

## **El Pla de Convivència**

### **Del reconeixement legal a la posada en pràctica**

**Joan Teixidó Saballs**

Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona  
Bitàcola-GROC

Introducció . . . . .	2
1.- Què s'està fent? . . . . .	5
2.- La millora de la convivència; vers un enfocament integral.	7
3.- El Pla de Convivència . . . . .	9
3.1. Concepte . . . . .	10
3.2. Elaboració i desplegament . . . . .	12
3.3. Àmbits . . . . .	13
Àmbit educatiu	
Àmbit professional	
Àmbit comunitari	
Àmbit organitzatiu	
Àmbit normatiu o disciplinari	
3.4. Continguts i estructura. . . . .	18
4.- Dels riscos de burocratització a l'elaboració inductiva . . . . .	21
4.1. Vers una visió multidimensional de la millora . . . . .	23
5. Algunes idees per a la discussió . . . . .	29
6. Bibliografia . . . . .	31

## El Pla de Convivència

### Del reconeixement legal a la posada en pràctica

Joan Teixidó Saballs

Departament de Pedagogia de la UdG  
Bitàcola-GROC<sup>1</sup>

En els moments actuals, la preocupació per la millora de la convivència escolar constitueix un motiu d'interès recurrent als sistemes educatius occidentals (Debarbieux i Blaya, 2001; Smith, 2003). És un **tema que preocupa a tothom**: a les administracions educatives (interessades en preservar la bona marxa del sistema); als professionals i a les organitzacions sindicals (preocupats per les repercussions en la salut laboral i la satisfacció professional dels docents); a les famílies (interessades en la seguretat i el desenvolupament moral dels nois i noies) i, en general, al conjunt de la societat, perquè una escola on cada cop se sent amb més intensitat el crit de la violència difícilment pot dur a terme la funció educativa que li és pròpia.

La preocupació per la temàtica **no** implica, tanmateix, que **hi** hagi una **línia d'actuació definida, clara**, que aglutini els diversos actors socials entorn d'un repte comú (Torrego, 2001; Fernández, 1998). La situació que es viu a una bona part dels centres es caracteritza, més aviat, per la indefinició, per la desorientació... i no pas pel fet de comptar amb un projecte d'abordatge definit (Martín, E. I altres, 2003), consistent, fruit del treball col·lectiu, al qual s'hi aboquen esforços d'una manera ordenada.

---

<sup>1</sup> 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 temes d'organització i direcció escolar i millora de la convivència als centres educatius.

Els membres actuals del grup són Joan M. Barceló, Mariona Bastons, Josep Bofill, Dolors Capell, Miquel Castillo, Enric Corominas, Ramon Cortada, Joan 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 de docents i directius d'escoles i instituts de les comarques gironines que formen un grup estable, obert a tothom que hi vulgui participar, de reflexió, anàlisi i formació sobre aspectes relacionats amb l'organització i la direcció de centres educatius.

Els membres actuals de GROC són Alba Abulí, Judit Albert, Joan Manel Barceló, Maria Sabina Beine, Gemma Boix, Josep Bofill, Esther Busquets, Anna Camps, Dolors Capell, Caterina Casanovas, Rosa M<sup>a</sup> Casellas, Olga Coll, M<sup>a</sup> Teresa Contreras, Eva Escajadillo, Esther Gibert, Lourdes Guitart, Iván Martín, Dolors Massa, Natàlia Nadal, Imma Marqués, Dolors Pairó, Montserrat Planas de Farnés, Raquel Pujol, Cristina Rodà, Assumpció Roqueta, Elena Saavedra, Laura Serrats i Joan Teixidó

Les coses són així, entre d'altres motius, perquè la preocupació per la millora de la convivència pacífica a les escoles i instituts és **percebuda des de perspectives diferents** (un noi sotmès a assetjament escolar ho veu i ho viu molt diferent a un professor o un inspector) (Del Barrio, 2003) ; dóna lloc a **interpretacions interessades** (els uns, demanen més recursos; els altres, més formació; els altres, més implicació de les famílies; els altres, més professionalitat dels docents...) i es concreta en **actituds** diverses, en la interpretació de les quals cal tenir en compte, entre d'altres factors, la posició en relació al fet violent (víctima, botxí, mediador, espectador); el rol professional (docent, directiu, pare/mare de família, inspector...) i la intenció que guia la intervenció: apaivagar el problema amb immediatesa; evitar que s'escampi la notícia als mitjans de comunicació, aconseguir el canvi de centre, estalviar-se esforços que es consideren estèrils, aplicar sancions exemplars, etc. (CC.OO. 2001) Tot plegat posa de manifest la **complexitat** del problema així com la **multiplicitat de manifestacions** que poden amagar-se sota l'etiqueta "violència escolar" (Díaz Aguado, 2005).

Algú pot pensar que es tracta d'una nova moda de les que, en forma de lleis, de principis, programes o, simplement, eslògans, d'una manera periòdica, envaeixen els centres educatius. Els qui tenen una certa perspectiva històrica, en poden comptar moltes... que amb el pas del temps van perdent empenya fins que, al capdavall, ja ningú no en parla. La raó per la qual les coses són així no ha de buscar-se en les característiques dels programes (tots ells es troben orientats per intencions ben lloables) sinó en la dinàmica del sistema; la clau de l'èxit de les innovacions rau a connectar amb els interessos i les necessitats profundes de l'escola. Les innovacions arrelen on hi ha un grup de docents convençuts, compromesos a tirar-les endavant; on no hi són, no passen d'una capa de vernís que salta amb les primeres pluges. **La millora de la convivència escolar no serà una moda passatgera**; l'interès per la temàtica arrenca d'una necessitat real dels centres, de les famílies i dels docents. La convivència ha seguit una línia d'avenç que ha anat des de la perifèria del sistema (les escoles i instituts) vers el centre (les administracions educatives). Durant el darrer decenni del segle passat, la problemàtica ja començava a ser puixant en alguns entorns però es mantingué a un nivell local. Amb l'entrada al s. XXI es produeix l'eclosió a nivell estructural: es multipliquen els estudis que analitzen la violència escolar (per bé que centrats, fonamentalment, en el bullying); apareixen un munt de propostes d'intervenció, les diverses Administracions Educatives es doten d'eines i programes d'intervenció...

Aquesta és, pam amunt, pam avall, la situació actual. De moment, **no hi ha** (o, si més no, no es reconeix públicament) **una consciència clara de la magnitud i de les repercussions del problema**. La convivència escolar no es pot tractar com un programa més, com una moda escolar més, cal arribar a enfocaments globals. A la convivència escolar no se li pot donar el mateix tractament que a la sisena hora, a la llengua anglesa, a l'acolliment dels nous, a l'educació emocional dels docents o a les competències bàsiques, per citar algunes modes recents. Ara, més que mai, cal que les administracions i els centres avancin de la mà si es pretén reconduir la situació. El que hi ha en joc és massa important: la convivència pacífica constitueix un element imprescindible per a la pervivència del concepte d'educació pública de qualitat.

Durant els dos darrers anys el col·lectiu GROC ha tractat, mitjançant documents i intervencions en actes públics, diversos aspectes referits a la convivència: les relacions entre els termes "violència" i "convivència", la necessitat d'educar per a la convivència, les diverses manifestacions i tipologies de la violència escolar, la multicausalitat, la revisió dels principals estudis realitzats a l'estat espanyol, el reconeixement legal (Teixidó, 2007a), els programes preventius, el procés que condueix a la millora i, de manera monogràfica, la intervenció dels equips directius. En aquest text ens proposem avançar un pas més. Ho fem de la manera següent:

- a.- Es descriu, amb realisme, la situació actual que es viu als centres.
- b.- S'argumenta la necessitat d'avançar vers un abordatge integral de la millora de la convivència.
- c.- Es proposa un concepte de Pla de Convivència, tot assenyalant-ne els components, les fases a tenir en compte en l'elaboració i el desplegament, els àmbits, els continguts i l'estructura, les oportunitats, els paranyes que es desprenen del procés d'elaboració...
- d.- S'adverteixen els riscos de burocratització i es proposa seguir una lògica inductiva, que parteixi de la planificació/desenvolupament (resulta difícil establir fronteres nítides entre ambdós processos atès que presenten múltiples interdependències) d'accions concretes de millora. S'il·lustra amb exemples extrets del seminari GROC.
- e.- Finalment, es plantegen algunes qüestions per a la discussió.

En el plantejament inicial de la Jornada, hi havia la intenció d'explorar les interioritats dels processos de millora des de la perspectiva dels protagonistes. Es tractava d'analitzar els comportaments organitzatius a tenir en compte a l'hora de portar a terme una acció de millora de la convivència que impliqui l'actuació coordinada d'un conjunt de persones. Volíem resseguir l'itinerari de la

innovació des que sorgeix la idea fins que esdevé una realitat, tot posant atenció a les competències professionals que han de posseir els qui lideren el projecte en les diverses fases del procés: entusiasme, expressivitat i capacitat d'il·lusionar en l'etapa de sensibilització; realisme i capacitat d'anticipació en la planificació; previsió i afrontament de les resistències al canvi... I, a més, preteníem fer-ho tot partint d'exemples reals. Han estat diverses les raons (l'estat actual dels treball de GROC, la necessària concatenació entre ambdues aportacions, la conveniència de disposar de temps suficient per a l'exposició...) que han aconsellat posposar aquesta segona part. Esperem poder fer-la pública en un futur proper.

## 1.- Que s'està fent?

La preocupació per a la millora de la convivència comença a tenir un llarg recorregut; fa més de vint-i-cinc anys que alguns centres de secundària van dur a terme iniciatives de millora; fonamentalment, des de la tutoria (Teixidó i Riera, 2000). És cert que les coses han canviat molt però també ho és que al llarg d'aquests anys s'han dut a terme múltiples accions, ja sigui de manera aïllada o en el marc de programes específics. Es tracta d'intents lloables, que han comptat amb un divers grau d'adhesió, que han assolit èxits dispersos, davant els quals es fa urgent una tasca de catalogació i anàlisi per aprendre dels èxits i, també, dels errors dels qui van iniciar el camí.

En l'intent de donar resposta a la pregunta que encapçala l'epígraf, és a dir, de quina manera s'ha intervingut?, assumint els riscos i les imprecisions inherents a tota generalització, coincidim amb Torrego i Moreno (2007:23) quan assenyalen que **les principals línies d'actuació que es duen a terme en l'actualitat són de tipus segregador, curricular i disciplinari**. Més enllà de les connotacions que puguin associar-se a cadascun dels termes, procedim a caracteritzar-los, tot considerant els resultats que se'n desprenen.

Les mesures segregadores consisteixen a aïllar els alumnes que es consideren *problemàtics* o *conductuals* (amb una notable indefinició conceptual) en grups singulars, de nombre més reduït, amb diverses denominacions i tradicions a cada comunitat. Duen a terme programes especials de compensació basats en el treball per projectes, sovint a partir d'activitats manipulatives que s'orienten al desenvolupament personal: habilitats socials, resolució pacífica de conflictes, autoestima... així com a l'adquisició de les competències bàsiques: lectoescriptura, càlcul... Gran part de l'èxit d'aquests programes es basa en la possibilitat de comptar amb professorat específic que es faci càrrec d'aquests grups. En la base d'aquest enfocament hi ha la idea de compensar les desigualtats i de rehabilitar per a la vida en societat. Es pretén que els alumnes es reincorporin als grups ordinaris; en alguns casos, es realitzen activitats curriculars i/o extracurriculars conjuntes.

Les *mesures curriculars* responen a la lògica escolar. Quan es percep una necessitat es tendeix a crear un espai per al seu tractament des d'una perspectiva curricular. Pot donar lloc a una assignatura (la recent polèmica entorn de l'*Educació per a la ciutadania* en constitueix el millor exemple) o a programes específics (coeducació, educació socioemocional, educació per a la pau, resolució de conflictes, mediació...) que es duen a terme des de la tutoria o des d'un espai *ad hoc*. Una mostra excel·lent i de plena actualitat d'aquesta manera de procedir es troba als resultats que es desprenen de l'aplicació de la sisena hora a l'Educació Primària (Teixidó, 2007b); quan s'analitza a què s'ha dedicat el temps addicional d'escolarització, una part considerable de les respostes fan referència a mesures curriculars dirigides a la millora de la convivència

La sisena hora ha possibilitat la consolidació de l'hora de **tutoria**, entesa com un espai amb entitat pròpia dedicat a tractar aspectes del funcionament quotidià del grup, educació socioemocional, desenvolupament de competències socials, educació en valors, foment de la convivència, mediació i resolució de conflictes, assemblea d'alumnes, etc.

(Teixidó, 2007b:54)

Les *mesures disciplinàries* comporten l'adopció de càstigs i/o sancions davant els actes de violència o d'incivisme. Es basen en la creació d'una Comissió de Convivència on es troben representats els diversos estaments de la Comunitat Educativa. Aquest enfocament comporta la burocratització de la gestió: delimitació detallada en el Reglament dels comportaments punibles; gestió d'incidents, incoació d'expedients quan es produeix l'acumulació de faltes greus, anàlisi i resolució de l'expedient observant els drets de les parts, comunicacions a l'interessat i a la família, control de l'acompliment de la sanció, rituals de readmissió al centre... la qual cosa comporta una especialització de certs càrrecs directius (Teixidó i Capell, 2006).

Aquesta panoràmica (amb notables excepcions que, avui per avui, són minoritàries) és el resultat de la lògica de funcionament dels centres. Reflecteix les pràctiques més habituals. La qüestió bàsica no consisteix a etiquetar-les de bones, dolentes o regulars (a la qual cosa, certament, hi ha certa propensió des de determinats plantejaments ideològics) sinó, simplement, a valorar els resultats aconseguits. Els resultats de la discussió duta a terme amb directius de secundària arran d'una activitat de formació permanent (Teixidó, 2007c), posteriorment contrastats a GROC, semblen suggerir que:

a) Els avenços derivats de l'aplicació de programes curriculars són difusos. En la major part dels casos es duen a terme cursos de formació permanent com a pas previ a l'adopció i la posada en marxa del programa amb diversa implicació

del professorat i de la resta d'agents educatius. El taló d'Aquil·les d'aquest enfocament resideix en la dificultat de percebre una millora significativa.

b) Els avenços derivats de la creació de grups específics amb formats i denominacions diverses (aules de diversitat, aules d'adaptació curricular, aules obertes, aules d'acollida, aules d'escolarització externa compartida, aules taller, grups z, etc.), bo i essent notables, condueixen a una espiral sense sortida, atès que es produeix un creixement continuat d'aquests grups quan l'efecte que es busca és, precisament, el contrari.

c) Les solucions disciplinàries han d'utilitzar-se únicament en casos excepcionals. Quan l'exclusió, ja sigui seguint procediments legals o al·legals, esdevé quelcom quotidià, perd (si és que alguna vegada l'ha tinguda) tota la seva potencialitat. D'altra banda, la privació de l'escolaritat suposa la negació de la raó d'existir dels centres.

Les actuacions que hem esmentat i altres de tarannà similar semblen lògiques, hi ha una notable coincidència en la seva posada en pràctica, es duen a terme amb rigor i professionalitat... però, paradoxalment, no aconsegueixen els efectes desitjats. No es percep una millora significativa. Què succeeix llavors? Des del nostre punt de vista, no es produeixen avenços notables perquè **s'apliquen solucions simples a una problemàtica complexa**. La problemàtica de la convivència escolar requereix un abordatge holístic, del conjunt de la Comunitat Educativa, amb diversos fronts d'intervenció que es despleguen d'una manera simultània i coordinada, en els quals els diversos actors assumeixen tasques i responsabilitats complementàries, en el marc d'un projecte col·lectiu. Cal avançar cap a un abordatge integral de la convivència escolar.

## **2.- La millora de la convivència: vers un enfocament integral.**

L'assoliment de millores reals, que vagin més enllà de les declaracions de principis i de l'exposició de bones intencions, en la convivència escolar requereix el pas a l'acció. No hi ha millora sense intervenció i no hi ha intervenció que no requereixi esforç. Ara bé, no n'hi ha prou que cadascú intenti aportar-hi el seu "granet de sorra" particular. Cal articular les diverses accions en un pla global, establint relacions i ajuts mutus entre les diverses actuacions per tal d'aprofitar-ne els efectes sinèrgics.

La millora de la convivència serà el resultat del compromís i l'esforç coordinat del conjunt de la Comunitat Educativa (directius, docents, famílies, educadors, assessors, alumnes, etc.) entorn d'un projecte col·lectiu... o no serà. Ha de ser considerada des d'una perspectiva organitzativa (Gather, 2004). Es tracta de mobilitzar les persones i els recursos entorn d'un projecte singular per

a cada centre, aglutinador del treball del col·lectiu. El reconeixement legal dels Plans de Convivència (PdC) obre una línia interessant per al pas a l'acció. Ara bé, el Pla constitueix un requisit bàsic per a la millora (cal saber d'on es ve, on es pretén anar i el camí a seguir) però no la garanteix. No n'hi ha prou de tenir un pla; cal portar-lo a la pràctica. Quan el progrés depèn de la suma de moltes petites actuacions que són dutes a terme per un elevat nombre de persones, la implicació dels participants en el procés de discussió i elaboració del pla té una incidència clara en els resultats.

**L'enfocament integral posa l'èmfasi en la dimensió organitzativa.** Es tracta, en termes col·loquials, de "moure l'organització". Cal acoblar voluntats; sumar iniciatives; coordinar i seqüenciar actuacions, fomentar l'establiment de relacions interpersonals positives amb les famílies i amb els diversos actors socials... I això no és fàcil. D'una banda, perquè les escoles no hi estan acostumades: tenen molts projectes que, sobre el paper, són col·lectius però, en la realitat, continuen primant els enfocaments individuals. D'altra banda, perquè qualsevol canvi implica temors, inseguretats, adopció de nous rols... la qual cosa, al principi, genera actituds d'aversion o, simplement, d'indiferència. "*Ja s'ho faran!*" *Altra feina tinc!*" I, finalment, també s'ha de dir, perquè els canvis generen més feina, almenys, en els moments inicials. Es tracta d'un esforç, tanmateix, altament rentable atès que té efectes sobre la millora del clima escolar (i, per tant, en la satisfacció dels docents) i, també, sobre la seva autoimatge professional.

L'adopció d'un enfocament integral de millora de la convivència escolar només és possible quan el professorat i l'equip directiu n'assumeixen el protagonisme. **El claustre ha de ser el motor del canvi.** És cert que han de sentir-se acompanyats i ajudats per les famílies, pels alumnes, pels assessors i per la resta d'instàncies socials; però també ho és que els docents, en tant que professionals qualificats, han d'assumir-ne el lideratge. Les actituds d'indolència, de desmotivació o de lament aboquen a la insatisfacció professional.

El volum de la tasca a realitzar per aconseguir l'adhesió del col·lectiu dependrà de la situació en què es trobi cada centre, de la cultura que s'hagi anat consolidant amb el temps i, en darrera instància, de les persones. Algunes qüestions a tenir en compte són:

- a.- Partir d'un diagnòstic realista i acurat de la situació, tant de la problemàtica de la convivència com de l'actitud del professorat.
- b.- Dur a terme accions de conscienciació i motivació de la comunitat: transmetre la idea que la millora és possible, indicar el camí per arribar-hi i transmetre il·lusió per aconseguir-ho.

- c.- Determinar les diverses accions de millora a emprendre al llarg d'un curs escolar, establint relacions recíproques entre elles
- d.- Realitzar una planificació realista, on es delimitin les tasques i responsabilitats que ha d'assumir cadascun dels participants.
- e.- Vetllar perquè, en un o altre grau, tothom participi en el procés de millora tenint en compte les característiques i les singularitats de cadascú.
- f.- Fomentar la participació i el debat (obert, clar i constructiu) previ a la presa de decisió que permeti anticipar les dificultats i les reticències.
- g.- Prendre la decisió referida a l'adopció i posada en pràctica d'una manera transparent i democràtica, acceptant el resultat negatiu en cas que es produeixi. No té sentit entossudir-se en un canvi quan les persones que han de dur-lo a la pràctica no el consideren necessari o no estan disposades a fer-lo.
- f.- Lideratge clar, tant a nivell individual com institucional, del projecte de millora.

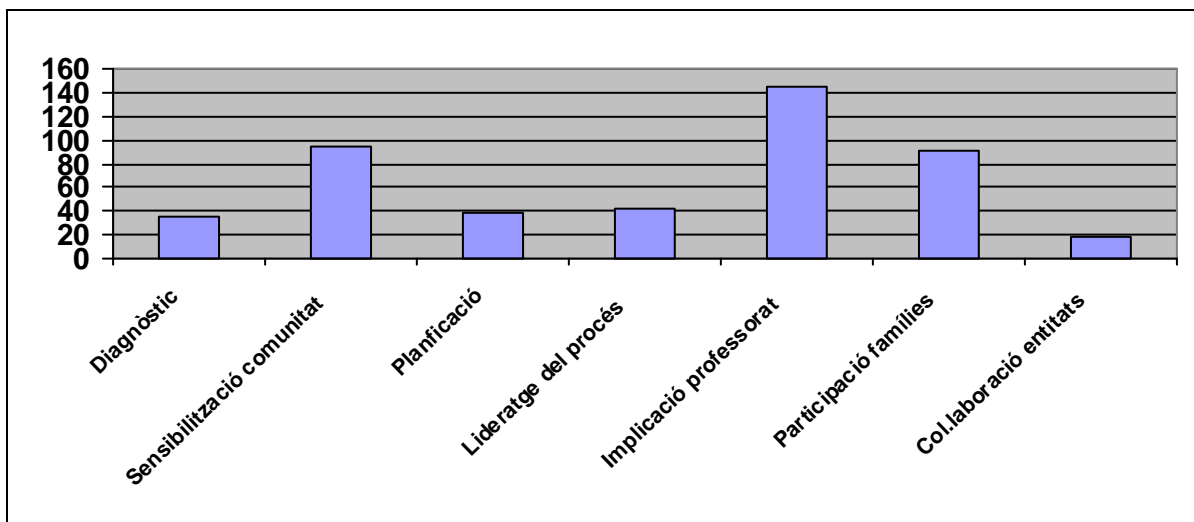
### 3.- El Pla de Convivència.

La posada en pràctica d'accions de millora de la convivència és una qüestió fonamentalment organitzativa, en la seva doble dimensió tècnica i relacional. Des d'una perspectiva tècnica, es poden delimitar les accions a dur a terme, establir protocols d'actuació, elaborar materials, programar cursos de formació, obtenir els recursos necessaris, planificar, etc. Tot això és necessari, imprescindible... però insuficient. La clau del progrés es troba en les persones, en les relacions interpersonals: la comunicació oberta i fluïda, el sentiment d'equip davant un problema comú, la cooperació, la disposició positiva davant l'abordatge dels conflictes, el suport mutu, l'optimisme pedagògic...

**El Pla de Convivència només és un document. La millora és el fruit de l'actuació coordinada d'un conjunt heterogeni de persones.** El projecte contribueix a aclarir responsabilitats, a ubicar les diverses actuacions en l'espai i en el temps, a afavorir la col·laboració entre les persones... El repte consisteix en animar el professorat i la resta de la Comunitat Educativa a posar el seu esforç al servei d'una causa comuna. Es tracta, sense cap dubte, de la dificultat més gran a superar. Així ho posen de manifest els resultats d'una enquesta a directius de Catalunya (GROC, 2006) però, també constitueix el principal "valor afegit" que condueix a l'èxit.

L'estratègia de millora basada en el desenvolupament d'un projecte col·laboratiu afavoreix que cada persona se senti responsable d'una parcel·la de treball i, al seu torn, tingui consciència d'estar contribuint a l'èxit col·lectiu. Resulta fonamental que cadascú (docents, directius, alumnes, pares i mares, personal no docent, assessors, educadors, etc.) s'hagi construït una resposta pròpia a les preguntes per què ho faig?, per a què ho faig?, per què ho faig?

d'una manera determinada i no d'una altra?, en quin lloc se situa el que jo faig en relació el que fa la resta de la gent? i, a més a més, que es propiciï el diàleg i la contrastació de parers entre els diversos participants en un espai de creixement professional.



*Dificultats percebudes pels directius en la millora de la convivència (GROC, 2006)*

La intervenció basada en un projecte es contraposa a la improvisació, a la generació de respostes rutinàries, a visió parcial del problema... Els avantatges són múltiples:

- a) Permet anticipar la visió del futur que es desitja
- b) Implica l'expressió física (mitjançant textos, gràfics, diagrames de processos, taules...) del que es pretén aconseguir i del camí a seguir
- c) Contribueix a la consolidació d'un sistema de valors i creences compartits, a la cohesió del grup i, per tant, a la construcció d'un sentiment identitari.
- d) Permet establir prioritats en funció de les necessitats de cada moment.

### 3.1. Concepte.

**El Pla de Convivència és un document projectiu en el qual s'expressa la línia d'intervenció del centre referida a la millora de la convivència escolar.** Des d'un punt de vista estructural, es tracta d'un nou document institucional a afegir a una llarga llista que té el seu origen en el Projecte de Centre.

El grau de concreció del PdC pot ser divers. Els aspectes mínims que ha de contenir són:

a.- Les intencionalitats (finalitats socials) que orienten l'acció general del centre pel que fa a la convivència,

b.- Els objectius de millora que es proposen a partir d'una anàlisi de la problemàtica institucional i de les possibilitats i limitacions d'intervenció.

c.- La delimitació de les actuacions a emprendre per tal d'assolir-los.

La limitació als tres aspectes essencials que acaben de citar alleugereix el procés d'elaboració, (en resulta un document de dimensions raonables) i, sobretot, permet centrar l'esforç i l'atenció de les persones en la delimitació i la posada en marxa de les actuacions a emprendre. En cas que es consideri necessari, pot completar-se amb d'altres apartats entre els quals hi trobem la introducció, el mètode, el procés i els resultats del procés de diagnòstic i l'elaboració de plans d'acció detallats per a cadascuna de les iniciatives de millora.

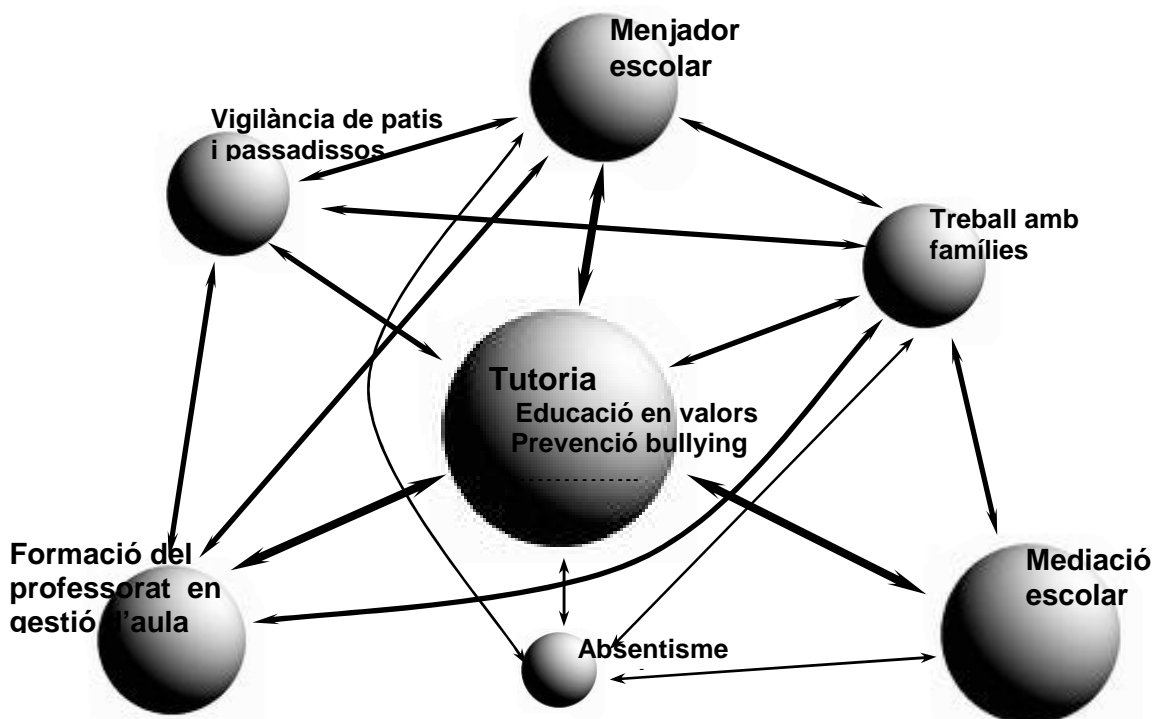
No som partidaris d'esmerçar un gran volum de feina en un procés formal que, forçosament, ha de seguir una lògica deductiva. Per molts esforços que s'hi aboquin sempre romandrà en un notable nivell d'abstracció. Sembla preferible optar per una versió inicial abreujada, que pugui ser elaborada, debatuda i aprovada pel Consell Escolar en un temps prudencial. Posteriorment, en anar avançant en la delimitació de les actuacions a dur a terme, s'hi podran afegir els documents de treball que les desenvolupen, els materials a utilitzar, els documents de planificació. Tot plegat, donarà lloc a un Pla de Convivència viu, en constant actualització.

**L'aspecte primordial al qual s'ha de posar major atenció fa referència a la delimitació de les actuacions.** Una possibilitat consisteix a enumerar-les, bé d'una manera consecutiva o bé agrupades per àmbits. Una mateixa actuació pot contribuir a l'assoliment de diversos objectius i, per tant, es generen efectes multiplicadors quan s'estableixen relacions entre les diverses actuacions. Vegem-ne un exemple:

L'IES Abadessa Elionor, de Castelldebaix, s'ha plantejat la realització d'una sortida de tutoria a 1er d'ESO durant el primer trimestre com a estratègia de coneixement del grup i d'afermament de les relacions interpersonals. També s'ha plantejat la realització d'una sessió d'acollida a les famílies d'aquest grup. En ambdues actuacions hi ha d'intervenir el tutor. Per tant, s'han establert línies de connexió entre ambdues activitats (informant o convidant les famílies; treballant la sessió amb pares a l'hora de tutoria, coordinant la sortida entre diversos tutors, elaborant un dossier de centre per a la sortida de tutoria, etc.) que afavoreixin obtenir un major rendiment d'ambdues activitats.

Es tracta de veure el Pla de Convivència des d'una perspectiva tridimensional, com una conjunt d'activitats que presenten interconnexions recíproques, que es reforcen mútuament. D'una manera gràfica, ens agrada representar el Pla de Convivència com una mena d'estructura reticular, en la qual les esferes corresponen als diversos projectes o línies d'actuació i les fletxes bidireccionals expressen les interrelacions. Cal posar atenció a

l'establiment de relacions entre diverses actuacions, atès que se'n desprenen efectes multiplicadors. Vegem-ho amb un exemple hipotètic:



*Establiment de relacions entre les diverses actuacions fixades al PdC*

### 3.2. Elaboració i desplegament.

Poden establir-se **cinc grans fases** en l'elaboració i el desenvolupament del Pla de Convivència. En primer lloc, durant la *fase conceptual* es difon la necessitat de la millora, se'n planteja la possibilitat, es coneixen experiències d'altres centres, es dissemina la idea clau entre els diversos sectors de la comunitat... Sovint es comença amb un concepte borrós, que es va concretant a mesura que s'avança. En segon lloc, durant la *fase de definició i planificació* es determina amb la major exactitud possible allò que es pretén fer, la problemàtica que es vol abordar, els objectius i les activitats a dur a terme. També és convenient efectuar un disseny inicial de l'organització, identificar les persones que hi participaran, delimitar les tasques i responsabilitats, establir els procediments a seguir, etc. En tercer lloc, durant la *fase de revisió i adopció* el Pla és analitzat per les persones que intervindran en la seva posada en marxa; s'hi efectuen aportacions complementàries, s'expressen dubtes, es plantegen punts de vista alternatius, s'expressen reticències o temors... Sovint durant aquesta fase es descobreix que els objectius són massa nombrosos o excessivament ambiciosos, que és necessària una major concreció de les activitats, que hi manca unificació terminològica, que les estimacions del cost,

tant econòmic com personal, són insuficients, que no es disposa de personal suficientment format, etc. Al final del procés, el pla que s'adopta ha de ser realista i adequat a les possibilitats de la institució. La *fase d'aplicació o implementació* és la més complexa. En ella es desenvolupen les diverses actuacions previstes. La millora de la convivència no és una tasca d'un dia ni tampoc d'un curs escolar. Ha de planificar-se en períodes temporals generosos que, convé, fragmentar en plans d'actuació anuals. En últim lloc, ja sigui després d'una actuació singular o bé en finalitzar el curs, ha de dur-se a terme *l'avaluació*, tant dels resultats com del procés. Els resultats aporten pautes per a la revisió del Pla i, també, contribueixen a la seva consolidació.

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

### 3.3. Àmbits

L'establiment de diversos àmbits d'intervenció facilita la formalització del Pla de Convivència i contribueix a organitzar-ne el contingut. L'agrupació dels objectius en diversos àmbits respon a un criteri pragmàtic. En la realitat, tal com s'exposa amb deteniment a la darrera part del text, és desitjable que una mateixa iniciativa es projecti en els diversos àmbits atès que la millora és global. Això no obstant, sembla possible establir una vinculació prioritària a un dels àmbits.

A l'hora d'establir diversos àmbits de millora de la convivència partim dels treballs d'alguns dels autors que ens han precedit. D'una banda, Torrego i Moreno(2007) estableixen 10 grans àmbits d'actuació.

- 1.- Coneixement de l'alumnat
- 2.- Canvis en el currículum
- 3.- Normes de comportament a l'aula
- 4.- Col·laboració amb famílies
- 5.- Entorn social de l'alumnat
- 6.- Millora dels processos de gestió de l'aula
- 7.- Habilitats de comunicació i resolució de conflictes
- 8.- Mesures organitzatives

9.- Normes de convivència en el centre

10.- Condicions mínimes de seguretat

*Àmbits de millora de la convivència (Torrego y Moreno, 2003)*

Els autors no expliciten el criteri que han seguit. Ara bé, arran de l'observació del resultat final sembla que s'ha primat la pragmàtica: s'han establert àmbits de millora que descriuen aspectes concrets on és possible avançar sense aprofundir en la delimitació o l'establiment de relacions d'inclusivitat entre les categories.

Des d'una altra perspectiva, Zaitegui, Otaduy, Irigoyen y Quintana estableixen set grans àmbits de diagnòstic que poden orientar la formulació de línies d'actuació. Són els següents:

- 1.- Política educativa
- 2.- Normativa
- 3.- Transformació i ètica del conflicte
- 4.- Participació
- 5.- Emocions, sentiments i identitat
- 6.- Estructura dels processos d'ensenyament-aprenentatge
- 7.- Estil docent

*Àmbits de diagnòstic de la situació de la convivència en un centre educatiu (Zaitegui, Otaduy, Irigoyen y Quintana, 2007:III-VIII)*

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

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

*Dimensions i àmbits de millora de la convivència (Luengo y Moreno, 2006)*

Les diverses tipologies constitueixen assajos de posar ordre a una realitat complexa i polièdrica que, per molt que es procuri detallar, sempre serà insuficient per encabir les necessitats i les possibilitats de millora. Ara bé, el fet de disposar-ne a l'avançada ha constituït un referent de notable utilitat a l'hora de confegir una tipologia pròpia, que reflecteixi l'enfocament de GROC. Postulem l'existència de **cinc àmbits o dimensions** (Teixidó, 2007e) des dels quals es pot actuar d'una manera coordinada i simultània en la millora de la convivència: **a) educatiu o curricular, b) professional, c) comunitari, d) organitzatiu i e) normatiu o disciplinari**. A continuació, es fa una breu descripció de cadascun. A l'apartat final, se n'exposaran les interrelacions i els efectes sinèrgics que s'obtenen en ésser considerats, d'una manera simultània i coordinada, arran d'un exemple concret. Es tracta de combinar i d'avançar simultàniament en les diverses perspectives o àmbits d'intervenció.

#### **a) Àmbit educatiu.**

La millora de la convivència presenta una dimensió curricular que es du a terme en forma d'intervencions educatives amb una intenció preventiva. Es tracta de propiciar el desenvolupament de pràctiques i hàbits de convivència pacífica entre l'alumnat. Poden diferenciar-se dos tipus d'accions: les que s'integren en el currículum ordinari i les que s'articulen entorn de programes específics.

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

**Programes específics.** Hi ha un ampli ventall de programes que pretenen contribuir a la millora de la convivència. En un intent de síntesi, encara que és summament difícil establir fronteres nítides entre els uns i els altres, a Teixidó i Capell (2006) els van agrupar en:

- a) Programes de democratització de la vida dels centres.
- b) Programes de resolució pacífica de conflictes.
- c) Programes d'integració escolar.
- d) Programes d'educació en valors.
- e) Programes de desenvolupament social i emocional.

La majoria de les administracions educatives compten amb programes específics, alguns dels quals seran presentats en el decurs de la Jornada .

## **b) Àmbit professional**

La major part del treball en relació a la violència escolar s'ha dedicat al disseny i la posada en marxa d'accions preventives. Davant aquest repte, els educadors s'hi senten còmodes; consideren que forma part del seu treball. Ara bé, per molts esforços que s'inverteixin en la prevenció, ha d'acceptar-se que, en una o altra mesura, es produiran fets violents que exigeixen la intervenció. I, a més a més, la manera com s'intervé té un valor preventiu en sí mateix: posa a prova la congruència entre el que es diu (la prevenció) i el que es fa (l'actuació).

Aquí els docents ja no s'hi troben tan còmodes, atès que han de posar en pràctica un conjunt de competències professionals per a les que no se senten preparats i que, sovint consideren que no formen part del seu treball i, per tant, defugen o no desenvolupen (Vaello, 2007).

En els últims anys, en les diverses accions de formació que hem dut a terme (entre les més recents, Teixidó, 2005, 2006 i 2007d) s'ha posat de manifest que el desenvolupament de competències per a l'afrontament de situacions de violència i conflictivitat constitueix una de les principals necessitats formatives dels docents. Es tracta d'un repte complex, que requereix un procés de creixement personal i professional en el qual es plantegen i experimenten noves maneres d'entendre i de dur a terme el treball quotidià, s'aprèn a reconèixer i a analitzar les pròpies emocions i a desenvolupar habilitats (fonamentalment, comunicatives). Tot plegat contribueix al canvi d'hàbits professionals. És un procés lent i costós, que requereix coneixements i suport extern però, també, motivació i compromís intern.

El debat entorn dels dissenys i les modalitats formatives que contribueixen al desenvolupament de competències professionals per a l'afrontament exitós de la violència als centres tot just comença (Teixidó i Capell, 2002) D'una banda, sembla evident que la formació basada en cursets és del tot insuficient. Ara bé, el pas a modalitats formatives de major professionalització es troba sotmès a tota mena d'interrogants: actituds dels assistents, idoneïtat dels formadors, cost econòmic i temporal... També cal tenir en compte la formació inicial dels futurs docents (Palomero, J. y Fernández, M.R., 2001)

## **c) Àmbit comunitari**

Les iniciatives de millora de la convivència han de transcendir els murs escolars. Han d'incloure les famílies i la resta d'instàncies socioeducatives de la comunitat. El Pla de Convivència ha de plantejar objectius de millora en aquest àmbit.

La participació de les famílies és fonamental per compartir i contrastar informació sobre els nens/joves; per col·laborar en la resolució de conflictes que tinguin lloc tant dins com fora de l'escola; per plantejar estratègies d'acció

conjuntes... Els centres educatius i els equips directius han de dur a terme accions dirigides al foment de la participació de les famílies en la vida del centre. I, alhora, s'ha de conscienciar les famílies dels avantatges de mantenir una actitud oberta i col·laborativa envers l'escola.

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

#### **d) Àmbit organitzatiu**

El model organitzatiu no és quelcom neutre sinó que transmet valors i actituds que poden afavorir o dificultar la consolidació d'un clima de convivència harmònica (Bernal, 2006). En configurar els diversos aspectes que delimiten el funcionament del centre ha de tenir-se en compte (a més de la seva funcionalitat) en quina mesura s'afavoreixen o es dificulten els processos de resolució de conflictes; la participació activa de pares i alumnes en la gestió institucional, la contribució a la construcció d'un sentiment de comunitat.

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

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

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

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

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

e) el concepte, el procediment seguit per a la seva elaboració i els mecanismes de posada en marxa del Reglament de centre.

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

### **e) Àmbit normatiu o disciplinari**

La major part de les actuacions que s'han assenyalat en els àmbits anteriors són preventives (posar atenció als valors en el currículum, aplicar un programa de mediació, fomentar la participació dels pares, establir criteris organitzatius, etc.) o de millora professional. Ara bé, per molt èmfasi que es posi en aquests enfocaments, per molt que hi hagi una implicació activa de mestres, alumnes i pares; per molt que s'hagi treballat i avançat... sempre hi haurà situacions imprevistes que per les característiques del moment en què succeeixen o per les circumstàncies que concorren, suposen una vulneració de les pautes bàsiques de convivència. Sempre hi haurà dos joves que es barallen, un noi que insulta el seu professor, un grup que provoca desperfectes al laboratori, una colla que empaïta als més febles, un nen que pica una mestra, un jove que fa ostentació d'una navalla, uns pares que perden els papers i agredeixen un professor...

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

Des d'aquesta perspectiva, el PdC ha d'establir els principis d'actuació així com les pautes de funcionament de la Comissió de Disciplina, garantir l'encast amb el reglament de centre i, sobretot, delimitar les accions educatives, reparadores i, en darrer terme, la sancionadores, a aplicar. La sanció pot produir efectes positius quan provoca un sentiment de penediment i genera pautes d'autocontrol. Per a això és necessari que (tant en l'àmbit familiar com escolar) es dugui a terme un treball educatiu. L'aplicació indiscriminada de sancions, quan no va acompanyada d'una intervenció educativa, no contribueix a la millora

### **3.4. Continguts i estructura.**

Es pot teoritzar molt sobre el Pla de Convivència parlant del que hauria de ser (i, també, del que no hauria de ser), de la manera d'elaborar-lo, dels riscos d'un enfocament burocràtic, etc. El repte dels centres, tanmateix, rau a elaborar-lo, és a dir, a fer-ne una concreció pràctica. La millor manera de contribuir-hi, atès que es tracta d'un document físic, consisteix a efectuar una **proposta d'estructura i de continguts**.

Abans de fer-ho convé advertir, tanmateix, que no som partidaris d'establir una estructura única per al PdC, que pugui aplicar-se arreu. Tampoc no ens sembla oportú establir denominacions estàndard per a cadascun dels apartats. Molt al contrari; entenem que ha de reflectir la personalitat de cada centre i, per a això, resulta fonamental que siguin els autors els qui decideixin el tipus i el format de document (Teixidó, 2007f)).

Un cop fet aquests advertiments, tenint en compte la intenció aplicada que presideix el treball de GROC, optem per fer-ne una concreció àgil i útil, en la qual s'adopten les denominacions tradicionals per a aquest tipus de documents.. Heu-la ací.

**Índex****Introducció**

- Referències legals
- Motivacions i procés d'elaboració del PdC
- Presentació i justificació de l'estructura
- Previsions de desenvolupament del pla

**Fonamentació**

- Contextual: característiques del centre
- Situacional: diagnòstic de necessitats i possibilitats

**Finalitats**

- Intencionalitat bàsiques que inspiren el PdC.

**Objectius**

- Àmbit educatiu
- Àmbit de desenvolupament professional
- Àmbit comunitari
- Àmbit organitzatiu
- Àmbit disciplinari

**Plans d'Acció**

- Actuació
- Recursos
- Temporització: fases
- Delimitació de responsabilitats
- Coordinació
- Previsió de dificultats
- Avaluació

**Bibliografia i recursos****Annexos**

*Proposta de components i estructura del Pla de Convivència*

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

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

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

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

La formulació d'objectius admet diversos nivells de concreció i, per tant d'exhaustivitat. L'aplicació de criteris de realisme i d'operativitat aconsella prudència; no es tracta d'escriure el que es "podria" fer sinó el que es "farà".

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

Finalment, s'hi pot afegir un apartat final d'*annexos*. El document ha de tenir unes dimensions raonables, que en facilitin la consulta i el debat. No sembla aconsellable incloure-hi documentació específica (documents institucionals, instruments i resultats del diagnòstic, diagrames de processos o de delimitació de responsabilitats, experiències d'altres centres...). En cas que es consideri necessari, poden recollir-se en un plec auxiliar.

#### 4.- Dels riscos de burocratització a l'elaboració inductiva.

Si es pretén que el Pla de Convivència esdevingui una eina per a la millora, ha de ser percebut com un document útil, que faciliti la reflexió sobre la realitat que es pretén modificar, articuli la cooperació entre les diverses persones que hi han d'intervenir (professionals, famílies i agents socials comunitaris) i, sobretot, esdevingui una guia per a l'acció.

Aconseguir que el Pla de Convivència sigui un document útil constitueix un repte complex. Cal tenir clar que **allò important no és elaborar-lo** (tenir el document) **sinó aplicar-lo** (dur a terme, d'una manera planificada i sistemàtica, accions de millora), la qual cosa implica la mobilització d'un conjunt nombrós i heterogeni de persones, amb històries personals, interessos i motivacions diferents entorn d'un projecte comú. La magnitud de l'empresa, unida a altres factors col·laterals, comporta (cal acceptar-ho des d'un bell començament), notable risc de burocratització. Pot convertir-se, com ja ha succeït amb tants d'altres documents, en un simple formulisme: elaboració mecànica, aprovació rutinària, comptabilització estadística... i oblit en un calaix!.

Quan s'entreveu la possibilitat que aquest risc esdevingui realitat (talment com ja ha succeït a algunes comunitats autònomes) hem de plantejar-nos què pot fer-se per afavorir que l'esforç abocat en l'elaboració del Pla de Convivència cristal·litzi en una oportunitat real de millora i no es quedi en un simple exercici de planificació? Un factor crucial resideix en el procés d'elaboració. L'esquema que s'ha aportat anteriorment respon a una lògica deductiva; es va d'allò més general (els valors que inspiren el projecte) a allò més específic (les actuacions). Aquesta manera de procedir, dóna lloc a documents d'un alt nivell d'elaboració tècnica, que es caracteritzen per l'establiment de llargs llistats d'objectius com a resultat d'un notable esforç intel·lectual. No obstant això, des d'una perspectiva operativa, presenta alguns inconvenients:

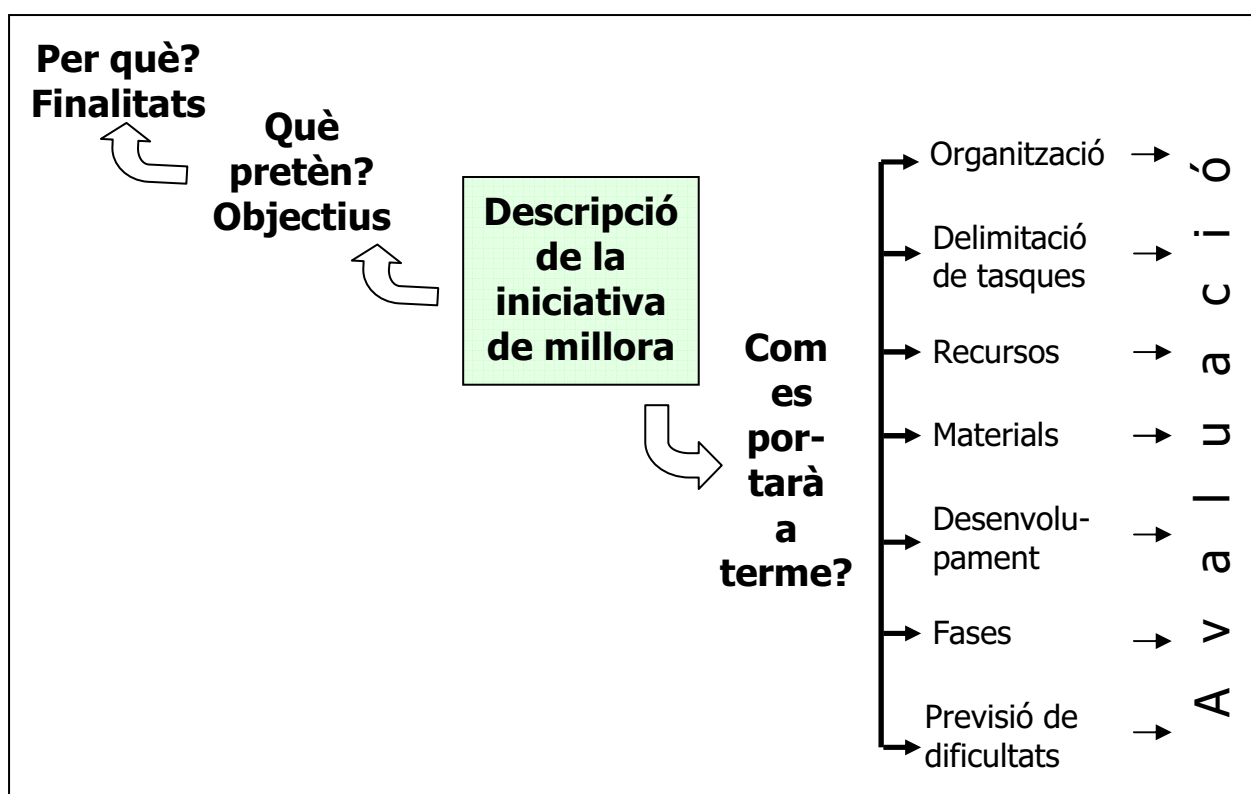
- a. Hi ha el risc que sigui percebut com un treball teòric, allunyat de la realitat. S'acosta més a un plantejament ideològic (en termes d'ideals i valors) que no pas a una proposta d'acció (accions concretes)
- b. No incentiva la participació activa dels protagonistes: docents, famílies i alumnes...
- c. No afavoreix la concreció operativa entre els qui hauran de portar-ho a la pràctica, la qual cosa pot portar malentesos. Es pot estar intel·lectualment d'acord amb un objectiu però, en canvi, potser que no s'acceptin les repercussions pràctiques que es desprenen de la posada en marxa

Una alternativa possible consisteix a **articular el Pla de Convivència entorn de les actuacions que es pensen dur a terme**. Sembla preferible partir d'alguna intervenció que es consideri que té un valor estratègic (ja sigui

pel seu abast, pel volum i la diversa procedència de les de persones que mobilitza o per la seva repercussió en la vida quotidiana del centre...) la qual s'erigeix en el nucli d'avenç del projecte.

Es tracta de procedir d'una forma inductiva; les diverses fases avancen d'una manera simultània, amb influències mútues, en un clima d'ebullició constant: mentre es difon i se sensibilitza entorn de la iniciativa de millora ja es comença a planificar l'activitat d'una manera col·laborativa; la recollida de les aportacions dels participants i la previsió de les dificultats, limitacions i singularitats afavoreixen l'adequació de la planificació a la realitat institucional. Simultàniament, s'elaboren materials i s'incideix en el desenvolupament professional de les persones que hauran de portar-ho a la pràctica. En el procés d'elaboració de material s'observen noves dificultats que no havien estat previstes, les quals poden afectar el disseny, el cronograma i, també, la informació a les persones. En el procés de formació, apareixen dificultats i malentesos que cal aclarir...

En definitiva, es tracta d'acceptar que el disseny del projecte, la posada en pràctica i les oportunes valoracions de seguiment han de presentar una interrelació constant; han d'avançar simultàniament, en ziga-zaga. S'ha de començar a caminar i, alhora, anar construint la ruta.



*Procediment inductiu d'elaboració del Pla de Convivència  
Parteix de l'acció de millora i avança ver la concreció operativa i vers el disseny*

#### 4.1. Vers una visió multidimensional (complexa) de la millora

A l'inici d'aquest text, en considerar allò que s'està fent per a la millora de la convivència, s'ha posat de manifest que bona part dels intents d'abordatge de la convivència escolar que fins ara s'han intentat no han donat els resultats esperats. En preguntar-nos els motius, hem sostingut que s'han donat respostes simples a un problema complex. I què volem dir amb això? Senzillament que s'han deixat de banda els enfocaments complexos, multidimensionals, per anar a solucions simples, directes, buscant un efecte immediat. S'ha oblidat, tanmateix, que aquestes intervencions no quallen en el conjunt de l'organització: no es consoliden processos, no hi ha millora professional, no hi ha intervenció activa dels protagonistes... Al capdavant, tot es redueix a actuacions pal·liatives (la major part de les vegades, disciplinàries) que no contribueixen al progrés organitzatiu i que, a la llarga, acaben "cremant" els responsables de dur-les a la pràctica<sup>2</sup>.

Un enfocament més ampli de la qüestió, que tendeixi a aconseguir la intervenció i l'assumpció de responsabilitats de les diverses persones implicades, redundarà en una major vertebració institucional i, per tant, major solidesa. Certament (no cal enganyar-se), també requereix més temps i major implicació i dedicació de les persones. Però això, en un grau o altre, es pot aconseguir. El que resulta imprescindible és **acceptar una visió complexa del procés de millora** que, tot partint del valor intrínsec de la iniciativa que es pretén dur a terme, tingui en compte de quina manera es projecta en els diversos àmbits, quines actuacions s'han de dur a terme amb cada col·lectiu, quina seqüència temporal han de seguir i, sobretot, quins efectes multiplicadors s'espera que es produeixin entre les diverses actuacions. En definitiva, es tracta de traçar diversos camins d'avenç (amb múltiples senders i corriols que n'afavoreixen la interconnexió permanent) que convergeixen en un objectiu comú.

La idea s'entén millor amb un exemple procedent d'un dels casos treballats a GROC. Es tracta d'una situació ben habitual, no gens extraordinària, extreta del dia a dia d'una escola. Ens ajudarà a entendre la conveniència de concebre la millora d'una manera complexa, multidimensional.

---

<sup>2</sup> En els darrers anys es constata una tendència creixent a la permanència en el càrrec dels directors i directores escolars que, en canvi, és molt menor en els caps d'estudis. El/la director/a pot romandre 10 o 15 anys ininterrompudament en el càrrec i, durant aquest període, es produeixen diversos canvis de caps d'estudis o de coordinador pedagògic (a secundària). Una de les raons que cal tenir en compte a l'hora d'explicar aquesta major volubilitat en el càrrec rau, molt probablement, en la feixuguesa de la tasca que duen a terme.

Al CEIP de Torrent de Dalt fa temps que estan preocupats per la dinàmica negativa que es genera al menjador escolar. Darrerament, s'ha incrementat el nombre de nens que es queden a dinar i això ha fet que la problemàtica (que ja ve de temps enrere) s'hagi accentuat: desordre, empentes i baralles a la cua per agafar el menjar; mullader al lavabo per rentar-se les mans; menjar que vola pels aires; brutícia i restes de menjar al terra; insults i esvalots a mig dinar que solen acabar en baralles; nens que s'escapen del centre havent dinant... Aquest clima d'esverament es trasllada a l'estona de descans i joc que hi ha després de dinar (corredisses, baralles, insults, assetjaments...) i, posteriorment, a l'aula. A les 15 h., quan comença la sessió de la tarda, les mestres es queixen que han de dedicar una bona estona a asserenar els ànims, a apaivagar l'estat d'ànim dels nens i nenes que es queden a dinar.

Es detecta la disfunció; s'observa que té una incidència negativa en el clima de centre i es planteja la conveniència de redreçar la situació. La solució simple, unidimensional, consisteix a plantejar la situació als monitors i a l'empresa de serveis que gestiona el menjador

N'he parlat amb l'empresa i amb els monitors... Els he exposat la necessitat d'aconseguir un clima d'ordre, tranquil·litat i respecte al menjador. L'empresa diu que solucionarà la deficiència; els monitors reconeixen sentir-se impotents davant la situació però asseguren que s'ho prendran amb més cura i que estaran més "a sobre" dels nens.

Durant els primers dies, hom pot adonar-se que alguns monitors intenten introduir alguns canvis en la seva conducta, per bé que amb estratègies ben diferents

Hi ha monitors que criden molt; d'altres van d'aquí cap allà intentant posar pau; d'altres se centren en la feina (procurar que tot sigui al lloc, ajudar els més petits, recollir...) i "passen" força del problema de comportament

Amb el pas del temps, l'entusiasme addicional es va refredant i les coses continuen, més o menys, igual que abans. O encara pitjor, perquè arran de l'advertiment de la directora s'ha malmès el clima de camaraderia que hi havia entre els monitors, Alguns s'ho van agafar seriosament (i van intentar "controlar" més els nens); d'altres, s'ho van prendre més a la fresca. Això va fer que els uns adoptessin una actitud burleta, de malfiament, amb els altres. Tot plegat ha comportat un enrariment de les relacions.

La solució senzilla, directa, que només afectava una dimensió, no ha funcionat. Les coses no solen ser tan fàcils. Això no obstant, calia intentar-ho; si es poden fer les coses senzilles, no cal complicar-les innecessàriament. Ara bé, tampoc no s'ha de ser ingenu pensant que es produiran canvis perdurables en la conducta de les persones amb només quatre paraules. Conèixer a fons les lògiques internes del sistema ens permet aventurar els resultats de les accions a emprendre abans d'iniciar-les i, per tant, adequar-hi la nostra conducta.

L'actitud de l'empresa i dels monitors ja eren d'esperar. A l'empresa et responen amb molt bones paraules però, al capdavall, no sé si hi ha gaire possibilitats d'avenç. Tenen els monitors que tenen; els paguen el que els paguen... No es pot anar amb gaire exigències amb persones joves, amb poca experiència, que només treballen dues hores diàries, amb poc control, etc. En aquestes condicions, entenc perfectament que aprofitin per dinar, per xerrar de les seves coses, etc.

L'any passat vam tenir la sort de topiar amb una persona que s'ho va agafar amb molt entusiasme. Aquest any, en canvi, les monitores "passen" més.

Sempre queda el remei de canviar d'empresa. A mig curs, però, no és el millor moment.

La detecció de necessitats sembla clara: cal millorar el funcionament del menjador escolar. Hi ha prou raons, tant de tipus educatiu (la formació en valors i hàbits dels nens i nenes) com pragmàtic (la millora de l'ambient escolar) que ho justifiquen. I a més, hi ha arguments situacionals (ara i aquí) que avalen la necessitat de posar-s'hi tant aviat com sigui possible: com més temps passi, pitjor. Des d'aquesta perspectiva, semblaria raonable que el centre es plantejés:

"Fomentar que els nens i nenes respectin els companys, facin un bon ús dels aliments i estris i respectin les normes internes durant l'espai de descans del migdia, tant dins el menjador com a l'estona de joc abans d'emprendre les classes"

Formulat com un d'objectiu-tendència<sup>3</sup> (d'aquesta manera o d'una altra de semblant) la cosa no sembla admetre dubtes. La redacció és clara, simple, polida i suscita l'acord unànime de tothom. Ara bé, tot i que és imprescindible posar-se d'acord en el que es pretén aconseguir, la clau de la millora no és l'enunciat sinó el procés que s'ha seguit per arribar a escriure'l i, sobretot, el que es farà per aconseguir-ho.

Pel que fa als aspectes previs, sembla preferible que la formulació de l'objectiu sigui el resultat d'un procés d'anàlisi en profunditat (en el qual hi intervingui el conjunt del professorat i altres representants de la comunitat); d'haver-ne parlat i debatut, tant en espais formals com informals, els pros i els contres; d'haver conegut experiències d'altres centres; d'haver explorat els diversos punts de vista de les persones pel que fa a la necessitat, les reticències, els possibles efectes no esperats, etc. En definitiva, es tracta d'afavorir que el conjunt de persones que hauran d'intervenir en la posada en pràctica hi participin des d'un bell començament, en coneguin la necessitat i es plantegin, d'una manera explícita, fer alguna cosa per millorar.

Pel que fa als aspectes posteriors, és a dir, tirar endavant el pla de millora, la qüestió és més complexa. Vegem-ho a través d'una conversa

---

<sup>3</sup> Es tractaria, si ho plantejéssim des d'una perspectiva formal, d'un dels objectius de millora que formarien part del Pla de Convivència.

mantinguda en una reunió de l'equip de coordinació on s'il·lustra clarament la necessitat d'avançar en diverses direccions d'una manera coordinada.

Directora: Amb l'empresa i amb els monitors ja hi he parlat. Els he plantejat el tema i s'han mostrat disposats a intentar fer allò que els diguem. Ara bé, no seran pas ells el qui estirin del carro!

Coord Infantil: En això de collar més curt l'empresa i els monitors ja hi estic d'acord. Ara bé, em sembla que no aconseguirem gaire res si no ho treballem amb els alumnes. Al capdavant, l'ordre, el respecte pels altres, la convivència pacífica... i tot el que vulgueu són aspectes bàsics de l'educació que s'han de treballar tant a l'aula, com al menjador com a qualsevol lloc.

Si volem millorar la dinàmica negativa que s'ha generat al menjador cal que ho haguem treballat abans a l'aula, amb els nens. Cal fer-los participis i protagonistes del canvi.

Coord Cicle Inicial: Això és veritat. Hi ha una part de la feina que és nostra, és educativa. El treball d'hàbits és fonamental. Ara que tots tenim una hora completa dedicada a tutoria, es podria dur a terme un treball específic d'hàbits de conducta al menjador. S'hauria de treballar a partir de situacions que fossin significatives per als alumnes, extrems del dia a dia.

També haurien de participar-hi els monitors de menjador: perquè coneguin i participin en el treball a l'aula i, també, perquè seran ells els qui hauran d'intervenir en primera instància.

Coord Cicle Mig: Si, sí. Tot això és ideal... però tots coneixem alguns tutors que diran. "I què em dius que s'ha de fer?" i, a partir d'aquí, tal dia farà un any! Vull dir que no n'hi ha prou de dir que "es treballi a tutoria". S'ha de deixar clar quins hàbits s'han de treballar? Amb quines activitats? Amb quins materials? Quantes hores s'hi han de dedicar? etc.

Es tracta de tenir un disseny inicial per a tota l'escola, que cada tutor podrà adaptar al seu estil o a les característiques dels seus alumnes.

Coord Cicle Inicial: Sí, tenir un disseny (que pot incloure activitats) és important... però jo em referia més aviat a l'actitud d'alguns mestres. N'hi haurà que amb prou feines s'hauran assabentat del que s'ha de fer; d'altres, no estaran d'acord amb fer-ho; d'altres, no sabran com fer-ho... Són coses que s'han de parlar abans de posar-les en pràctica.

Cap d'Estudis: Hi haurem de dedicar un mínim de dues sessions de reunió de tutors, deixant quinze dies entre l'una i l'altra perquè la gent s'ho miri. A la primera sessió s'explicarà el disseny de l'activitat: objectiu, continguts, activitats, sessions (que prèviament algú de nosaltres haurà pensat i n'haurem parlat), es presentarà una proposta de calendari i es demanarà als mestres que proposin activitats d'aula. A la segona, es recolliran les activitats proposades, es resoldran els dubtes que sorgeixin i es decidirà el calendari, tenint en compte que sembla oportú que hi participin els monitors.

Directora: Perquè hi participin els monitors, ens haurem d'adequar a les seves possibilitats. La Montse (Cap d'Estudis) haurà de refer l'horari perquè les sessions de tutoria siguin de 12 a 13 h. o de 15 a 16 h. per tal que hi puguin assistir. Per altra banda, com que es tracta d'hores que no formen part del seu horari laboral, s'ha de parlar amb els interessats, amb l'empresa i, també, amb el Consell Comarcal per veure si es contempla com una hora de treball extra (que s'ha de remunerar) o com una acció de formació (que s'ha de certificar) Això s'ha de mirar.

Coord Cicle Superior: Tot això es fa per millorar el comportament dels nens i nenes a l'hora de menjador. I segur que ho aconseguirem. Ara bé, pel molt que s'avanci, sempre n'hi haurà algun a qui se li creuran els cables o que tindrà un mal dia: agredirà un monitor, s'escaparà a l'estona del descans, etc.

Amb això vull dir que s'hauria d'establir una Normativa bàsica de comportament al migdia que fos un referent tant per als monitors, com per als alumnes com per a les famílies. No es tracta de fer-ne una aplicació indiscriminada, ni tampoc que en resulti un catàleg de càstigs i sancions... però està bé de comptar amb un referent comú per tothom.

En la seva elaboració i debat convé que hi participin els mateixos alumnes

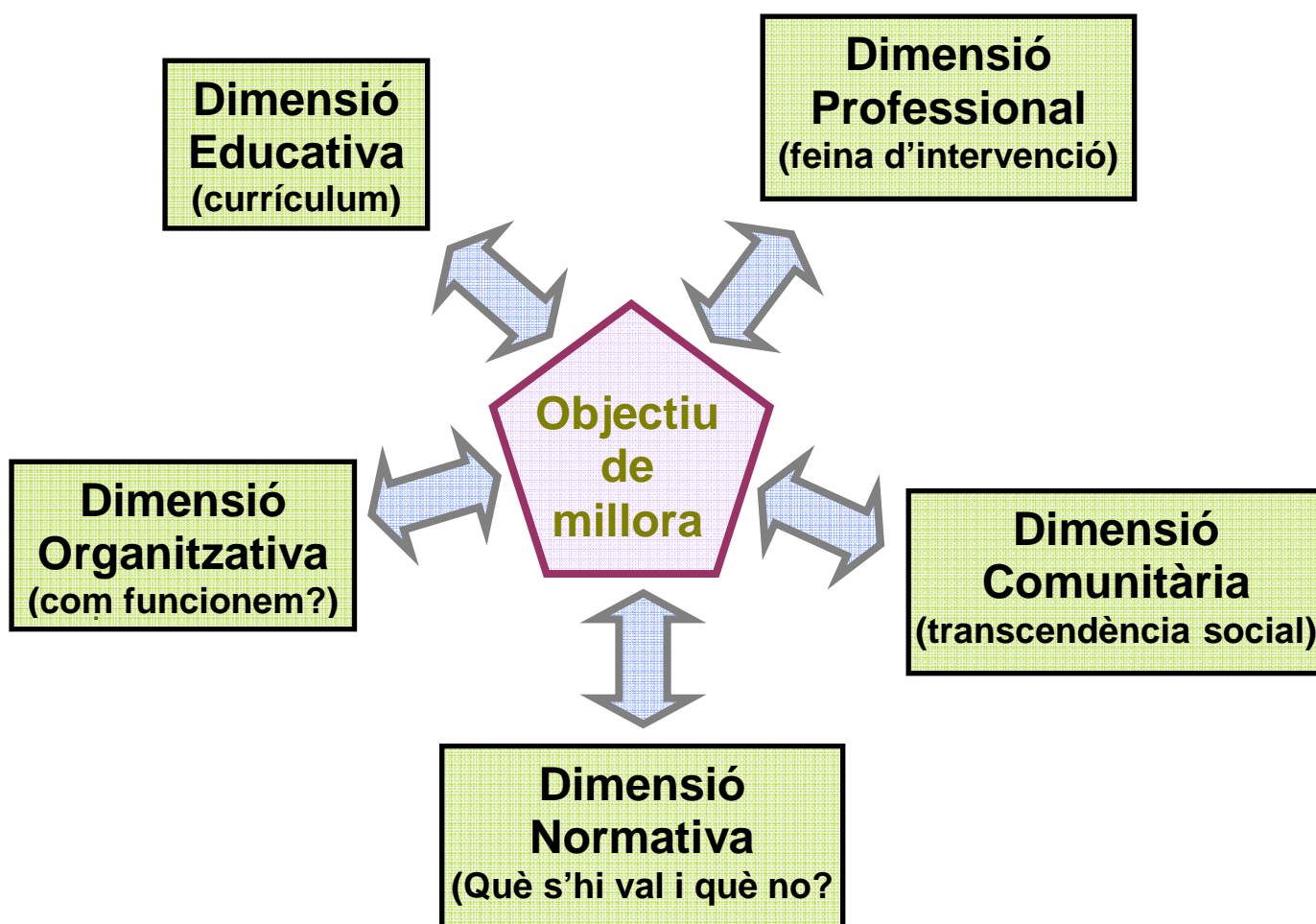
Cap d'Estudis: Es cert, ha d'estar regulat i aprovat pels òrgans pertinents. En aquesta part, convé donar veu a les famílies. I jo no em limitaria simplement a informar-les sinó a convidar-les, a través de l'AMPA i dels representants al Consell Escolar, a participar en tot el procés. Convé que estiguin assabentats del treball que es durà a terme i de les intencions que l'orienten. Per altra banda, el fet que ho coneguin amb més deteniment, contribuirà a tenir el seu suport en cas que hi hagi problemes

Directora: Ha estat una reunió molt productiva. En poca estona hem repassat moltes de les coses que caldrà tenir en compte. Ara m'adono que, quan en la millora han d'intervenir-hi moltes persones, la cosa és molt més complexa. Però em sembla que els resultats seran molt millors.

Cap d'Estudis: Ara, ens hi hem de posar!. Establim quines feines farà cadascú i en parlarem a la propera reunió.

Amb independència de la versemblança del fet narrat (a tots ens agradaria formar part d'un equip de coordinació com aquest!), l'anècdota (basada en un cas real) il·lustra la conveniència de considerar l'existència de diverses perspectives complementàries. Efectivament, en el procés de millora hi trobem accions educatives a emprendre amb els alumnes que exigeixen que els professionals (a l'exemple, els tutors i els monitors) les hagin preparades prèviament i, a més, posseeixin les competències necessàries per dur-les a terme. Cal comptar, també, amb la intervenció d'altres agents socials (les famílies, l'empresa de serveis, el Consell Comarcal...). Perquè la iniciativa rutlli cal tenir presents els aspectes organitzatius: calendaris, reunions, horaris, recursos, etc. Finalment, atès que la millora afecta la convivència i, per tant, la conducta de les persones, cal establir un conjunt de pautes de comportament a observar i, també, delimitar el procediment a seguir en cas d'incompliment. Es tracta d'avançar-se als conflictes abans que succeeixin per tal de resoldre'ls d'una manera funcional, bé mitjançant mètodes pacífics (mediació, arbitratge...) o, en darrera instància, mitjançant enfocaments disciplinaris.

Hem triat un exemple en el qual apareixen d'una manera clara i relativament equilibrada, les cinc dimensions que ens interessava ressaltar. Ara bé, és possible que en alguna iniciativa hi intervingui un nombre menor de dimensions i, també, és possible identificar-ne una com a essencial. De fet, és aquesta vinculació prioritària la que permet l'establiment d'àmbits d'objectius. A la pràctica, a mesura que es van aprofundint en les actuacions a dur a terme, va apareixent la resta de dimensions secundàries.



*Dimensions de la millora de la convivència*

Concebre la iniciativa de millora des d'una perspectiva complexa o multidimensional implica acceptar l'existència de cinc plànols de treball que avancen al mateix temps, amb lògiques pròpies però amb influències mútues. El repte dels qui lideren el projecte (i, per tant, amb independència del càrrec que tinguin, assumeixen un rol directiu) consisteix a procurar incloure-hi el major nombre possible de perspectives i a vetllar perquè avancin d'una manera harmònica. A major nombre de dimensions, major nombre de actuacions i, per tant, major complexitat... però, també, major fonamentació del canvi i major vertebració en l'organització. **És preferible avançar a un ritme lent procurant que hi participi un nombre elevat de persones que no pas intentar anar més de pressa, amb un nombre reduït.** Al capdavall, la millora real, el pòsit que queda a l'escola, és el resultat del treball i de la implicació de les persones i, per tant, no podem oblidar-les en el procés. Mobilitzar un nombre considerable de persones (docents, alumnes famílies, agents socials, etc.) és costós i requereix temps... però és possible. Es tracta d'avançar vers la

construcció d'un projecte compartit que es concreta en objectius de millora necessaris, concrets i a l'abast.

## **5.- Algunes idees per a la discussió.**

Als epígrafs precedents s'ha intentat bastir un model de millora de la convivència escolar adequat a la realitat actual i, alhora, proposar eines i pautes d'intervenció per tal de dur-lo a la pràctica. Respon a la idea fundacional de GROC de fer recerca aplicada.

Resta pendent analitzar la "cuina del canvi", és a dir, l'anàlisi dels processos i els comportaments organitzatius que afavoreixen la implementació d'iniciatives de millora de la convivència. Ens hi comprometem per una propera aportació.

Un cop enllestit l'objectiu fonamental, sembla escaient dedicar un darrer apartat a plantejar algunes qüestions controvertides, amb la intenció de fomentar la discussió i el contrast de punts de vista. Heu-les ací:

### **1.- Estratègia de millora.**

Una de les qüestions bàsiques a tenir en compte en els processos de canvi a les organitzacions fa referència a l'estratègia de canvi. L'enfocament que és coherent amb el model organitzatiu i la cultura predominant a les escoles i instituts públics és el col·laboratiu, basat en l'elaboració d'un projecte que parteix dels interessos i les necessitats singulars de cada centre, comptant amb la participació i la implicació de les persones.

És cert que aquest enfocament té limitacions i possibles deformacions (exigeix molta coordinació, es basa en la implicació de les persones, hi manca control extern, baixa concreció de l'avaluació), alguns dels quals poden millorar-se amb l'adopció d'instruments o eines que són propis d'altres enfocaments. Ara bé, cal no oblidar els fonaments damunt dels quals, avui per avui, s'edifica. L'intent d'aplicar models gerencialistes damunt d'un ordenament jurídic basat en la participació i el control social només afegeix confusió i ineficàcia al sistema.

Darrerament, a l'empara dels canvis legislatius que introdueix l'Estatut Bàsic de l'Empleat Públic (Llei 7/2007, de 12 d'abril), s'està parlant molt de la conveniència d'avançar cap a models de mercat, amb major autonomia però també major responsabilitat per als centres i amb major poder per als seus directius. Es tracta d'un canvi ben legítim i, segons el punt de vista des del qual es contempli, justificat i necessari (per bé que també presenta múltiples interrogants i punts foscos). Ara bé, en primer lloc, cal dotar-se de les bases que ho facin possible, a través dels mecanismes democràticament establerts.

En el cas que es produeixi aquest canvi, quan s'hagi consolidat a la cultura dels centres podran plantejar estratègies de millora de tipus

eficientista, les qual són prou conegudes a casa nostra a través dels diversos models de qualitat, escoles eficaces, etc. Es tractarà, tanmateix, d'un escenari de futur: De moment, cal partir de la situació actual.

## **2.- Temps**

El processos de canvi s'han de dur a terme mentre les escoles i els instituts continuen amb la seva marxa habitual: els nens continuen arribant cada matí; es continuen fent classes, excursions i avaluacions; es continua generant i demanant burocràcia... en el si d'una cultura professional poc permeable i, per tant, refractària als intents de transformació.

Des d'aquesta perspectiva, no sembla raonable posar límits temporals i terminis fixos (però sí orientatius) als processos de millora. No es pot anar amb presses. S'ha d'entendre com un procés de múltiples fases que, a més, no sempre avancen d'una manera uniforme.

## **3.- Protagonisme dels centres.**

La "violència escolar" és una realitat social que es manifesta de manera local. Les respostes que s'hi donen han d'adequar-se, per tant, a la realitat que es viu a cada escola o institut.

La millora de la convivència escolar no és possible si no es compta amb la implicació i l'assumpció de protagonisme per part dels centres. La millora no es pot conduir des d'instàncies externes.

Els agents externs (administracions educatives, inspecció, assessors, etc.) han de subordinar la seva intervenció a les necessitats i les peculiaritats de cada centre. Han de procurar fer aportacions útils (en forma de programes, experiències, formació, recursos humans...) i deixar autonomia a cada centre per adaptar-les i/o adoptar-les.

## **4.- Prioritzar la convivència.**

La convivència pacífica de la comunitat educativa (fonamentalment, entre professors i alumnes a les aules) constitueix un element imprescindible perquè l'escola pugui acomplir la seva funció social. L'educació per a la convivència constitueix, per tant, un objectiu prioritari al qual s'hi subordina tota la resta.

L'assumpció d'aquest principi hauria de tenir repercussions pràctiques en la vida dels centres que han de ser assumides pels propis docents i reconegudes per les administracions educatives. Prioritzar la convivència significa fer-la passar al davant d'altres coses que, d'aquesta manera, quedaran en un pla secundari.

## 5.- Concretar el model.

La resposta a la conflictivitat escolar s'ha dut a terme sense comptar amb un model definit; a mesura que han anat sorgint els problemes, s'hi ha anat donant solucions *ad hoc*, que sovint s'han fonamentat en la bona fe i la iniciativa de les persones però, en canvi, tenen un dèbil encaix institucional, tant en el conjunt del sistema com en els centres escolars.

Una simple repassada al munt d'estructures, sigles i conceptes que han aparegut en els darrers anys (educació compensatòria, escola inclusiva, grups de suport, ACI, UAC, UEEC, UEC, USEE, PTT, Aula Oberta, Aula d'Acollida, Cases d'Oficis, grups flexibles, grups instrumentals, grups z, etc.) així com el ressò de les darreres manifestacions, permet adonar-se que no hi ha un model definit. I, probablement, és lògic que sigui així, si es té en compte la ràpida evolució social

El temps transcorregut i l'experiència acumulada haurien de permetre afrontar el futur partint d'un projecte sòlid i explícit. Es tracta d'articular una resposta global, que articuli i optimitzi els recursos existents entorn d'un projecte realista que tingui en compte, d'una banda, les necessitats educatives dels infants i joves i, de l'altra, les possibilitats i limitacions del sistema. El model s'ha de concretar; no n'hi ha prou amb els principis i la formulació d'objectius. S'han d'establir els dispositius i mecanismes amb què compta, les rutines de funcionament de cadascun d'ells, els processos i els responsables de dur-ho a la pràctica. Tot això s'ha d'escriure; s'ha de difondre entre les persones encarregades de dur-ho a la pràctica; s'ha d'operativitzar i s'ha d'acompanyar dels recursos necessaris. A partir d'aquí cal posar confiança a les persones i cal donar temps perquè els projectes arrelin i es consolidin. Aleshores (i només aleshores) serà el moment de dur a terme avaluacions serioses (tant per part de la pròpia Administració, com dels centres com de la universitat) amb afany constructiu, que permetin consolidar els encerts i esmenar els errors. Els canvis precipitats, els experiments basats en meres impressions i el ball de sigles només afegeixen confusió.

Certament, avançar en la línia que s'insinua, requereix una presa de decisió que va més enllà de la dimensió educativa i, per tant, amb repercussions sociopolítiques. En qualsevol cas, sembla evident la necessitat de posar portes al camp, de comptar amb un full de ruta. Continuar en una situació d'indefinió no condueix enlloc.

## 6. Bibliografia

- Bernal, J.L. (2006): "Una nueva organización escolar para la mejora de la convivencia" en *Cuadernos de Pedagogía*
- Consell Superior de l'Avaluació del Sistema Educatiu (2006): Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya 2005-2006, a <http://www.gencat.net/interior/departament/publicacions/estudis/ecesc.htm>
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2001): *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. Paris, ESF
- Del Barrio et al (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Infancia y aprendizaje*, 26, 63-78.
- Departament d'Educació (2003): *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari*, a <http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia.htm>
- Departament d'Educació (2007): *La convivència en els centres docents d'educació infantil i primària*, a [http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia\\_inpri.htm](http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia_inpri.htm)
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, pp. 17-47.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. (2001): *Los problemas de convivencia escolar: un enfoque práctico*. En <http://www.arrakis.es/~io/inicio.html>
- Fernández, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Ed. Narcea, Madrid
- Gather, M. (2004): *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó
- Luengo, F. y Moreno, J.C. (2006): "Modelo de convivencia democrática y comunitaria", en *Convivencia en la escuela*, 1. Ed. Praxis.
- Marchena, P. (2005): *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Ed. Aljibe, Málaga
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. i Echeita, G. (2003): La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia i aprendizaje*, 26(I), 79-95
- Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (1999): *Resolución de conflictos de convivencia en los centros educativos* Colección de Educación Permanente. UNED, Madrid
- Palomero, J. y Fernández, M.R. (2001): La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, núm 44, 15-33.
- Proyecto Atlántida (2005): "Ciudadanía, mucho más que una asignatura: módulo de convivencia democrática", en <http://www.proyecto-atlantida.org>
- Smith, P.K. (2003): *Violence in schools. The response in Europe*. Routledge Farmer. London
- 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. i Capell, D. (2006): "La millora de la convivència als centres educatius. Què poden fer-hi els equips directius?", ponència a la *I<sup>a</sup> Jornada de Direcció Escolar*, Girona, novembre [http://www.joanteixido.org/pdf/convivencia/milloraconvivencia\\_directius.pdf](http://www.joanteixido.org/pdf/convivencia/milloraconvivencia_directius.pdf)
- Teixidó, J. (2005): *Desarrollo profesional docente y afrontamiento de problemas cotidianos en el aula*. CRP de Cáceres. IES de El Casar [http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/afrontar\\_disrupciones.pdf](http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/afrontar_disrupciones.pdf)

- Teixidó, J. (2006): *La gestió de l'aula a Primària*. CRP de Granoller. Seminari de Caps d'Esudis de Primària. Departament d'Educació.  
[http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/gestioaula\\_primaria.ppt](http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/gestioaula_primaria.ppt)
- Teixidó, J. (2007a): *La convivència a la LOE*. Jornada de Convivència de Ustec-Stes.  
[http://www.joanteixido.org/pdf/convivencia\\_loe.pdf](http://www.joanteixido.org/pdf/convivencia_loe.pdf)
- Teixidó, J. (2007b): *La sisena hora a primària. Balanç de resultats, detecció de dificultats i formulació de propostes de futur*. Fundació Propedagògic. Barcelona  
[http://www.joanteixido.org/pdf/sisena/sisenahora\\_integra.pdf](http://www.joanteixido.org/pdf/sisena/sisenahora_integra.pdf)
- Teixidó, J. (2007c): "El lideratge d'accions de millora de la convivència". Departament d'Educació: Programa de formació per a equips directius d'educació secundària. Mòdul 6. Girona, maig
- Teixidó, J. (2007d): *L'afrontament dels problemes quotidians a l'aula de secundària. Idees i recursos per al desenvolupament de competències de gestió d'aula*. CRP de la Cerdanya. IES Pere Borrell, Puigcerdà.
- Teixidó, J. (2007e): *El Pla de Convivència: elaboració i posada en pràctica*. XIII Jornadas del FEAEC. Bellaterra a [http://www.joanteixido.org/pdf/convivencia/pla\\_convivencia.pdf](http://www.joanteixido.org/pdf/convivencia/pla_convivencia.pdf)
- Teixido, J. (2007f): "El Plan de Convivencia. Hacia un enfoque integral de la mejora de la convivencia en los centros educativos" a Gazquez, J.J. (Ed): *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Actas del I Congreso Internacional sobre Violencia Escolar, pp. 237-246, Almería
- Torrego, J.C. (2001): Modelos de regulación de la convivencia. Cuadernos de Pedagogía, 304, 22-28
- Torrego, J.C. y Moreno, JM (2007): *Convivencia y disciplina en la escuela* Madrid: Alianza
- Vaello, J. (2007): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Ed. Santillana
- Zaitegi, N.; Otaduy, M., Irigoyen, M. y Quintana, G. (2006): "Guía para la elaboración del Plan de Convivencia Anual", a *Organización y Gestión Educativa*, núm. 4 i 5 julio-agosto i setembre-octubre