREZ, 1999); el PROJECTE ATLÀNTIDA (<http://www.proyecto-atlantida.org>); el programa "Convivir es vivir" (BELTRAN I CARBONELL, 1999); el programa educatiu per a la convivència i la pau (<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/>) . Projecte APIA (Associació de Professors d'Institut d'Andalusia) (<http://www.aso-apia.org>), Programa Andalusia Antiviolença Escolar (ANDAVE) (ORTEGA, 1999 <http://www.gh.profes.net>); Programa de prevenció i tractament de conflictes a l'aula (MORENO I TORREGO, 2003). . Hi ha, també, documentació abundant a la xarxa. Destaquem les pàgines La mirada de Jokin, El Refugio, i l'Observatori per a la convivència escolar a la Comunitat Valenciana

A Catalunya, els treballs i les iniciatives dirigides a la millora de la convivència en els centres educatius que s'han dut a terme en els darrers anys han estat múltiples i de diversa índole, tant a càrrec de l'Administració Educativa, com de fundacions i associacions, com d'estudiosos que han tractat el tema i n'han fet aportacions valuoses⁴. Entre les primeres, en destaquem l'estudi *Joventut i seguretat a Catalunya* (2001); 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 *Conviure i treballar junts* (2006). Per altra banda, el Programa de Convivència i Mediació Escolar (<http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia.htm> i <http://www.xtec.cat/innovacio/convivencia>) compta amb una notable consolidació arreu de Catalunya. Finalment, cal esmentar que al nou Decret de drets i deures dels alumnes (DOGC núm 4670, 06/07/2006), el títol tercer es dedica a la mediació escolar com a procés educatiu de gestió de conflictes.

Pel que fa a les aportacions singulars referides al tractament de la conflictivitat a l'aula i als centres en destaquem les de BISQUERRÀ I MARTÍNEZ (1998), CARPENA (2001), CASAMAYOR (2000), GUASCH I ALTRES (2002), LED (2002 I 2005), MASNOU (1991), MUNNÉ (2006), PADRÓS I ALTRES (2002), PUIG I ALTRES (1997-2000), SAIZ I ALTRES (1999), VINYAMATA, (2003) i VIÑAS (2004)

⁴ L'elaboració d'aquest breu recull, que forçosament ha d'ésser reduït, d'experiències i propostes dutes a terme a Catalunya ha estat possible arran de la col.laboració de Pere Led, responsable de la Unitat de Suport a la Convivència Escolar del Departament d'Educació i Universitats.

Les línies precedents constitueixen únicament un breu recull d'iniciatives i programes que han d'ésser adaptats a les necessitats, característiques i possibilitats de cada centre. Els programes, per si sols, no aconsegueixen res; la millora és el resultat del treball col·laboratiu entre les persones. 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 de tenir plena autonomia per adaptar-los a les seves necessitats.

Una parell de qüestions fonamentals que apareixen a la major part dels programes i que han d'ésser tingudes en compte fan referència a la formació del professorat i a l'establiment d'unes condicions mínimes per a la posada en marxa del projecte. De la primera de les qüestions, no en parlarem ara atès que s'hi dedica un breu epígraf a la part final del document. Pel que fa a la segona, sembla evident que els centres educatius han d'aplicar un principi de prudència a l'hora de plantejar-se la realització de projectes col·lectius⁵ per tal de no caure en una mena de "selva dels projectes": si es volen fer bé les coses, s'han d'establir unes condicions mínimes. N'enumerem les principals: 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; la participació i el suport de l'equip directiu; 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, el pla de formació del professorat; la participació en el projecte d'assessors externs (formadors i/o investigadors universitaris), en cas que n'hi hagi, i el reconeixement del projecte en el marc dels plans institucionals d'innovació educativa.

2.2.2. La intervenció en situacions de violència.

La major part del treball en relació a la violència escolar s'ha dedicat al disseny i la posada en marxa d'accions preventives, talment com s'ha posat de manifest a l'epígraf anterior. I resulta lògic que sigui així si es té en compte que l'essència de l'acció educativa és basa en la formació d'actituds. Davant d'aquest repte, els educadors s'hi senten còmodes; consideren que forma part

⁵ Quan es demana als directius dels centres educatius als quals se'ls va atorgar un "Pla Estratègic" dins la convocatòria de 2005-2006 del Departament d'Educació, quin nombre de projectes de canvi que afecten tot o la major part del col·lectiu de professors poden dur-se a terme simultàniament en un centre educatiu, la major part dels qui responen l'enquesta consideren que, com a màxim, pot simultanejar-se amb un altre projecte de característiques similars.

Vegeu-ho a

TEIXIDÓ, J. I ALBERT, J. (2006): *Percepcions dels directius referides al lideratge de projectes de millora als Instituts d'Educació Secundària*. GROC. Document policopiat

de la seva feina. Ara bé, per molts esforços que s'inverteixin en la prevenció, cal acceptar que, en una mesura o altra, es produiran fets violents davant dels quals caldrà intervenir. I, a més, la manera com s'hi intervé té un valor preventiu en si mateixa. És la prova de foc, els test que mesura la congruència entre allò que es diu (la prevenció) i allò que es fa (l'actuació). Davant d'aquest repte els educadors ja no s'hi senten tant còmodes, atès que cal posar un pràctica un conjunt de competències professionals per a les quals no se senten preparats i que, en bona part dels casos, consideren que no formen part de la seva feina i, per tant, les defugen o no les desenvolupen.

En els darrers anys, a les diverses accions de recerca i formació que hem dut a terme (TEIXIDÓ, CAPELL I ALTRES 2000, TEIXIDÓ, 2003) s'ha posat de manifest que el desenvolupament de competències per a l'afrontament de situacions de violència i conflictivitat és una necessitat percebuda pels docents i educadors. Es tracta d'un repte complex, que requereix un procés de creixement personal i professional en el qual el docent, d'una manera progressiva, s'ha de plantejar i ha d'experimentar noves maneres d'entendre i de dur a terme la feina que, en darrer terme, suposen un canvi d'hàbits professionals. És un procés lent i costós, que requereix coneixements i suport extern però, també, motivació i compromís intern. Tornarem sobre aquesta qüestió quan analitzem alguns rols directius.

Resulta difícil donar idees generals per a la intervenció en situacions de violència. Les variables, tant personals com situacionals, que delimiten cada cas tenen una importància crucial i, per tant, de poc serveixen els enfocaments globals. Una idea general que hem trobat interessant, no obstant, és formulada per GALVIN, MERCER I COSTA (1993) en el seu model (*The three-tier model of approaches to behaviour management*) per a la millora de la convivència en centres anglesos. Aquests autors argumenten (i donen exemples pràctics) que els veritables canvis en el clima de centre es donen en períodes temporals llargs en els quals és possible la integració i la consolidació d'actuacions dutes a terme a diversos nivells de la institució. Es fa necessària, per tant, una visió holística del canvi, entès com un repte a llarg termini, planificat, dirigit i avaluat des del propi centre. Des d'aquesta perspectiva, postulen la necessitat de dur a terme accions a tres nivells:

- a) Accions que afecten la conducta de tots els membres de la Comunitat Escolar
- b) Accions que afecten la conducta de determinats grups-classe
- c) Accions que afecten la conducta de determinades persones: estudiants (fonamentalment) però també professors i pares.

Com s'observa, aquests autors reconeixen que cal harmonitzar i simultanejar actuacions sobre el conjunt de la institució (accions preventives) amb intervencions sobre grups i persones concretes, en les quals cal contemplar un gran ventall de possibilitats: programes de formació, adaptacions curriculars, tutories especials, programes d'habilitats socials, programes de desenvolupament professional (en els cas dels docents), ajut de professionals externs... Entre aquestes actuacions s'hi compten, també, les

actuacions disciplinàries en forma de sancions, en els quals es procura la màxima participació de l'individu i de la resta de persones implicades (companys, grup-classe, professors, familiars...).

Es tracta de concebre les intervencions adreçades a les persones (disciplinàries) com una part d'un programa general de foment de la convivència, en el qual s'hi troba compromesa tota la institució, amb diversos àmbit de treball i diverses modalitats d'intervenció.

3.- ELS EQUIPS DIRECTIUS I LA MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA

A l'epígraf precedent s'ha posat de manifest que el foment de la convivència és un repte col·lectiu, en l'assoliment del qual és fonamental comptar amb la participació de l'alumnat i de les famílies. Ara bé, els agents principals són els docents i els directius atès que entre les responsabilitats inherents al seu rol hi ha la de convidar, d'animar i, en definitiva, vetllar perquè la participació d'alumnes, pares i agents socials sigui un fet i no tan sols un desig. Queda clar, per tant, que la responsabilitat fonamental recau sobre els professionals, d'entre els quals es posa l'atenció en els equips directius.

La manera d'actuar dels directius davant dels problemes de convivència té una importància crucial en l'actitud global que adopta el conjunt del centre i, en darrera instància, en la construcció del clima escolar (FERNÁNDEZ, 1998). Aquells docents que en pocs anys han tingut l'oportunitat de treballar en centres diferents han constatat que hi ha centres on els problemes de convivència donen lloc a un clima de crispació (amonestacions, alumnes al despatx de direcció, professors cremats, sancions, expulsions, esbrucades amb pares...) que fa que es visqui en un ambient de desconfiança, de tensió permanent. La major part de la vida del centre giravolta entorn dels problemes de disciplina: acaparen la major part de la feina dels directius i dels auxiliars administratius, són tema de conversa permanent a la sala de professors ("Saps quina n'han fet avui?"), tenen una incidència determinant en la vida del centre (sempre que hi vas, et trobes amb un grupet d'alumnes castigats fora de l'aula: al passadís, en un banc, al despatx de direcció, a la biblioteca, etc.), donen lloc a un munt d'hores "d'entrevistes disciplinàries". En definitiva, s'adopta una actitud defensiva, de resignació, "d'anar aguantant", "d'anar posant pegats a una roda que té moltes punxades". A d'altres centres, en canvi, els problemes de convivència poden ser semblants, però es tracten d'una manera normalitzada: s'ha arribat a un nivell de maduresa institucional que fa que cadascun dels agents educatius assumeixi les seves responsabilitats d'una manera autònoma; s'ha generat un sentiment de complicitat i d'ajut mutu entre l'equip docent; es procura que hi hagi les mínimes expulsions d'aula i, encara més, de centre; els problemes de disciplina es tracten amb normalitat; l'equip directiu només intervé en casos excepcionals; l'equip de tutors i de coordinadors actua com element d'ajut i de suport del professorat... Tot plegat fa que els problemes de convivència siguin vistos com un repte inherent a la

feina que exigeix atenció i dedicació però no esdevenen el nucli fonamental de la vida del centre.

Evidentment, les coses no són tan senzilles i hi ha molts matisos a fer a aquesta dicotomia. En termes generals, no obstant, convida a posar l'atenció en el clima de centre: un concepte intangible però d'un indubtable valor atès que, entre altres qüestions, té en compte la manera com són conceptuals i viscuts els esdeveniments pel col·lectiu. Tots recordem exemples en els quals una mateixa situació és afrontada de maneres ben diferents a dos centres de característiques similars. I per què? Perquè hi ha persones diferents, amb històries institucionals i trajectòries professionals diferents, que han donat lloc a una manera d'interpretar i actuar diferent davant dels fets. En definitiva, perquè hi ha climes de centre diversos.

Tal com dèiem en un treball anterior (TEIXIDÓ,2005b) el clima de centre representa la personalitat d'un centre, és quelcom original i específic de la institució que, per bé que té un caràcter relativament estable en el temps, es troba sotmès a canvi i evolució i, per tant, pot ésser modificat d'una manera intencionada. No és fàcil modificar el clima de centre, atès que requereix la participació de tots els individus i, molt especialment de l'equip directiu, el qual té una responsabilitat fonamental en la seva construcció i millora, però és possible. D'una manera sintètica, es podria concloure que la millora del clima ha de ser el nord que ha de guiar l'actuació dels directius.

Quan, d'una banda, s'ha posat de manifest que la convivència constitueix un element fonamental del clima de centre i, d'altra banda, s'ha argumentat la importància dels directius en la seva millora, sembla raonable concloure que els directius tenen un notable protagonisme en la millora de la convivència. Ara bé, quan es deixa anar aquesta afirmació entre un col·lectiu de directius la reacció immediata és *i què hi podem fer nosaltres?* o bé, *una altra feina més que ens volen encolomar?* o, encara més, *sí, sí, tot això està molt bé, però vine al centre i observa en quines condicions faig la feina...* S'imposa, per tant, una reflexió general sobre la feina dels directius.

3.1. La feina dels directius.

El treball quotidià dels directius escolars es caracteritza per la varietat i la multiplicitat de feines a fer; per tenir poc temps fer 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, etc⁶. És en aquest context on s'han de

⁶ Una 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.

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 cap altra opció que partir de les condicions actuals. D'una manera crítica i amb afany de millora... reivindicant ajut i recursos. D'acord. Però, en definitiva, partint de la situació actual de cada centre i de cada equip directiu.

Les diverses lleis educatives i reglaments orgànics assenyalen un conjunt de funcions que s'assignen als directors que, a l'hora de la veritat, serveixen de ben poca cosa. Una cosa és el que diu la llei i una altra ben diferent el que acaben fent els directors i directores. Tant en el context internacional com a l'estat espanyol hi ha hagut diversos estudiosos que han dedicat els seus esforços a analitzar allò que fan en realitat el directius, és a dir, les tasques quotidianes que duen a terme. Fa un parell d'anys, arran d'una activitat de formació de directius en vam fer una síntesi⁷ en la qual establíem 32 tipus d'actuacions distribuïdes en vuit grans àmbits. És aquesta..

1. Pedagògic
1.1. Establir, mitjançant el treball de totes les parts interessades, els objectius generals del centre (PEC).
1.2. Vetllar perquè el desplegament del currículum s'atengui als objectius del centre i a les necessitats i possibilitats dels destinataris
1.3. Fomentar l'anàlisi i la reflexió entorn dels resultats que es desprenen de l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes per tal d'emprendre accions de millora
2. Organitzatiu
2.1. Planificació del funcionament general del centre (Pla Anual, projectes específics, horaris, calendari, agrupaments...) en funció dels objectius.
2.2. Distribuir tasques, funcions i responsabilitats entre les diverses unitats (departaments, equips docents) i persones en funció de l'assoliment dels objectius educatius
2.3. Participar en l'establiment de normes i pautes d'actuació que regulin la convivència en el centre i n'afavoreixin el funcionament quotidià.
2.4. Vetllar per la cohesió i la coordinació d'actuacions entre les diverses unitats (cicles, departaments, etc.) de l'organització per tal de tendir a la unitat d'acció
2.5. Avaluar el funcionament intern de l'organització: processos, resultats, nivell d'avenç dels projectes...
2.6. Controlar el compliment de les funcions assignades a cada unitat/persona; les normes i pautes de convivència i, en general, els acords presos pels òrgans pertinents
3. Administració i Gestió de recursos
3.1. Gestió administrativa: registre de resultats, estadístiques, burocràcia, etc.
3.2. Gestió infraestructures-material. Vetllar per l'ús, el manteniment i la millora de les instal·lacions i el material. Condicions de seguretat i higiene.
3.3. Gestionar (i, en el seu cas, obtenir) recursos econòmics: pressupostos, comptabilitat, etc.
3.4. Coneixement de la normativa del Departament d'Educació i d'altres àmbits relacionats amb la vida del centre.

⁷ TEIXIDÓ, J. (2004): *Ambits d'actuació dels directius*.. Curs "El projecte de direcció" organitzat per Fete-UGT de Girona. Novembre, 2004. Document policopiat

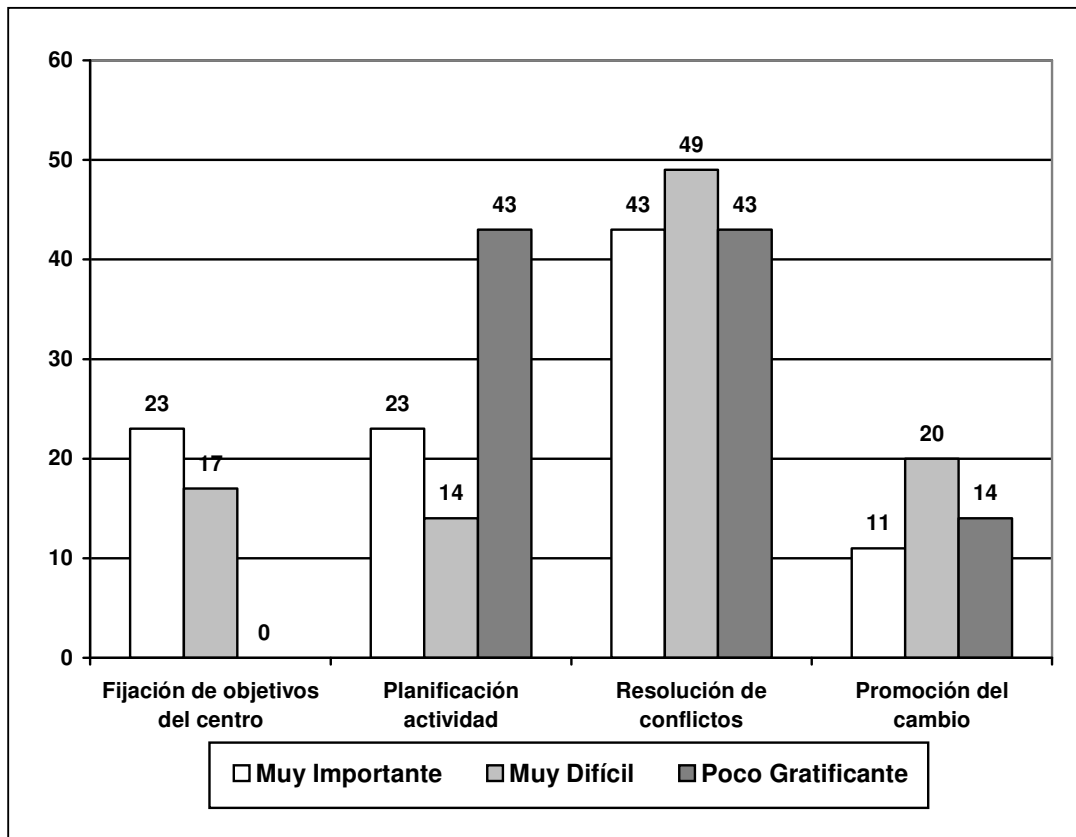
4.- Relacions humanes
4.1. Mantenir relacions personals fluïdes amb el personal del centre: professorat, alumnat, PAS, pares, professionals externs...
4.2. Acollir a les persones de nova incorporació a l'organització amb la intenció d'afavorir la seva integració
4.3. Coneixement i atenció a les persones (escoltar, comprendre, interpretar...) per tal d'ajudar-les i motivar-les en la seva relació amb la institució.
4.4. Afavorir el desenvolupament professional del professorat a través de plans de formació en el propi centre, elaboració de projectes conjunts, etc.
4.5. Comunicació. Vetllar per la circulació ràpida i eficaç de la informació (establiment de processos i canals de comunicació) d'una manera transparent i oberta (en doble sentit)
4.6. Intervenir en la resolució de conflictes (especialment aquells en què l'equip directiu s'hi troba involucrat) d'una manera franca i transparent; procurant avantposar els interessos de la institució als interessos sectorials o personals. .
5.- Projecció exterior
5.1. Interlocutor entre la Comunitat i l'Administració Educativa: aplicació de directrius, compliment de processos, demanda de millores, previsió de necessitats...
5.2. Mantenir relacions fluïdes amb usuaris/destinatari de l'acció educativa (alumnes, pares, associacions o entitats)
5.3. Coordinació amb altres instàncies i entitats educatives: altres centres, serveis educatius externs, serveis educatius del municipi, museus, associacions, empreses de serveis, etc.
5.4. Vetllar per la projecció d'una imatge exterior positiva
6.- Innovació i desenvolupament de l'organització
6.1. Promotor de canvis, innovacions o millores en el funcionament i en la pràctica educativa del centre
6.2. Enfortiment (empowerment) del centre. Agent de participació i d'assumpció de responsabilitats compartides per part de la Comunitat Educativa com a estratègia per al desenvolupament i la consolidació de l'autonomia institucional
7.- Direcció d'hom mateix
7.1. Autoconeixement: concepcions sobre la direcció; estil directiu predominant; conductes directives més habituals; habilitats directives que convé desenvolupar...
7.2. Control de l'estrès i ús racional del temps personal
7.3. Assumpció del càrrec: soledat, dilemes, canvi de rol ...
7.4. Control dels assumptes personals: equilibri entre la dimensió docent, la directiva i la personal
7.5. Participar en activitats de formació permanent de directius: cursos, grups de treball, seminaris, intercanvi d'experiències... que possibilitin la reflexió i el progrés personal en relació al càrrec
8.- Contingències
8.1. Gestor d'anomalies i imprevistos
8.2. Subaltern, administratiu, guardià, assistent, altres

Quadre núm 1. Àmbits d'actuació dels directius escolars (Teixidó, 2004)

Un cop esmicolada la feina dels directius en les 32 categories precedents, és interessant veure quines són les percepcions que en tenen els propis directius. En preguntar-los-ho, es posa de manifest que la intervenció en situacions de conflicte constitueix, indubtablement, la feina que es considera

més important però, alhora, més difícil de dur a terme i, també, menys gratificant⁸ (Quadre núm 2).

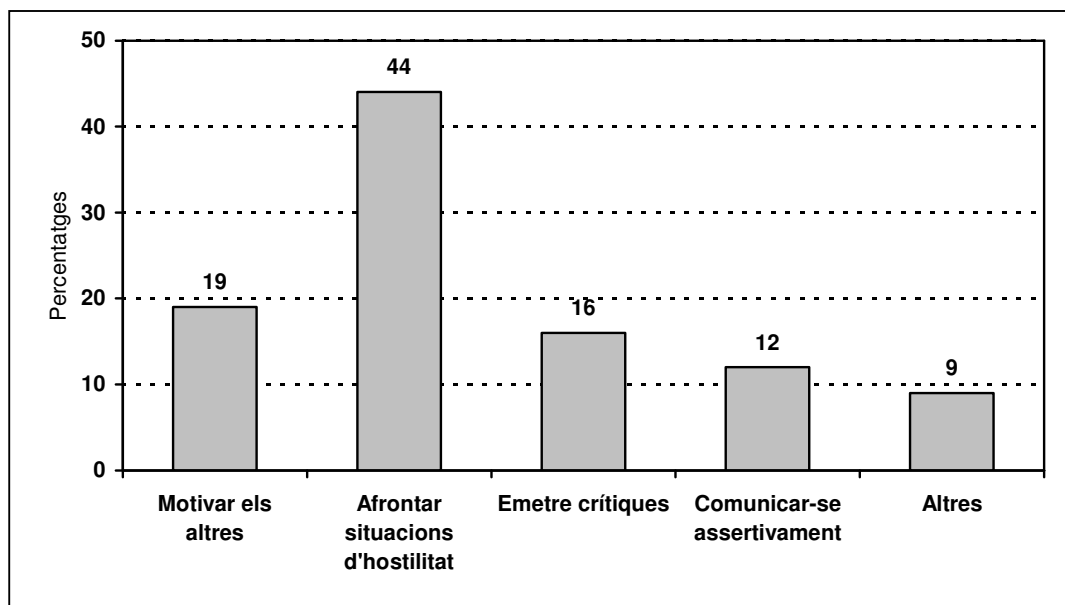
D'aquests resultats sembla que se'n desprèn la conveniència de dur a terme, en primer lloc, una tasca de conscienciació entre el directius entorn de la importància d'afrontar, d'una manera oberta i transparent, les situacions de conflicte. Es tracta d'entendre'l com una oportunitat doble: per una banda, constitueix una oportunitat per al progrés del conjunt de l'organització (per a l'establiment de criteris i eines de centre que permetin l'enfortiment institucional) i, per altra banda, per al propi directiu, atès que suposa una oportunitat per a l'afermament del lideratge, per guanyar-se el reconeixement i la confiança del col·lectiu.



Quadre núm 2. Valoració de diversos àmbit d'actuació dels directius segons el grau d'importància atorgat, el grau de dificultat percebuda i el nivell de gratificació obtingut (TEIXIDÓ I COMALADA, 2006)

⁸ TEIXIDÓ, J. I COMALADA, L. (2006): "Afrontamiento de situaciones de hostilidad y desempeño de la función directiva. Planteamientos y reflexiones a raíz de una actividad de formación permanente de directivos de centros educativos de titularidad pública", a *XXI. Revista de Educación*, núm 8, Huelva.

El problema fonamental, tanmateix, no és de conscienciació: en plantejar aquesta qüestió entre un col·lectiu d'una setantena de directius de centres de primària⁹, la major part (un 70%) afirmen estar "totalment d'acord" amb la idea que el conflicte depara una oportunitat per a la millora. Els principals dilemes apareixen a l'hora de passar a l'acció, és a dir, intervenir-hi: aleshores, el 64% manifesten sentir-se "tensos"; un 70% "insegurs" i només un 22% declaren sentir-se "confiats en si mateixos". Finalment, quan se'ls demana la percepció que tenen de la seva competència professional per a la resolució de conflictes, l'aspecte que diuen tenir més interès per millorar són les habilitats per "afrontar situacions d'hostilitat i atacs verbals".



Quadre núm 3. Habilitats comunicatives que els directius en exercici consideren que haurien de millorar per a la intervenció en situacions de conflicte (Teixidó, 2000).

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

Un cop fetes les consideracions anteriors arriba el moment d'entrar de ple a considerar què poden fer els directius per al foment de la convivència. Poden fer i, de fet, fan moltes coses. Si es consideren els àmbits anteriorment assenyalats, la major part de les categories poden aplicar-se a l'actuació per a la prevenció de la violència: vetllen pel tractament curricular dels valors, planifiquen la convivència, apliquen el RRI, procuren la participació dels pares, fomenten una imatge positiva del centre, actuen com a mediadors en conflictes... i un munt de coses més.

⁹ TEIXIDÓ, J. (2000): *El directiu davant del conflicte. Idees prèvies i concepcions. Actuació en situacions de conflicte. Detecció de necessitats de formació. Informe de resultats..* Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, abril 2000

D'entre aquest ampli ventall d'actuacions, quan hom pregunta als directius quina en destaquen (tant per la importància com pel volum de feina que comporta) hi ha una notable coincidència a assenyalar (sobretot a Secundària, però també, i d'una manera creixent, a Primària) 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...) que sovint es duen a terme en una situació d'alteració emocional.

A l'hora de seleccionar els aspectes que hem treballat pot sorprendre el fet que, tot i reconèixer-ne la seva importància, no hàgim centrat la nostra atenció en aquest rol directiu. Han estat diverses les raons que ho han motivat:

- a) Es tracta d'un tema prou conegut, sobre el qual hi ha una notable producció bibliogràfica (CANTÓN, 2004) i recursos a la xarxa.
- b) Constitueix un aspecte molt desenvolupat normativament. A tall d'exemple, només cal recordar les recents modificacions legislatives recollides al Decret 279/2006 de drets i deures dels alumnes i de regulació de la convivència¹⁰
- c) La major part dels equips directius l'exerceixen d'una manera habitual i, per tant, en tenen un coneixement pràctic.
- d) D'acord amb la naturalesa de la funció, es duu a terme des d'una perspectiva predominantment tècnica (aplicació de la normativa i establiment de sancions)

Un cop deixada de banda aquesta qüestió, els tres aspectes que tractarem fan referència a l'actuació dels directius com a agents del desenvolupament professional dels docents; l'establiment de criteris de centre per a l'adscripció del professorat i, finalment, la intervenció en situacions crítiques. Són tres àmbits de l'actuació dels directius que tenen una notable incidència en la millora de la convivència i, per tant, són mereixedors d'una atenció més detinguda; tant per la seva complexitat com perquè preveiem que poden donar lloc a valoracions contraposades i/o polèmiques. Es tracta de qüestions davant les quals no poden donar-se indicacions taxatives sinó, únicament, impulsar la reflexió, donar algunes pautes d'intervenció i proposar línies d'acció per tal que cadascú, des de la seva situació personal i institucional, valori la conveniència de passar a l'acció.

¹⁰ Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya. *DOG*C núm. 4670 - 06/07/2006

3.3. Els directius com a agents de desenvolupament professional dels mestres i professors

L'afrontament de situacions de violència i agressivitat és inherent a la feina docent. Els mestres i professors que treballen als diversos nivells del sistema han d'acceptar, tant en els moments actuals com fa vint anys, que la feina educativa implica intervenir davant situacions de disrupció, d'indisciplina, de provocació, etc. És cert que en els temps actuals, la freqüència i la gravetat dels comportaments antisocials ha augmentat, però també ho és que es manifesten de diversa manera i en graus diversos en funció dels professionals docents: amb un mestre hi ha xivarri i disbauxa a l'aula i amb un altre no n'hi ha; un professor no té bona sintonia amb un grup d'alumnes i un altre sí; un estudiant es mostra provocador i desafiant amb un professor i amb un altre es comporta millor... Admetre que la solució no es troba únicament a les mans del docent no significa que no sigui un factor fonamental en la millora. Hi ha docents que són més competents que d'altres en el maneig de situacions conflictives a l'aula. Per què? És possible que apel·lem a les característiques físiques (la veu, la presència física, el gènere...) o psicològiques (BELTRÁN LLERA, 2001) però també hi ha habilitats apreses, que són el resultat d'un procés intencional de desenvolupament professional. Els mestres i professors poden desenvolupar/millorar la seva competència per a l'afrontament de situacions conflictives a l'aula. Ara bé, qui se n'encarrega? qui els ajuda? Hi ha la possibilitat d'acudir a cursos de formació permanent, (suposant que hi hagi oferta de cursos d'aquesta mena) però hi ha alguns aspectes que no es poden ensenyar/aprendre en un curs perquè es troben íntimament vinculats a la dinàmica del centre, a les relacions socials que s'hi estableixen, a la manera d'afrontar els reptes de cada dia. És aquí on tenen una importància clau els companys i els directius.

Vegem algunes actuacions que poden dur a terme els directius per afavorir el desenvolupament professional dels docents del seu centre

a.- Acollir i ajudar els professionals que arriben de nou al centre.

A les escoles i instituts cada vegada hi ha més mobilitat a les plantilles, tant pel que fa als docents (trasllats, baixes, mitges jornades...) com pel que fa a la resta de professionals que hi treballen (assessors, monitors, auxiliars tècnics...) L'acollida del personal de nova incorporació, així com el seguiment i ajut durant els primers temps d'estada, contribueixen al millor funcionament de l'organització i fan que la persona nouvinguda s'hi senti més a gust. Requereix, certament, una inversió considerable de temps (dels directius, dels coordinadors i dels companys) però es tracta d'una inversió rendible a llarg termini¹¹. Els directius són els responsables d'organitzar i sistematitzar el procés d'acollida.

¹¹ El col·lectiu GROC ha dedicat bona part de la feina efectuada durant els dos darrers anys a treballar i donar pautes per a l'acollida dels professionals de nova incorporació al centre. Una versió inicial abreujada d'aquest material es troba a:

b.- Desenvolupar habilitats de resposta a les queixes i els laments del professorat referits al comportament dels alumnes

Algunes vegades els centres es converteixen en un mur de lamentacions estèrils, amb manifestacions poc oportunes a càrrec del professorat. Es possible sentir frases com: *"Estic fart d'en Xavier; no l'aguanto més"*, *"Aquesta alumne no el vull veure més a la meva classe"*, *"No penso fer cap més sortida amb aquests alumnes"* etc. que, d'una banda, no són pertinents i, d'altra banda, comporten repercussions negatives per al clima de centre, per al professor i per a la moral del col·lectiu, que es va contagiant d'aquesta actitud d'indolència.

Els directius no poden restar indiferents davant d'aquestes manifestacions; han de construir-se un discurs educatiu per tal de convidar a reflexionar (bé en el mateix moment o bé en diferit) sobre la impropietat i la negativitat d'aquest tipus de manifestacions que únicament condueixen a augmentar la sensació d'insatisfacció professional.

c.- Donar suport a les persones en situació de daltabaix emocional

La feina d'educar, com totes les feines que es basen en les relacions entre les persones, té una dimensió emocional. En algunes ocasions, els docents estan satisfets de la feina que fan, se senten apreciats com a docents i com a persones. En altres ocasions, en canvi, hi ha situacions que els fereixen emocionalment, que els provoquen un daltabaix: una revolta a l'aula, un insult, un intent d'agressió, etc. En aquests moments al docent li cal recolzament del col·lectiu: suport emocional, ajut per desdramatitzar la situació, ànims per tornar l'endemà a l'aula amb força i entusiasme renovats.

S'ha de procurar construir un clima de confiança que afavoreixi que els docents exterioritzin els problemes que viuen a l'aula, que reconguin la necessitat de millorar determinades habilitats sense por a ésser etiquetats d'incompetents. El reconeixement de les pròpies mancances i errades constitueix el primer graó de la millora

d.- Encoratjar els docents a invertir en el seu desenvolupament professionals.

L'afrontament de situacions de violència a l'aula i al centre (en les seves múltiples manifestacions) forma part de la feina docent. Aquesta és una afirmació que una part important dels docents no s'ha plantejat d'una manera seriosa i, si ho ha fet, no està disposat a acceptar-ne les conseqüències. Un cop acceptada la premissa inicial, si afrontar situacions de violència forma part de la feina, caldrà aprendre'n. Igualment com el mestre ha après a ensenyar la resta portant amb diverses metodologies, amb diversos materials i assajant diverses respostes davant els dubtes i errors dels seus alumnes, també pot millorar la seva competència per afrontar situacions de conflictivitat. Ara bé, és fonamental

que vulgui fer-ho i que hi inverteixi temps i esforç (qualsevol aprenentatge és costós).

Els directius han d'esperonar els docents per tal que desenvolupin competències d'afrontament de situacions de violència. La millora de la convivència al conjunt del centre passa per la millora de les habilitats d'intervenció de cadascun des mestres. Prendre la decisió d'introduir canvis en l'estil docent és ingrat atès que implica qüestionar-se les pròpies concepcions sobre la feina i els hàbits professionals. En aquesta tessitura, comptar amb una altra persona que t'hi anima i, alhora, t'ho planteja com un repte personal, constitueix un bon ajut.

e.- Procurar no convertir-se en mers agents de disciplina

Ens els darrers temps, especialment a secundària però també a primària, s'ha produït una progressiva especialització d'alguns membres dels equips directius que, a requeriment del professorat, han adoptat el rol d'agents disciplinaris; han esdevingut una mena de "papus" que castiga i posa sancions. Es tracta d'una pràctica ben habitual en el comportament dels grups humans que consisteix a apel·lar a l'autoritat o, en llenguatge publicitari, al "primo de Zumosol". Quan s'utilitza amb moderació, reservant-la per a casos excepcionals, pot ser una bona solució per a determinades situacions. Ara bé, quan se'n fa un ús abusiu té efectes perniciosos: per al conjunt de l'organització (allò que en principi era excepcional esdevé quotidià); per al professorat (que mai no es guanya el respecte dels seus alumnes) i, també, per a l'equip directiu que acaba actuant com a mer agent sancionador, amb el consegüent cansament (tots els casos es concentren en la mateixa persona) i insatisfacció professional: per molt esforç que s'hi posi, per moltes xerrades amb alumnes i entrevistes amb pares que es facin... no es percep una millora. Ben al contrari, a mesura que avança el curs, en acumular-se el cansament i la tensió, el fusible salta amb més facilitat.

f.- Actuar com a catalitzadors de la maduresa emocional dels claustres.

El claustre de professors és un col·lectiu de professionals i, per tant, els assumptes que s'hi tracten s'han de mantenir en el pla de l'argumentació racional a través de la qual les idees poden ser exposades, analitzades, debatudes, rebutades, etc. per tal de prendre la millor decisió.

En altres paraules, el claustre és el lloc adequat per plantejar maneres diferents d'afrontar el comportament disruptiu d'un grup d'alumnes; perquè els professionals intercanviïn i posin en comú maneres d'afrontar les provocacions d'un estudiant, per consensuar criteris d'actuació, per comentar i compartir diverses maneres de fer... Ara bé, no té molt sentit que esdevingui un espai de desfogament, d'expressió de ràbia, de laments... Els directius han de vetllar per la maduresa emocional dels claustres, propiciant que esdevinguin un espai de reflexió i de creixement professional; evitant que es converteixin en una vall de llàgrimes (on s'hi aboquen lamentacions, insatisfacció i desencant) o una tertúlia de cafè

3.4- Els directius com a responsables de l'establiment de criteris de centre per a l'adscripció del professorat

Entre les diverses feines que duen a terme els directius, potser la que més clarament s'associa amb un rol específic és l'organitzativa: els directius són responsables d'organitzar el funcionament del centre. Es tracta d'una feina predominantment tècnica, que en funció del volum i les singularitats del centre, adquireix una notable complexitat. Podem distingir-hi un conjunt d'actuacions: inscripció dels alumnes, formació de grups, gestió del currículum, distribució de la docència entre els diversos docents, assignació de càrrecs de coordinació, tutories i tutories tècniques... en un procés que, finalment, culmina amb la realització de l'horari en tant que document que reflecteix el funcionament quotidià del centre.

En tot aquest procés hi ha alguns aspectes que són clau pel que fa a la millora de la conflictivitat; ens referim a la distribució de la docència i de les tutories entre el professorat. Una pràctica habitual a bona part dels centres (que, en certa manera, forma part de la cultura escolar del nostre país) consisteix a assignar al professorat més expert i més arrelat al centre els grups d'alumnes més "còmodes" i, en canvi, al professorat amb menys experiència i, sovint, nouvingut, se'ls deixen els cursos que, a priori, es preveuen més "difícils". 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 és la més adequada; 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 presentar-se com una qüestió tècnica; 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 l'equip directiu s'ho proposi, ho plantegi d'una manera transparent i dugui a terme accions, prudentes però fermes, en aquesta línia. Anant a qüestions concretes, hi trobem:

a.- Establir criteris de centre per a l'assignació de la docència als diversos professors

La delimitació de la feina que fa cadascú a l'escola no ha de deixar-se, d'una manera exclusiva, a la lliure decisió de cada professional o de cada àrea o departament. És evident que hi ha uns criteris administratius (formació inicial, especialitat, acreditació, etc.) que han d'ésser tinguts en compte. Però no són els únics. S'han de complementar amb d'altres criteris organitzatius d'eficàcia, de funcionalitat i, també, d'equitat. Tampoc no es tracta de deixar-ho tot a la discrecionalitat de l'equip directiu. La tònica a seguir ha de ser l'establiment progressiu de criteris de centre. Es tracta de començar per un criteri, dedicar

temps a debatre'l, a negociar-lo, a fer simulacions del resultat final esperat, a reflectir-lo per escrit, d'aplicar-lo i d'estar preparat per afrontar, amb correcció però també amb fermesa, els conflictes que se'n derivin.

b.- Establiment de criteris d'assignació de l'acció tutorial

Els raonaments i idees adduïts a l'apartat anterior també són vàlids per als criteris d'adscripció de tutories. Es tracta d'introduir criteris de rotatorietat en l'assignació de tutories que evitin que als darrers a arribar sempre els toqui una tutoria que, a priori, es preveu difícil; que determinats tutors s'"especialitzin" en la tutoria de nivells considerats "còmodes" o que s'"estigmatitzin" alguns tutors als quals, any rera any, se'ls assigna una tutoria que es preveu complexa.

c.- Delimitació de funcions i responsabilitats dels tutors, tutors tècnics i càrrecs de coordinació.

Una part dels conflictes inherents a l'assignació de les tutories es deriva del fet que no hi ha una clara delimitació de les funcions i les responsabilitats dels diversos llocs de treball. Els tutors consideren que la feina, el temps de dedicació i, sobretot, el compromís que implica la realització d'una tutoria de grup són majors que els que es deriven d'altres càrrecs, a la qual cosa s'hi ha d'afegir, en alguns casos, el complement de sou i el complement horari.

Sempre és arriscat fer aquesta mena de valoracions (atès que, en darrera instància, depenen de les persones que exerceixen els càrrecs) però ho és especialment quan no s'han delimitat, d'una manera clara i coneguda per tots, quines són les feines que corresponen a cadascú. L'establiment d'un quadre lineal de funcions i responsabilitats contribueix a delimitar les tasques que cadascú ha de fer, actua com element d'autoregulació de l'acompliment i, permet l'avaluació de la feina feta.

Des d'un punt de vista cultural, tenint en compte el model organitzatiu i el model directiu vigents i, també, la tradició del nostres centres, els avenços en aquest àmbit no són senzills. Des d'aquesta perspectiva, són comprensibles les reticències dels directius a destapar el sac dels trons. Ara bé, si realment hi ha interès per millorar la convivència i s'accepta la premissa que els principals agents de prevenció i d'intervenció són els docents, sembla lògic avançar vers plantejaments compartits pel gruix del professorat i, perquè això sigui una realitat caldrà que, realment, comparteixin els mateixos alumnes i els mateixos problemes. Per altra banda, la fixació de criteris organitzatius singulars de cada centre que, fent ús dels marges d'autonomia existents, desenvolupin i concretin la normativa general, suposa un avenç en la vertebració i la cohesió interna.

En síntesi, l'establiment de criteris de centre en l'adscripció de la docència i les tutories, és un repte complex però necessari en el qual cada equip directiu s'ha de fixar un nivell d'avenç en funció de les característiques, les necessitats i les singularitats del centre.

3.5. Els directius i la intervenció en Situacions de Crisi

Per molt que el centre dugui a terme accions preventives; per molt que hi hagi una implicació activa de mestres, alumnes i pares; pel molt que s'hagi treballat i avançat... sempre hi haurà situacions imprevistes, que per les seves característiques, pel moment en què succeeixen o per les circumstàncies que hi concorren, presenten una gravetat especial. Sempre hi haurà un nen que colpeja una mestra (intencionadament o fortuïta, que això mai s'acaba de saber) i li trenca un braç; un jove que porta una navalla, en fa ostentació al pati i acaba punxant un company o uns pares que perden els papers i, al bell mig del passadís, insulten o amenacen un professor. En els darrers temps n'hi ha hagut exemples a les nostres contrades que han transcendit a la premsa escrita i a la televisió. Al capdavant, s'ha d'acceptar que en un lloc on s'hi relaciona un munt de persones entre alumnes, professors i pares poden passar moltes coses que escapen a qualsevol mena de control.

Quan s'esdevé una d'aquestes situacions, la informació corre ràpidament de boca en boca; es deforma. En pocs moments, tothom ho sap; tothom té la seva versió. A vegades s'arriba a una situació de trasbalsament institucional: els alumnes vagaregen pels passadissos; els mestres fan pinya a la sala de professors, es trenca la dinàmica de normalitat, regna el desconcert... ningú sap ben bé què fer, la gent es mira l'un a l'altre...

El companys se senten impel.lits a sol.lidaritzar-se amb el docent afectat: fan un *manifest*, demanen *mesures disciplinàries exemplars*, agafen el docent a qui ha succeït l'accident com a *estendard*, es proposen *accions de conscienciació social*: una aturada laboral simbòlica, fulletons informatius a les famílies i a la ciutadania, articles a la premsa... Els alumnes, quan són grans, s'organitzen: es planteja una vaga, un "asseguda pacífica" a la plaça, una "cassolada" o alguna altra mena d'acte lúdic-reivindicatiu en funció de la moda del moment. Els pares estan preocupats, tal volta indignats; hi ha trucades continues al president de l'AMPA que, amb el sobresalt corresponent, abandona la feina i va cuita-corrents a l'escola; truca els membres de la Junta i els demana que passin la notícia alhora que convoca assemblea per a l'endemà, etc... Enmig de tot això, arriba la premsa; hi ha trucades continuades de l'inspector, de l'alcalde, dels mossos... Els mòbils treuen fum. És com una bola de neu que cada vegada es va fent més gran i que en res no ajuda a restablir la normalitat.

Es tracta de situacions aïllades, que passen poques vegades. És possible que el directiu no n'hagi viscut mai cap de semblant i, per tant, no tingui precedents en els quals emmirallar-se. Aviat se sent desbordat; són massa coses alhora. Li sembla que ha d'actuar. Fins i tot és possible que tingui consciència que la seva actuació pot ser determinant en el desenllaç. Però... què ha de fer? Vegem algunes idees

a.- Intervenir amb immediatesa.

En una situació de desconcert, convé que algú n'assumeixi el control: per calmar els ànims, per evitar reaccions desmesurades, per centralitzar la informació i la presa de decisions, etc. I qui ha de fer-ho? Els directius, per la

posició que ostenten al si de l'organització, són les persones que, d'una manera natural, estan cridats a agafar les regnes de la situació. Perquè això sigui possible cal garantir que sempre hi hagi, com a mínim, un membre de l'equip directiu "de guàrdia" al centre disposat a intervenir.

Algunes vegades els directius se senten temptats de fer-se fonedissos quan ensumen alguns conflictes perquè preveuen les conseqüències que se'n derivaran o perquè pensen que no hi ha solució. Davant situacions crítiques, tanmateix, aquesta opció sembla del tot desencertada.

La necessitat d'intervenir amb immediatesa resta capacitat de reflexió i d'anàlisi per a la presa de decisions. Això fa que el directiu hagi d'anar amb molta cura, per tal de no precipitar-se o fer manifestacions inoportunes. Per tal d'evitar-ho, ha de mirar de buscar-se col.laboradors que l'alliberin de la pressió de la intervenció directa (posant ordre, tranquil·litzant...) per tal de donar-se un breus instants de reflexió.

b.- Vetllar pel restabliment de la normalitat institucional.

La intervenció immediata ha de dirigir-se a aturar el cop, a avortar l'acció violenta. Un cop assolit aquest objectiu prioritari, s'ha de procurar retornar a la normalitat i, per tant, cada docent i cada grup d'alumnes ha de ser a l'aula que els correspon. El lloc natural de trobada dels mestres i els alumnes és l'aula. Per molt que el fet hagi pogut sacsejar la institució, per molt que la gent es trobi alterada, instal.lar-se en una sensació de caos no aportar res de positiu.

Davant d'una situació de ruptura de la normalitat algunes persones (tant alumnes com mestres) diran: "I què hi farem ara a classe?". La qüestió admet múltiples respostes: des de "el mateix que haguessis fet si no hagués passat res", a "parlar del que ha passat", a "fer activitats lúdico-educatives". Al capdavant, a cada aula hi haurà un clima diferent i es faran coses diferents. Ara bé, sempre és millor això que instal.lar-se en una situació de confusió general que no porta enlloc.

c.- Informar amb veracitat, concisió i objectivitat.

Una situació crítica és quelcom extraordinari, que s'aparta de la normalitat. És lògic que tothom n'estigui preocupat, que vulgui saber el que ha succeït. Resulta útil, en aquests moments, confegir una "versió oficial" de l'esdeveniment que sigui veraç, transparent i, sobretot, objectiva. Es pot redactar en forma de nota oficial o, simplement, fer un recull dels aspectes bàsics que s'han de comunicar. No es tracta d'amagar-ho, de dir que no ha estat res... però tampoc no cal donar pèls i senyals, ni esbombar-ho d'una manera improvisada i poc rigorosa. S'ha de difondre la informació a totes les persones interessades amb la màxima eficàcia i, sempre que sigui possible, a través del contacte directe: personal, telefònic, per mail, etc. Es tracta de buscar el compromís de l'organització a aferrar-se a la versió difosa per tal d'evitar les especulacions i els comentaris gratuïts.

d.- Treballar amb les persones i grups implicats

Un cop controlada la situació del centre s'ha de posar l'atenció a les persones directament implicades, per a la qual cosa resulta fonamental tenir un coneixement aprofundit de la xarxa de relacions. Permet formar-se una idea dels antecedents, les circumstàncies que hi concorren, l'estat d'ànim, etc.

Quan la víctima de l'agressió és un mestre/professor cal aplicar la normativa disciplinària amb normalitat i, alhora, donar ajut i suport emocional al docent, tot evitant que esdevingui una mena de *símbol* o de *referent* per a la resta de professorat. A ell, més que a ningú, li convé tornar a la normalitat: tard o d'hora haurà de tornar a l'aula i, probablement, hi trobarà l'alumne agressor. Davant d'aquesta realitat, convé que sigui conscient que esdevenir *"l'abanderat de la situació d'indefensió en la qual es troba el professorat"* no l'ajudarà en res.

Pel que fa a la intervenció amb el grup classe o amb els autors de l'incident s'ha de dur a terme des d'una perspectiva de normalitat: objectivar l'agressió, indagar-ne els motius, valorar-ne els efectes negatius, exposar la conveniència d'avortar els comportaments agressius, plantejar diverses possibilitats de solució, escoltar la versió de l'altre, etc.

e.- Control dels mitjans de comunicació.

En una societat on allò que importa són els *shares* d'audiència i els índex de difusió no ha d'estranyar que els mitjans de comunicació social hagin posat una atenció especial a informar dels casos de violència, entre els quals hi ha l'escolar. Una altra qüestió és com s'elabora la informació?, per a què serveix? i, sobretot, de quina manera afectarà al centre?

L'elaboració d'una "versió oficial" dels fets on s'informa dels successos tot evitant de caure en l'alarmisme permet posar èmfasi en el tractament educatiu que s'ha donat a la situació. A l'escola, igualment com al carrer, les persones s'equivoquen, succeeixen fets no desitjables. Ara bé, la qüestió fonamental no és l'anècdota (allò que ha passat) sinó que a l'escola, a diferència del carrer, es tracten el temes que l'afecten amb una intencionalitat educativa.

Per tal d'especialitzar i centralitzar la relació amb els mitjans de comunicació, tant per als casos de violència com per donar a conèixer altres activitats que realitzen, alguns centres han optat per designar una persona específica (normalment, un membre d'equip directiu) que es fa càrrec de la relació amb la premsa.

4- SÍNTESI I CONSIDERACIONS FINALS

El text s'ha centrat, fonamentalment, a considerar les possibilitats de millora de la convivència als centres educatius, tot posant una atenció especial a la intervenció dels directius. En arribar a l'apartat final, sembla necessari repetir la tesi bàsica que s'hi ha defensat. Prèviament, no obstant, farem algunes breus consideracions finals:

- a) La violència escolar és un fenomen global que afecta la major part dels països occidentals. A l'informe del DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) s'exposa la situació dels principals països europeus (entre els quals hi ha Anglaterra,

França, Alemanya, Itàlia, Holanda, Bèlgica i Portugal) i, tot i que les dades i les metodologies de les investigacions realitzades als diversos països no són directament comparables, s'adverteix un panorama relativament similar tant pel que fa a les formes de maltractament, com a l'edat dels alumnes com als espais on tenen lloc les agressions. Hi ha discrepàncies notables pel que fa a les xifres, cosa que no ha d'estranyar si es té en compte l'enrenou mediàtic al qual assistim aquests dies (setembre 2006) arran de la publicació de l'informe Cisneros X¹²).

- b) Deixant de banda les picabaralles pels percentatges (que, tal com s'ha posat de manifest a 1.3., són sempre relatives) el problema existeix i, en un o altre grau, afecta tots els centres. Es tracta d'un panorama preocupant però no catastròfic: encara s'hi és a temps d'intervenir. Per fer-ho cal una reflexió serena i seriosa per part de tothom (amb la renúncia a protagonismes innecessaris i a la defensa d'interessos sectorials) per diagnosticar la situació real de cada centre i de cada aula, aconseguir la implicació i la col.laboració dels docents i les famílies i elaborar un pla d'actuació adequat a cada realitat. El constructe "violència escolar" fa referència a una realitat social que es manifesta de manera local i, per tant, les solucions han de ser, forçosament, adequades a cada realitat.
- c) La solució als problemes de violència que es viuen als centres no s'ha de centrar únicament en l'adopció de mesures disciplinàries *dures*, en la base de les quals hi ha l'estigmatització i la segregació dels alumnes. En l'actualitat, l'opció més estesa consisteix a identificar els alumnes "violents" i separar-los dels que "es porten bé" amb l'argument que d'aquesta manera, "es vetlla perquè els qui volen estudiar, puguin fer-ho". Es tracta d'una pràctica ben simple que "es vesteix" amb múltiples denominacions que a vegades no tenen res a veure amb la realitat: grups flexibles, itineraris curriculars, grups específics, aules obertes, escolaritzacions externes... A banda de les consideracions de tipus ideològic (l'etern debat entre integrar i segregar), el problema és que el nombre d'alumnes que engruixeix aquests grups creix d'una manera continuada i aquest ritme no és sostenible. Sembla, per tant, que cal avançar vers un enfocament integral de la convivència a les aules on les mesures segregadores siguin una possibilitat entre moltes altres i no pas la única o la principal.

¹² Una de les dades més polèmiques de l'anomenat informe Cisneros X (Violència y acoso escolar en España), realitzat pels professors Iñaki Piñuel i Araceli Oñate, de la Universitat d'Alcalà de Henares, assenyala que un de cada quatre joves d'entre 7 i 18 anys declara haver estat víctima d'assetjament escolar. Dos dies després d'haver-se'n difós les dades, els Consellers d'Educació de Catalunya (Joan M. del Pozo) i del País Basc (Totxu Campos), declaraven als mitjans de comunicació que aquestes dades no els semblaven fiables i que la xifra podria situar-se entre el 3% i el 5%. Durant aquest darrer mes (octubre 2006), els mitjans de comunicació se n'han fet un ampli ressò; s'han deixat sentir múltiples veus crítiques (d'associacions professionals, de sindicats i, també, d'experts) que apunten les deficiències metodològiques alhora que, en alguns casos, s'insinua un possible afany de protagonisme dels autors. Això no obstant, en un sentit invers, també cal deixar constància que algunes associacions contra l'assetjament escolar i laboral de Catalunya, del País Basc i Navarra hi han donat suport. Al capdavall, un ball de percentatges que admet múltiples lectures.

- d) En els moments actuals hi ha un nombre considerable de centres que, conscients d'aquesta realitat, s'hi han posat a treballar: s'han plantejat com volen que siguin la convivència en seu centre? i, el més important, què estan disposats a fer per aconseguir-ho?. A partir d'aquí, s'han posat a treballar. Alguns han adoptat algun dels programes existents (fonamentalment, els programes de mediació entre iguals); altres, han seleccionat allò que els interessava de diversos programes i n'han fet una barreja; altres, han creat una línia d'acció pròpia. En definitiva, això és el menys important. La clau del progrés és començar a caminar. I, pe als qui encara no s'hi ha posat, saber que al centre del costat hi trobaran ajut.
- e) La primera impressió del professorat quan es planteja dur a terme iniciatives de millora de la convivència és que significa més feina (tutories, assemblees d'aula, mediació, entrevistes...) I és cert. Ara bé, es tracta d'una feina gratificant atès que els resultats aviat es fan patents: hi ha més ordre al centre, disminueix la tensió ambiental... fins i tot és possible que hi hagi una millora en el rendiment. Es tracta d'una inversió de temps i esforç per aconseguir major satisfacció professional.
- f) L'afrontament exitós dels problemes de convivència escolar es basa en la força del col·lectiu. Com més gran sigui el nombre de professors i de famílies que coneix i que participa en el projecte, majors són les possibilitats d'aconseguir resultats. És preferible arribar a molta gent (acceptant que hi haurà diversos graus d'implicació i compromís) a seleccionar únicament algunes (poques) persones altrament motivades. Convé que els alumnes percebin que es tracta d'una resposta col·lectiva, que aglutina tota la comunitat. La disparitat de criteris i les incoherències entre el professorat (sobretot quan s'expressen públicament) resten eficàcia al projecte; convé preveure-les i treballar-les amb anticipació.
- g) Cal avançar vers una conscienciació real de les administracions educatives en relació a la importància de vetllar per la construcció de cultures de centre fortes, amb autonomia, amb iniciativa per donar respostes singulars als problemes que els afecten. La violència escolar no pot ésser resolta en els nivells macro del sistema sinó en el dia a dia de cada aula i de cada centre. La millora de la realitat escolar ha de passar indefectiblement pels centres i, per això, cal donar-los veritable autonomia, cal que se sentin protagonistes i que assumeixin responsabilitats. Això només serà possible amb unes directrius polítiques decidides a enfortir els centres i, per tant, a renunciar a l'actitud i les pràctiques de tutela permanent que s'han anat instaurant, d'una manera progressiva, en els darrers anys. S'ha de tendir cap a un menor intervencionisme de les Administracions, a escurçar la distància entre la política educativa i l'organització dels centres. Són diverses les línies d'actuació que hi contribuirien: la creació de centres petits (la massificació augmenta la violència); la distribució equitativa de l'alumnat entre els diversos centres sufragats amb fons públics; l'aplicació de polítiques de consolidació i cohesió dels equips docents; la transferència de responsabilitats de gestió dels recursos humans als equips directius; la

reducció de la producció normativa...en definitiva, l'atorgament de majors cotes d'autonomia als centres.

- h) Al text se sosté que l'afrontament de les situacions de violència correspon, en primera instància, al professorat: és inherent a la feina docent. Ara bé, això no significa que no siguin necessàries altres figures professionals als centres educatius (educadors, mediadors, orientadors...) que hi contribueixin. El repte consisteix a vetllar per l'encaix d'aquests professionals en la cultura del centre per tal que no esdevinguin (talment com ha succeït en algunes comunitats autònomes que han posat en marxa aquesta mesura) en una mena d'agent disciplinari a qui se li deriven tots el "marrons" del centre.
- i) En darrer lloc, *last but not least*, convé que mirem la nostra pròpia teulada: la formació de mestres i de professors (Teixidó i Capell, 2002). Els docents actuals es queixen que no tenen prou recursos per afrontar situacions de conflicte i demanen més formació; s'hauria de vetllar perquè això no es repetís en el futur. En uns moments de reforma de la formació inicial, quan es diu que allò que es tindrà en compte en la delimitació dels plans formació seran les competències que hauran de posseir els futurs professionals, sembla evident que els docents han de ser capaços d'afrontar situacions de violència. El llistat de competències específiques és fàcil d'elaborar: identificar conductes violentes, identificar els llocs i moments més propicis, capacitat per distingir entre simples baralles i situacions d'assetjament, competència per actuar en situacions de disrupció, per avortar provocacions de l'alumnat o per atallar situacions de crisi... Tot això és possible treballar-ho (des de la sensibilització al desenvolupament d'habilitats) a la formació inicial. Només cal que els dissenyadors ho tinguin en compte, que s'inclogui al currículum formatiu, que es disposin els recursos necessaris i que se n'encarregui la docència a professionals qualificats. I tot això, de moment, només són desitjos.

Per acabar, els mots finals han d'adreçar-se a reiterar la tesi general que s'ha defensat a les pàgines precedents. En passar revista a les condicions necessàries per a la millora de la convivència als centres educatius, la major part dels tractadistes destaquen la necessitat d'un lideratge fort i compromès. En aquest text, hem intentat avançar una passa més, tot assenyalant algunes pautes d'actuació adreçades als directius en situacions que considerem especialment rellevants. Això no significa, de cap manera, que els directius assumeixin un protagonisme que no els correspon. La millora de la convivència exigeix la participació i la implicació del conjunt del claustre, que ha d'ésser secundada per les famílies i pels agents comunitaris. Els directius han de vetllar perquè els qui han d'intervenir en primera instància ho facin amb recursos i amb coneixement; han de donar-los suport en situacions complexes; han de procurar la coordinació i la congruència entre les diverses actuacions i, puntualment, també hi poden intervenir. Ara bé, la intervenció directa dels directius s'ha de reservar per als casos excepcionals, quan s'han esgotat les vies ordinàries.

5- BIBLIOGRAFIA

- Beltrán, J. y Carbonell, J.L. (1999). *Convivir es vivir*. MEC. Dirección provincial de Madrid.
- Beltrán Llera, J. (2001): "Algunas claves psicológicas para la construcción de la convivencia escolar". Ponencia presentada al *Seminario sobre Violencia Escolar* organizado por el Consejo Escolar del Estado
- Bisquerra, R.; Martínez, M. (1998). *El clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Boqué, M.C. (2002). *Guia de mediació escolar. Programa compresiu d'activitats, educació primària i secundària obligatòria* (llibre i CD-ROM). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat
- Cantón, I. (2004): *La organización escolar normativa y aplicada*. Biblioteca nueva. Madrid.
- Campo, A., Fernández, A. y Grisaleda, J. (2005): "La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 38, mayo-agosto
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo Editorial.
- Casamayor, G. (coord.) (2000). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- CNICE: Factores que favorecen el comportamiento antisocial.
http://w3.cnide.mec.es/recursos2/estudiantes/jovenes/op_18.htm
Consulta 09/2006
- Consejo Escolar del Estado (2001): *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Síntesis de propuestas de mejora. XII Encuentro de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado, Santiago de Compostela
- Consejo Escolar de Galicia(2001): *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria. Santiago de Compostela
- 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.
- Defensor del Pueblo (2000): *Informe sobre la violencia escolar*. Madrid. Oficina del Defensor del Pueblo.

- Del Rey, R. y otros (2000): *Educación para Prevenir la Violencia*. Madrid. Antonio Machado Libros. 2000. ISBN: 84-7774-172-7
- Delors, J. (1996): *L'educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI. Centre UNESCO Catalunya. Barcelona.
- 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
- El refugio en http://el-refugio.net/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1. Pàgina web de recursos i notícies sobre assetjament escolar. Consulta 09/2006
- 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
- Fernández, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Ed. Narcea, Madrid
- 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
- Galvin, P., Mercer, S i Costa, P. (1993): *Building a better behaved school*. Longman, Londres
- 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.
- Guasch, M. et al. (2002). *Educació en valors per a la convivència en els centres d'ESO. Estratègies d'intervenció*. Barcelona: ICE de la Universitat Rovira i Virgili.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) (2005): *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*, en http://www.fuhem.es/portal/areas/educación/documentos/Encuesta_a_los_docentes_convivencia_centros-feb_2005
- La Mirada de Jokin. <http://argijokin.blogcindario.com/> Recull de premsa, recursos educatius, associacions i links sobre violència escolar. Consultat 09/2006
- Led, P. (coord.) (2002). «Resolución de conflictos y mediación en los centros docentes». *Temáticos Escuela Española*, núm. 4.
- Led, P. (2005). *La mediación escolar: un modelo institucional*. Tribunal Arbitral de Barcelona. Anuario Justicia Alternativa, 6. Barcelona: J.M. Bosch Editor.

- Masnou, F. (1991). *Educació per a la convivència*. Vic: Eumo Editorial.
- McAndrews, T. (2001): "Zero tolerance policies" a *ERIC Digest Number*, 146
- Moreno, JM y Torrego, JC (2003): *Convivencia y disciplina. en el aula: solución de conflictos y aprendizaje democrático*. Madrid: Alianza
- Munné, M.(2006):*Els 10 principis de la cultura de mediació*. Barcelona. Graó
- Ortega, R. (1997): "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares", en *Revista de Educación*, 313, pp 7-27
- Ortega, R. (1999): *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía
- Padrós, M.; Rubio, L.; Martín, X.; Puig, J.M.; Trilla, J. (2002). *A mida. Materials d'educació en valors per a fer de tutor/a a l'ESO* (CD-ROM). Barcelona: Fundació Jaume Bofill i GREM (Universitat de Barcelona).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006): *Violencia y acoso escolar en España*. Informe Cisneros X. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Madrid
- 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]
- Proyecto Atlántida (2005): "Ciudadanía, mucho más que una asignatura: módulo de convivencia democrática", en <http://www.proyecto-atlantida.org>
- Puig, J.M. et al. (1997). *Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats*. Barcelona.
- Puig, J.M.; Payà, M.; Martínez, M.; Buxarrais, M.R.; Trilla, J.; Martín, X. (1997 - 2000). *Educació en valors. Crèdits variables i crèdits de tutoria*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Revista de Educación (1997): Monogràfic sobre "Violencia en los centros educativos". Num. 313, MEC
- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2002): Monográfico "Medios, violencia y escuela" mayo
- Saiz, M.; López, A.; Salvat, M.; Cornudella, M. (1999). *Viure els valors a l'escola (3-12 anys). Solidaritat, diàleg, tolerància, alegria*. Barcelona: Federació Catalana de Voluntariat Social.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005): *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofia para el estudio de la Violencia. Valencia
- Segura, M.; Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien. Programa de Competencia Social para niños y niñas de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea. S.A.

- Teixidó, J. (1998): *Estratègies de resolució de conflictes organitzatius a escoles i instituts*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- Teixidó, J., Capell, D. i altres (2000): "Habilitats de Gestió de l'Aula a l'ESO", a *Organització i Gestió de centres d'ensenyament secundari*, VI Jornades del FEAEC, Barcelona, 11-13 maig. Document policopiat
- 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.
- Teixidó, J. i Capell, D. (2002): *Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión de aula en la ESO: el afrontamiento de situaciones críticas*. Comunicación al X Congreso de Formación del Profesorado, Cuenca
- Teixidó, J. (2003): "Teaching English in today's high schools. I try to teach them... but they learn little. What can I do? Some answers to English teachers' identity crises" a *Humanising Language Teaching*, 6, nov 2003
<http://www.hltmag.co.uk/nov03/>
- Teixidó, J. (2005a): *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. (2005b): *El clima escolar. Dimensiones, factores y ideas para la mejora* Programa de Formación de Equipos Directivos del Gobierno Vasco. Vitoria
- Trianes, M.V. (1997): *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Ed. Aljibe, Málaga.
- Valero, J.M. (2006): *La escuela que olvidó su oficio*. Ed ICCE Madrid
- Vinyamata, E. (coord.). (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Graó.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2002): Situación de la convivencia escolar en España. Políticas de intervención. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, pp. 139-174.
- Zaitegi, N. i altres (2006): "Guía para la elaboración del Plan de Convivencia Anual", a *Organización y Gestión Educativa*, núm. 4, julio-agosto 2006