



la
CONVIVÈNCIA
en els centres docents
d'ensenyament secundari

programa
i propostes pedagògiques



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Índex

3	Presentació
5	Introducció
7	Objectius
9	Línies generals d'actuació
11	I. Àmbit de formació per a la convivència
15	II. Àmbit de prevenció de conductes problemàtiques
19	III. Àmbit d'intervenció enfront el conflicte
	Propostes pedagògiques
	I. FORMACIÓ per a la convivència
21	Formació en competència social
21	Objectiu i continguts
23	Habilitats cognitives
25	Creixement moral
32	Habilitats socials per a adolescents
37	Formació en mediació escolar
38	Què és la mediació escolar?
39	Rol de la persona mediadora
40	Passos del procés de mediació
45	Principis bàsics del Programa de mediació escolar
47	Fases del Programa de mediació escolar
49	Suport al servei de mediació del centre
	II. PREVENCIÓ de conductes problemàtiques
51	Enquesta: Com t'hi trobes, a l'escola?
52	Consideracions generals
55	Procés i continguts
	III. INTERVENCIÓ enfront el conflicte
59	Orientacions per a la introducció de la mediació als centres
61	La mediació com a procés educatiu
62	Desenvolupament del Programa de mediació en els procediments sancionadors
64	Exemples de reglaments de règim interior on figura la mediació
67	Protocols d'actuació enfront el maltractament entre alumnes
68	Centre
70	Professorat
72	Alumnat
74	Família
79	Materials de consulta

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edició: Servei de Difusió i Publicacions

Elaboració: Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa

Disseny gràfic: Enric Muñoz

1a edició: maig de 2003

Tiratge: 3.000 exemplars

Dipòsit legal: B.25.538-2003

Impressió: Gesmax,SL.

Presentació

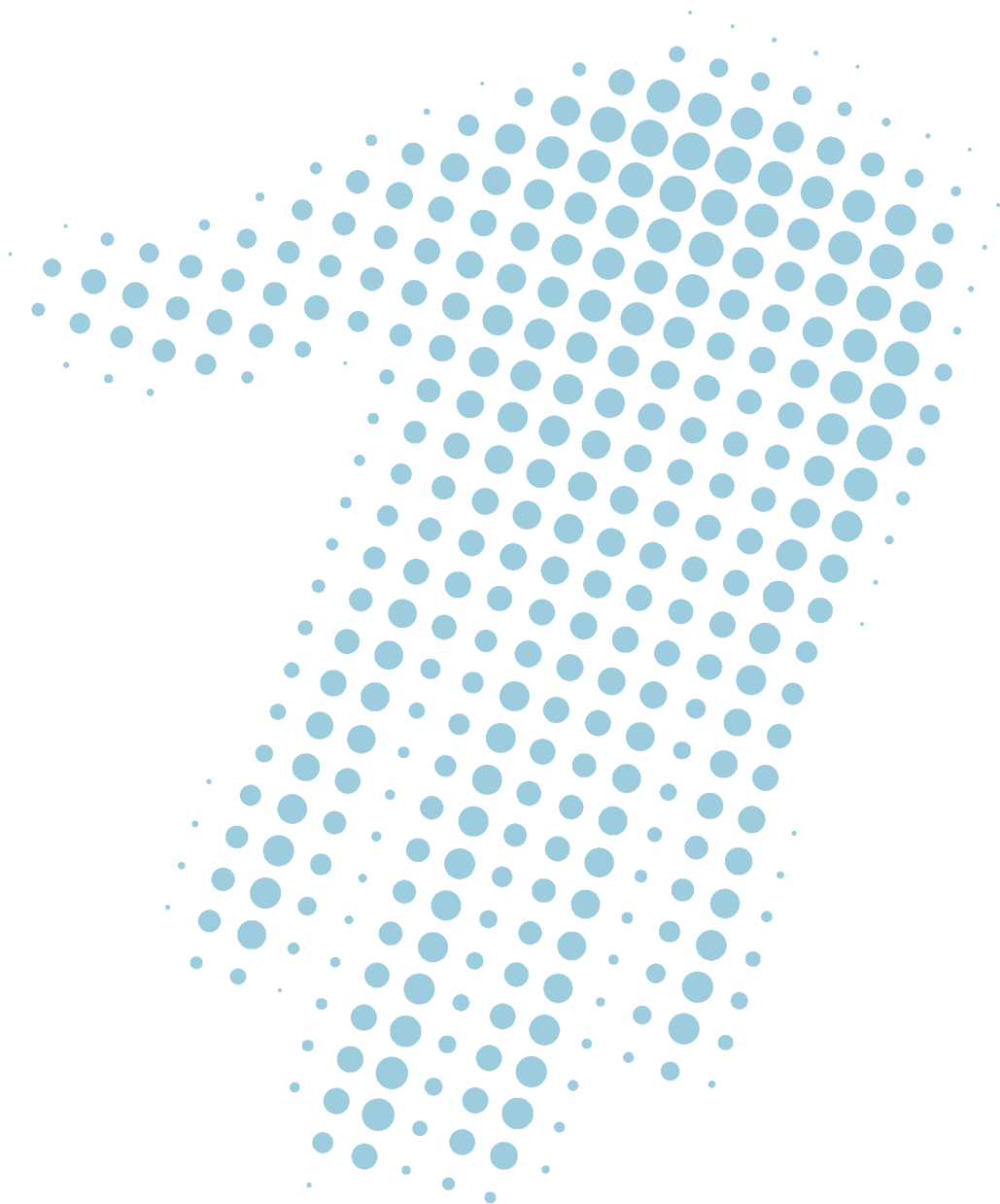
El nostre progrés personal i col·lectiu va íntimament lligat a les formes de convivència fonamentades en l'intercanvi, el diàleg i l'enriquiment mutu. Les eines per a la convivència es forgen a la família, a l'escola i a cada poble i ciutat, de manera que la interrelació entre les institucions familiar, educativa i ciutadana és del tot indispensable per al creixement humà de nois i noies.

És ben cert que l'escola és l'espai de socialització per excel·lència. Les relacions que s'estableixen entre les persones que en formen part i que estan en contacte dia a dia són una font de riquesa i un element valuós a l'hora d'ensenyar, d'aprendre i de viure; element, d'altra banda, que no s'ha de malmetre ni amb actituds ni amb conductes violentes que són origen d'injustícies i actuen de barrera per al desenvolupament de les potencialitats de cada persona.

El programa de convivència en els centres docents d'ensenyament secundari posa l'accent en la necessitat de fomentar les relacions interpersonals en el si de cada centre i garantir que siguin positives; així mateix, parteix del diagnòstic previ de la nostra realitat i planteja propostes d'actuació basades en experiències contrastades i bones pràctiques.

Us el presentem amb la convicció de la seva utilitat, com una eina que ens pot ajudar a construir, des de l'escola i a l'escola, una societat més justa, inclusiva i solidària.

Carme-Laura Gil i Miró
Consellera del Departament d'Ensenyament



Introducció

La convivència positiva entre les persones que integren les nostres societats plurals constitueix un repte que afecta tota la humanitat. El Departament d'Ensenyament, en el programa "Educació 2000-2004", assumeix aquest repte que implica, de manera molt especial, vetllar per tal que la població més jove de Catalunya sigui capaç de configurar i enriquir el seu entorn present i futur amb els valors de l'equitat, la cohesió i la solidaritat.

Per avançar en aquesta direcció, el programa de convivència en els centres docents d'ensenyament secundari posa de relleu la funció social de l'educació. La seva concreció comporta el coneixement de la realitat dels centres docents de Catalunya quant al clima de convivència i comportaments problemàtics; alhora, afavoreix el desenvolupament, l'experimentació i la difusió de propostes pedagògiques efectives, en tant que orientacions de caràcter pràctic.

L'"Enquesta sobre joventut i seguretat a Catalunya" (2001), elaborada per iniciativa del Departament d'Ensenyament i el Departament d'Interior, quantifica i descriu els fets que distorsionen la convivència i en precisa la tipologia, freqüència i abast. Les dades obtingudes arran d'aquest estudi indiquen que la gran majoria de nois i noies d'entre 12 i 18 anys es troben bé o molt bé amb els companys i companyes d'escola; resultat que no ens ha de fer oblidar que, malgrat tot, el maltractament entre alumnes existeix. Es tracta d'accions preocupants, no tant pel nombre d'alumnes que les pateixen, sinó per la tendència a repetir-se de manera sistemàtica afectant la mateixa persona. Segons es desprèn de l'Enquesta, les agressions a l'escola més freqüents i punyents són les de caràcter verbal, mentre que la gran majoria de les agressions físiques es produeix fora de l'escola.

El debat sobre el sistema educatiu català, generat mitjançant la Conferència Nacional d'Educació (juny 2002) i dut a terme per representants de la comunitat escolar, constitueix un important exercici d'autoavaluació i participació que, al llarg de dos anys, ha permès analitzar els aspectes més destacats de la realitat educativa de Catalunya. Des de l'àmbit de l'atenció a la diversitat, s'assenyala la necessitat de comptar amb professionals convenientment especialitzats a l'hora d'atendre aquells estudiants que pateixen trastorns de comportament greus, conductes asocials o rebuig escolar, mentre que, a la secció d'avaluació dels aprenentatges i orientació, es proposa incidir en l'orientació i l'acció tutorial.

La conciliació del progrés individual i social de l'alumnat no pot reduir-se a l'acceptació passiva i al compliment d'un conjunt de normes disciplinàries. Ben al contrari, la voluntat de convida amb altres persones comporta prendre consciència de la nostra interdependència i assumir els desafiaments i les responsabilitats que planteja el manteniment d'un clima relacional segur, saludable i gratificant.

De convida, se n'aprèn. S'entén, doncs, que els conflictes que de manera natural formen part de la vida de totes les persones esdevenen oportunitats positives per al creixement i la maduració personal a condició que es gestionin de manera intel·ligent i pacífica. Certament, l'adquisició de competències bàsiques per al progrés autònom i la integració social i laboral a què fa referència el programa "Educació 2000-2004" se sustenta en la capacitat de saber crear i alimentar un bon clima relacional. En conseqüència, cal activar el potencial personal i social d'infants i joves proporcionant-los múltiples experiències de socialització, formant-los per a la pau i promovent la no-indiferència davant possibles expressions de violència.

Així mateix, la complexitat dels centres educatius, tant pel que fa a la tasca que desenvolupen com a la diversitat de persones que hi conviuen, és de signe positiu quan s'articula correctament. Per aquesta raó, el programa de convivència en els centres docents d'ensenyament secundari proposa accions estructurades i concretes per a la gestió de la riquesa social de cada centre adreçades a atendre l'alumnat en el seu conjunt.

El professorat té un paper central pel que respecta al manteniment d'un bon clima de convivència al centre. Hi ha situacions en què la intervenció de l'adult és decisiva; per exemple, quan es detecta algun tipus de maltractament entre alumnes. En aquest cas, l'actuació preventiva és fonamental i qualsevol docent ha d'assistir qualsevol alumne o alumna de forma immediata en tots els moments i espais del centre.

Pel que fa a les famílies, convé incidir un cop més en la importància d'educar llurs fills i filles en els valors del respecte i la responsabilitat envers ells mateixos i les altres persones. L'observació, la capacitat d'escolta i el recolzament dels membres de la família cap a l'infant resulten imprescindibles a l'hora d'animar-lo a fer front als conflictes. Però també cal actuar amb claredat i fermesa en el moment d'establir, acceptar i complir normes i límits.

En síntesi, tant la realitat dels centres docents com el sentir de la comunitat escolar inclinen la balança en favor d'accions formatives, preventives i d'intervenció per a la millora de la convivència basades en l'educació i la cohesió més que no pas en la repressió i l'aïllament social. Per tant, l'educació ha d'assumir el repte de fer arrelar una cultura de convivència pacífica en el present de l'escola i del país que fonamenti la coexistència democràtica en el saber i no en sistemes normatius cada cop més estrictes.

Objectius

Per tal de fomentar i garantir que les relacions interpersonals en el si de cada centre siguin positives, el programa de convivència en els centres docents d'ensenyament secundari es vertebrava entorn de tres objectius fonamentals:

I. Formar per a la convivència

D'entrada, el fet de fomentar que els nois i noies es coneguin i respectin ells mateixos i els seus companys i companyes, amb els quals comparteixen bona part de la infància i l'adolescència, és, sens dubte, una tasca que no es pot deixar a l'atzar. D'aquí deriva la necessitat de sistematitzar accions educatives específicament adreçades a la construcció de valors i al desenvolupament de la competència social de tot l'alumnat.

II. Prevenir les conductes problemàtiques

Fer realitat un clima de convivència positiu al centre requereix, igualment, preveure aquelles situacions conflictives que, si no es detecten i reconduïxen a temps, poden derivar en conductes contràries a la convivència. Per tant, cada centre ha de comptar amb mecanismes de detecció de conductes problemàtiques i amb estratègies de prevenció per evitar-les. Les campanyes de sensibilització resulten especialment efectives.

III. Intervenir enfront els conflictes

Quan la convivència es deteriora per l'existència de conflictes que afecten el centre i les persones que l'integren, s'obre una doble via d'intervenció: mediatora i reglamentària. Mentre la primera posa l'accent en el compromís del propi alumnat en la gestió dels conflictes i en l'exercici voluntari dels seus drets i deures, la segona regula les mesures correctores externes i les sancions aplicables en els casos de conductes contràries a la convivència i de faltes. En canvi, quan els conflictes són deguts a trastorns psicològics o experiències vitals en certa manera traumàtiques, la intervenció ha de concretar-se en mesures de caire terapèutic. De vegades, és adient optar per una acció global mitjançant el disseny d'un pla estratègic.

La convivència, doncs, s'articula entorn d'aquests tres eixos sobre els quals se sustenta tota l'activitat del centre. Quan algun d'aquests puntals trontolla, la tasca educativa, en el seu conjunt, es deteriora i les finalitats formatives són més difícils d'assolir. Les accions per a la millora i l'enriquiment del context social són, sens dubte, una inversió per al present i el futur.

No hi ha una única línia d'actuació a l'hora d'incidir positivament en el clima de convivència del centre. En la segona part d'aquest document s'ofereixen propostes d'eficàcia contrastada en els centres docents de Catalunya, algunes de tradició consolidada, d'altres d'experimentació més recent. En qualsevol cas, i per al seu bon funcionament, sempre requereixen la implicació de l'equip docent, coneixedor de les necessitats del centre i principal impulsor d'una bona convivència entre les persones que integren la comunitat educativa.



Línies generals d'actuació

El Departament d'Ensenyament, plenament conscient de la necessitat d'oferir suport als centres en matèria de convivència, articula mecanismes de coordinació amb l'objectiu de fer confluïr les diferents línies d'acció en els àmbits següents:

Difusió d'experiències positives

- Difusió d'experiències que es realitzen a Catalunya
- Difusió d'experiències d'altres països de la Unió Europea

Recollida i anàlisi de dades referents a les accions contràries a la convivència

- Enquestes sobre la convivència a l'escola, en el conjunt de Catalunya
- Anàlisis realitzades pels centres sobre la seva situació

Programes i campanyes especials

- Guies pràctiques per a l'elaboració de programes i campanyes contra el maltractament entre alumnes
- Redacció de plans específics (escenaris especialment conflictius)

Relació del centre amb l'entorn

- Detecció de recursos educatius externs
- Col·laboració amb institucions i organitzacions de l'entorn proper
- Promoció de xarxes educatives per atendre l'alumnat amb necessitats específiques

Un punt clau per afavorir la millora de la convivència en els centres docents és la difusió i aplicació de mesures, instruments i estratègies especialment indicades i efectives a l'hora de crear i mantenir un context social ric i acollidor, on els conflictes quotidians s'afrontin responsablement i de manera dialogant.

Com és de suposar, la característica comuna d'aquestes eines per a la convivència no és altra que la voluntat primordial d'incidir educativament en qualsevol moment i situació pròpia del dia a dia escolar. Cal precisar, no obstant això, que no es tracta de diluir els possibles conflictes defugint actuacions fermes, ja que la no-intervenció també deteriora la bona convivència.

Amb tot, en lloc de concentrar els esforços de forma exclusiva en aquells nois i noies amb problemàtiques aïllades als quals s'ha d'atendre particularment, es pretén enfortir humanament tot l'alumnat. No és estrany, doncs, que la majoria de propostes resultin fàcilment inseribles en el funcionament ordinari dels centres docents.

En general, es pot afirmar que les eines més importants amb vista a fomentar la convivència harmònica en els centres ja existeixen, però han de potenciar-se. A continuació s'indiquen les actuacions més recomanades i contrastades des de la pràctica educativa amb relació als àmbits de formació, prevenció i intervenció. De ben segur que molts centres hi reconeixen les pròpies línies de treball; en qualsevol cas, el ventall de propostes resta obert i a disposició de tots aquells centres que vulguin continuar avançant en la millora de la convivència en un dels àmbits assenyalats o més.

Per acabar, convé puntualitzar que les accions formatives i preventives constitueixen, en si, intervencions anticipades a l'aparició de conductes problemàtiques i conflictes; per tant, poden evitar fets que, sense aquesta acció primerenca, sovint s'agreugen i deriven en sanció.

I. Àmbit de formació per a la convivència

Aprendre a ser i a viure junts són dos pilars bàsics per a la formació integral de totes les persones, de manera que es considera essencial que cada centre estableixi espais educatius adreçats a l'enfortiment intrapersonal i interpersonal de tots els nois i noies.

Orientació i acció tutorial

L'acció tutorial té una importància crítica en l'orientació personal, acadèmica i professional de l'alumnat i, molt especialment, en l'atenció a la diversitat i en la millora de la convivència. En aquest sentit, s'incorporen les propostes de la Conferència Nacional d'Educació destinades a enfortir l'orientació i l'acció tutorial, en especial en els àmbits següents:

- el disseny de plans de formació permanent per a l'exercici de la funció tutorial,
- l'estructuració del programa d'acció tutorial en àrees temàtiques i la seva integració en el currículum,
- la creació i l'intercanvi de materials específics per a l'acció tutorial,
- la potenciació de la implicació familiar en l'acció tutorial.

Actituds, valors i normes

En realitat, és en la vida quotidiana de cada centre on queden inscrits els valors veritablement presents en la seva cultura. Per tant, el treball actiu amb relació a la construcció d'actituds, valors i normes per a la convivència es realitza des de l'acció tutorial i també des de qualsevol àrea curricular.

L'aportació més important de l'acció tutorial, com hem dit, es produeix en l'àmbit de la formació humana i cívica, en la millora de les relacions i en la prevenció i gestió positiva dels conflictes. Això posa de relleu la importància de la formació en actituds, valors i normes de l'alumnat. Aquesta formació és una funció compartida per tot el professorat i constitueix un eix vertebrador per al treball de les tutories que han de prestar una atenció preferent als àmbits següents:

- coordinació i reforçament de la formació en actituds, valors i normes,
- impuls de la formació en competència social,
- potenciació de la participació i la responsabilitat de l'alumnat,
- seguiment dels comportaments problemàtics.

La formació en actituds, valors i normes s'estén a totes les àrees de coneixement i forma part, també, del nucli central de les activitats formatives de caràcter transversal que impliquen àrees diverses. En l'apartat metodològic, l'aprenentatge cooperatiu facilita l'assoliment dels objectius de les diferents àrees i la creació d'un bon clima de convivència, ja que combina estratègies de treball i socialització. En aquest sentit, s'han desenvolupat un seguit d'iniciatives destinades a millorar els enfocaments i els materials didàctics disponibles en les diverses matèries. Destaquen els programes següents:

- Filosofia 3 – 18
- Educació per a la salut a l'escola
- Educació física i convivència
- Seguretat viària a l'escola

Habilitats socials

La formació en competència social, nascuda de les necessitats en l'educació de joves en situació de risc social, constitueix actualment un instrument acreditat per a la formació en valors morals i habilitats socials a l'ensenyament primari i secundari de diferents països.

Les seves característiques principals són:

- l'orientació pràctica i cognitiva,
- l'èmfasi en el desenvolupament dels valors ètics mitjançant la discussió dels dilemes morals,
- l'objectiu explícit de millorar les relacions intrapersonals i interpersonals a l'escola,
- la seva contribució preventiva i correctora sobre els problemes individuals i de grup.

No existeix un conjunt d'eines d'eficàcia indiscutida per a la formació en actituds, valors i normes. Per tant, cal mantenir-se obert a diverses propostes i avaluar els resultats obtinguts en cada cas. Això no obstant, el conjunt de procediments d'ensenyament i aprenentatge coneguts sota la denominació "formació en competència social" han de considerar-se àmpliament provats i són particularment adients amb relació a:

- la generalització de la formació en competència social a l'ensenyament primari, preferiblement a càrrec del tutor o tutora, i al llarg del tercer cicle;
- la generalització de la formació en competència social a l'ensenyament secundari, preferiblement vinculada a l'acció tutorial, i al llarg del primer cicle de l'ESO;
- l'avaluació dels resultats obtinguts, tant respecte a l'aprenentatge com pel que fa al seu impacte sobre la convivència.

Amb l'assessorament continuat d'experts en la matèria, la formació en competència social a Catalunya s'ha fet extensiva, des de l'any 1997, a prop de quatre-cents centres d'educació secundària i a més de set-cents centres d'educació primària.

Vegeu la justificació teòrica d'aquest programa a l'apartat «Formació en competència social», dins «I. Formació per a la convivència», i el CD-ROM adjunt amb les activitats corresponents al primer i segon cicle de l'educació secundària obligatòria.

Mediació escolar

En termes generals, la mediació és un procediment per arribar a acords voluntaris entre les persones implicades en un conflicte, que coresponsabilitza tothom en el manteniment d'un clima positiu de treball i de relació.

Entre els seus trets característics podem destacar els següents:

- La persona mediadora reuneix els protagonistes del conflicte i els explica que treballaran per canviar la situació.
- La participació és sempre voluntària, i allò que es diu és confidencial.
- La persona mediadora no jutja, no dóna consells, ni pren decisions: no té poder.
- Les persones protagonistes del conflicte decideixen la manera de restablir la bona convivència.
- El servei de mediació constitueix una acció educativa i preventiva davant dels conflictes.
- El servei de mediació pot oferir-se a tots els membres de la comunitat educativa.

La mediació contribueix a millorar la convivència, ja que educa en valors i, alhora, permet gestionar els conflictes que es produeixen. Per aquest motiu la formació de persones mediadores:

- No pren temps: en dóna. Els conflictes són canalitzats positivament i no interfereixen en l'activitat acadèmica del centre.
- No treu autoritat: fa innecessari l'ús de poder. L'accés voluntari al servei de mediació afavoreix la presa de decisions lliure i els acords es fan efectius sense necessitat de recórrer constantment a la imposició de sancions.
- No substitueix el reglament de règim interior: actua preventivament. Introduir la mediació en un conflicte permet tractar-lo des que comença a gestar-se.
- No pressuposa que el centre sigui conflictiu: valora la convivència. En els contextos més sensibles a la implicació de totes les persones en la millora de la convivència és on la mediació adquireix un sentit ple.

La formació en mediació s'orienta als col·lectius següents:

- Membres dels equips directius, en concret caps d'estudis i coordinadors i coordinadores pedagògics.
- Docents particularment vinculats a l'educació en actituds, valors i normes, sobretot tutors i tutores.
- Alumnes amb capacitats de lideratge positiu, sobretot delegats/ades de curs.
- Personal de l'administració i serveis.
- Familiars de l'alumnat.

La conducció de conflictes a través de la mediació forma part de la normativa vigent en matèria de justícia juvenil i s'aplica amb un èxit notable a Catalunya i a la majoria dels països del nostre entorn.

Adicionalment, les experiències de mediació escolar realitzades en diversos centres d'ensenyament secundari de Catalunya han confirmat la seva utilitat en la gestió dels conflictes i en la formació integral de l'alumnat.

En conseqüència, des de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i, més en concret des de la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics, s'ha considerat convenient l'elaboració d'un programa específic per a la formació de persones mediadores als centres docents de secundària.

Vegeu els principis bàsics d'aquest programa a l'apartat «Formació en mediació escolar», dins «I. Formació per a la convivència», i el DVD amb tres experiències de mediació dutes a terme en instituts d'ensenyament secundari.

II. Àmbit de prevenció de conductes problemàtiques

L'expressió popular “val més curar-se en salut” assenyala la conveniència d'anticipar-se a aquelles situacions que, un cop es posen de manifest, originen un desgast de temps i recursos molt superior a una intervenció puntual. La bona convivència als centres docents necessita un manteniment constant.

Detecció de conductes problemàtiques

A vegades, els nois i noies no posen de manifest els sentiments de malestar o d'inseguretat que els causa la convivència amb alguns alumnes del centre, i els adults, docents i famílies desconexim l'origen d'aquell comportament retret, expressió absent o neguit constant que capta la nostra atenció.

El diagnòstic correcte del clima de convivència i de les conductes problemàtiques tal com les viu l'alumnat proporciona dades que, convenientment interpretades, reflecteixen la realitat del centre en un moment determinat. Atenent als resultats obtinguts, es poden adoptar les mesures de millora de la convivència més escaients.

En ocasions, interessa conèixer quin és l'estat de la qüestió de manera global, com és el cas del ja esmentat estudi sobre “Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys (2001)”. En d'altres, es tracta de detectar la realitat d'un centre en concret, bé sigui fruit de certa inquietud quant a la qualitat de la convivència, bé perquè es volen conèixer els efectes d'una determinada iniciativa o experiència duta a terme prèviament. Sigui com sigui, la detecció de conductes problemàtiques esdevé molt útil amb relació a:

- un coneixement més detallat del clima social del centre,
- un diagnòstic de situacions de risc,
- una comprovació de la millora efectiva de la convivència posteriorment a les intervencions realitzades en aquest sentit,
- una orientació en la presa de decisions amb vista a la convivència positiva.

Vegeu el procediment a seguir a l'apartat «Enquesta: Com t'hi trobes, a l'escola?», dins «II. Prevenció de conductes problemàtiques».

Campanyes específiques

En certs casos, cal elaborar programes especials o campanyes periòdiques destinades a evitar les accions negatives entre els alumnes. El fet que les accions negatives continuades constitueixin formes d'abús o discriminació intolerables és un principi general conegut i assumit de manera inequívoca. Més enllà de la seva funció educativa, aquestes iniciatives eviten que els comportaments problemàtics, sobretot els més difícils de visualitzar, tornin a reproduir-se. De fet, la recerca avaluativa assenyala que aquest enfocament és particularment eficaç, ja que els centres que compten amb programes especials aconsegueixen disminucions més importants del maltractament. Entre les característiques d'aquest tipus d'accions destaquen:

La importància de la sensibilització

- Diagnòstic previ, a voltes en forma d'enquesta
- Difusió de les dades a la comunitat escolar

La importància de la participació

- Elaboració participativa de la campanya (professorat, famílies, monitors/es, personal de suport, etc.)
- Jornades monogràfiques sobre el problema de les accions negatives o la convivència en general

La importància de la sistematització

- Espais sotmesos a reglamentació especial o a vigilància reforçada: pati, menjador, passadissos
- Criteris i procediments d'intervenció unificats en matèria d'accions negatives continuades
- Activitats docents coordinades pel que fa a la formació humana i cívica o l'educació en valors
- Tractament periòdic de les accions negatives continuades en les reunions del grup classe

Participació de l'alumnat i les famílies

Els mecanismes de participació de la comunitat escolar estan perfectament previstos i, per tant, es tracta únicament de focalitzar-los en matèria de formació humana i cívica. En aquest sentit, s'indica:

Pel que fa a l'alumnat: tasques de mediació

- Promoció de la figura de l'alumne/a mediador/a a l'ESO
- Potenciació de la participació dels delegats/ades de curs en les tasques de mediació
- Institucionalització de trobades periòdiques d'alumnes mediadors/es

Pel que fa a l'alumnat: tasques de suport a la tutoria

- Designació d'alumnes "tutors/es" per tal de facilitar la integració de l'alumnat nouvingut
- Potenciació d'altres formes de participació i responsabilització de l'alumnat
- Difusió de les experiències més prometedores en aquest àmbit

Pel que fa als consells escolars...

- Avaluació periòdica del clima de convivència als centres
- Proposta, si escau, de les mesures correctores que s'estimin oportunes
- Informació a la comunitat escolar dels resultats de l'avaluació

Pel que fa al centre, en el seu conjunt...

- Col·laboració amb els recursos educatius de l'entorn
- Participació en xarxes educatives per complementar l'atenció a l'alumnat
- Promoció del treball interprofessional
- Desenvolupament de comunitats d'aprenentatge

III. Àmbit d'intervenció enfront el conflicte

Quan cal intervenir perquè s'ha produït un conflicte, cal fer-ho de la manera més ajustada possible a la situació. Les actuacions davant d'un conflicte en el centre no depenen del tarannà de l'adult que en aquell moment se'n fa càrrec, sinó dels criteris de consens establerts per les diferents instàncies del centre. Les intervencions improvisades acostumen a crear desconcert i a obrir escletxes en els fonaments per a la bona convivència al centre, per la qual cosa no són efectives.

Normes de convivència

A Catalunya, les normes de convivència dels centres regulen les qüestions relacionades amb el seu règim interior (puntualitat, sortides, conflictes, etc.), desplegant, així, el Decret de drets i deures dels alumnes.

Aquests reglaments han de fer referència explícita als drets dels infants i definir de manera entenedora les formes de discriminació o d'agressió més freqüents entre els preadolescents, és a dir, les accions negatives continuades contra nois o noies que es troben en una situació de feblesa relativa (maltractament entre companys/es), així com els procediments d'intervenció previstos en aquests casos mitjançant:

- la introducció de les normes de convivència amb una referència explícita als drets dels infants (aprovats per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989);
- la redacció de les normes de convivència de manera clara i entenedora, tenint en compte la seva funció didàctica;
- la distribució de les normes de convivència a les famílies en el moment de la matriculació;
- la consideració de les normes de convivència com a objecte d'ensenyament i aprenentatge als diversos cicles;
- l'establiment d'un apartat especial sobre accions negatives continuades entre alumnes, oferint pautes per a les actuacions del professorat, l'alumnat i les famílies en cas d'un possible maltractament;
- l'establiment d'un apartat especial relatiu als mecanismes de mediació.

Introducció de la mediació

En parlar de "Formació per a la convivència" ja s'ha fet esment de la mediació escolar. Als centres docents, la mediació no es tradueix únicament en educació per fer front als conflictes, sinó que introdueix un mecanisme de regulació de la convivència i d'intervenció en cas de conflicte veritablement efectiu. Tant és així, que en el reglament de règim interior d'alguns centres docents d'ensenyament secundari s'hi preveu la mediació com una via per fer front als conflictes coneguda, acceptada i practicada per tota la comunitat educativa.

La mediació constitueix un procés educatiu experimentat i legalment reconegut, i és oportú que se'n prevegi la incorporació en el reglament de règim interior del centre establint de manera clara:

- què s'entén per mediació escolar,
- quan i com s'aplica,
- quins requisits són necessaris per accedir a la mediació,
- com s'articula la mediació amb relació als procediments sancionadors.

Vegeu les Orientacions per a la introducció de la mediació als centres docents d'educació secundària a l'apartat «III. Intervenció enfront el conflicte».

Actuacions enfront el maltractament entre alumnes

Davant el fenomen del maltractament entre alumnes cal actuar. Tant la persona que és victimitzada com la que agredeix necessiten atenció immediata. Ningú no es pot quedar impassible quan és testimoni d'una situació de maltractament.

- En primer lloc, cal prendre consciència del problema i de la seva importància amb vista a la bona convivència al centre i a la seguretat i salut de les persones que en formen part. Informar i sensibilitzar sobre aquesta qüestió contribueix a la prevenció de possibles situacions de maltractament.
- En segon lloc, cal que el centre disposi de mecanismes de detecció de possibles situacions de maltractament i que estableixi línies d'actuació clares i específiques.
- Finalment, cal que el mateix alumnat aprengui a distingir clarament què és un maltractament, conegui quins són els seus drets i deures, sàpiga com ha d'actuar i, sobretot, que no calli.

Vegeu els «Protocols d'actuació enfront el maltractament entre alumnes» pel que fa a centres (C), professorat (P), alumnat (A) i famílies (F) a l'apartat «III. Intervenció enfront del conflicte».

Plans estratègics en matèria de convivència

Els plans estratègics de centre també han d'incloure millores en la convivència. Els plans estratègics han de ser plurianuals, comptar amb l'aprovació del claustre, del consell escolar i del Departament d'Ensenyament, han de fonamentar-se en la realitat de cada centre i del seu entorn i s'han de sotmetre a avaluació.

Destaquem que, en els centres afectats per accions contràries a la convivència, els plans han de tenir molt en compte els recursos existents fora del centre, i la seva avaluació ha de basar-se, com a mínim, en enquestes realitzades abans i després de l'actuació. En tot cas, s'indica:

- l'elaboració de plans estratègics en matèria de convivència als centres amb problemàtiques específiques, entre els quals es compten les experiències de desenvolupament de comunitats d'aprenentatge;
- l'assessorament a aquests centres per elaborar i implantar els seus plans;
- l'avaluació dels plans estratègics en matèria de convivència amb dades objectivables utilitzant instruments elaborats pel mateix centre o, en tot cas, facilitats pel Departament d'Ensenyament;
- l'elaboració d'una guia amb els resultats de les experiències realitzades i avaluades.



I. Formació

per a la convivència

Formació en competència social

Objectiu i continguts

Habilitats cognitives

Creixement moral

Habilitats socials per a adolescents

Formació en mediació escolar

Què és la mediació escolar?

Rol de la persona mediadora

Passos del procés de mediació

Principis bàsics del programa de mediació escolar

Fases del programa de mediació escolar

Suport al servei de mediació del centre

FORMACIÓ EN COMPETÈNCIA SOCIAL

Arran dels treballs desenvolupats pels professors M. Segura, J.R. Mesa i M. Arcas, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha fet extensiva als centres docents la formació en competència social. A continuació s'exposen els fonaments teòrics en què es basa el programa, així com algunes orientacions metodològiques. És fonamental que el professorat conegui aquest material abans de començar a treballar amb l'alumnat. El CD *Formació en competència social* adjunt conté les activitats i orientacions per a la pràctica amb l'alumnat del 1r i 2n cicle de l'ESO. La formació en competència social s'insereix en el conjunt d'actuacions previstes en el Projecte educatiu de centre (PEC), el Projecte curricular de centre (PCC), el Pla d'acció tutorial (PAT) i el Reglament de règim interior (RRI). Els continguts es desenvolupen al llarg de 25 hores que poden ubicar-se a la tutoria, la franja variable del currículum, la Unitat d'adaptació curricular (UAC), opcions mixtes, etc.

Objectiu i continguts

L'objectiu d'aquest programa de competència social és el de millorar les relacions interpersonals i, consegüentment, prevenir i servir de teràpia per als problemes socials i interpersonals. Està inspirat en el que va dissenyar el professor Robert Ross, de la Universitat d'Ottawa, al Canadà. La seva preocupació se centrava en els joves amb problemes seriosos amb la delinqüència o la drogaaddicció. La seva primera finalitat va ser, per tant, terapèutica. El programa que ara presentem, però, està dirigit a tot l'alumnat de l'educació secundària, en una línia més preventiva que terapèutica. Tots els adolescents i joves necessiten, tots els adults necessitem, millorar les relacions interpersonals. Aquestes relacions no són quelcom afegit, com si primerament fos ésser i després relacionar-nos, sinó que ens fem persones relacionant-nos. Això ja ho va dir brillantment Aristòtil, en definir l'ésser humà com "un animal que parla", i ho va divulgar Erich Fromm, en insistir en el fet que la tendència humana més profunda és la necessitat de relacionar-se (vegeu els coneguts llibres *L'art d'estimar* i *La por a la llibertat*).

El programa va ser introduït a l'Estat espanyol pel professor Vicente Garrido Genovès, de la Universitat de València. A les illes Canàries, el responsable del programa ha estat, des del Departament de Psicologia Educativa, Evolutiva i Psicobiologia de la Universitat de La Laguna, el professor Manuel Segura Morales. Aquest professor i el seu equip han impartit cursos de competència social al professorat de les set illes de l'arxipèlag canari i l'han presentat amb notable èxit a Catalunya en els últims tres anys. També l'han donat a conèixer a Madrid, Alacant, Bilbao, Sevilla, Saragossa, Màlaga, Eivissa i Menorca, així com en altres ciutats i autonomies d'Espanya. El programa també s'ha estès a diversos països de l'Amèrica hispana.

Cal reconèixer que l'educació és una tasca cada vegada més complexa. Primer per als pares i després, de manera molt generalitzada i clamorosa, per al professorat. Les queixes són nombroses però es poden reduir a molt pocs capítols: falta motivació per estudiar, sobra agressivitat en el tracte, els mitjans de comunicació no hi ajuden, l'omnipresència de la droga no hi ajuda, les famílies desestructurades no hi ajuden.

L'educació centrada en la instrucció, a ensenyar conceptes agrupats per assignatures, està desbordada i produeix rebuig, o, com a mínim, una indiferència radical en joves i adolescents. Cada dia es veu més clar que la instrucció no és suficient, sinó que s'ha d'educar. La instrucció la podran aconseguir, cada vegada més, per mitjà de programes informatitzats; però un ordinador no els podrà ensenyar eficaçment a ser persones. Per això estan sorgint, en aquests últims anys, programes educatius nous, alguns dels quals han aconseguit un ressò mundial. Una part d'aquests programes se centren a ensenyar a pensar, en el desenvolupament d'habilitats cognitives. D'altres busquen més l'educació emocional i l'adquisició, per part de l'alumnat, dels valors morals. Entre els programes per ensenyar a pensar,

tots hem sentit a parlar del programa de filosofia a l'aula de Matthew Lipman, o del que té el suport de la Universitat de Harvard per a la revolució de la intel·ligència, o de l'excel·lent programa d'enriquiment instrumental (PEI) del professor Feuerstein, o del mètode CORT d'Edward De Bono, o de les propostes de Howard Gardner per al desenvolupament de les intel·ligències múltiples. Hi ha qui diu que l'escola del tercer mil·lenni serà una escola per ensenyar a pensar.

D'altres insisteixen més en la necessitat d'una bona educació emocional, d'evitar allò que Goleman ha anomenat "l'analfabetisme funcional". En aquesta línia treballa el mateix Goleman, o el professor Mark T. Greenberg amb el seu famós programa PATHS. També van en la mateixa direcció les propostes de Robert Sylwester i, entre nosaltres, l'interessant programa "Desconeix-te tu mateix", de Güell i Muñoz. D'altres, per fi, insisteixen en la importància dels valors morals i miren d'ajudar els seus alumnes a descobrir-los, bé sigui en un context religiós, bé dintre d'unes consideracions ètiques generals, o bé amb el mètode Kohlberg de discussió de dilemes morals.

Amb poques excepcions, tots aquests programes són útils i estan ben estructurats. L'únic inconvenient que s'hi pot atribuir és que la majoria són insuficients, ja que només incorporen alguns dels tres factors indispensables per a una bona relació interpersonal, que són el cognitiu, el moral i el control emocional.

En aquest programa de competència social hem intentat incorporar tots tres factors, i pensem que d'aquest fet en pot provenir l'eficàcia, ja provada.

Per a l'entrenament cognitiu, aprofitarem les idees de Gardner i la seva teoria de les intel·ligències múltiples. En efecte, aquest professor de Harvard defineix la intel·ligència com una capacitat (resultat de la genètica i de l'educació) per resoldre problemes i crear productes nous ("producte" pot ser un avió, un televisor, una poesia, una música, un moviment elegant en el ball o a l'esport, una idea política). Defensa que hi ha set, i potser nou, intel·ligències distintes, de les quals cada persona en sol tenir dues o tres de més desenvolupades, i la resta, no gens o gairebé gens desenvolupades. Les set intel·ligències són: la lingüística, l'abstracta, l'espacial, la cinètica, la musical, la intrapersonal i la interpersonal. La lingüística és la capacitat d'utilitzar el propi idioma, i la necessiten els escriptors, els professors i els polítics, especialment. L'abstracta o matemàtica és la pròpia dels científics i dels filòsofs. L'espacial serveix per orientar-se i formar-se un mapa mental de l'espai, i és la que necessiten els pilots, els pintors i els escultors. La cinètica o corporal implica el domini dels propis moviments i és la característica de ballarins i esportistes. La musical ja és coneguda i reconeguda des de l'antiguitat. La intrapersonal és la capacitat de conèixer-se a si mateix, controlar-se i motivar-se. La interpersonal és la capacitat de posar-se en el lloc dels altres i relacionar-s'hi bé.

En aquest programa seguirem sobretot les propostes de Gardner sobre el desenvolupament de la intel·ligència interpersonal i concretarem aquest desenvolupament en les cinc habilitats que ja Spivack i Shure, abans que Gardner, havien considerat essencials per relacionar-nos i que ells van anomenar "pensaments": el pensament causal, l'alternatiu, el conseqüencial, el de perspectiva i el de mitjans-fins. Els explicarem en les pàgines següents.

Per facilitar el creixement del raonament moral seguirem la línia de Piaget i Kohlberg amb la discussió de dilemes morals.

Per a l'educació emocional aprofitarem les idees de Goleman i Marina, que completarem amb l'entrenament en habilitats socials proposat per Goldstein.

Habilitats cognitives

La primera part del nostre programa de competència social està directament orientada a practicar aquells cinc pensaments citats per Spivack i Shure com a indispensables per a una bona relació interpersonal. Aquests cinc pensaments, com hem dit, equivalen en la pràctica a allò que Gardner va anomenar “intel·ligència interpersonal”.

Expliquem en què consisteixen aquests cinc pensaments.

- **El pensament causal** és la capacitat de determinar l'origen o causa del problema. És l'habilitat de dir “el que aquí passa és...” i fer un diagnòstic encertat de la situació. Els qui no tenen aquest pensament ho atribueixen tot a la casualitat, a la mala sort o bé es queden sense paraules davant un problema interpersonal.
- **El pensament alternatiu** és l'habilitat cognitiva d'imaginar el nombre més alt de solucions a un problema determinat. És la capacitat d'obrir la ment, de veure una possible sortida, una altra, una altra... Les persones amb conductes irreflexives o agressives acostumen a estar mancades d'aquest pensament, únicament veuen una sortida: la violenta (“la mato”, “li trenco la cara”, “aquest em sentirà”). Tal com va dir Machado, són aquells que utilitzen el cap no per pensar, sinó per envestir.
- **El pensament conseqüencial** és la capacitat cognitiva de preveure les conseqüències d'un dit o d'un fet. Implica avançar el pensament i preveure el que probablement passarà: “si faig això o si dic això a aquesta persona...”. Hi ha molta gent, en la nostra cultura audiovisual, mancada d'aquest pensament. Sempre lamenten o pateixen les conseqüències que no van ser capaços de preveure: en el comportament en la vida familiar, a no estudiar a temps, a gastar més del que es pot, a dir coses que no havien d'haver dit, a consumir drogues...
- **El pensament de perspectiva** és l'habilitat cognitiva de situar-se en el lloc de l'altre. És el contrari de l'egocentrisme. És comprendre per què pensa així una persona, per què una persona està alegre o trista, per què actua d'aquesta manera. Ens fa comprendre millor, per perdonar, ajudar, consolar, aconsellar i també oposar-nos amb fermesa a qui no té raó. És el pensament que fa possible l'empatia o sintonia afectiva amb els altres. És el pensament que fa possible l'amor i, per tant, ens fa éssers humans. Les persones agressives, especialment aquelles que tenen un pensament més violent, acostumen a estar mancades d'aquest pensament.
- **El pensament de mitjans-fins** és una capacitat complexa que comporta saber marcar-se objectius (fi, finalitat), saber analitzar els recursos de què es disposa per assolir aquest objectiu, saber convèncer els altres per tal que col·laborin i saber programar i temporitzar les actuacions que ens portaran al fi. És a dir, fixar-se objectius i organitzar els mitjans. Sobre la importància decisiva de les metes, hi han escrit brillantment Oatley, Goleman i Csikszentmihalyi.

Aquests cinc “pensaments” es poden ensenyar de maneres molt diverses. Una d'aquestes maneres, molt pràctica i divertida, consisteix a utilitzar historietes còmiques adaptades a l'edat de l'alumnat o també pel·lícules. La tècnica és senzilla i l'expliquem amb referència a les historietes. Es fotocopien les primeres vinyetes de la història, aquelles en les quals ja estigui plantejat el problema, i es fan llegir als alumnes. Llavors se'ls pregunta: hi ha algun problema, aquí? Qui el té? Quin és exactament el problema? (així s'exercita el pensament causal). A continuació, sense donar-los encara més vinyetes de la història, se'ls demana: quantes sortides té el protagonista davant del problema? Es pretén que diguin totes les que se'ls acudeixin, com més millor, ja que així estaran exercitant el pensament alternatiu. Triem les tres o quatre que semblin més normals o eficaces i pensem entre tots quines conseqüències tindrien si decidíssim fer-les. Llavors se'ls lliura la resta de la història perquè la llegeixin i després es demana a alguns voluntaris individualment, o a partir de grups prèviament formats, que expliquin la història a tota la classe des del punt de vista

de cadascun dels dos o tres personatges principals que hi surten. D'aquesta manera s'exercita el pensament de perspectiva. No cal afegir que si utilitzem pel·lícules en comptes d'històries impreses la tècnica és semblant i molt fàcil, i els resultats, magnífics.

En aquest programa de competència social proposem una forma més completa de treballar els cinc pensaments. Es fa en sis lliçons. En cadascuna es treballa especialment un dels cinc pensaments indicats, però secundàriament sempre se n'exercita algun o alguns dels altres. Les sis lliçons d'aquesta primera part poden treballar-se en unes deu sessions, ja que si els alumnes hi participen seriosament no hi ha temps per fer una lliçó sencera en una sessió de 45 o 50 minuts. Si el professor comprova que, en efecte, amb una sessió no n'hi ha prou, li recomanem que no talli els continguts d'una sessió "horitzontalment", sinó "verticalment". Què significa això? Primer de tot hem de dir que en cada lliçó farem tres activitats diferents: discussió de dos temes, discussió general o metacognició i realització d'un dibuix amb una frase. Aquestes tres activitats sempre seran presents, encara que no sempre amb el mateix ordre, amb la finalitat d'evitar l'avorriment de l'alumnat. Doncs bé, tallar "verticalment" una lliçó vol dir realitzar una part de cadascuna de les tres activitats: discutir el tema, proposar un parell de preguntes de metacognició i fer un dibuix amb frase. En la sessió següent es veurà l'altre tema, es discutiran les preguntes restants de metacognició i es farà un altre dibuix amb frase.

Sempre proposarem un tema més divertit o novel·lesc i un altre de més real i seriós. Però, en tot cas, professorat i alumnat han de recordar que el que volem és desenvolupar els cinc pensaments de Spivack i Shure acabats d'explicar. La finalitat no és resoldre el problema plantejat, per exemple, la manca de petroli en el món, sinó exercitar el pensament conseqüencial, imaginant el que passaria si s'acabessin el petroli i el gas.

Amb vista a l'avaluació de resultats, es pot fer servir com a pre-test i com a post-test el qüestionari CABS. Això permetrà al professorat mesurar l'avenç del seu alumnat. També si se'ls demana des del començament que vagin anotant cada dia:

- les idees que se'ls van acudint en la reflexió individual,
- les idees que han dit en petit grup,
- les que s'han dit en la posada en comú final, si més no, les més interessants.

Aquests tres blocs d'idees es refereixen als temes. També es pot prendre nota del que es digui en el moment de la metacognició o de la frase o escena, tot i que no convé aclaparar l'alumnat ni convertir la classe en un dictat. Fent un cop d'ull a la llibreta, el professor/a sabrà si els alumnes i les alumnes han treballat bé durant el curs o si han estat distrets o passius.

Creixement moral

Diferents enfocaments de la formació en valors

1. Enfocament tradicional religiós

Durant segles, s'han inculcat els valors morals a partir d'una fe religiosa. Fins i tot avui, no és estrany que els alumnes, quan els diem que tractarem de moral, de valors morals, preguntin si és una classe de religió. El pas de la religió a la moral és obvi: si algú creu veritablement en Déu, intentarà seriosament organitzar la seva vida i els seus costums d'acord amb el que ell entengui que és la voluntat del seu Déu.

Aquesta va ser la lògica seguida per Moisès quan va dir al poble jueu que el mateix Déu havia escrit els manaments a les taules de pedra “amb el seu dit”. Buda va predicar els seus cinc preceptes, molt semblants als de Moisès (no extingir la vida; no prendre el que no et donen; no mentir; no tenir relacions sexuals il·lícites; no usar drogues), un cop ja havia estat “il·luminat” per la divinitat o divinitzat ell mateix. Mahoma, en imposar els cinc pilars de l'Islam i els seus altres preceptes (predicar que hi ha un sol Déu; respectar el Ramadà; pelegrinar a la Meca; donar almoïna; no menjar porc; no beure alcohol), va dir que tots aquells preceptes li havien estat dictats literalment per l'àngel Gabriel.

L'enfocament religiós deixa clar, doncs, que qui tingui una determinada fe ha d'acceptar-ne també els valors i ajustar-hi la seva conducta.

2. L'enfocament racionalista-conductista

A l'Occident europeu i també a l'Amèrica del Nord i del Sud, a partir del segle XVIII, amb l'arribada de la Il·lustració, en comptes de Déu, el fonament dels valors morals passa a ser la raó humana, la raó il·lustrada. Encara que hi hagi els qui no creuen en Déu, la moral continua essent necessària per ser humans i perquè la societat subsisteixi.

Kant es va esforçar a fonamentat la moral en la raó, en el consens raonable de tots els éssers humans. No va entendre, però, que aquella nova “moral” s'oposava a la religiosa, ja que al final ambdues coincideixen, i el mateix Kant, a partir del sentit moral que tots tenim de forma innata, va deduir-ne l'existència de Déu. Però aquest canvi, —el de fonamentat la moral en la paraula de Déu a fonamentat-la en la raó—, les esglésies cristianes el van viure traumàticament i amb forta resistència.

Aquest enfocament racionalista ha desembocat en la famosa Declaració Universal dels Drets Humans, aprovada per l'ONU l'any 1948.

3. Enfocament cognitiu evolutiu de Piaget i Kohlberg

Tant en l'enfocament religiós com en el racionalista, els valors ja estan determinats i s'imposen, o almenys es procura “inculcar-los” a les noves generacions pel mètode conductista tradicional de reforços positius o càstigs. El camí elegit per Piaget i Kohlberg és diferent. Amb una visió evolutiva de la persona intenten concretar els estadis de raonament moral pels quals passa una persona normal en l'adquisició de valors, és a dir, en el creixement del seu raonament moral. Van emprendre un estudi massiu, de desenes de milers de persones, per veure com raonaven en els diversos moments de la seva evolució moral. Així, van arribar a determinar els sis “estadis” de creixement moral, dels quals parlarem en l'apartat 2. Van utilitzar, doncs, un mètode semblant al que es fa servir en pediatria per determinar el pes i l'alçada normal dels nens i nenes i el seu desenvolupament lingüístic i motor en les diverses edats: podem anomenar-lo mètode d'estadística evolutiva.

4. Enfocament psicosocial del constructivisme

Aquest enfocament continua la línia de Piaget i Kohlberg. S'admet el creixement evolutiu en el raonament moral, per estadi ascendents. Però s'insisteix en el fet que el creixement moral implica un creixement paral·lel, o previ, en la capacitat intel·lectual de raonament, en l'habilitat lingüística i en la facilitat de relació social. Per altra banda, s'insisteix amb força en una cosa ja suposada per Kohlberg: que és la persona mateixa qui ha de construir el seu sistema de valors, sense imposicions alienes.

Els sis estadis de desenvolupament moral, segons Kohlberg

Tothom comença en el primer estadi, el de l'heteronomia, però no tothom arriba al sisè; molta gent es va quedant en els estadis inferiors i només arriben als superiors aquelles persones que són més sanes moralment i més positives i madures per a la societat en què viuen. S'ha d'insistir en el fet que el judici moral és sempre un judici pràctic: cada estadi es caracteritza no solament per pensar de la manera que li és pròpia, sinó, sobretot, per tractar de viure d'acord amb aquest pensament. Tot i que de vegades no es compleix, normalment una persona "es mou", actua, dintre del seu estadi de desenvolupament moral.

Els sis estadis no són rígids: les fronteres són flexibles i a més hi ha fluctuacions i retrocessos al llarg de la vida de cada persona. Però els definirem al més nítidament possible, per poder-los comprendre millor. Intentant de fer-los més clars, hem canviat el nom donat per Kohlberg a alguns estadis. En aquests casos, el nom donat per Kohlberg va entre parèntesis. Els sis estadis són:

1. Heteronomia

És l'estadi propi de la infància, quan el bé i el mal els determinen agents externs. El nen o la nena no sap per si sol el que ha de fer, però va descobrint que ha fet alguna cosa bona quan li fan petons o el premien, i no s'atreveix a fer el que li han dit que està malament perquè les persones grans es posen serioses o li peguen. El seu únic fre és el temor al càstig: si sap que no hi ha càstig, ho intenta tot. És l'estadi normal dels nens, però hi ha adults que es queden tota la vida en aquest estadi: és el cas dels delinqüents, que sols es frenen davant el temor. És un estadi premoral. Els més grans de sis anys que encara estan en aquest estadi són els que creen més problemes a casa seva i en els centres educatius. Són veritables delinqüents o predelinquents que, en no entendre res més que la por, els càstigs i la violència, es fan ingovernables en els centres escolars, on la capacitat de sancionar-los és molt limitada. El pitjor és que es converteixen en herois i en líders per als altres, que admiren la seva actitud descarada amb el professorat. La solució per a aquests nens, adolescents o joves, que estan en el primer estadi, passa per exigir-los, de moment, una disciplina clara, però després cal treballar intensament amb ells perquè passin al segon estadi, on deixen de ser delinqüents.

2. Egoisme mutu (individualisme)

És també una etapa pròpia de la infància i comença cap als cinc anys, a partir del moment en què es descobreixen les regles del joc. Cal complir les regles del joc, no per por del càstig (seria l'estadi 1), ni per respecte als altres, que vindrà en estadis posteriors, sinó per egoisme: perquè l'infant comprèn que, si no les compleix, no el deixen jugar, o que també els altres farien trampa i seria un caos. En descobrir les regles del joc, el nen o la nena descobreix també la primera regla moral descoberta per la Humanitat: la llei del Talió, "ull per ull...". Es fa als altres el que ens fan; se'ls deixa en pau perquè ens deixin en pau; no delato un altre perquè ell no em delati, etc.

És l'estadi de la infantesa, però moltes persones adultes s'hi queden per a sempre: et respecto si em respectes, pots fer el que vulguis mentre no em molestis, no robo si tu no robes, no menteixo si no em menteixes, arribo puntual a la feina si els altres no arriben tard. Talió, egoisme mutu. Però és un pas gran en relació amb el primer estadi, perquè si tothom hi arribés, desapareixeria la delinqüència, ja que ningú no faria a l'altre allò que l'altre no li ha fet. Normalment dura fins a la pubertat o adolescència.

3. Expectatives interpersonals

Apareix aquí un factor afectiu que humanitza les relacions amb els altres. Ja no ens movem per la por (estadi 1), ni per regles mútues inflexibles (estadi 2), sinó pel desig d'agradar i de ser acceptats. Fem el que s'espera de nosaltres, actuem de manera que ens considerin "bons, bona persona, bon noi, etc." Mantenim lleialtat als companys per afecte i, sobretot, pel desig de sentir-nos estimats. Ja no n'hi ha prou de ser acceptat incondicionalment, com acostuma a ser el cas de la família (no sempre!), sinó que es desitja ser acceptat pels grups extrafamiliars: amics i companys d'escola. Per tal de pertànyer a aquests grups es fa el que ells demanin en relació amb la manera de parlar i vestir i a les conductes. Implica que l'estadi 2 ja està ben assimilat i que, per tant, mai no hauria de cometre una injustícia contra algú altre, encara que el grup l'espera o l'exigeixi. Si el grup extrafamiliar és sa (i la família també ho és), aquesta època difícil de l'adolescència es passa sense gaires ensurts.

Dura fins a la maduresa moral, és a dir, fins als vint anys més o menys. La pitjor tempesta que es viu en aquest estadi és el conflicte d'expectatives, quan, per exemple, els pares esperen d'un adolescent una cosa i els amics la contrària. També són nombrosos els adults que es queden per a sempre en aquest estadi. Són gent agradable, que es fa estimar, però que es deixa portar massa pels altres: en les modes, en el consumisme, en els valors que imposen els mitjans de comunicació, etc. És encara un estadi heterònom.

4. Responsabilitat i compromís (sistema social i consciència)

Aquí comença l'autonomia, l'edat adulta pel que fa a la moral, cap als 18 o 20 anys (tot i que hi ha joves de 15 i 16 anys que ja estan en aquest estadi). Actuar bé és fer allò a què lliurement t'has compromès (per un sou, per la paraula donada, per responsabilitat davant la família, davant els companys, davant la societat). Es compleix amb l'obligació no per por, ni per egoisme, ni per quedar bé, sinó per responsabilitat. Molesta molt que altres persones siguin irresponsables, però no es fa com elles (seria caure en l'estadi 2). Es fa allò a què hom s'ha compromès però no més (fer més és ja propi dels dos estadis superiors), i es limita al seu grup, família, amistats; el que hi ha fora d'això "no és problema meu", no és responsabilitat meua.

5. Tothom hi té dret (contracte social)

És l'estadi de l'obertura al món: no solament la meua família, les meues amistats, la meua ciutat, el meu país, sinó que tots els éssers humans del planeta hi tenen dret. A què? Primer de tot, a la vida i a la llibertat; a una vida, encara que sigui modesta i senzilla (alimentació, habitatge, educació, sanitat) i a ser lliures. En el quart estadi es compleixen les lleis escrupolosament, però en aquest cinquè, si alguna llei va contra la vida o contra la llibertat, hom s'hi enfronta. Per exemple, els qui defensen sincerament (no per aparentar, ni per quedar bé en política) el 0,7% per als països pobres o intenten defensar la vida i la llibertat d'altres formes, estan en aquest estadi.

6. Tots som iguals (principis ètics universals)

En aquesta frase, o en l'equivalent de "tots som germans", es pot concretar el raonament moral propi del sisè estadi. Qui arriba a aquest estadi comprèn que no solament tothom té dret a la vida i a la llibertat, sinó que cal creure en la igualtat i en la dignitat de totes les persones. La regla bàsica ja no és el Talió, com en el segon estadi, sinó la regla d'or: "fer a l'altre el que vull per a mi". En aquest estadi, hom s'enfronta a les lleis que atempten contra la igualtat entre tothom o contra la dignitat d'algú. És l'estadi suprem, el de Gandhi, Martin Luther King, Óscar Romero i de moltes altres persones que hi ha entre nosaltres i viuen aquesta igualtat i aquest respecte autèntic, ple d'amor vers els altres éssers humans. Això no es viu neuròticament (angoixant-se sempre que es menja en pensar que hi ha persones que no ho poden fer); es viu amb pau, però amb amor i preocupació.

D'aquests sis estadis, els dos primers es consideren preconventionals o egocèntrics; els estadis 3 i 4 són convencionals, ja que és essencial el desig de ser acceptats pels altres i el compromís responsable; els dos últims (5 i 6) són postconvencionals, ja que no estan regits per lleis ni acords, sinó pels grans principis morals.

A l'últim, cal tornar a recordar que el "raonament moral" no és un pensament abstracte, sinó un judici pràctic, una cosa que ens porta a l'acció. Per exemple, no n'hi ha prou de dir: "em sembla bé que els pobres mengin", sinó que cal lluitar pel 0,7%. Es tracta de "pensar així", per intentar "actuar així"; la resta seria enganyar-se.

No es pot assenyalar quines edats cronològiques corresponen, –o haurien de correspondre– a cadascun d'aquests estadis. Però, de forma indicativa, es pot dir, com ja hem apuntat, que el primer estadi és propi dels nens petits fins als 5 o 6 anys; el segon estadi és propi dels primers anys escolars, de 6 a 10 o 11 anys; el tercer estadi és propi de l'adolescència i joventut, des dels 11 o 12 anys fins a gairebé els 20; els altres estadis no s'acostumen a assolir abans dels 16 anys en casos precoços, i és freqüent arribar-hi entre els 20 i els 30 (o mai). Per tant, l'alumnat de secundària acostuma a ser al segon o tercer estadi i, cap al final, a entrar al quart. La tasca dels educadors serà que cap alumne/a no s'aturi en el primer, que és el de l'heteronomia total i el de la delinqüència futura.

Discussió de dilemes morals

Com es pot ajudar una persona a desenvolupar-se moralment, és a dir, a passar d'un estadi a un altre? O, fent la pregunta més general, com es pot educar en valors?

Per descomptat, es pot continuar utilitzant el mètode conductista d'aprenentatge i ensenyar els valors per reforços o càstigs. Però en l'enfocament cognitiu constructivista, tota imposició des de fora està descartada. El raonament moral ha d'anar creixent dins de cada persona, perquè sigui autèntic i ferm; el paper de l'educació és afavorir aquest creixement, crear l'ambient propici perquè es produeixi.

Per aconseguir-ho, el mètode que proposa Kohlberg i la seva escola és la discussió de dilemes morals. Es tracta de posar persones joves i adultes davant una decisió moral, que els obligui a triar, no de manera teòrica, sinó realment el que farien en aquesta situació. Perquè el "judici moral" no és un judici teòric (tothom sap que la població de Rwanda té dret a menjar), sinó una decisió pràctica (què estic disposat a fer jo per a les persones de Rwanda), com acabem de recordar.

La discussió de dilemes morals té un estructura senzillíssima. Els passos que cal fer són els següents:

1. Es presenta a tot el grup un dilema moral que sigui adequat a l'edat i maduresa del grup. En l'apartat 6 se n'ofereixen alguns. Es pregunta al grup què farien ells en el lloc del protagonista del dilema. En aquest primer moment no s'admeten discussions, només "sí", "no" o "no ho tinc clar". La resposta es dona a mà alçada i, naturalment, no és possible abstenir-se'n. Fins i tot s'ha d'insistir perquè el grup dels qui dubten sigui el més petit possible o no existeixi, de manera que s'incorporin al "sí" o al "no", segons la inclinació de cadascú i encara que no n'estiguin segurs.

2. Si hi ha diferència d'opinions (no cal que sigui meitat i meitat, n'hi ha prou que un grup de cinc o sis dissenteixin), es formen "grups homogenis", és a dir, dels qui opinen el mateix. Aquests grups no han de passar de cinc persones i se'n fan tants com calguin. Se'ls deixen uns cinc minuts aproximadament, perquè escriguin les raons que tenen per dir "sí", "no" o "no ho tinc clar". Aquest moment és molt important: es tracta de no deixar-se portar per una intuïció visceral, sinó raonar individualment el propi judici i decisió moral.

3. A continuació, tots els grups es reuneixen i cadascun llegeix les seves raons. Quan tots els grups les han llegit, l'educador va donant la paraula a qui vulgui dir alguna cosa; és la discussió general, que pot allargar-se tot el que calgui i segons el temps disponible. L'educador pot fer alguna reflexió, si veu que la discussió decau, però no ha d'imposar al final la seva opinió; fins i tot és millor que no la digui, si veu que, per la seva autoritat,

influirà en els altres. Cal recordar que no es tracta d'inculcar valors ni esquemes de raonament moral, sinó de contribuir al creixement d'aquests valors en l'alumnat.

Què passa si en plantejar el dilema no hi ha diferència d'opinions, sinó que tothom diu sí o no? En aquest cas cal modificar, o enriquir, el dilema amb més dades, fins que hi hagi discrepància entre els alumnes. Si, després de dues modificacions, continua havent-hi unanimitat, aquest dilema no serveix per a aquest grup i cal triar-ne un altre. En l'apartat 6 s'indiquen aquestes possibles modificacions en diversos dilemes.

Generalment, és més pràctic que els alumnes no coneguin quins són els estadis morals: així opinen amb més llibertat, sense intentar demostrar res. És molt útil, per acabar de "treure suc" a la discussió de cada dilema, mirar d'identificar al final, juntament amb els alumnes i les alumnes, els valors que hi ha hagut en joc i en què no han caigut, potser, durant la discussió. Ara explicarem què volem dir amb això.

Esquemes de raonament moral i valors

Els sis estadis de Kohlberg es refereixen als esquemes de raonament moral que fem per prendre aquelles decisions que tenen connotacions ètiques. En canvi, els valors són els continguts sobre els quals es prenen aquestes decisions. Per exemple, una persona pot decidir no mentir per por que la descobreixin o castiguin: estaria actuant en el primer estadi. Una altra pot decidir no mentir als seus amics perquè l'estimin: estaria actuant al tercer estadi. Dos estadis diferents per a dues persones diferents, però un únic valor en joc: la sinceritat, la veritat. O al revés, dues persones poden ser al mateix estadi, per exemple, al segon, d'egoisme mutu, però raonar així sobre diferents valors, l'una obeeix el mestre/a perquè així no es busca embolics, per egoisme; mentre que l'altra no acusa el seu germà davant els pares perquè entre els nens existeix la regla de no ser un espia: són dos valors, en el primer cas d'obediència i en el segon de solidaritat, però ambdós nens utilitzen un esquema de raonament moral del segon estadi.

Actualment alguns autors afirmen que no es progressa simultàniament en tots els valors, sinó que és molt possible ser en alguns valors en el tercer estadi i en d'altres en el quart. Entrar en aquesta discussió seria molt complex i fins i tot avorrit. N'hi ha prou d'haver anotat el tema; en la pràctica de l'educació moral n'hi ha prou de tenir en compte els sis estadis de Kohlberg i intentar ajudar els alumnes a passar de l'un a l'altre (perquè es creix d'un en un, no a salts). Es considera que hom és en un estadi o en un altre segons quin sigui l'esquema de raonament que utilitzi en la majoria dels valors.

Respecte als valors, no sembla necessari ni pedagògic fer-ne una llista jerarquizada per presentar-la a l'alumnat. El millor és reflexionar-hi a mesura que van sortint els dilemes i fer que l'alumnat es preguntin si aquests valors que van sortint en els dilemes són realment valors o més aviat contravalors, o són indiferents; és a dir, no signifiquen res per a ells i elles. Els mateixos dilemes s'han d'anar seleccionant (entre els que es presenten a l'apartat 6 o els que hi ha a les obres literàries, a les pel·lícules vistes a la televisió, a les notícies dels diaris o als problemes de cada dia) de tal manera que se'n discuteixin una vegada i una altra els principals valors. Ens referim a valors com la veritat, el respecte mutu, la vida, la responsabilitat, el perdó, la companyonia, la solidaritat, la pau, l'amor, la justícia...

Educació en valors: objectius i experiències

Tant a l'escola com en grups de joves o adults, per a l'educació en valors s'han de tenir molt clars els objectius que es volen aconseguir.

Tots els autors que escriuen actualment sobre educació ètica coincideixen que els objectius que l'educador s'ha de proposar són aquests:

- Educar en l'empatia o, com a mínim, en "l'alteritat", és a dir, ensenyar mitjançant exercicis, discussions i reflexió individual que hi ha altres persones i que cal considerar-les i respectar-les.
- Entrenar en el diàleg, a saber escoltar i saber comunicar amb claredat el pensament propi. Es pot utilitzar la tècnica de repetir, resumint, el que l'altra persona ha dit i demanar-li que faci el mateix amb les idees que jo li exposo.
- Ensenyar a negociar, a posar-se d'acord d'una manera justa, tant amb els temes domèstics (rentar els plats, acordar l'hora de tornada a casa dels fills o on passar les vacances, etc.), com amb els temes laborals (sou, distribució de responsabilitats i tasques), o en reunions de veïns, sindicals, etc. Cal ensenyar a buscar totes les alternatives possibles i a escollir la millor, la que sigui més justa per a totes dues parts.
- Desenvolupar la solidaritat, que coneguin l'alegria de compartir les coses materials. Que participin democràticament en les discussions i en la presa de decisions. Que aprenguin a tenir en compte la seva vinculació vital amb els altres. Que superin, en la vida diària, l'autosuficiència, l'aïllament buscat, l'egoisme, l'intent d'aprofitar-se dels altres.
- Entrenar-los per a una crítica constructiva de la realitat personal i social. Que sàpiguen defensar-se de la propaganda comercial i política, de les pressions de grup, d'autoavaluar-se pejorativament, sense autoestima o al contrari, d'idealitzar-se a si mateixos, sense sentit crític realista.
- Informar-los sobre continguts de relleu moral. Concretament que coneguin la Declaració dels Drets Humans i altres acords similars.
- Animar-los a posar-se d'acord sobre les normes de convivència que afectin tot el grup.

Les experiències educatives que poden utilitzar-se per aconseguir aquests objectius són:

- Qualsevol ocasió que sorgeixi en el grup, on se susciti una discussió moral.
- La participació del grup en activitats cíviues que realitzin altres grups i que mereixin suport: protestes, manifestacions, segudes, cartes a autoritats, repartiment de fulls volants, declaracions a la premsa, etc.
- Organització democràtica del mateix grup, amb participació real de tothom i responsabilitat compartida.
- A més del mètode fonamental que recomana Kohlberg, i que recomanem aquí, que consisteix en la discussió de dilemes morals, serà molt útil usar diverses tècniques grupals per a la discussió de problemes ètics i per al desenvolupament del pensament crític: per exemple, repartir a cadascú un paperet amb una frase inacabada de contingut moral: "si trobo diners en un taxi...", "si veig un amic meu que roba...", "si veig un accident a la carretera...", etc., i demanar-los que les completin, sense posar el seu nom, per després discutir-les en el grup. També es pot llegir una notícia als diaris i fer dos exercicis. En primer lloc, discutir la notícia i dir si s'hi està d'acord o si es refusa (i per quines raons). En segon lloc, discutir la manera com s'ha donat la notícia: si és esbiaixada, si està treta de context, si és incompleta, avorrida, etc.

Alguns dilemes morals

A continuació es presenten cinc dilemes morals, perquè pels alumnes els discuteixin, amb el mètode explicat anteriorment a l'apartat 3. Però, abans de la discussió moral, repassarem les habilitats cognitives (el pensament causal, l'alternatiu, el conseqüencial, el de perspectiva), a partir de les històries que serveixen de base als dilemes. Això es farà per mitjà de les preguntes que es plantegen al final de cada "acte" de la història, és a dir, al final de cada pàgina.

Recordem que, perquè sigui més autèntic, és preferible que els alumnes no coneguin els sis estadis de Kohlberg. Es tracta que ells discuteixin i exposin el que sincerament farien, en comptes d'intentar respondre des dels estadis cinquè o sisè.

L'ordre que s'ha de seguir és:

- Primerament, es treballen les habilitats cognitives (pensaments causal, alternatiu i conseqüencial solament) en els dos primers actes de la història. Es reparteix a cada alumne, o com a mínim a cada grup de cinc alumnes, una fotocòpia del primer acte per tal que discuteixin com respondre les preguntes que hi ha al peu de la pàgina. Tot seguit es posa en comú el que ha pensat cada grup. Després es reparteix la fotocòpia del segon acte i se segueix el mateix procés.
- En segon lloc, es proposa el dilema moral, tal com s'indicarà.
- En tercer lloc, es reparteix la fotocòpia del tercer acte a cada grup i s'exercita el pensament de perspectiva. El pràctic és que cada grup pensi que ells són un dels personatges de la història (tots els del grup són el mateix personatge) i, després, es posi en comú, per mitjà d'un portaveu designat per cada grup; aquest portaveu parla com si ell fos veritablement el personatge corresponent.

Habilitats socials per a adolescents

Les habilitats socials són conductes que faciliten la relació interpersonal de manera no agressiva ni inhibida sinó assertiva. Aquestes conductes hàbils requereixen, prèviament, unes capacitats cognitives, com per exemple tenir pensament alternatiu, conseqüencial i sobretot de perspectiva, que significa saber-se posar en el lloc d'un altre. Igualment, l'habilitat social implica control de les pròpies emocions i algun entrenament de la motricitat. Però, ineludiblement, les veritables habilitats socials requereixen una maduresa moral corresponent a l'edat de cadascú. Sense aquesta maduresa moral, les habilitats es converteixen en manipulació i cinisme.

Les habilitats socials s'aprenen per observació de models i per la tècnica d'assaig i error.

Definició

Les habilitats socials no són simples normes d'urbanitat, imposades per la societat i interioritzades per cadascun de nosaltres. Tampoc no són un codi de "saviesa mundana" que ens ensenya quin vestit correspon a cada ocasió, quin vi lliga bé amb tal menjar o com pelar la fruita sense tocar-la amb les mans.

Les habilitats socials són conductes verbals i no verbals que faciliten una relació interpersonal assertiva. En anomenar-les "conductes" volem dir que han de manifestar-se exteriorment i de forma estable, és a dir, que la persona actuï normalment així, tot i que tingui de tant en tant alguna fallada. Diem que aquestes conductes poden ser verbals i no verbals. Són "verbals" perquè la major part de la nostra comunicació d'idees es fa mitjançant les paraules. No tan sols cal utilitzar paraules expressives i correctes, sinó dir-les amb el to adequat (el to de broma fa canviar el sentit de les paraules, un to acerat o glacial pot agreujar molt la serietat d'unes paraules de retret, etc.) i fer-ho en el moment oportú. Són conductes "no verbals" perquè bona part de la comunicació, principalment en els seus aspectes emocionals i afectius, es fa no verbalment: per la mirada, el somriure, els gestos de la cara i mans (per exemple una carícia, o una amenaça) i la distància entre els interlocutors: per ser socialment hàbil cal aprendre a captar aquests missatges no verbals i a emetre'ls oportunament.

Vessant cognitiu i moral de les habilitats socials

Aquestes habilitats per a la relació, anomenades també habilitat social o habilitats socials, requereixen unes habilitats cognitives prèvies. Gardner parla d'una intel·ligència específica, anomenada "intel·ligència interpersonal". Spivack i Shure parlen de "cinc pensaments" que equivalen a aquesta intel·ligència interpersonal; diuen que una persona no pot ser hàbil socialment si no té pensament alternatiu, és a dir, si no veu diverses sortides a una situació interpersonal, diverses solucions possibles a un problema de relació. També necessita pensament casual, que és la capacitat per fer una diagnòstic interpersonal, per poder determinar encertadament què està passant entre dues persones o en un grup humà qualsevol. Un altre pensament imprescindible és el conseqüencial, o saber preveure les conseqüències d'un fet o d'una cosa que s'ha dit. Preveure, és a dir, imaginar-les amb encert, abans de fer o dir alguna cosa. A l'últim, no hi haurà possibilitat d'una bona relació interpersonal, sobretot a nivells profunds, sense el pensament de perspectiva, és a dir, sense empatia, que és saber posar-se al lloc de l'altre i saber sintonitzar amb la seva alegria, la seva tristesa, el seu entusiasme, els seus temors. La primera part d'aquest programa tracta de la manera d'entrenar els alumnes en aquests pensaments de Spivack i Shure.

Abans hem parlat dels estadis de creixement moral i dels valors morals. Si una persona, i ens referim ara a un adult, no té cap altre valor que els diners (és a dir, només considera important i només valora en la pràctica diària

els diners), i a més és a l'estadi 1 de raonament moral, el d'heteronomia, no es pot relacionar bé amb els altres. Aquesta persona possiblement intentarà manipular i aprofitar-se dels altres, en benefici propi. Aquesta persona serà un delinqüent més o menys descarat.

Per relacionar-se bé, humanament, amb els altres es necessita tenir altres valors, és a dir, apreciar o considerar valuosa l'amistat, la sinceritat, la fidelitat, el respecte, la justícia, etc. I es necessita ser almenys al segon estadi de creixement moral, el d'egoisme mutu o llei del Talió. Evidentment, si en lloc de viure al segon estadi, ja s'ha passat al tercer (és a dir, es considera que és bo i moral no solament fer a l'altre el que aquest et fa a tu, sinó fer el que els altres esperen de tu), la relació interpersonal serà molt més bona i més satisfactòria per a tothom. I si s'ha arribat al quart (i encara millor, si s'ha arribat al cinquè o sisè) i ja s'és un "adult moral", responsable dels propis actes i complidor dels propis compromisos, és a dir, s'és una persona amb qui es pot comptar a la feina per tirar endavant el que li correspon, una persona amb qui poden comptar els seus amics, amb qui es pot comptar a la família perquè doni la cara sempre que calgui; aleshores tindrem una persona responsable, amb qui la relació interpersonal es fa humana i veritable a nivells molt profunds.

Exemples d'habilitats socials

Posar exemples d'habilitats socials és esmentar qualsevol conducta hàbil de comunicació interpersonal. Per exemple, saber escoltar (hi ha gent que sent però no escolta), saber demanar un favor (hi ha persones que tenen por de demanar-lo i n'hi ha que l'exigeixen), saber elogiar el que està ben fet, saber disculpar-se per alguna cosa mal feta (hi ha gent que no es disculpa, per timidesa; n'hi ha que no es disculpa per orgull; n'hi ha que es disculpa agressivament i provoca una nova discussió), saber dir que "no", saber presentar una queixa i saber rebre-la, saber mostrar desacord (hi ha qui no està d'acord amb una crítica a un altre, però calla i riu; hi ha qui no està d'acord amb l'aspecte d'un altre i li diu que està elegantíssim per riure-se'n al darrere), saber negociar o posar-se d'acord amb qui s'estava en desacord (és l'habilitat social reina, la més difícil), saber expressar els sentiments propis, saber fer front a la por, o al ridícul, o al fracàs.

És a dir, tenir habilitats socials és ser persona, és relacionar-se bé amb els altres, és ser assertiu i autèntic; ni menys ni més.

Habilitats socials i assertivitat

Tal com reconeix Cabello (1991) en la seva obra sobre tècniques de teràpia de conducta, a la pràctica és el mateix conducta socialment hàbil que assertivitat. Assertivitat es defineix com dir o fer allò que penso sincerament, el que em sembla més just, però sense faltar als drets dels altres. Està molt relacionada amb la sinceritat, amb la valentia i amb el respecte. D'acord amb una antiga tradició, es podria definir l'assertivitat com la valentia cortesa o cortesia valenta. Som persones assertives quan una cosa no treu l'altra.

Contra l'assertivitat podem pecar per excés o per defecte. Pel cantó de l'excés hi ha l'agressivitat i pel del defecte, la inhibició. L'agressivitat és violència verbal o física, intentar imposar la meua opinió o el meu caprici sense respecte als drets dels altres. La inhibició és covardia o mandra, o covardia i mandra alhora... La inhibició no resol els problemes perquè no s'hi enfronta. L'agressivitat tampoc no resol els problemes perquè no porta a l'acord sinó a l'enfrontament. A la persona inhibida se li acumulen els problemes sense resoldre, a la persona agressiva li sorgeixen contínuament nous problemes, com a resultat d'enfrontar-se negativament amb els que ja tenia.

Ensenyar habilitats socials és ensenyar assertivitat. No sols les persones amb tendència a l'agressivitat necessiten aquestes habilitats, també les necessiten les inhibides. El problema que trobem sempre que s'inicia un programa d'habilitats socials és que aquelles persones a qui va adreçat creuen en un dogma infal·libre: que davant d'un problema determinat, només hi ha dues actituds possibles: l'agressivitat o no fer res. Ho donen per descomptat, sense dubtar-ho ni voler-ho discutir. No coneixen la tercera resposta possible, que és l'única correcta: l'assertivitat. Per això, quan s'adonen que els volem treure de la seva inhibició entenen que el que busquem és que siguin agressius, i quan veuen que els volem treure de la seva agressivitat, donen per fet que els volem fer inhibits. Hem de recordar l'existència d'aquest "dogma" i no caure en el parany. Ha de quedar molt clar a l'alumnat que no volem ni violents ni covards; volem que aprenguin assertivitat, que és la forma més difícil de valentia. Que siguin persones que diguin el que pensen, sense perdre el respecte als qui pensen d'una altra manera; persones que no es facin forts amb els febles ni febles amb els forts, sinó que mantinguin sempre una fortalesa serena davant la incoherència, la immaduresa i l'egoisme d'altres persones.

Tot i amb això, el concepte d'assertivitat no és invariable, sinó que és relatiu; depèn del context cultural on viu l'alumnat. El més important és no caure mai en allò que, en cada context cultural, és considerat com a inhibit o com a agressiu.

Mesura de l'assertivitat

Per avaluar inicialment o diagnosticar el grau d'assertivitat d'un grup d'alumnes amb qui es pretén organitzar un curs d'habilitats socials, comptem amb diverses escales de mesura.

Goldstein prefereix l'observació directa: és l'instrument més fiable, sempre que sigui possible. Si ja coneixem bé els qui han de participar al curs, Goldstein proposa aquest procediment senzill: es trien, per intuïció i sentit comú, unes vuit o deu habilitats socials, de les quals se sospita que són les més deficitàries en el grup en què treballem, les que més necessiten. A continuació, per observació directa i, si és possible, consultant algú que conegui bé el grup i entrevistant els membres del grup de manera individual, se'ls atribueix una puntuació per a cada habilitat social, de l'1 al 5, on:

- 1, significa que la persona no manifesta mai aquesta habilitat social,
- 2, que la manifesta molt rarament,
- 3, que ho ha fet de tant en tant,
- 4, molt sovint,
- 5, sempre.

Així, podem seleccionar les cinc o sis habilitats socials definitives per muntar el programa: seran les que donin xifres més baixes.

Una altra possible avaluació inicial, més ràpida que per observació personal, però també fiable, consisteix en l'aplicació de l'escala de conducta assertiva per a nens i nenes (CABS o Children Assertive Behavior Scale de Michelson, 1987, pàg. 203-213 i 215-222). Al final d'aquest programa hi ha una adaptació del CABS de Michelson. L'escala adaptada consisteix en vint-i-cinc preguntes de situacions socials, en què cal actuar assertivament. Es proposa la situació al nen o nena i es donen tres possibles respostes perquè s'identifiquin amb la que representa millor el que farien en una ocasió com la presentada (cal anar amb compte que no triïn allò que "haurien de fer", sinó el que de veritat farien, el que fan realment!). De les tres respostes, una és assertiva, una és inhibida i una és agressiva. L'alumnat pot respondre per escrit o en entrevista oral. La forma de puntuar les respostes és aquesta: la resposta assertiva és 0, la inhibida és -1, i l'agressiva, 1. Un alumne o alumna que, en la suma final, s'aparti poc del 0 té un bon grau d'assertivitat; com

més “negatiu” tingui, més inhibit serà, sobretot si s’acosta al -25; com més “positiu” tingui, més agressiu és, sobretot si s’acosta al 25.

En realitat, aquesta escala del CABS és més rica del que acabem de descriure, ja que si l’alumne o l’alumna és capaç de diferenciar la seva possible reacció, davant la situació suggerida, quan aquesta reacció és davant el que ha dit o fet un altre company o un adult, se li demana una resposta doble a cada situació: què faries si qui et diu això és un company i què faries si qui ho diu és una persona gran. I no solament és això, sinó que Michelson també utilitza el CABS per preguntar a un adult sobre l’alumne o alumna. Poden ser el pare o la mare, un professor o una professora, o alguna altra persona que el coneixi bé i sigui objectiu. Se li pregunta què creu que faria l’alumne o alumna en cadascuna de les situacions donades. També a l’adult se li pot demanar una doble resposta: què creu que faria davant d’un igual i què creu que faria davant d’un adult. També pot ser útil demanar a cada alumne que respongui el CABS, però no amb relació a si mateix, sinó com si fos el company o la companya que ell coneix millor.

A aquestes vint-i-cinc preguntes (vint-i-una de tancades i quatre d’obertes) s’hi afegixen en la nostra adaptació cinc preguntes (preses del MEPS o “Means Ends Problem Solving” de Spivack i Shure) sobre els cinc pensaments. Al final s’explica clarament com cal avaluar les respostes.

Hi ha diverses escales més per mesurar l’assertivitat, però no volem perdre de vista el sentit pràctic d’aquest programa i no ens allargarem més sobre aquest tema. Qualsevol de les dues fórmules recomanades, la de Goldstein o la del CABS, és satisfactòria i eficaç per a un diagnòstic inicial del grup amb què treballarem.

Si no s’utilitza el CABS com a test (pre-test i post-test del curs) es pot fer servir com a material de treball per ensenyar assertivitat amb excel·lents resultats. Es planteja a la classe la situació indicada en cada pregunta del CABS i es discuteix quina és la resposta assertiva i per què és la més adequada.

Grups i freqüència

Per a l’entrenament en habilitats socials, tant els autors com l’experiència recomanen que el grup no sigui inferior a vuit persones, ni gaire superior a dotze. Amb menys de vuit, el treball s’empobreix; si són massa alumnes el grup es pot descontrolar.

Per això, si es treballa amb tota la classe, el millor és dividir-la en dos grups: un dia es treballa la part de *role-playing* amb un grup i un altre dia amb l’altre. El grup que no “treballa” aquell dia, actua com a espectador i després participa en la crítica o judici que se’n fa.

Pel que fa a la freqüència de les reunions, és normal una reunió setmanal d’entre quaranta i seixanta minuts. Pot ser beneficiós tenir dues reunions a la setmana, amb grups difícils o que obliden ràpidament allò que han après; però no més de dues. Ni menys d’una, perquè si entre sessió i sessió passen quinze o vint dies, el grup se n’oblida i cal tornar a començar.

Mètode estructurat

Per ensenyar habilitats socials, Goldstein proposa el mètode que més s’acosta a la manera normal que tenim d’aprendre altres habilitats, per exemple a nedar, a anar amb bicicleta, a conduir un cotxe. Primerament veiem com es fa: si no veiéssim altres persones a l’aigua, potser no ens atreviríem a ficar-nos-hi; si no haguéssim vist ningú anar amb bicicleta, pensaríem que només amb dues rodes és impossible mantenir l’equilibri. Després intentem fer-

ho, més bé o més malament. Els amics o instructors ens corregeixen, dient-nos el que hem fet bé i el que hem fet malament. Finalment ve la generalització: si hem après a nedar en una piscina d'aigua dolça, després podrem passar al mar, amb aigua salada i onades; si havíem après a conduir un cotxe petit, després podrem atrevir-nos amb un cotxe gran o un *jeep*. Doncs bé, aquests són exactament el quatre moments que Goldstein proposa per a l'aprenentatge estructurat d'habilitats socials: modelatge, interpretació (o *role-playing*), crítica i generalització. L'anomena mètode estructurat en contraposició al mètode natural, amb què la majoria de persones aprenem les habilitats socials, a la vida, en el tracte amb les persones que ja tenen aquestes habilitats.

Potser l'únic inconvenient que té el "mètode estructurat" és l'excessiu èmfasi en el *role-playing*, en la representació d'habilitats socials a classe. Hi ha alumnes que fan molt bé aquestes representacions a l'aula, però canvien radicalment quan són al carrer i a casa, perquè ja "s'ha acabat el temps de classe" i tornen una altra vegada a la veritat.

Però el nostre objectiu final en ensenyar habilitats socials és precisament la generalització a la vida diària. Aquesta interiorització generalitzada de les habilitats socials no és el resultat d'un entrenament mecànic, sinó, com ja s'ha dit, la conseqüència natural de dominar les habilitats cognitives interpersonals i de tenir una certa maduresa moral.

Per tal que els alumnes vegin clarament que l'èmfasi recau sobre la generalització i no sobre l'assaig a l'aula, recomanem seguir el guió següent:

- Partir d'una situació concreta, de qualsevol exemple diari i millor si presenta alguna dificultat o conflicte. Pot ser real o imaginària (treta d'un conte, d'una pel·lícula o del CABS).
- Preguntar als alumnes quina seria, per a ells, una reacció inhibida, una reacció agressiva i una reacció assertiva davant d'aquella situació.
- Explicar-los que ni la reacció inhibida ni l'agressiva solucionen el problema, sinó que poden agreujar-lo.
- Fer un *role-playing* solament de la reacció assertiva. El professor o professora ha de fer la crítica sobre si l'alumne ha estat realment assertiu i com ha utilitzat la veu, els ulls o les mans. Només llavors es demana al grup si està d'acord amb la crítica o si hi volen afegir alguna cosa més.
- En altres casos es pot començar preguntant directament als alumnes si han hagut d'exercitar alguna habilitat social i que ells mateixos avaluïn si l'han fet assertivament, agressivament o inhibidament. L'objectiu és que vagin reflexionant sobre la seva conducta social diària.
- Finalment, en altres sessions, se'ls pot demanar que exposin els seus "axiomes" més profunds, els que regeixen la seva conducta. Poden ser inhibits ("en qualsevol embolic és millor callar", "la vida és així i ningú no la pot canviar"), o agressius ("a les bones no s'aconsegueix res", "aquí o trepitges o et trepitgen"). Es tracta de discutir-los serenament amb ells, perquè mentre no corregeixin aquests axiomes no assoliran l'assertivitat.

També és eficaç i divertit exposar el cas real o imaginari a tots junts i demanar-los llavors que treballin en grup per decidir quina seria la reacció assertiva, inhibida i agressiva i que assagin la representació de l'assertiva. Quan hagin passat uns quants minuts, han de fer la representació (tot el grup, si és una situació col·lectiva; o dos assenyalats pel grup) davant tota la classe. Després es fa la crítica entre tots i se'ls recomana que exercitin l'habilitat assajada en totes les oportunitats que es presentin.

FORMACIÓ EN MEDIACIÓ ESCOLAR

Parlar de conflictes als centres educatius és parlar d'un fenomen complex. Sovint el tractament que s'hi dona socialment està tenyit d'alarma, ja que conflicte es tradueix, erròniament, per violència.

Entenem per violència qualsevol impediment al desenvolupament i realització de les plenes potencialitats de cada persona (Galtung, 1985).¹ La violència, doncs, pot ser directa –una agressió física, verbal, psicològica–, estructural –una norma injusta– o cultural –una tradició discriminadora.

Tanmateix, els conflictes constitueixen un fenomen consubstancial a l'existència humana. No són, en si mateixos, ni positius ni negatius; tot depèn de la manera que tinguem d'afrontar-los.

La convivència en els centres es fa, a vegades, difícil, per no disposar d'eines adients a l'hora de regular els problemes que, de manera natural, s'hi produeixen.

Excloure les persones etiquetades de conflictives és tan sols una reacció a curt termini; el veritable desafiament és, ara, treballar perquè la nostra diversitat no comporti trencament ni aïllament social.

Prendre consciència de la importància de crear un ambient relacional positiu que ens permeti créixer junts comporta no ignorar els conflictes, ans aprofitar-los per treballar conceptes com democràcia, civisme, reducció dels prejudicis, pensament crític, comunicació efectiva, cooperació, educació emocional i pau.

Aprendre a ser i a viure junts són dos puntals bàsics de l'educació (Delors *et al.*)² que reverteixen directament en tot el procés d'ensenyament i aprenentatge.

La mediació escolar proposa una acció educativa que no substitueix les normatives internes de cada centre, sinó que actua de manera formativa i preventiva abans que els conflictes evolucionin negativament. També realitza una funció reparadora i constructora de vincles trencats o inexistents entre les persones que comparteixen el dia a dia.

La mediació escolar, doncs, treballa en un entorn de valors molt presents en la vida quotidiana dels centres, però de difícil concreció pràctica.

El DVD *Formació en mediació escolar*, que s'inclou en aquest document, mostra tres experiències diferents de mediació escolar en centres docents de secundària.

NOTES

1. Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.

2. Delors, J. *et al.* (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Què és la mediació escolar?

*La médiation est à la fois une technique et un art,
surtout un art, mais un art demande une longue patience et beaucoup de technique.
Elle demande une formation appropriée.*

J.F. Six

Afrontar els conflictes des de l'òptica de la mediació implica...

- Prendre consciència de la nostra responsabilitat en el conflicte, així com de les pròpies capacitats per afrontar-lo sense dependre d'una autoritat externa.
- Trobar-se voluntàriament cara a cara amb la persona amb qui s'ha produït el conflicte.
- Saber expressar i defensar els punts de vista propis sense ofendre els altres.
- Comprendre i acceptar les pròpies emocions i sentiments.
- Fer l'esforç de posar-se en lloc de l'altra persona i mirar de comprendre-la.
- Estar en disposició de cooperar en la recerca d'una alternativa a la situació actual.
- Prendre una decisió lliure i equitativa mitjançant la via del diàleg i el consens.

L'acció mediatora pot desenvolupar-se per la via formal (en presència d'un mediador reconegut com a tal), o informalment. En aquest segon cas, qualsevol persona pot introduir actituds mediatores en el seu entorn i posar en pràctica habilitats a favor de la intercomprensió.

La mediació no és una simple tècnica que s'ocupa de facilitar la desaparició dels conflictes en els centres educatius, ni tampoc un complement *light* del sistema disciplinari.

La mediació³ és...

- Un intent de treballar amb l'altre i no contra l'altre, buscant una via pacífica i equitativa d'afrontar els conflictes en un entorn de creixement, d'acceptació, d'aprenentatge i de respecte mutu.
- Un procés de comunicació horitzontal a tres bandes en el qual el mediador/a crea les condicions per tal que els protagonistes del conflicte puguin compartir inquietuds, plantejaments, punts de vista i limitacions amb l'ànim d'elaborar el conflicte i posar-se d'acord.
- Una via voluntària d'explorar els conflictes en què els protagonistes prenen les seves pròpies decisions per consens i sense ser coaccionats per cap mena de poder.

La idea que els estudiants poden afrontar els seus conflictes i assumir, almenys en part, la seva responsabilitat pel clima de l'escola, és un principi bàsic dels programes de mediació i solució de conflictes. André de Peretti (1998, pàg. 5),⁴ considera que "c'est une saine audace de faire en sorte, qu'à l'école, les jeunes soient exercés à se faire réciproque confiance et à prendre part, en responsabilité active, à l'approche positive des conflits: comme à devenir, au-delà de rôles expérimentés, des personnalités affirmées et citoyennes". A llarg termini, l'objectiu d'aquests programes no és altre que contribuir al desenvolupament d'individus capaços d'autogovernar-se a l'escola i a la societat (Girard i Koch, 1997).⁵

NOTES

3. Boqué, M.C. (2002). *Guia de mediació escolar. Programa comprensiu d'activitats. Educació primària i secundària obligatòria*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. Treball realitzat durant el període de llicència d'estudis retribuïda, concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, curs 1999/2000.

4. Prefaci a l'obra de Díaz, B.; Liatard-Dulac, B. (1998). *Contre violence et mal-être. La médiation par les élèves*. París: Nathan.

5. Girard, K; Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Buenos Aires: Granica.

Rol de la persona mediadora

La persona mediadora facilita la trobada entre els protagonistes del conflicte i vetlla per la creació d'un clima apropiat i confidencial, on tothom pugui manifestar les seves inquietuds.

La persona mediadora no influeix sota cap concepte en les decisions que prenen els protagonistes, no aconsella ni té cap poder per fer complir els possibles acords. També resulta igualment important que, sense decantar-se per ningú, equilibri l'intercanvi comunicatiu, mostrant un respecte profund per les persones.

L'actitud personal del mediador és essencial a l'hora de crear confiança envers el procés de mediació.

El mediador treballa per tal de:

- crear un ambient relaxat,
- obrir canals de comunicació,
- explorar les posicions inicials de cada persona,
- fomentar el pensament creatiu,
- aportar criteris de realitat,
- valorar les manifestacions de reconeixement d'una part envers l'altra,
- atorgar autonomia als protagonistes del conflicte,
- dirigir els protagonistes cap a l'ús cooperatiu del poder,
- enfortir les relacions afectives i d'interrelació,
- aprendre a generar mecanismes d'afrontament dels conflictes,
- preparar els participants per a un món divers i multicultural.

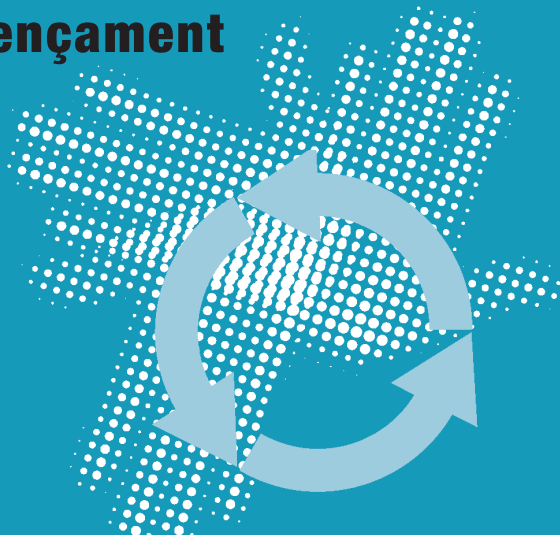
En mediació escolar, freqüentment, es treballa en co-mediació, és a dir, que la tasca mediadora és assumida per dues persones. La presència d'una parella de mediadors/es reporta múltiples avantatges, entre els quals s'assenyalen: la combinació d'habilitats, la interdisciplinarietat, el modelatge d'actituds cooperatives, un control més gran sobre els prejudicis i biaixos, disminució de la tensió, divisió de tasques, aprenentatge mutu, avaluació i planificació conjunta, formació pràctica de mediadors/es novells, possible identificació de cada una de les parts amb les característiques dels mediadors/es i la prevenció de possibles acusacions de partidisme. En la pràctica, permet que en els conflictes que sorgeixen entre les persones del centre puguin mitjançar, quan se sol·liciti, una parella formada per docent i alumne/a, o pare i docent, mare i personal de l'administració i serveis, etc.

Passos del procés de mediació

La trobada de mediació es desenvolupa segons uns passos força estructurats, encara que gens estàtics.

Tria la mediació! Pot ser un bon començament

TENIM UN CONFLICTE
TROBEM-NOS
PARLEM-NE
QUÈ TENIM ENTRE MANS
FEM PROPOSTES
POSEM-NOS D'ACORD PER CONTINUAR JUNTS
VIURE I CONVIURE EN PAU



1. Conscienciació: tenim un conflicte

En un primer moment, cal posar en coneixement de les persones que es troben en una situació de conflicte l'existència del servei de mediació i les possibilitats d'accedir-hi. D'entrada, cal explicar en què consisteix la mediació i quins beneficis comporta.

Les persones mediadores creen confiança vers el procés, el mediador, elles mateixes, i també vers l'altra part en el conflicte, contribuint, així, a prendre consciència que mitjançar pot ser la millor manera d'afrontar la situació. També valoren si el conflicte plantejat pot desenvolupar-se o no a través d'un procés de mediació, o bé ha de seguir una altra via.

CONSCIENCIACIÓ

TENIM UN CONFLICTE COM EL PODEM AFRONTAR?

ACTITUDS

- PASSIVITAT
- VIOLÈNCIA
- CONSTRUCTIVA



2. Opció per la mediació: trobem-nos

OPCIÓ PER LA MEDIACIÓ

MEDIACIÓ

- **FORMAL: CARA A CARA EN PRESENCIA D'UNA PERSONA MEDIADORA**
- **INFORMAL: APLICACIÓ PER INICIATIVA PRÒPIA DELS CONEIXEMENTS ADQUIRITS**

ACTITUDS

- RESPECTE
- CONFIANÇA
- ASSERTIVITAT
- COOPERACIÓ



Les persones mediadores donen la benvinguda a les persones en conflicte i es presenten definint el seu rol mediador:

- Els/les mediadors/es no es decanten per ningú.
- No donen solucions, ni influeixen en les decisions.
- No tenen cap mena de poder.
- Mantenen confidencial el contingut de la trobada.

Seguidament expliquen que a l'hora de mitjançar cal respectar unes normes mínimes:

- Escoltar i parlar per torns.
- Explicar-se sense ofendre.
- Cooperar per tal de canviar la situació.

Abans de prosseguir, sempre es demana als protagonistes del conflicte si estan d'acord amb aquestes normes i creuen que poden complir-les.

3. Exploració del conflicte: parlem-ne

Un cop establert el procediment de treball, les persones mediadores pregunten primerament a una part i després a l'altra què succeeix i com se senten. En aquest moment, els protagonistes del conflicte encara no es comuniquen directament, sinó que la informació s'adreça als mediadors que escolten de manera activa, és a dir, parafrasegen, aclareixen, reformulen i resumeixen les narracions de cadascú. En realitat, es tracta de conèixer les diferents percepcions del conflicte i que tothom pugui expressar-se i sentir-se comprès.

EXPLORACIÓ DEL CONFLICTE

- HE DE TENIR EN COMPTE ELS MEUS INTERESSOS I ELS INTERESSOS DELS ALTRES
- QUIN ÉS EL PROBLEMA?
- COM POT AFECTAR LES NOSTRES RELACIONS?

ACTITUDS

- EMPATIA
- ESCOLTA ACTIVA
- RECONeixEMENT I VALORACIÓ MUTUa



PARLEM-NE

4. Definició conjunta de la situació: què tenim entre mans

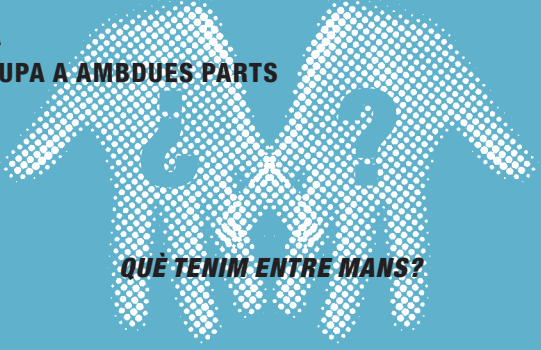
Ara és el moment de centrar-se en els interessos de cada part, estudiar què passaria si no s'acorda una manera de canviar la situació, suggerir a cadascú que es posi en el lloc de l'altre... per acabar definint el conflicte que ens afecta. Les persones mediadores utilitzen el llenguatge inclusiu ("nosaltres") i confegeixen una agenda amb els punts a tractar per tal d'avançar cap a una solució constructiva, creativa i cooperativa.

DEFINICIÓ CONJUNTA DE LA SITUACIÓ

- EL CONFLICTE ÉS UNA SITUACIÓ COMPARTIDA
- HEM DE TREBALLAR EN ALLÒ QUE ENS PREOCUPA A AMBduES PARTS

ACTITUDS

- CORESPONSABILITAT
- INCLUSIVITAT



QUÈ TENIM ENTRE MANS?

5. Transformació del conflicte: fem propostes

Amb l'agenda al davant, els protagonistes del conflicte creen el màxim nombre d'opcions als diferents temes plantejats. Generalment es fa una pluja d'idees; després se seleccionen les opcions més interessants i s'avaluen tenint en compte la seva factibilitat i equitat. La cooperació i la bona comunicació entre les parts resulten essencials.

TRANSFORMACIÓ DEL CONFLICTE

GENERACIÓ D'ALTERNATIVES

ACTITUDS

- COOPERACIÓ
- OBERTURA
- PARTICIPACIÓ ACTIVA

ANÀLISI DE LES POSSIBLES VIES DE CANVI

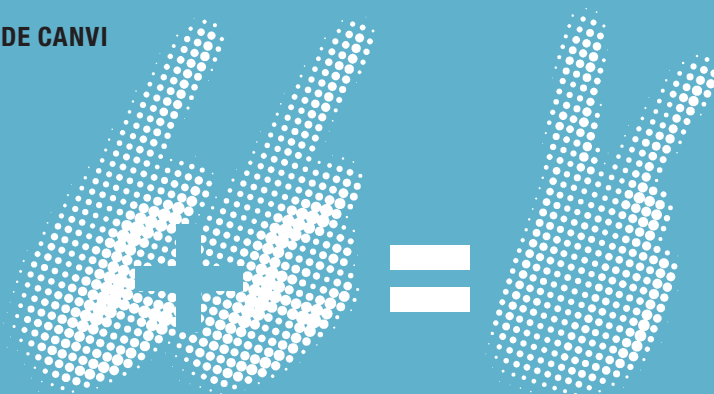
ACTITUDS

- REALISME
- EQUITAT
- EFECTIVITAT

PRESA DE DECISIONS

ACTITUDS

- ASSERTIVITAT
- COOPERACIÓ
- PROMOCIÓ DE VALORS ÈTICS



6. Acord: posem-nos d'acord per continuar junts

Després d'explorar el conflicte i de proposar vies de transformació, cal realitzar un breu pla d'acció on quedi clar com es duran a la pràctica les decisions preses de comú acord. Les persones mediadores demanen a cadascú que resumeixi el pla d'acció i feliciten els protagonistes del conflicte per la tasca duta a terme. També és un bon moment per posar de manifest, de manera simbòlica (abraçada, encaixada de mans...), que la relació entre ambdues persones ha millorat perquè desapareix l'animadversió inicial, perquè es creen vincles nous o bé perquè es reconstrueixen els que hi havia.

Resulta aconsellable guardar una memòria escrita que sintetitzi com s'ha desenvolupat el procés de mediació i quines han estat les conclusions i accions de canvi consensuades. Posteriorment es pot revisar el grau de satisfacció amb la solució creada i signar l'acord.

ACORD

- **ELS PARTICIPANTS POSEN EN PRÀCTICA L'ACORD PRES LLIUREMENT**
- **LES DECISIONS PRÒPIES S'APLIQUEN AMB MÉS FACILITAT**
- **SI ES VOL, S'ESTABLEIX UN PERÍODE DE PROVA DELS COMPROMISOS ADQUIRITS**

ACTITUDS

- AUTODETERMINACIÓ
- INTERCOMPENSIÓ
- COMPROMÍS
- TRANSFORMACIÓ

X2

POSEM-NOS D'ACORD PER CONTINUAR JUNTS

7. Conclusió: viure i conviure en pau

Per tal de qualificar un procés de mediació veritablement profitós no ens limitem a valorar l'acord a què han arribat els protagonistes del conflicte, sinó que considerem encara més valuós allò que han après durant la trobada de mediació. És a dir, ha de resultar significatiu per als protagonistes del conflicte i aportar-los eines que els permetin optar decididament pel diàleg i la no-violència en properes dificultats. Sovint, les persones mediadores, en concloure la trobada de mediació, pregunten als participants què podien haver fet diferent i què han après durant el procés. La mediació és, sens dubte, un dels graons en el camí del conreu de la pau.

CONCLUSIÓ

**DURANT EL PROCÉS HEM APRÈS SOBRE NOSALTRES MATEIXOS,
LES ALTRES PERSONES I LA SITUACIÓ PLANTEJADA**

VIURE I CONVIURE EN PAU

Principis bàsics del Programa de mediació escolar

El Programa de mediació escolar (PME) es crea a partir d'unes premisses bàsiques que fonamenten la mediació en la cultura de cada centre. Es tracta de potenciar les eines del diàleg i de la pau en les relacions entre les persones que integren la comunitat educativa i d'obrir espais per a la gestió constructiva dels conflictes.

Així, doncs, els principis fonamentals del PME defineixen un model de mediació flexible i obert a totes les persones del centre, el qual presenta les característiques següents:

Construeix aprofitant els fonaments de programes precedents

És intenció explícita nostra evitar crear la sensació que els programes de mediació invaliden el treball anterior que els centres hagin pogut desenvolupar en aquest àmbit. Per això, considerem bàsic edificar a partir de l'experiència de cada centre en competència social, intel·ligència emocional, educació intercultural...

Potencia els recursos existents en cada centre

Pretenem reconèixer i respectar la diversitat de contextos on s'introdueix la mediació, utilitzant o reciclant, sempre que sigui possible, els recursos desenvolupats per cada comunitat educativa com, per exemple, els plans d'acció tutorial, la figura dels delegats, els canals de participació de les famílies...

Confia en les persones

Pensem que el programa de mediació ha d'habilitar les persones –docents, famílies, alumnat, personal extern de suport i personal d'administració i serveis– per fer-se càrrec de les situacions conflictives que genera la vida al centre. Això només resulta possible quan es confia en les potencialitats individuals i col·lectives a l'hora de liderar el programa de mediació escolar.

Treballa a dos nivells: intensiu i extensiu

Quan es tracta de crear una cultura de mediació, s'imposa compartir un mateix llenguatge. Intentem, doncs, combinar la creació del servei de mediació del centre (objectiu prioritari) amb l'extensió de la formació a les persones que utilitzen l'esmentat servei (educació de base).

Aquest propòsit es fa efectiu en el programa a través de les fases de:

- A) FORMACIÓ, PLANIFICACIÓ i PRÀCTICA, en les quals únicament prenen part les futures persones mediadores (col·lectiu restringit i integrat, sempre que sigui possible, per representants dels diferents sectors de la comunitat educativa). Es tracta d'una formació intensiva.
- B) SENSIBILITZACIÓ i CONSOLIDACIÓ, explícitament adreçades a totes les persones del centre que no formen part del servei de mediació pròpiament dit (col·lectiu ampli integrat pel màxim nombre de persones que conviuen diàriament al centre, en especial, docents i alumnat). Es tracta d'una formació extensiva.

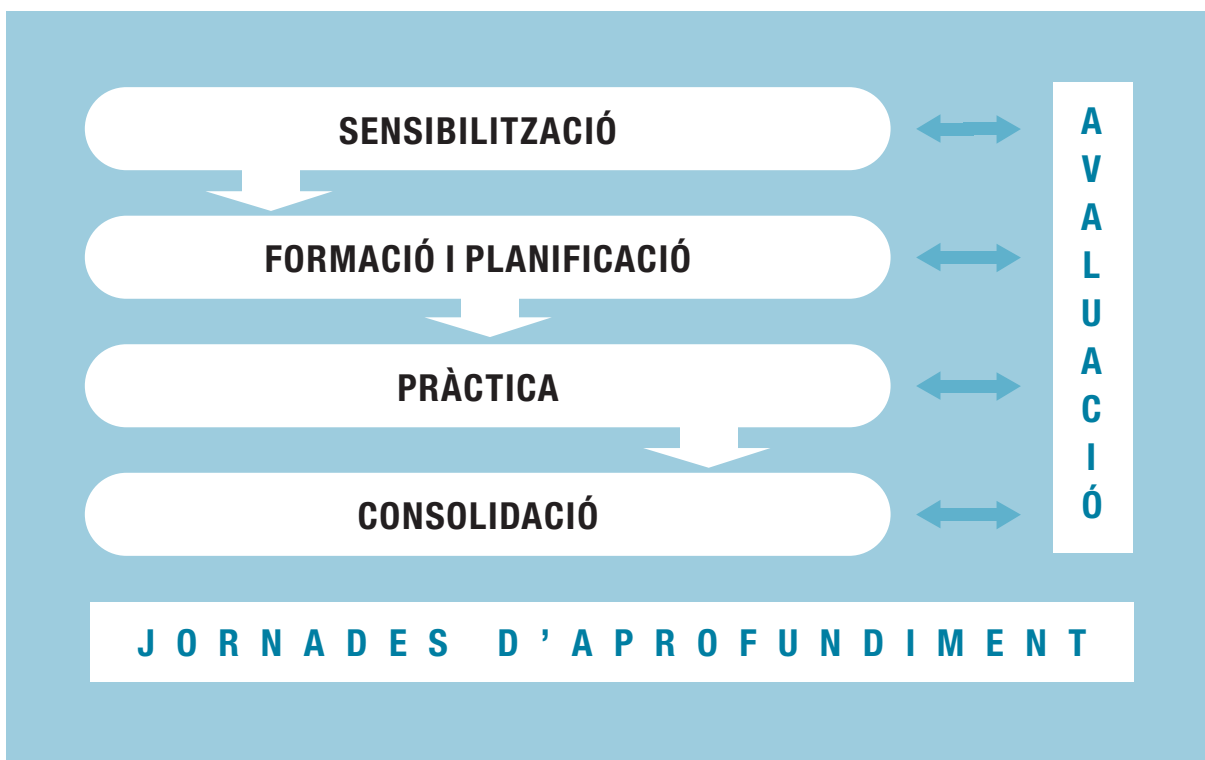
Introdueix elements culturals

Defugim l'ús merament instrumental de la mediació i apostem per la mediació entesa com a:

- FORMACIÓ integral per a la interacció positiva i la coresponsabilitat davant el conflicte.
- PREVENCIÓ de la violència i promoció de la concòrdia per part de tots els agents educatius.
- INTERVENCIÓ positiva davant el conflicte que fomenta el consens entre els protagonistes.
- REPARACIÓ de danys i RECONCILIACIÓ interpersonal que considera l'aprenentatge a partir dels errors propis.

Fases del Programa de mediació escolar

Per tal d'introduir la mediació en els centres educatius cal comptar amb el suport majoritari dels membres de la comunitat educativa i amb l'aprovació del consell escolar amb vista a encetar l'experiència. També és necessari que un nucli inicial de persones vulguin formar-se com a mediadores i que s'estableixin mecanismes de coordinació per tal d'endegar el servei de mediació.



La primera fase del PME és la fase de SENSIBILITZACIÓ (S), que té per objectiu informar sobre les finalitats i els avantatges de la mediació escolar a diferents col·lectius del centre. En un primer moment (S1), es presenta el programa a l'equip directiu i a algun altre membre del claustre, presumiblement futur impulsor del servei de mediació. Seguidament (S2), s'informa el professorat dels nivells on s'enceta l'experiència, incidint en l'acció tutorial i en la selecció d'alumnes mediadors/es. Llavors, els mateixos tutors/es, amb el material i orientacions que s'han facilitat, introdueixen la mediació a l'alumnat i el motiven a presentar candidatura per formar-se (S3). La fase de sensibilització es completa amb una sessió informativa a les famílies (S4).

Després de la sensibilització s'obre un breu parèntesi en què el centre elegeix les persones que configuraran el primer servei de mediació. Es recomana que en la formació participin un mínim de dotze docents, dotze alumnes, dues persones d'administració i serveis i quatre pares/mares. També s'estableix un calendari per realitzar les sessions en el centre mateix (assessorament).

La fase de FORMACIÓ i PLANIFICACIÓ (F) es desenvolupa al llarg de quatre sessions (F1, F2, F3, F4) en què s'introdueixen els coneixements teòrics i pràctics per tal d'exercir de mediador/a en els conflictes del centre. Una cinquena sessió (F5) es destina a la planificació del servei de mediació, és a dir, a formar parelles de mediadors (co-mediadors), decidir en quins conflictes s'intervindrà, establir calendari, espais, condicions d'accés, coordinació... i a difondre la imminent posada en funcionament del servei a les tutories.

La fase PRÀCTICA (P) és el moment en què l'equip mediador comença el seu rodatge intervenint en conflictes reals. Algunes persones accedeixen al servei de mediació per iniciativa pròpia, mentre que d'altres hi assisteixen per recomanació d'algun altre membre del centre coneixedor del conflicte. Progressivament, les parelles de mediadors interioritzen el procés i perfeccionen les seves capacitats per tal de conduir la trobada. Igualment, el rol dels diferents agents educatius es redefineix i fa explícit deixant ben clares les funcions de cadascú.

La fase de CONSOLIDACIÓ (C) respon a un doble objectiu: estendre la cultura de mediació al centre i reforçar la formació de l'equip mediador, un cop ha experimentat en la pràctica els coneixements adquirits. En un principi, es fa una sessió oberta al professorat (C1) en què s'aprofundeix en els coneixements sobre mediació, s'aclareixen dubtes i es proporciona material adient per treballar amb l'alumnat. Posteriorment, en una o dues sessions de tutoria (C2), els mateixos docents amplien els coneixements dels nois i noies i els motiven per tal que canalitzin llurs conflictes per la via de la mediació. Es dediquen dues sessions més (C3 i C4) a completar la formació inicial de l'equip mediador, atenent a les seves demandes específiques i proporcionant-li les eines per a l'avaluació i autoformació.

La fase d'AVALUACIÓ (A) es desenvolupa transversalment al llarg de tot el programa. Consisteix en la recollida puntual d'informació susceptible de valorar la introducció de la mediació al centre. Per això es proposa una anàlisi de context (A1), una avaluació inicial (A2), una avaluació de procés (A3) i una avaluació de resultats (A4). Les dades obtingudes permeten informar sobre la incidència de la mediació i incorporar mesures de millora que menin a la normalització dels mecanismes de mediació com a via efectiva per conduir els conflictes que es produeixen en el centre.

Per acabar, les persones que impulsen la mediació escolar també han de formar-se permanentment. La mediació, en concret, és un camp dinàmic, emergent i en constant evolució; per aquest motiu el Departament d'Ensenyament preveu la realització de JORNADES D'APROFUNDIMENT (J) al llarg del curs acadèmic. El format d'aquestes jornades promou la trobada entre persones mediadores, formadores, impulsores i expertes en l'àmbit de la mediació escolar.

Suport al servei de mediació del centre

El servei de mediació del centre es consolida mercès al suport continuat dels diferents agents educatius que, en la pràctica, afavoreixen l'ús efectiu de la mediació en la gestió positiva dels conflictes.

Equip directiu

- Regula la convivència al centre per les diferents vies establertes (RRI i mediació).
- Rep informació sobre el funcionament del servei de mediació.
- Deriva a mediació aquells conflictes que creu adients.

Equip docent

- Fomenta les actituds mediadores entre l'alumnat.
- Deriva a mediació aquells conflictes que considera adients.
- Accedeix al servei de mediació quan se li presenta un conflicte que es pot mitjançar.
- Practica la mediació informal.

Alumnat

- Accedeix al servei de mediació quan se li presenta un conflicte que es pot mitjançar.
- Practica la mediació informal.
- Anima els companys/es a elaborar els conflictes interpersonals a través de la mediació.

Famílies i PAS

- Informen sobre el servei de mediació a les persones de la comunitat que el desconeixen i els proposen de conduir els conflictes per aquesta via.
- Accedeixen al servei de mediació quan se'ls presenta un conflicte que es pot mitjançar.
- Practiquen la mediació informal.

Equip mediador

- Realitza les trobades de mediació.
- Prosegueix la formació en sessions de revisió i reflexió sobre la pràctica.
- Consulta els dubtes amb el coordinador/a.
- Informa el coordinador/a dels conflictes en què es pot intervenir (si s'escau).

Coordinador/a

- Duu l'agenda del servei de mediació.
- Ofereix suport a l'equip.
- Fa un seguiment de les trobades.
- Es responsabilitza del bon funcionament del servei i el representa.
- Convida a accedir a la mediació.
- Treballa amb la persona formadora.

Persona formadora

- Incideix en aquells aspectes que més afavoriran la consolidació del servei.
- Pacta amb el coordinador/a el contingut de l'assessorament (consolidació).
- Aporta recursos, formació i materials.
- Recull la valoració de l'experiència.

Departament d'Ensenyament

- Preveu jornades d'aprofundiment.
- Ofereix suport als formadors i als centres.
- Recopila informació per avaluar tot el procés.
- Determina les modificacions necessàries.
- Fomenta la difusió d'experiències.



II. Prevenció

de conductes problemàtiques

Enquesta: Com t'hi trobes, a l'escola?

Consideracions generals

Qüestionari: procés i continguts

ENQUESTA: COM T'HI TROBES, A L'ESCOLA?

Les enquestes sobre els comportaments problemàtics a l'escola estan destinades, en primer lloc, a conèixer el nombre de nois i noies que pateixen accions negatives continuades per part dels seus companys i companyes. És a dir, serveixen sobretot per determinar el nombre i les característiques (sexe, edat, etc.) dels nois i noies que són marginats, assetjats o pateixen altres formes de maltractament.

Aquestes enquestes també permeten estudiar un seguit de variables associades, com ara els valors de l'alumnat o les seves relacions amb el professorat. I, si el centre ho considera necessari, la versió bàsica pot incorporar mòduls complementaris sobre la victimització de l'alumnat dintre i fora de l'escola o el consum de drogues. Però la mesura dels maltractaments entre iguals constitueix el seu objectiu principal.

No hem d'oblidar que les accions negatives entre iguals s'oculta sistemàticament i els casos de maltractament no sempre són fàcils de detectar, ja que cada una de les accions, vista de manera aïllada, pot semblar lleu, fins i tot trivial (una burla, una empenta, etc.). Això no obstant, quan es pateixen de manera continuada constitueixen formes d'agressió particularment destructives, amb efectes severos sobre l'autoestima i el desenvolupament de les víctimes. En aquest sentit, les enquestes són útils per conèixer més bé uns fets que massa sovint es pateixen en silenci.

Les dades que s'obtinguin han de ser escrupolosament anònimes. Però la quantificació del nombre de nois i noies maltractats i el coneixement de les seves característiques (sexe, edat, etc.) és útil per prevenir els comportaments contraris a la convivència. A tall d'exemple, el resultat de les enquestes pot utilitzar-se per adaptar la formació en actituds, valors i normes a les necessitats del centre, per adequar els reglaments de règim interior, per dissenyar programes específics contra les accions problemàtiques i, molt especialment, per reforçar l'acció tutorial.

Consideracions generals

En quins centres està indicada la realització de l'enquesta?

A voltes es pensa que els maltractaments a l'escola són més freqüents en àrees econòmicament deprimides, en centres de grans dimensions o a les grans ciutats, i s'ha d'assenyalar que aquestes idees adquirides són força sovint errònies. La recerca realitzada a Catalunya, i en altres països, ha comprovat que els nivells de maltractament entre iguals són independents de la titularitat del centre, del seu nombre d'alumnes o del seu entorn social. El percentatge de nois i noies maltractats també és independent del grau de disciplina formal percebut per la comunitat escolar.

No és, doncs, prudent refiar-se de les aparences. En conseqüència, l'enquesta sobre els maltractaments a l'escola pot resultar indicada en centres de totes les característiques, i pot ser força instructiva quan el nombre d'infraccions conegudes pel professorat és relativament baix. En altres paraules, s'ha de tenir en compte que poden enregistrar-se uns nivells moderats o baixos de danys contra els béns de l'escola, d'absentisme o d'indisciplina i, tot i això, tenir un nivell de maltractaments entre iguals superior a la mitjana.

Això no obstant, quan els comportaments problemàtics són notoris, és particularment aconsellable que els plans d'actuació existents considerin la realització periòdica d'enquestes, sobretot si es tracta de centres que compten amb plans estratègics per a la millora de la convivència. En aquest últim cas, l'enquesta pot constituir, addicionalment, un instrument per a l'avaluació del pla.

Com es decideix la realització de l'enquesta?

La decisió de portar a terme l'enquesta sobre els comportaments problemàtics en un centre d'ensenyament la pren, en darrera instància, el Departament d'Ensenyament a proposta del director o directora del centre. Els centres interessats a dur a terme una enquesta d'aquestes característiques han de posar-se en contacte amb la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa (DGOIE) per dissenyar conjuntament l'operació i proposar-ne l'aprovació final.

En termes generals, cal que la realització de l'enquesta sobre els comportaments problemàtics estigui associada a les intervencions educatives destinades a millorar la convivència en el centre. I això requereix que la proposta s'elabori d'una manera participativa, amb el suport del claustre i del consell escolar. Un cop aprovada la decisió de portar a terme l'enquesta, també és necessari informar-ne les famílies: tenen responsabilitats irrenunciables en aquest àmbit, i la seva col·laboració és indispensable per assegurar l'èxit de les intervencions destinades a millorar la convivència.

Com es pot distribuir la feina?

L'enquesta sobre els comportaments problemàtics està dissenyada per dur-se a terme en col·laboració entre els centres d'ensenyament i la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa. En termes generals, s'ha previst la següent distribució de funcions:

L'elaboració del qüestionari

L'elaboració del qüestionari correspon al Departament d'Ensenyament. Això no obstant, el qüestionari podrà adaptar-se a les condicions específiques de cada centre, respectant un nucli central de preguntes que haurà de ser idèntic entotes les operacions.

La documentació tècnica complementària

Aquesta documentació l'elaborarà el Departament d'Ensenyament i inclourà, com a mínim, els criteris d'administració de les preguntes i el disseny de la base de dades (definició de les variables, etc.) que s'utilitzarà per dur a terme l'anàlisi estadística.

La formalització del qüestionari per l'alumnat

El qüestionari actual està dissenyat per ser imprès sobre paper i omplert de manera anònima per l'alumnat durant una hora lectiva. El centre es farà càrrec de la preparació i l'execució d'aquesta tasca.

La revisió de les respostes i el registre de les dades

El centre s'encarregarà de revisar el qüestionari emplenat i d'introduir els resultats en la base de dades. El Departament d'Ensenyament serà responsable de facilitar solucions informàtiques que permetin alleugerir aquestes tasques en el futur.

El tractament estadístic normalitzat

El Departament d'Ensenyament establirà uns criteris normalitzats d'explotació estadística i durà a terme els tractaments informàtics corresponents. Els centres rebran, doncs, un joc de taules i gràfics amb els estadístics descriptius, els creuaments i les anàlisis normalitzades i, si escau, podran sol·licitar-ne explotacions complementàries.

Aquests resultats es consideren totalment confidencials i no tenen cap altre ús que el que el centre en faci internament.

Els informes finals

El Departament d'Ensenyament podrà afegir alguns comentaris breus a les dades obtingudes, sobretot de caràcter comparatiu. Per a la resta, l'avaluació final de l'estat de la convivència al centre correspondrà al claustre i al consell escolar.

Quins alumnes han d'emplenar el qüestionari?

L'enquesta no s'adreça a una mostra representativa, sinó a la totalitat de la població que s'està estudiant, i aquesta població ha de definir-se d'acord amb les necessitats o les prioritats del centre. Així, l'estudi pot limitar-se a un nivell educatiu que el claustre o el consell escolar considerin d'especial rellevància (l'educació secundària obligatòria, el batxillerat, etc.) o adreçar-se a tot l'alumnat del centre. En qualsevol cas, un cop delimitat l'àmbit d'estudi (la població), l'operació de portar a terme l'enquesta té caràcter "censal", és a dir, s'adreça a tots els nois i noies d'aquell àmbit (a tots els individus de la població).

Es desaconsellen les poblacions d'estudi excessivament reduïdes. El mínim podria situar-se al voltant d'uns quatre grups interrelacionats (per exemple, un cicle). Per sota d'aquest punt perilla el dret a l'anonimat, i alguns treballs d'anàlisi poden resultar inviables. Fins i tot quan els problemes de convivència semblen estar molt concentrats és necessari ampliar el nombre de grups que participen en l'enquesta per assegurar l'anonimat i facilitar les comparacions.

Si l'enquesta s'adreça a tot l'alumnat del centre (és a dir, a tots els grups de tots els nivells educatius), s'ofereixen avantatges indiscutibles des del punt de vista analític. Podríem dir que constitueixen el plantejament òptim i, no obstant això, hem d'advertir que comporten un volum de feina considerable. És obvi que en aquests casos s'han d'administrar més qüestionaris i, addicionalment, és freqüent que aquests qüestionaris siguin més llargs, ja que sovint és necessari afegir preguntes per enregistrar el canvi de les problemàtiques amb l'edat.

Procés i continguts

Què comporta la realització de l'enquesta?

L'enquesta sobre els comportaments problemàtics dissenyada pel Departament d'Ensenyament pot dur-se a terme amb els recursos ordinaris del centre, però convé tenir en compte la feina que comporta abans de decidir dur-la a terme.

És difícil precisar el temps que requereix la fase prèvia de disseny i presa de decisió perquè depèn estretament de les circumstàncies de cada centre. En tot cas, durant aquesta primera fase, el Departament d'Ensenyament pot proporcionar un assessorament extern a l'equip directiu i facilitar els instruments previstos per al treball de camp, com per exemple el qüestionari de l'alumnat, de forma gairebé immediata.

Un cop aprovat el projecte, i abans d'iniciar-se el treball de camp, s'ha d'assignar un professor o professora a cada un dels grups en els quals s'ha de passar el qüestionari, i és preferible que aquesta persona no sigui el tutor o tutora del grup. L'administrador o administradora de l'enquesta es farà càrrec, en el seu moment, de presentar el qüestionari als nois i noies del grup, de respondre les seves preguntes i de supervisar el grup mentre els seus membres l'emplenen.

Aquesta persona ha d'estar, doncs, familiaritzada amb el qüestionari i amb els criteris d'administració establerts. Generalment, amb una hora de treball n'hi ha prou per aconseguir-ho i, en aquest context, s'aconsella fer una reunió per aclarir els dubtes que puguin plantejar-se. En total, una càrrega de treball de dues o tres hores per persona, comptant la feina individual, la reunió i l'hora de treball amb el grup que ha d'emplenar el qüestionari.

La revisió dels qüestionaris i la introducció de les dades també requereix que els professors i professores que hi participen coneguin els criteris de codificació de les preguntes o d'anul·lació dels qüestionaris emplenats incorrectament. Novament aconsellem dedicar al voltant d'una hora a familiaritzar-se amb les normes que proporcionarà el Departament d'Ensenyament i fer una reunió per aclarir dubtes. D'altra banda, els qüestionaris ben emplenats són de revisió relativament ràpida. A tall orientatiu, estímem que la realització d'aquest conjunt de tasques pot comportar, en total, una càrrega addicional de treball de tres o quatre hores per grup.

Quan s'ha de realitzar el qüestionari?

S'aconsella administrar l'enquesta un parell de mesos després de l'inici del curs (cap a finals de novembre), o un parell de mesos després de l'inici del segon trimestre (cap a principis de març). En tot cas, és necessari que les relacions dintre del grup classe hagin tingut temps de consolidar-se, i és recomanable que els períodes temporals a què fa referència l'enquesta (per exemple, "... en els últims dos mesos, altres alumnes de l'escola t'han tractat malament?") resultin períodes evidents, gairebé "naturals".

Les enquestes són especialment útils per controlar l'evolució de la convivència o per avaluar un pla o un programa d'intervenció. Es comparen els resultats de dues enquestes i s'observa com ha evolucionat la situació. Per exemple, es poden realitzar enquestes anuals per avaluar els resultats d'un pla estratègic en matèria de convivència. En aquests casos, és convenient recollir les dades en el mateix període de l'any, és a dir, si la primera enquesta es va fer a finals de novembre, les enquestes successives també s'haurien de dur a terme a finals de novembre.

Quan s'ha d'establir el primer contacte amb el Departament d'Ensenyament?

És preferible que els centres interessats a realitzar l'enquesta sobre els comportaments problemàtics es posin en contacte amb la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa amb certa antelació.

En termes generals, s'aconsella establir el primer contacte abans de les vacances d'estiu si es preveu realitzar l'enquesta cap a finals de novembre o, alternativament, abans de les vacances de Nadal si s'opta per dur-la a terme cap a principis de març. Quan el projecte presenta dubtes o dificultats especials, és convenient establir el primer contacte encara amb més antelació. Aquests contactes preliminars no perjudgen la decisió que finalment s'adopti i permeten disposar d'una documentació que facilita la presa de decisions i, si escau, la planificació del treball.

Quin contingut té el qüestionari?

El Departament d'Ensenyament ha elaborat, fins al moment, un qüestionari de l'alumnat que s'adapta a les diverses necessitats o prioritats que puguin tenir els centres d'ensenyament. Els blocs de què consta el qüestionari són:

- **Accions negatives entre iguals a l'escola**
- **Victimització dintre i fora de l'escola**
- **Infraccions reconegudes dintre i fora de l'escola**
- **Consum de drogues**
- **Valors**

Les preguntes estan formulades en un vocabulari planer i són senzilles de respondre. L'alumne/a ha d'encerclar, valorar del 0 al 5 o mostrar el grau d'acord o desacord amb relació a qüestions com ara:

- **Et trobes bé amb els companys i companyes de l'escola?**
- **Creus que hi ha alumnes a qui els altres nois o noies de l'escola deixen de banda, molesten, peguen o roben sovint?**
- **Els teus professors o professores ho saben?**
- **I aquest curs, hi ha algun alumne/a que et faci por, a tu?**
- **De les coses que ha fet per molestar-te, quina t'ha dolgut més o t'ha fet més ràbia?**



III. Intervenció

enfrent el conflicte

Orientacions per a la introducció de la mediació als centres

La mediació com a procés educatiu
Desenvolupament del programa de mediació en els procediments sancionadors
Exemples de reglaments de règim interior on figura la mediació

Protocols d'actuació enfront el maltractament entre alumnes

Centres
Professorat
Alumnat
Famílies

ORIENTACIONS PER A LA INTRODUCCIÓ DE LA MEDIACIÓ ALS CENTRES

El Departament d'Ensenyament ha anat endegant un seguit d'iniciatives adreçades a desenvolupar i mantenir un clima de convivència positiu als centres docents, especialment als instituts d'ensenyament secundari.

Aquestes iniciatives s'han traduït en la consolidació d'un seguit d'estratègies i bones pràctiques d'atenció a la diversitat i de formació permanent del professorat i l'alumnat en autoestima, educació per a la salut, competència social i, darrerament, en mediació escolar.

Els diferents programes de mediació escolar (entre alumnes, entre alumnes i adults de la comunitat educativa, entre adults) han estat ben acollits per totes les persones que hi participen i, actualment, es perfilen arreu com una via pedagògica efectiva de fer front als conflictes que planteja la vida escolar als centres docents.

La mediació consisteix en un procés de gestió de conflictes que es caracteritza per la intervenció d'una tercera persona imparcial i experta, sigui a iniciativa de les parts implicades en el conflicte, sigui a indicació d'una altra persona, que té com a objectiu ajudar-les a obtenir, per elles mateixes, un acord satisfactori.

Aquest concepte traslladat a l'àmbit educatiu facilita la gestió dels problemes als centres, alhora que promou l'aplicació efectiva de la cultura del diàleg i afavoreix l'adquisició de capacitats socials a totes les persones que, per mitjà de la mediació, participen en la gestió positiva dels conflictes.

La mediació, com a procés de formació, anticipació, intervenció, reparació i reconciliació davant dels conflictes, ofereix l'oportunitat d'optar pel diàleg, la cooperació i la participació activa en la transformació constructiva i responsable dels conflictes.

La mediació, doncs, té per objectiu promoure la creació, manteniment i restabliment d'un clima de centre pacífic, saludable i acollidor, on les persones se sentin acceptades, segures i motivades per a l'aprenentatge. També mira d'evitar que els conflictes degenerin en amenaces, agressions, exclusió o en altres formes de violència.

Ha de quedar clar que la mediació, quan s'aplica a conflictes generats per faltes o conductes contràries a la convivència al centre, no busca disculpar aquestes conductes, sinó que obre una via paral·lela a la sanció disciplinària sempre que l'alumne/a, com a conseqüència del procés de mediació, es concilli amb la persona perjudicada i/o la repari de manera efectiva.

En definitiva, es tracta d'oferir als centres la possibilitat de prevenir els conflictes de convivència, o de resoldre'ls quan ja s'han produït, desenvolupant actituds i capacitats amb què encarar-los de manera constructiva, a més a més de fomentar valors com la solidaritat, el respecte i la cultura de pau.

Els centres ja han tingut un primer contacte amb la mediació. Des del curs acadèmic 1997-98 s'ha generalitzat a Catalunya el Programa de competència social (en més de 700 centres d'educació primària i 350 d'educació secundària i uns 6.700 professors), com una preparació òptima per a la millora de les relacions interpersonals en aquells centres que més interès i necessitat han manifestat per perfeccionar les seves estratègies de convivència. S'ha promogut, també, que un col·lectiu de professors i professores s'especialitzessin en mediació escolar (actualment, més de trenta centres i cinquanta formadors i formadores treballen en el programa de mediació escolar).

Així, doncs, cal enfortir aquesta experiència, molt profitosa per als centres educatius i per als membres de la comunitat educativa, establint unes orientacions que facilitin el desenvolupament de la mediació, tot respectant l'autonomia dels centres.

En aquest sentit, es preveu que els reglaments de règim interior regulin el procediment de mediació per a la resolució dels conflictes originats per situacions o conductes no sancionables disciplinàriament i prevegin, ensems, la possibilitat d'oferir-lo opcionalment abans d'iniciar el procediment disciplinari, quan l'origen del conflicte sigui una conducta sancionable, sempre que la direcció del centre ho consideri oportú.

La mediació com a procés educatiu

La mediació és un procés educatiu per gestionar els conflictes de convivència que sorgeixen als centres en els quals participen alumnes.

Àmbit d'aplicació

Els mecanismes de mediació són un instrument per gestionar els conflictes de convivència que tenen per origen conductes dels alumnes sancionables disciplinàriament –excepte en les seves manifestacions més violentes o quan hi ha reiteració en la seva comissió–, i tots els altres conflictes de convivència molt més nombrosos, generats per situacions o conductes que, sense ser faltes o actes contraris a les normes del centre, enfronten un/a alumne/a amb un altre membre de la comunitat educativa i pertorben el bon clima de l'institut.

Principis de la mediació

- a)** La voluntarietat, segons la qual les parts no solament són lliures d'acollir-se a la mediació, sinó també de desistir-ne en qualsevol moment. La persona mediadora també pot donar per acabada la mediació en el moment que aprecii manca de col·laboració en una de les parts o l'existència de qualsevol circumstància que faci incompatible la continuació del procés de mediació amb els principis establerts en aquest document.
- b)** La imparcialitat de la persona mediadora que ha d'ajudar les parts a assolir l'acord pertinent sense imposar cap solució ni mesura concreta ni prendre-hi part.
- c)** La confidencialitat, que obliga la persona mediadora i les parts a no revelar a persones alienes al procés de mediació la informació de caràcter privat que n'obtinguin en el curs del procés, llevat dels casos previstos a les lleis.
- d)** El caràcter personal, que suposa que les parts implicades en el procés de mediació i la persona mediadora han d'assistir personalment a les reunions de mediació sense que es puguin valer de representants o intermediaris. Els alumnes menors d'edat hi hauran d'assistir acompanyats del pare, mare o representant legal, únicament quan se'ls ofereixi mediació en conductes sancionables disciplinàriament.

Requisits previs

- a)** És imprescindible la disponibilitat voluntària i convençuda d'algunes persones (professorat i alumnes), degudament formades en l'esperit i les tècniques de la mediació. A tal efecte, l'equip directiu, desitjablement amb el suport del claustre de professors i del consell escolar, sol·licitarà participar en el programa d'assessorament sobre mediació escolar del Departament d'Ensenyament.
- b)** Els equips directius decidits a implantar el programa hauran de nomenar un docent responsable que el coordini i assignar un espai i un temps adients per a l'execució de les mediacions.
- c)** Els reglaments de règim interior dels centres regularan el procediment de mediació per a la resolució tant dels conflictes originats per situacions o conductes no sancionables disciplinàriament, com sobretot quan es tracti de conductes clarament sancionables i la mediació sigui oferta llavors com una oportunitat alternativa prèvia.

Desenvolupament del Programa de mediació en els procediments sancionadors

Inici del procés

Els casos en els quals s'hagi decidit aplicar el procediment sancionador previst en el Decret 266/1997 de drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya –llevat dels que comportin greu violència o intimidació o doble reincidència després d'un procés de mediació en el mateix curs escolar–, la direcció del centre pot oferir la possibilitat de resoldre'ls per la via de la mediació. Cal confirmació expressa de l'alumne/a i, si és menor, del seu representant legal, manifestada per escrit, on consti l'opció per la mediació i la voluntat de complir l'acord a què s'arribi.

En aquest cas, s'atura provisionalment el procediment sancionador i comença el procés de mediació amb el nomenament o elecció de la persona o persones mediadores, segons les circumstàncies previstes en el reglament de règim interior del centre. Aquestes persones no poden tenir cap relació directa amb els fets que han originat l'obertura de l'expedient disciplinari.

La persona mediadora, després d'entrevistar-se amb l'alumne/a, s'ha de posar en contacte amb la persona perjudicada i, quan aquesta sigui menor d'edat, amb el seu representant legal, per exposar-li la manifestació favorable de l'alumne de resoldre el conflicte per la via de la mediació i per escoltar la seva opinió pel que fa al cas.

Quan s'hagin produït danys a les instal·lacions o al material dels centres docents o s'hagi sostret aquest material, el director/a del centre, o el membre de l'equip de direcció en qui delegui, ha d'actuar en el procés de mediació en representació i defensa dels interessos del centre, en qualitat de part perjudicada.

Si la persona perjudicada, o el seu representant legal quan aquesta sigui menor d'edat, no accepten que el conflicte es resolgui per la via de la mediació, la persona mediadora ho ha comunicar al director/a del centre, el qual ha d'ordenar la continuació del procediment sancionador corresponent.

Si la persona perjudicada, i el seu representant legal quan aquesta sigui menor d'edat, accepten participar en el procés de mediació, la persona mediadora ha de convocar les parts a una trobada per concretar l'acord de la mediació amb els pactes de conciliació i/o pactes de reparació a què vulguin arribar.

Tancament del procés

Si la solució acordada per les parts inclou pactes de reparació, s'ha d'especificar a quines accions reparadores en benefici del perjudicat es compromet l'alumne i, si escau, els representants legals i, en quin termini es duren a terme. L'acord ha de recollir-se per escrit.

Si la solució acordada per les parts inclou pactes de conciliació, s'han de dur a terme en el mateix acte.

Per poder tancar el procediment disciplinari, només s'entén produïda la conciliació quan l'alumne reconeix la seva conducta negativa, es disculpa davant la persona perjudicada i aquesta accepta les disculpes, i només s'entén produïda la reparació quan l'alumne duu a terme, de manera efectiva, les accions reparadores en benefici del perjudicat a què s'hagi compromès amb ell o ella. Aquestes accions poden ser la restitució de la cosa, la reparació econòmica del dany o la realització de prestacions voluntàries, en horari no lectiu, en benefici de la comunitat del centre.

Si el procés de mediació finalitza sense acord, o si s'incomplixen els pactes de reparació per causes imputables a l'alumne o als seus representants legals, la persona mediadora ho ha de fer constar per escrit a la direcció del centre, la qual ordenarà la continuació del procediment sancionador corresponent.

Quan no es pugui arribar a un acord de mediació perquè la persona perjudicada no accepti les disculpes de l'alumne o el compromís de reparació ofert per aquest, o quan el compromís de reparació acordat per les parts no es pugui dur a terme per causes alienes a la voluntat de l'alumne, la participació en el procés de mediació serà considerada com a circumstància que pot disminuir la gravetat de la seva actuació, d'acord amb el que disposa l'article 28.1 del Decret de drets i deures dels alumnes, als efectes de graduar la possible mesura correctora o la sanció que pugui correspondre.

El procés de mediació s'ha de resoldre en el termini màxim d'un mes, a comptar de l'inici del procediment sancionador. Les vacances escolars de Nadal i Setmana Santa interrompen el còmput del termini.

Un cop produïda la conciliació i complerts els pactes de reparació, si n'hi ha la persona mediadora ho comunica per escrit al director/a del centre, que ha de tancar el procediment sancionador d'acord amb l'article 32 del Decret esmentat, quan el procediment s'hagi obert per petits conflictes i conductes contràries a les normes de convivència del centre. Si el procediment sancionador ha estat obert per conductes greument perjudicials per a la convivència, el director/a, després de rebre l'informe de la persona mediadora, ha de comunicar la resolució de tancament del l'expedient disciplinari al consell escolar del centre.

Exemples de reglaments de règim interior on figura la mediació

La incorporació de la mediació al reglament de règim interior del centre (RRI) és una realitat i un procés lògic en aquells instituts on des de fa un cert temps s'ha creat un servei de mediació.

La introducció de la mediació en el capítol corresponent a la resolució de conflictes no requereix una modificació substancial del reglament de règim interior, n'hi ha prou amb la incorporació d'un paràgraf de l'estil d'aquest:

El procés de mediació obre un canal educatiu i no sancionador de gestió dels conflictes que funciona en paral·lel amb el reglament de règim interior vigent. La participació en el procés de mediació és voluntària i no eximeix automàticament del compliment de sancions, sinó que comporta la reparació de danys i la reconciliació entre les persones implicades. La mediació té per objectiu prevenir conductes problemàtiques i promoure la participació de diferents membres de la comunitat educativa en el manteniment d'un bon clima de convivència al centre.

Si bé és del tot recomanable que aquells centres que utilitzen la mediació com a mecanisme habitual de gestió de conflictes ho facin constar en el reglament de règim interior tant la concreció com l'articulació d'aquest procediment no estan subjectes a un model únic, com ho mostren els exemples següents:

- L'IES Lliçà, de Lliçà d'Amunt, en el punt quatre del seu Reglament de règim interior, aprovat el 12 de juny de 2001, es refereix a les activitats escolars i estableix mesures per al seu bon funcionament. L'apartat dedicat a la resolució de conflictes (4.3) és el que regula la mediació.

4.3. Resolució de conflictes

c) Mediació

La mediació és un procés o una acció que realitzen unes parts implicades en un conflicte, que poden ser dues o més, i una tercera persona.

La mediació és un procés d'educació i creixement personal.

La mediació és un procés de comunicació en el qual les parts implicades en un conflicte comparteixen inquietuds, punts de vista, necessitats, aspiracions..., amb l'ànim de posar-se d'acord.

La mediació treballa amb el diàleg i en un entorn d'acceptació de l'altre i de respecte.

La mediació té un caràcter totalment voluntari. Les sessions de mediació són confidencials.

La mediació permet que les parts implicades en un conflicte puguin canviar la relació de manera favorable.

La mediació facilita que les parts en conflicte siguin les vertaderes protagonistes de tot el procés i les úniques amb capacitat de prendre decisions i d'arribar a acords.

És un procés de comunicació horitzontal (parts i mediador); les persones implicades prenen decisions per consens sense coaccions ni cap mena de poder. El poder el tenen les parts implicades.

El mediador ha de ser acceptat per les parts. Aquestes hi han de poder confiar.

El mediador ha de ser neutral o imparcial. Ha de procurar equilibrar les parts en conflicte.

La funció del mediador ha de facilitar la comunicació.

Els conflictes no sempre es resolen, però amb la mediació (o gestió positiva dels conflictes) poden transformar-se.

La mediació ha de permetre millorar la relació futura.

Educar en la mediació i en el conflicte és educar per a la convivència; és una contribució activa a la cultura del diàleg i de la pau.

La mediació escolar és preventiva, pretén habilitar les persones per conduir per elles mateixes els seus conflictes de manera constructiva i creativa, sense necessitat de recórrer a l'agressivitat, submissió o intervenció de l'autoritat.

Servei de mediació escolar a l'IES Lliçà

Poden accedir al servei totes les persones que formen part de la comunitat educativa i que ho sol·licitin lliurement (alumnes, professors, pares i personal d'administració i serveis).

Els mediadors que formen part del servei són alumnes i professors del centre formats en mediació.

Per sol·licitar la mediació cal adreçar-se a la persona que coordina el servei o a qualsevol dels mediadors. La renovació dels alumnes mediadors es fa a partir del crèdit variable "Vida i conflicte", al final del qual, qui ho vulgui pot accedir al servei.

Pot accedir a formar part del Servei de Mediació tota persona que ho vulgui i estigui formada en Resolució de Conflictes i mediació.

L'espai destinat al Servei de Mediació és un dels despaxos del mòdul 8.

- L'IES Miquel Tarradell de Barcelona, també en el punt quatre del seu Reglament de règim interior, aprovat amb data de 5 de febrer de 2002, explicita l'actuació del centre enfront els conflictes. En els apartats 4.1 i 4.2 s'hi regulen els mecanismes de mediació.

4.1. Resolució de conflictes

El projecte educatiu de l'IES Miquel Tarradell considera l'educació per a la convivència un dels objectius fonamentals de la tasca educativa. La creació d'un ambient de treball tranquil, solidari i positiu n'és la conseqüència immediata. Però la convivència en un centre d'ensenyament comporta necessàriament un seguit de situacions, de divergències d'interessos i fins i tot d'enfrontaments que poden ser considerats com a conflictius. La comunitat educativa de l'IES Miquel Tarradell creu que el conflicte és una realitat més dins de la convivència del centre i que qualsevol situació de crisi o de conflicte –si es resol adequadament– ha de portar a noves etapes de creixement i de millora de les relacions humanes.

La regulació de la convivència al centre es fonamentarà en la mediació com a eina preferent i en l'aplicació de la normativa del Departament d'Ensenyament.

4.2. La mediació

L'IES Miquel Tarradell, dins del context del tractament educatiu i no sancionador dels conflictes, inicià el curs 1999-2000 el treball de resolució de conflictes per la via de la mediació. Aquest procediment regulat al projecte estratègic específic s'anirà desenvolupant progressivament i s'aniran establint els objectius, les tipologies dels conflictes a mediar i les persones adequades per exercir la tasca de mediadors i medidores. Quan aquestes persones siguin professors o professores del centre, disposaran com a màxim de dues hores lectives i tres no lectives setmanals per a la realització de la seva tasca.



PROTOCOLS D'ACTUACIÓ ENFRONT EL MALTRACTAMENT ENTRE ALUMNES

El fenomen del maltractament entre alumnes ha estat objecte d'estudi des de la dècada dels setanta, d'ençà que el noruec Olweus s'interessà pel que ell mateix denominaria *mobbing*. Posteriorment, Yates i Smith investiguen aquest fenomen a la Gran Bretanya, on es coneix amb el nom de *bullying*. Entre les recerques realitzades a l'Estat espanyol destaquen les d'Ortega i Mora-Merchán.

El maltractament entre companys i companyes no és, doncs, cap novetat. No obstant això, el rebuig de qualsevol forma de maltractament és una característica de l'evolució de la societat actual.

A l'hora d'actuar enfront el maltractament entre alumnes, tothom hi té un rol actiu, ja que cal incidir en la persona que agredeix, la que és victimitzada i els espectadors. S'ha observat, però, que el desactivador més efectiu del maltractament és l'autoritat de l'adult i que cal fer-hi front d'una manera comuna per aturar conductes del tot intolerables.

Les fitxes que segueixen han estat adaptades, principalment, a partir dels estudis de Peter Smith.

Què han de fer els centres davant el fenomen del maltractament entre alumnes?

Els centres, com a tals, han de...

- **Definir línies de prevenció i actuació a desenvolupar en l'acció tutorial.**
- **Promoure campanyes especials de sensibilització.**
- **Disposar de mecanismes d'actuació immediata.**
- **Considerar la mediació com un canal de reparació i reconciliació un cop s'ha aturat el maltractament.**

QUÈ ENTENEM PER MALTRACTAMENT ENTRE ALUMNES?

- El maltractament entre alumnes és un dels problemes que afecta més negativament el desenvolupament acadèmic de l'alumnat i la seva socialització.
- Aquest maltractament presenta diverses formes:
 - violència i atacs físics,
 - amenaces i intimidació,
 - burles, mofes i escarnis verbals i/o físics (a vegades relacionats amb les característiques físiques, ètniques o sexuals),
 - l'extorsió o els robatoris,
 - l'exclusió del grup i la marginació.
- Els estudis duts a terme en l'àmbit internacional mostren:
 - que el maltractament afecta un percentatge d'alumnat a tenir en compte (incloent-hi les persones que agredeixen i les que són víctimitzades) i que només en alguns casos es produeix una intervenció dels adults,
 - que els nois empren formes de maltractament directes, com l'agressió física, l'extorsió, les amenaces, els insults i la intimidació, mentre que les noies utilitzen més aviat formes d'exclusió i marginació fonamentades en el rumor malintencionat, la ridiculització i l'exclusió de les víctimes de les activitats del grup,
 - que les persones que agredeixen reiteradament poden esdevenir maltractadors, racistes i delinqüents potencials i que les víctimes poden desenvolupar aversió a l'escola (amb faltes d'assistència), depressions i processos d'autoinculpació de les pròpies capacitats i valors, els quals poden tenir una forta influència negativa en la seva vida adulta.
- Els/les alumnes que agredeixen, procedents normalment de les famílies amb mancances afectives i on la violència física o verbal és present –segons una idea no compartida per tothom–, acostumen a tenir un fort grau d'autoestima i poca ansietat i a justificar les seves accions mitjançant una pretesa provocació prèvia per part de les víctimes. Les víctimes, en canvi, acostumen a ser persones mancades de recursos per afrontar les agressions a què són sotmeses i tot sovint no tenen amics.

IMPORTÀNCIA DEL FENOMEN

- Malgrat la importància del fenomen, el maltractament entre alumnes rarament arriba a coneixement dels adults, professorat i pares i mares, tant per un fals concepte de solidaritat entre l'alumnat, com per la menysvaloració que en fan els adults que, de vegades, consideren aquest fenomen com una part del creixement personal i del procés dels joves per convertir-se en adults.
- La necessitat d'afrontar aquest tema és fonamental per tal de millorar el clima de convivència en els centres escolars i evitar que sorgeixin problemàtiques greus que posin en qüestió el dret dels estudiants a aprendre en un ambient segur.
- Per tot això, encarar aquest tema implica incidir en tota la comunitat escolar i en les mateixes famílies per tal d'avançar cap a polítiques de tolerància zero respecte a aquests maltractaments.

ACTUACIONS ESPECÍFIQUES

- Introduir un qüestionari inicial adequat a alumnat, professorat i famílies, per tal de fer present el tema en el centre. Les dades obtingudes justifiquen les intervencions posteriors, alhora que permeten mesurar els canvis en el clima de convivència (els estudis internacionals palesen la possibilitat de reduir el problema a la meitat). La inclusió d'un qüestionari anual ajuda a copsar l'evolució del tema i a realitzar-ne el seguiment.
- Informar les famílies d'aquesta problemàtica mitjançant reunions periòdiques i/o els butlletins de l'AMPA i facilitar la seva col·laboració en la intervenció tant envers aquells/es alumnes que poden agredir com respecte a aquells que poden ser victimitzats.
- Planificar en els plans d'acció tutorial activitats d'informació, prevenció i actuació cap al tema del maltractament entre alumnes i treballar les habilitats socials, l'assertivitat, l'empatia i el respecte a altri com a pautes de comportament adequat. La tutoria ha de ser el lloc central per fer front col·lectivament al problema.
- Programar actuacions individualitzades dirigides cap a l'alumnat que agredeix i al que és victimitzat, procurant corregir i sancionar determinades actituds i comportaments agressius i donant suport real a les víctimes. Es tracta de no deixar passar cap actitud ni comportament d'aquesta mena i ajudar les víctimes a guanyar autoestima i a aprendre a fer front a aquesta situació.
- Informar el professorat sobre què s'entén per maltractament entre alumnes i sobre la importància d'afrontar-los com a element bàsic per a la convivència escolar i l'educació en valors.
- Desenvolupar estratègies de comunicació entre les famílies i l'escola i entre alumnat i professorat que permetin conèixer ràpidament qualsevol dels possibles maltractaments i donar seguretat a les víctimes o als possibles testimonis que ho denunciïn.

En el fons, es tracta de desenvolupar relacions personals no agressives ni basades en pautes competitives que permetin fer front des del diàleg i l'assertivitat (entesa com el dret i la capacitat de totes les persones a expressar i defensar llurs punts de vista sense necessitat d'ofendre els altres), la qual cosa comporta un determinat clima de centre.

Què ha de fer el professorat enfront el maltractament entre alumnes?

ESTAR INFORMAT SOBRE EL FENOMEN DEL MALTRACTAMENT I SABER QUE...

- La millor actuació és la prevenció; per tant, el centre ha de preveure actuacions preventives en els espais (patis, vestidors, lavabos, passadissos...) i en els períodes de temps (esbarjo, canvis de classe, entrades i sortides...) o en situacions on l'experiència ens indica que és freqüent que es puguin donar els maltractaments.
- S'ha de parar especial atenció als casos de maltractament més difícils de descobrir perquè són més subtils (intimidació, escarni, exclusió del grup...).
- Hi ha d'haver línies d'actuació, de comunicació i de suport tant amb les famílies dels alumnes que han patit maltractament, com, també, amb les famílies dels alumnes que maltracten.

La millor prevenció és l'actuació coordinada de tots els membres del centre i, en especial, dels adults. El professorat ha d'actuar de forma immediata en cas de maltractament, posteriorment derivarà el conflicte al tutor/a i a l'equip docent. Tots els alumnes del centre són "els nostres alumnes".

TENIR L'HÀBIT DE...

- Comentar amb ell/a com es troba a l'escola, com es troba amb els seus companys/es o amics/igues.
- Interessar-se per saber què fa en el seu temps lliure, qui són les seves amistats.
- Tenir present que en algun moment del desenvolupament els nois/es es veuen implicats en fets relacionats amb el maltractament a d'altres. Moltes vegades:
 - els nois/es actuen seguint l'impuls d'altres alumnes, o dels germans, o no saben el mal que estan fent o se senten atrets per aquestes actuacions,
 - és el peatge que han de pagar per poder relacionar-se amb determinats amics que ells admiren,
 - estan passant un moment difícil i reaccionen actuant amb agressivitat.

RECONÈIXER EL MALTRACTAMENT QUAN ALGUN ALUMNE/A PATEIX UNA D'AQUESTES ACCIONS DE FORMA SISTEMÀTICA

- Violència i atacs físics
- Amenaces i intimidació
- Burles, mofes i escarnis verbals i/o físics (a vegades relacionats amb les característiques físiques, ètniques o sexuals)
- L'extorsió o els robatoris
- L'exclusió del grup i la marginació

DETECTAR UN POSSIBLE MALTRACTAMENT A PARTIR DELS INDICADORS SEGÜENTS

- Canvis sobtats en un alumne/a determinat/ada:
 - mals de cap freqüents, mal d'estómac, ansietat, irritabilitat
 - si comença a tenir dificultats al centre (acadèmiques o de relació...)
 - si canvia de caràcter (esquerp o introvertit) o de costums

ABORDAR EL FENOMEN DEL MALTRACTAMENT DE FORMA PREVENTIVA DES DE L'ACCIÓ TUTORIAL

Difondre recomanacions per orientar un possible alumne/a maltractat/ada

- Ha de mantenir la calma i procurar mostrar-se serè davant les provocacions.
- No ha d'entrar en el joc del company/a que agredeix (tenir un domini madur sobre la situació).
- Amb serenitat ha de procurar allunyar-se del lloc tan aviat com pugui (no és una fugida, sinó una actuació intel·ligent).
- Al més aviat possible, ha d'informar un professor/a o persona adulta (amb qui tingui confiança), del que li ha passat.
- Si no s'atreveix a parlar amb persones adultes, ha de demanar a un amic o amiga que l'acompanyi.
- Ha de parlar amb algun mediador/a del centre.
- Ha d'utilitzar el sistema d'emergència que tingui el centre (bústia, telèfon, correu electrònic...). Sobretot, que no es quedi en silenci.

ACTUAR IMMEDIATAMENT ENFRONT UN MALTRACTAMENT

Amb l'alumne/a que pateix maltractament

- Buscar un lloc discret i tranquil per parlar amb aquest alumne/a.
- Procurar tranquil·litzar-lo/la i que se senti recolzat.
- Sobretot esbrinar:
 - què ha passat,
 - com ha passat i si ha passat altres vegades,
 - qui hi ha estat implicat/ada,
 - on ha succeït,
 - què ha fet ell/a a continuació.
- Transmetre a l'alumne/a la seguretat necessària que estarà protegit de possibles represàlies.
- Tan aviat com es pugui, parlar amb el tutor/a i passar-li tota la informació recollida. Si el fet és de gran importància s'ha de posar en coneixement de la direcció del centre i actuar segons el que estableixi el reglament de règim interior en aquests casos.
- Convocar una entrevista amb la família.

Amb l'alumne/a que maltracta

- Deixar-li clar que està incomplint de forma greu el reglament intern del centre i que les seves actuacions són inacceptables per al centre i motiu de sanció disciplinària.
- Fer-li entendre que fa patir l'altre.
- Intentar aportar arguments perquè rebutgi la seva actuació i se'n penedeixi.
- Posar-se en contacte amb urgència amb el tutor/a o amb el responsable de l'equip directiu i transmetre-li tota la informació recollida.
- Convocar una entrevista amb la família.

Què has de fer quan un company/a intenta maltractar-te?

TOTES LES PERSONES TENIM DRET A SER BEN TRACTADES

En aquest centre jo tinc DRET a ser ben tractat/ada.

Això significa que...

- NINGÚ no m'ha d'amenaçar ni intimidar.
- NINGÚ no m'ha d'insultar, burlar-se ni riure's de mi.
- NINGÚ no m'ha de prendre ni fer malbé les meves propietats.
- NINGÚ no m'ha de pegar, colpejar ni maltractar físicament.
- NINGÚ no m'ha d'excloure ni marginar del grup.

En aquest centre jo tinc el DEURE de tractar bé totes les persones.

Això significa que...

- JO no he d'amenaçar ni intimidar ningú.
- JO no he d'insultar, burlar-me, ni riure'm de ningú.
- JO no he de prendre ni fer malbé les propietats de les altres persones.
- JO no he de pegar, colpejar ni maltractar físicament ningú.
- JO no he d'excloure ni marginar ningú del grup.

drets

deures

PENSA QUE...

- La violència NO és una manera intel·ligent de resoldre els problemes.
- Les persones que utilitzen la violència NO són valentes.
- Les persones valentes NO es deixen dominar per les provocacions.
- Cap persona NO mereix ser maltractada.
- Quan responem a les provocacions de manera digna i intel·ligent demostrarem la nostra maduresa i manera de ser.

Sigues valent/a, demostra la teva personalitat!!!

QUÈ HAS DE FER EN CAS QUE ALGUN COMPANYY/A INTENTI MALTRACTAR-TE?

- Mantingues la calma i procura mostrar serenitat davant de la persona que provoca.
- No deixis de mirar-lo o mirar-la serenament i amb fermesa, demana-li que s'aturi.
- No entris en el seu joc. Aquesta és la millor manera de mostrar el teu domini de la situació.
- Amb serenitat, procura allunyar-te del lloc tan aviat com puguis. No estaràs fugint, sinó que estaràs actuant intel·ligentment.
- Al més aviat possible, procura informar un professor/a o persona adulta del que t'ha passat. No estaràs delatant, sinó que estaràs evitant que altres persones siguin maltractades.
- Si et costa parlar amb les persones adultes:
 - demana a un amic o amiga que t'acompanyi,
 - parla amb els mediadors/es del centre,
 - utilitza el sistema d'emergència del centre (bústia, telèfon de la infància...).

NO callis!!!

- Explica-li a l'adult el fet d'una manera clara i procura dir-li:
 - què ha passat,
 - com ha passat i si ha passat altres vegades,
 - qui hi ha estat implicat,
 - qui ha vist el que ha passat,
 - on ha passat,
 - què has fet tu a continuació.

I, sobretot...

NO et sentis culpable ni acomplexat/ada

Què han de fer les famílies quan creuen que el seu fill/a pateix maltractament o maltracta els altres?

HEU DE SABER QUE EL “MALTRACTAMENT” ÉS UNA SITUACIÓ QUE S’HA PRODUIÏT I ES PRODUUEIX ALS CENTRES I, TAMBÉ, QUE LES ESTRATÈGIES PER PREVENIR-LO DONEN MOLT BONS RESULTATS

- Demaneu que el centre us expliqui de forma clara quines són les estratègies que fa servir per detectar o actuar contra el “maltractament”, tant pel que afecta els alumnes, com els pares i mares.

DISSUADIU EL VOSTRE FILL/A D’UTILITZAR EL “MALTRACTAMENT” PER RESOLDRE ELS CONFLICTES AMB ELS SEUS COMPANYS I COMPANYYES

Digueu-li:

- que la violència no és una manera intel·ligent de resoldre els problemes,
- que és valent el qui utilitza la seva intel·ligència i la seva personalitat per enfrontar-se dignament a les provocacions. No és més valent qui recorre a la violència.

EXPLIQUEU-LI COM RESOLDRE SITUACIONS DIFÍCILS I CONFLICTIVES SENSE UTILITZAR LA VIOLÈNCIA NI QUAALSEVOL TIPUS D’AGRESSIÓ

- Que mantingui la calma, que procuri mostrar-se serè davant del provocador/a o provocadors/es.
- Que no deixi de mirar-lo i, amb serenitat i fermesa, li demani que s’aturi. Que no entri en el seu joc i que amb serenitat procuri allunyar-se del lloc tan aviat com pugui (no estarà fugint, estarà actuant intel·ligentment).
- Que procuri explicar a un professor/a o a una persona adulta coneguda el que li ha passat, al més aviat possible.
- Que, si sent vergonya de parlar amb el professor/a o amb la persona adulta, demani a un amic o amiga que l’acompanyi.
- Que expliqui de manera clara i detallada allò que li ha passat, precisant les persones que hi han intervingut, el lloc on s’han produït els fets, i el nombre d’ocasions en què l’han molestat.

OBSERVEU SI EL VOSTRE FILL/A MANIFESTA SENYALS O COMPORTAMENTS QUE INDIQUIN MALTRACTAMENT

Tot sovint són els pares/mares els primers a adonar-se que el seu fill/a pateix maltractament. Hi ha uns símptomes comuns que ens poden donar pistes:

- mals de cap freqüents, mal d'estómac, ansietat, irritabilitat,
- problemes o dificultats a l'escola,
- canvis de caràcter (esquerp, o introvertit) o de costums.

També:

- és convenient tenir l'hàbit de comentar amb ell/a com es troba a l'escola, com es troba amb els seus companys/es o amics/igues,
- és important saber què fa en el seu temps lliure, amb qui està.

**Sobretot, si teniu sospites o dubtes,
consulteu-los ràpidament amb el tutor/a del vostre fill/a**

QUAN HEU DE CONSIDERAR QUE EL VOSTRE FILL/A PATEIX MALTRACTAMENT?

Si el vostre fill/a us comenta o us explica que de manera reiterada ha patit:

- violència i atacs físics,
- amenaces i intimidació,
- burles, mofes i escarnis verbals i/o físics (a vegades relacionats amb les característiques físiques, ètniques o sexuals),
- extorsió o robatoris,
- exclusió del grup i marginació.

QUÈ HEU DE FER QUAN US ADONEU QUE EL VOSTRE FILL/A HA PATIT MALTRACTAMENT O US HO COMUNICA?

- Parleu amb el vostre fill/a i procureu tranquil·litzar-lo i que se senti recolzat.
- Anoteu el que diu el vostre fill/a. Sobretot, esbrineu:
 - què ha passat,
 - com ha passat i si ha passat altres vegades,
 - qui hi ha estat implicat,
 - qui ha vist el que passava,
 - on ha passat,
 - què ha fet ell/a a continuació.
- Feu-li entendre que qualsevol incident l'ha de comunicar de forma immediata i sense por al professor/a.
- Tan aviat com pugueu, demaneu una entrevista per parlar amb el professor/a o tutor/a.

QUÈ HEU DE FER A L'HORA DE PARLAR AMB EL PROFESSOR/A SOBRE EL MALTRACTAMENT?

- Mantingueu la calma. És probable que el professor/a ignori el que ha passat o tingui versions diferents del fet.
- Informeu el professor/a de tot el que heu esbrinat sobre el fet (data, lloc, hora, noms dels implicats).
- Preneu nota de les actuacions que el centre portarà a terme.
- Pregunteu al professor/a què podeu fer per ajudar el vostre fill/a.
- Continueu mantenint el contacte amb l'escola fins que considereu resolt el problema del vostre fill/a. Informeu-los si les coses milloren o si els problemes perduren.

QUÈ HEU DE FER SI CREIEU QUE EL CENTRE NO ATÉN LES VOSTRES DEMANDES?

- Comproveu que el centre duu a terme les estratègies que té dissenyades per actuar contra el maltractament.
- En cas contrari, sol·liciteu una entrevista amb el director/a i exposeu-li el vostre punt de vista.
- En darrera instància, poseu-vos en contacte amb l'inspector o inspectora del centre i faciliteu-li tota la informació de què disposeu.

QUAN HEU DE CONSIDERAR QUE EL VOSTRE FILL/A HA MALTRACTAT ALGÚ?

Si per ell/a o per altres persones us assabenteu que ha causat:

- violència i atacs físics,
- amenaces i intimidació,
- burles, mofes i escarnis verbals i/o físics (a vegades relacionats amb les característiques físiques, ètniques o sexuals),
- extorsió o robatoris,
- exclusió del grup i marginació.

QUÈ HEU DE SABER QUAN DESCOBRIU QUE EL VOSTRE FILL/A HA MALTRACTAT ALGÚ?

- Que en algun moment del seu desenvolupament, els nois/es es veuen implicats/ades en fets relacionats amb el maltractament a altres companys o companyes.
- Que, sovint, els pares i mares no se n'assabenten.
- Que moltes vegades:
 - els nois/es actuen seguint l'impuls d'altres alumnes o dels germans, o no saben el mal que estan fent, o se senten atrets per aquestes actuacions,
 - és el peatge que han de pagar per relacionar-se amb determinats amics/igues que ells/es admiren,
 - estan passant un moment difícil i reaccionen actuant amb agressivitat.

QUÈ HEU DE FER AMB EL VOSTRE FILL/A QUAN US ASSABENTEU QUE MALTRACTA ELS ALTRES?

- Parleu amb ell/a, deixeu clar que trobeu el maltractament inacceptable.
- Feu-li entendre que fa patir a l'altre i el fa infeliç.
- Intenteu aportar arguments perquè rebutgi utilitzar l'agressió o la força per aconseguir el que vol.
- Ensenyeu-li a relacionar-se amb els altres nois/es de forma convenient.
- Demaneu una entrevista, amb urgència, amb el tutor/a i expliqueu-li tot allò que en sabeu.
- Parleu amb el tutor/a sobre les estratègies que cal seguir per aturar el comportament del vostre fill/a.
- Feu un seguiment de l'evolució del comportament del vostre fill/a. Estimuleu-lo si millora el seu comportament.
- No perdeu el contacte amb el tutor/a.

Materials de consulta

Bibliografia

- AA.VV. (2001). *Convivencia Escolar. Un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- 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.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, SA.
- BONAFÉ-SCHMITT, J-P. (2000). *La Médiation Scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- BOQUÉ, M.C. (2002). *Guia de mediació escolar. Programa comprensiu d'activitats, educació primària i secundària obligatòria* (llibre i CD-ROM). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. Versió castellana publicada a Octaedro.
- BUXARRAIS, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CARPENA, A.; AGUILERA, I. (1998). *Una experiència en habilitats socials*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- CARPENA, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo Editorial.
- CASAMAYOR, G. (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- CASAMAYOR, G. (coord.) (2000). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Consejo Escolar del Estado (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Consell Escolar de Catalunya (1997). *Els desajustaments conductuals dels alumnes dels centres docents. Informe de la Comissió d'estudis*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Consell Escolar de Catalunya (2002). *La convivència en els centres escolars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- CUCURELLA, S. (2000). *Fracàs escolar, estratègies per al tractament de la diversitat*. Barcelona: La Galera.
- DARDER, P.; IZQUIERDO, C. (2001). "Les emocions en l'educació. Una renovació emergent". *Perspectiva Escolar*, núm. 256. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- DARDER, P.; BISQUERRA, R. (coord.) (2001). "Las emociones en la vida y en la Educación. Bases para la actuación docente". *Temáticos. Escuela Española*, núm. 1. Madrid.
- DEBARDIEUX, E.; BLAYA, C. (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- FUNES, J. (1994). *Mediació i Justícia Juvenil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2001). *Juventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Barcelona: 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.

GÜELL, M.; MUÑOZ, J. (1998). *Desconeix-te tu mateix. Un programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62.

LED, P. (coord.) (2002). "Resolución de conflictos y mediación en los centros docentes". *Temáticos. Escuela Española*, núm. 4. Madrid.

MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. (coord.) (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.

ORTEGA, R. (coord.). (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.

ORTEGA, R.; MORA, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

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).

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: GREM (Universitat de Barcelona). Enciclopèdia Catalana.

PUIG, J.M. (1999). *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: Edicions 62.

PUIG, J.M. (coord.) *et al.* (2000). *Educación a la secundaria*. Vic: Eumo Editorial.

REIG, D.; GRASA, R. (1998 - 2001). Quaderns LINGUAPAX. "Vivim en un sol món". "Els drets de la terra". "Convivre amb els altres". "El restaurant del món". "Imatges i estereotips". "Quan viatjar no és un plaer". Barcelona: Centre Unesco de Catalunya. Edicions Pau.

ROVIRA, M. (2000). *El tractament de l'agressivitat als centres educatius: proposta d'acció tutorial*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

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.

SASTRE, G.; MORENO, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: editorial Gedisa.

SEGURA, M.; ARCAS, M.; MESA, J.R. (1997). *Programa de Competència social: Decideix I (Primària, cicle mitjà). Decideix II (Primària, cicle superior) i Habilitats cognitives, valors morals i habilitats socials (Secundària, primer i segon cicle)*. Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

SEGURA, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea, S.A.

- SEGURA, M.; ARCAS, M. (2003). *Emociones y sentimientos: ¿Cómo educarlos?* Madrid: Narcea, SA.
- TERRICABRAS, J.M. (2002). *La tu, què t'importa? Els valors. La tria personal i l'interès col·lectiu.* Barcelona: La Campana.
- VALLEJO, G. (2000). *Poemes per a un món millor. (Ecologisme, igualtat, llibertat, pau, solidaritat, tolerància.)* Barcelona: SeuBa Edicions.
- (2000). *Fòrum Europeu d'administradors de l'educació a Catalunya*, núm. 21. "Mediació i resolució de conflictes en l'àmbit escolar". Barcelona: FEAE.
- (2001). "Violencia en las aulas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 41. Saragossa.
- (2002). "Violencia y convivencia escolar". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 44. Saragossa
- (2002). "Educar para el conflicto". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 115. Barcelona: Graó.
- (2002). "Comunidades de aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 316. Barcelona
- (2002). "Mediar és educar». *Perspectiva Escolar*, núm. 262. Barcelona.
- (2003). "Competencia social. Ser persona y relacionarse". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 324. Barcelona.

Llicències d'estudis

La Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics, mitjançant el Servei de Programació, Avaluació i Recursos Pedagògics, elabora un recull amb els resums dels projectes que els autors han confeccionat, per tal de donar a conèixer a la comunitat educativa les recerques i estudis que duen a terme aquests docents. També publica en suport electrònic el contingut íntegre de totes les llicències <<http://xtec.es/sgfp/llicen/index.htm>> per tal de posar a l'abast dels centres aquelles propostes i materials que els puguin fer servei.

Confiam que la relació de treballs que us presentem en aquest petit recull –de caire teòric els uns i més pràctic els altres–, contribuirà eficaçment a l'actualització científica i didàctica dels docents, alhora que proporcionarà elements de reflexió i instruments útils per millorar l'eficàcia en l'exercici de la docència i, més concretament, la convivència en els centres docents de Catalunya.

ARENY CIRILO, M.D. (2001). *La institució escolar davant el fet multicultural. El clima escolar pot afavorir l'aprenentatge de la convivència?*

BOFILL MALAGARRIGA, E. (2000). *L'educació en valors i els eixos transversals des de l'àrea de llengua i literatura. Elaboració de material didàctic.*

BOQUÉ TORREMORELL, M.C. (2000). *Mediació i elaboració interpersonal dels conflictes, un repte del present.*

CARPENA CASAJUANA, A. (1998). *Habilitats socials i educació en valors des de l'acció tutorial.*

CISCART BEÀ, C. (2002). *Les tecnologies de la informació i la comunicació: un recurs per informar, detectar, intercanviar, dialogar sobre els valors, la resolució de conflictes, la mediació en l'àmbit de la comunitat educativa.*

COLLELL CARALT, J. (coord.) (2003). *La convivència als centres: elements per a la intervenció preventiva de la violència entre iguals a l'escola.*

DANTÍ VILALTA, F. (2000). *Comunicació i mediació: per a la convivència als instituts d'educació secundària.*

DE PAGÈS BERGÈS, E. (2001). *La ment zàpping. La manca d'atenció i de concentració a l'ESO en l'àrea de ciències socials: estudi de la situació i proposta d'intervenció en educació emocional.*

DE PUIG OLIVER, I. (1997). *Elaboració i experimentació de tres crèdits d'ètica.*

ESCOBAR RUIZ, M.C. (2000). *Participació de l'EAP en la implementació d'un programa per a la convivència en un centre de secundària. Desaprendre la indefensió i aprendre la resolució pactada dels conflictes.*

GÓMEZ PÉREZ, M. (1997). *Contribucions i aplicació del pensament crític a l'educació en valors.*

LARREY IZQUIERDO, E. (1994). *Escola i mitjans de comunicació de masses: del conflicte a la reconciliació.*

LLACH VILA, D. (2001). *Intervenció en els trastorns de conducta. Fem diana als comportaments antisocials a l'ESO.*

LLOP CAMPANALES, F. (2002). *Implementació de la mediació a l'IES de Sentmenat.*

LÓPEZ GONZÁLEZ, L. (2003). *Tècniques de relaxació a l'aula: bases i propostes d'un programa de conscienciació corporal que millori el rendiment escolar i faciliti l'educació emocional.*

MONFERRER BALLESTER, I. (2003). *Fem un centre sostenible, saludable i solidari.*

MORENO OLIVER, F.X. (2002). *Els problemes de comportament en el context escolar: causes i models d'intervenció a l'educació secundària obligatòria. Estudi psicopedagògic.*

PALOU VICENS, S. (2002). *L'educació emocional, una eina per a la convivència en educació infantil (0 - 6). Una responsabilitat compartida amb les famílies.*

PÉREZ VIÑAS, A. (2002). *Anàlisi de les estratègies d'aplicació d'un programa de competència social dirigit a millorar la convivència escolar i fomentar la cultura de mediació en contextos de baix nivell sociocultural.*

RODET IRAOLA, A. (2001). *La violència a debat: propostes per al diàleg i la resolució no violenta de conflictes.*

RODÓN BORRÀS, A. (2001). *Un centre d'ensenyament per a la comprensió.*

ROMERO CORTÉS, J.L. (1998). *La importància de la convivència en una societat multicultural.*

SOLER PRATS, J.M. (2002). *La relació família-escola al nostre entorn. Anàlisi de la realitat actual i recull de possibles propostes. El paper de l'assessor.*

TOMÉ GONZÁLEZ, A. (1994). *Estratègies d'intervenció en coeducació a l'ensenyament secundari. Aplicació i avaluació d'un pla d'acció positiva.*

VIÑAS CIRERA, J. (2003). *Elements organitzatius favorables a la implementació de la cultura de la mediació i la resolució pacífica de conflictes als centres educatius.*

Pàgines web

ACORD, SC., SERVEI DE MEDIACIÓ I GESTIÓ DE CONFLICTES

www.acordsc.com

ACR (Association for Conflict Resolution)

www.acresolution.org

AIEEF (Asociación Interdisciplinaria Española de Estudios de la Familia)

www.aieef.org

AMELY (Association de médiateurs de Lyon)

www.amely.ifrance.com/amely

ASSOCIACIÓ CATALANA PEL DESENVOLUPAMENT DE LA MEDIACIÓ I L'ARBITRATGE (ACDMA)

www.derecho.org/comunidad/acdma

“ARREGLEM-HO”, GRUP DE TREBALL EN MEDIACIÓ I TRANSFORMACIÓ DE CONFLICTES

www.rosasensat.org

ASOCIACIÓN RESPUESTA

www.geocities.com/CollegePark/Quad/5737/centro

CENTRE PAU I TREVA

www.acordsc.com/centrepautreva.html

COMMUNITY BOARD PROGRAM, INC.

www.mediate.com/cbp

EMU PROMOTING SCHOOL PROJECT

www.cain.ulst.ac.uk/emu

FÒRUM MUNDIAL DE MEDIACIÓ

www.geocities.com/Athens/Academy/4799/forum

GERNIKA GOGORATUZ

www.gernikagogoratuz.org

INTERNATIONAL PEACE RESEARCH ASSOCIATION (IPRA)

www.ipra.org

MEDIANDO

www.geocities.com/~suarez/index

NEW MEXICO CENTER FOR DISPUTE RESOLUTION

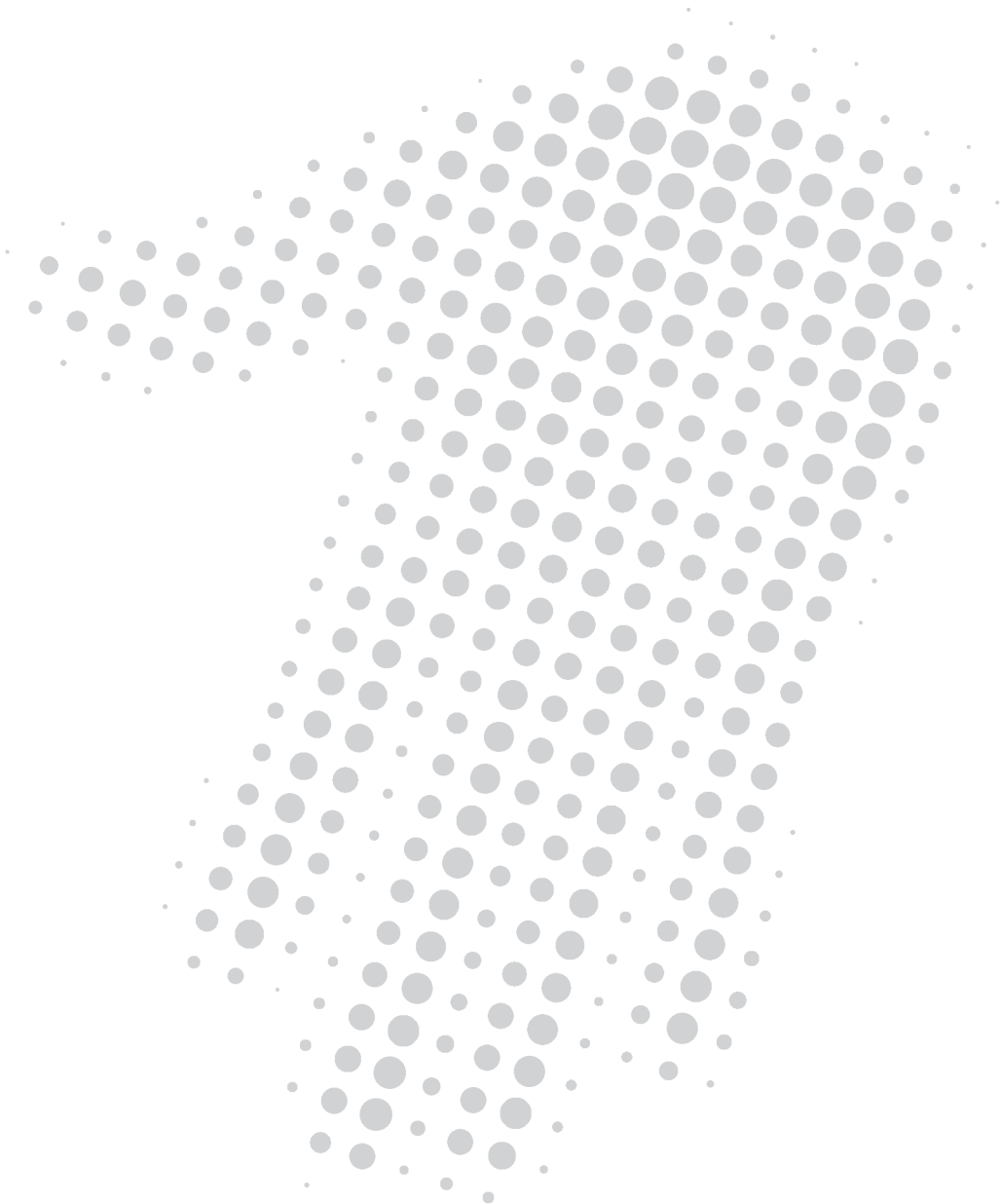
www.nmcdrr.org

RESOLVING CONFLICT CREATIVELY PROGRAM NATIONAL CENTER

www.benjerry.com/esr/index.html

UNESCO-EDUCATION FOR A CULTURE OF PEACE DEPARTMENT

www.unesco.org/cpp



Material audiovisual

El Departament d'Ensenyament enregistra en suport audiovisual experiències i bones pràctiques realitzades als centres docents. Seguidament en presentem un recull que fan referència explícita a l'àmbit de la convivència. A la pàgina web <http://www.xtec.es/audiovisuals> es pot consultar la col·lecció de vídeos didàctics.

La mediació entre iguals

IES Lluís de Requesens (Molins de Rei)

La mediació de conflictes als centres docents

IES Miquel Tarradell (Barcelona)

Vida i conflicte

IES Lliçà (Lliçà d'Amunt)

Coeducació: igualtat i diferència

CEIP Benviure (Sant Boi de Llobregat) i IES La Mallola (Esplugues de Llobregat)

Un model educatiu i de responsabilitat

Programa de mediació i reparació. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia

Aprendre a pensar

Escola El Puig (Esparreguera)

Un país de gent

IES Forat del Vent (Cerdanyola)

Tutoria i conductes de risc

IES Almatà (Balaguer)

Solidaritat i responsabilitat

Escola Joan Pelegrí (Barcelona) i CEIP Isidre Martí (Esplugues)

Interculturalitat

CEIP La Roda (Terrassa)

La machine va a l'escola

CEIP Sant Roc (Olot)

Construïm imatges

IES Serrallonga (Blanes)