



15

Conviure i treballar junts





15

Conviure i treballar junts

Jornada de Sabadell, 28 de gener de 2006



Conviure i treballar junts : *jornada de Sabadell, 28 de gener de 2006.*

(Documents ; 15)

Bibliografia

I. Consell Escolar de Catalunya

1. Convivència escolar Congressos 2. Mediació escolar Congressos

37.014.5(061.3)

© Generalitat de Catalunya
Consell Escolar de Catalunya

Edició: Servei de Difusió i Publicacions
Disseny gràfic: Pallí. Disseny i Comunicació
1a edició: maig de 2006
Tiratge: 1.500 exemplars
Dipòsit legal: B-28.863-2006
Impressió: Gesmax, SL

Índex

- Acte inaugural de la Jornada **5** Presentació de la Jornada a càrrec del Sr. Pere Darder i Vidal, president del Consell Escolar de Catalunya
- 6** Salutació del senyor Josep Eusebi Janés i Tutusaus, en representació de la Diputació de Barcelona
- 7** Parlament del senyor Blai Gasol i Roda, en representació del Departament d'Educació
- 10** Paraules de benvinguda del senyor Ramon Burgués i Salse, regidor de l'Ajuntament de Sabadell
- Conferència general **11**
- Conviure i treballar junts* **19** Document del Consell Escolar de Catalunya
- Taula 1. *Treballar junts per a la convivència* **33** *L'educació i l'aprenentatge del bé comú*
- 37** *La construcció de la convivència*
- 42** Síntesi del debat de la taula
- Taula 2. *La convivència al centre educatiu* **43** *La convivència en el nostre centre. Mesures organitzatives*
- 49** *Com anem construïnt la convivència? Reflexions a partir del treball de les escoles Vedruna*
- 55** Síntesi del debat de la taula

Taula 3. *Tractament del conflicte* 57 *Aprenent a conviure: la resolució de conflictes interpersonals*

63 *Tractament educatiu del conflicte: el Programa de Convivència i Mediació Escolar del Departament d'Educació*

69 *La mediació penal juvenil: una eina per a la responsabilització del jove infractor*

76 Síntesi del debat de la taula

Taula 4. *Iniciativa i compromís social per a la convivència* 79 *Escola i entorn*

85 *Iniciativa i compromís social per a la convivència. Experiència de compromís i participació a l'IES Lluís de Peguera, de Manresa. Sis anys de gestió*

90 Síntesi del debat de la taula

Acte inaugural de la Jornada

Com ja ha esdevingut habitual, el Consell Escolar de Catalunya convoca anualment una Jornada de reflexió que acull una àmplia representació de tots els sectors implicats en l'educació: professorat, pares i mares, titulars de centres, administració educativa, administració local, sindicats, etc., amb l'objectiu de promoure el debat sobre un tema d'actualitat i d'interès per a la millora del sistema educatiu. La Jornada es realitza cada any en una població diferent del nostre país per tal de dinamitzar la participació de tota la comunitat educativa del territori.

El 28 de gener del 2006 el Consell Escolar de Catalunya va celebrar la XVII Jornada de reflexió i participació a Sabadell al voltant del tema *Conviure i treballar junts* i va comptar amb 460 inscrits.

L'acte institucional que va obrir la Jornada va tenir lloc al Teatre Municipal la Faràndula. Després dels parlaments efectuats per les autoritats que van presidir l'acte, i que el lector trobarà transcrits a continuació, el doctor Francesc Torralba, professor de la Universitat Ramon Llull, va fer la conferència general.

Més tard, a les quatre taules rodones simultànies que es van desenvolupar al Casal Pere Quart es va analitzar i debatre el document que el Consell havia elaborat expressament per a l'ocasió, i també s'hi van exposar ponències explicatives i comunicacions sobre bones pràctiques relatives a cada un dels àmbits proposats, perquè és en el treball de cada dia i en cada centre educatiu quan és possible avançar i millorar la convivència i l'educació.

Presentació de la Jornada a càrrec del Sr. Pere Darder i Vidal, president del Consell Escolar de Catalunya

Bon dia a tothom. Començo presentant-vos les persones que m'acompanyen en aquesta taula, a qui agraeixo la seva presència: el senyor Josep Eusebi Janés i Tutusaus, coordinador de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona; el senyor Blai Gasol i Roda, director general d'Ordenació i Innovació Educativa del Departament d'Educació, i el senyor Ramon Burgués i Salse, tinent d'alcalde d'Educació, Seguretat i Convivència de l'Ajuntament de Sabadell.

Cal emmarcar la Jornada per justificar els motius que el Consell Escolar de Catalunya ha tingut per inclinar-se pel tema *Conviure i treballar junts*, com també explicar una sèrie d'elements que ens semblen fonamentals.

Durant el curs passat la comunitat educativa va realitzar propostes per a l'elaboració del Pacte Nacional per a l'Educació promogut pel Govern de la Generalitat. En aquest moment el Pacte segueix el camí i sembla que estem a prop de la seva materialització, que, com sabeu, servirà de base per a l'elaboració de la Llei catalana d'educació. Tot aquest treball del pacte, per tant, es convertirà en una normativa que, a través de la nostra acció, arribarà a la pràctica.

El Consell ha volgut recordar amb aquesta jornada que el desig de fer un pacte representa, com a mínim, la disposició a entendre's, la disposició a establir una convivència harmònica i la disposició a treballar plegats.

D'aquí ve el títol de *Conviure i treballar junts*. D'alguna manera, el pacte és una aposta decidida per tirar endavant uns objectius a través d'una convivència que els faci possibles i d'un treball en comú que rendibilitzi el treball individual.

En aquesta jornada intentarem aprofundir en el significat de conviure i de treballar junts. Són aquelles coses que poden semblar molt òbvies, perquè tots pensem que sabem què vol dir conviure i que sabem treballar plegats, però l'experiència ens demostra el contrari: ens demostra que tot s'aprèn i que tenim molt poques coses adquirides definitivament i, de vegades, ni provisionalment. En aquest sentit, voldríem que la reflexió avancés en quatre dimensions o quatre escenaris.

La primera taula rodona se centra més en el camp personal. Què suposa per cada un de nosaltres el repte de conviure i treballar plegats? La reflexió s'hauria d'orientar cap al canvi que nosaltres mateixos hem d'experimentar per tal de conviure i treballar junts.

La segona concentra el tema en el marc del centre educatiu, com a unitat educativa bàsica. Com millorem la convivència i el treball col·lectiu en la comunitat educativa?

La tercera afronta el conflicte. Des de la formació prèvia, passant pel mateix conflicte i la seva resolució i, fins

i tot, amb la possibilitat que el conflicte no es resolgui i hi hagi d'intervenir la justícia juvenil. En definitiva, la pregunta seria com actuar en cada un dels nivells per afavorir la convivència i el treball en comú?

La quarta planteja com conviure i treballar plegats en el marc del territori. No es tracta de quedar tancats als centres, sinó d'obrir àmpliament el camp de la convivència i l'intercanvi.

En el tractament de cada una de les taules, d'acord amb els ponents, hem procurat presentar un enfocament que integrés tres elements que considerem indispensables: el pensament, és a dir, millorar la comprensió dels fets i el judici de la realitat; les emocions, en el sentit de generar sentiments positius i afecte pels altres; i, finalment, l'actuació, que és la conveniència d'arbitrar mesures pràctiques o activitats que afavoreixin el pensar i el sentir, que considerem essencials per a la convivència.

Finalment, voldria desgranar alguns agraïments a les persones i entitats que han col·laborat amb el Consell en l'organització de la Jornada.

Al Conservatori de Música de Sabadell, per la participació dels alumnes en el breu concert que faran després de la conferència. Us hem lliurat el programa amb les peces que interpretaran. La professora Dolors Cano,

responsable de l'Aula de Música de Cambra en farà la presentació.

Al CRP de Sabadell, per l'exposició que han muntat al vestíbul del teatre sobre l'Agenda 21 escolar. És un projecte d'educació, participació i implicació cívica adreçat a tots els membres de la comunitat educativa que implica tots els centres d'educació infantil, primària i secundària de la ciutat de Sabadell. És, alhora, el reconeixement i suport a la tasca dels centres que fan aquestes activitats i la voluntat d'incrementar la convivència i el treball conjunt.

A l'Ajuntament de Sabadell, per la visita guiada al Vapor Buxeda Vell (Museu de la Indústria Tèxtil i Llanera) que ens ofereix a partir de les 16 h i, sobretot, per totes les gentileses que hem rebut amb la seva col·laboració en l'organització d'aquest acte, que finalitzarà amb un dinar que també ens ofereix l'Ajuntament.

A la Diputació de Barcelona, per la publicació de les ponències que us han lliurat com a material de treball.

Acabo donant les gràcies a totes les persones que han fet possible la Jornada i a tots vosaltres que hi assistiu, i l'enriqueix amb la vostra participació.

Moltes gràcies.

Salutació del senyor Josep Eusebi Janés i Tutusaus, en representació de la Diputació de Barcelona

Bon dia. En nom de la Diputació de Barcelona, i del seu president, em plau felicitar-vos per l'organització d'aquesta jornada que, molt encertadament, porta el títol de *Conviure i treballar junts*. Això és el que farem avui aquí: conviure i treballar junts, com ho fan cada dia els mestres i professors de les nostres escoles amb els seus alumnes, i com ho fan també cada dia moltes altres persones que formen la comunitat educativa d'una manera constant, ferma i permanent, dins i fora de l'aula.

Recordo que fa pocs dies una jove mare immigrant africana que va participar activament en el projecte educatiu de la ciutat de Granollers, ens deïa: "En la meua cultura tots eduquem i som educats. Ens educa tota la gent del poble. L'educació és responsabilitat dels pares, de la família, i també de tots els veïns i de tot el municipi." I així és i així es demostra.

L'evolució de les societats postindustrials ha generat molts canvis que hem comentat sovint. Alguns d'a-

quests canvis, especialment la globalització econòmica i la tecnologia, originen noves fractures en la ciutadania dels nostres barris i ciutats. També, malauradament, la família i el treball, les dues eines bàsiques de la socialització, s'han fet insegures. I l'escola no queda al marge de tants canvis. Tot això ens aboca de ple a un procés de profunda reestructuració educativa. No podem defugir els reptes que es multipliquen i s'entrecreuen sense límits.

Cal generar convivència dins i fora de l'aula. Cal tractar els conflictes. Cal enfortir els sentiments d'autoestima, de pertinença, d'identitat comunitària... Cal cercar els valors cívics i morals d'una nova ciutadania plenament democràtica i participativa. Alhora, anem construint múltiples xarxes, cada vegada més complexes, per generar solidesa i futur.

Ara bé, no hi hauria res més decebedor, i alhora extremadament perillós, que estiguéssim formant genera-

cions d'estudiants per a un model de societat que ja no existeix. Què ha passat a França recentment?

Perquè el camí cap a la societat del coneixement i de la informació no sigui també el camí cap a la confusió, les fractures socials i la falta d'equitat, hem de conviure i treballar junts. Treballar junts per l'educació, perquè l'educació és un dret universal i permanent. Un dret universal, perquè ha d'arribar a totes les persones. Un dret permanent, perquè és vigent al llarg de tota la vida. Igualtat d'oportunitats vol dir també oportunitats per a la igualtat.

Tots els estudis internacionals d'avaluació dels sistemes educatius posen de manifest la importància d'aspectes com el prestigi social del professorat, la motivació i l'autoestima de l'alumnat, el clima del centre docent, l'existència d'entorns urbans educatius... Probablement, haurem d'enfortir la formació permanent

dels professionals per proporcionar-los eines per comprendre i actuar en els sentits esmentats.

Tot llegint el document aprovat pel Consell Escolar de Catalunya el passat 19 de desembre, que s'adjunta a la documentació lliurada avui, queda clar que hi ha molta feina per fer, però cal reconèixer que també se n'està fent molta. I avui, en aquesta jornada, farem un pas més.

Des de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona continuarem treballant, com hem fet des de fa molts anys, amb el Consell Escolar de Catalunya. Avui, aquí, em pertoca assumir el compromís i la responsabilitat que, en el nou marc de cogestió i de coresponsabilitat entre les institucions, corresponen a la Diputació de Barcelona.

Moltes gràcies.

Parlament del senyor Blai Gasol i Roda, en representació del Departament d'Educació

Bon dia i benvinguts. Vull expressar, en primer lloc, la meva satisfacció per ser aquí avui amb tots vosaltres, perquè la Jornada es faci a la ciutat on visc i per representar-hi el Departament d'Educació.

També vull aprofitar per agrair la tasca que el Consell Escolar de Catalunya ha estat realitzant al llarg de tots aquests anys. Recordem que va ser creat pel Parlament de Catalunya l'any 1985, a partir del desenvolupament que es va fer en el seu moment de la LODE, la llei orgànica de l'Estat que no només regulava aquests consells, sinó també els consells escolars territorials, els consells escolars municipals i els consells escolars de centre. Aquesta estructuració dels òrgans de participació que són els consells escolars regula un dret bàsic de la democràcia, un dret que s'ha de fer efectiu perquè aprofundeix l'exercici quotidià de la democràcia. Com tots sabeu, els consells escolars —uns més que d'altres— han passat etapes difícils, però jo crec que ara estem en una situació d'experiència prou sòlida en els darrers anys per poder afirmar que els consells escolars estan en plena consolidació.

Per això, em sembla que com a demòcrates ens hem de felicitar perquè la LOE, la nova llei orgànica que s'acabarà d'aprovar aquesta primavera, retorni el paper d'òrgans de govern als consells escolars de centre, paper que els havia retirat, com molt bé sabeu, la llei del Partit Popular, la LOCE.

El tema d'enguany, *Conviure i treballar junts*, és, com ha dit el ponent que m'ha precedit, d'absoluta actualitat, cabdal i clau, i en el qual hem d'aprofundir. D'aquí, per tant, la necessitat d'agrair al Consell l'excel·lent oportunitat que ens brinda a tots plegats de poder reflexionar amb una certa calma, cosa que no sempre ens permet el dia a dia de les nostres feines i del treball en els centres educatius.

M'ha agradat llegir el document del Consell i veure que recull tota una sèrie d'aspectes importants com, per exemple, que remarqui l'exigència d'esforç i de responsabilitat de tots, de les famílies, dels educadors, de tota la societat, en l'educació dels infants i dels joves. Aquesta és una exigència que cal mantenir, juntament amb l'esforç que hem de demanar als infants i als joves, però, al mateix temps, remarcar l'escalf afectiu que necessiten.

El document també fa una especial incidència en un dels defectes que arrosseguem avui en el món educatiu, que és l'excés de sobreprotecció de les famílies. És un tema que cal debatre en tota la seva importància, com també m'ha agradat que es reculli el paper que els mitjans de comunicació tenen avui en l'educació. És evident que els mitjans de comunicació tenen tot el dret —i és la seva funció principal— d'informar, criticar o denunciar, si cal, aquelles coses que no funcionen, però també han de saber i han de tenir present que en

el cas dels infants i dels joves s'ha de fugir del sensacionalisme i s'ha d'anar cap a una col·laboració en tasques que ajudin infants i joves a superar les seves dificultats. Per tant, em sembla que és important avançar —i aquest és un dels reptes que hem d'assumir— en un codi deontològic pactat amb els mitjans de comunicació.

Permeteu-me dir-vos també que a l'octubre del 2004, a Figueres, en la celebració de l'anterior Jornada de reflexió del Consell, la consellera d'Educació exposava tot un seguit de voluntats. Avui, al gener del 2006, podem parlar de tot un seguit de realitzacions fetes i d'altres a punt de concretar, que marquen una dinàmica inequívoca de treball d'aquest Departament d'Educació i del Govern de la Generalitat de Catalunya, en la seva aposta per l'educació com a tasca principal i prioritària.

La consellera anunciava a Figueres la posada en marxa imminent dels programes d'innovació educativa. En aquests moments tenim 748 centres que estan desenvolupant programes d'innovació educativa i estem en la fase d'avaluació, de recollida, de readaptar-los i de tornar-los a posar en circulació. Esperem aquest mes de febrer completar una convocatòria per a 1.200 centres més, la qual cosa vol dir que tindrem pràcticament el 50% dels centres educatius de Catalunya fent algun programa d'innovació educativa en el curs vinent.

La nostra aposta inicial i decidida per l'escola inclusiva es va completant i es concreta ja amb prop d'un centenar d'unitats de suport a l'educació escolar. En el proper curs tindrem 440 aules obertes als instituts de secundària, és a dir, pràcticament arribarem a un 80% dels instituts. I també hi ha en aquests moments al voltant d'un miler d'aules d'acollida.

Hem avançat en la cooperació amb els ajuntaments i en la cogestió en el tema de l'educació infantil de 0 a 3 anys. De la creació de les 30.000 places a què ens havíem compromès, i que ens manava, a més, la llei aprovada pel Parlament, en tenim en aquests moments 22.000 de compromeses. Per tant, tot fa preveure que arribarem al 2008 a complir amb escriu el mandat parlamentari.

D'altra banda, tenim signats plans d'entorn amb 25 ajuntaments, i al mes de març en signarem 28 més, entre altres amb l'Ajuntament de Sabadell. Hem engegat 76 cicles formatius nous. Hem incorporat, en els dos darrers cursos, 4.200 mestres i professors més al sistema educatiu públic. Hem avançat en l'educació infantil i hem creat per primera vegada la figura dels educadors infantils —en tenim més de 300 en els nostres centres— que donen suport a les aules de P-3. Hem incorporat, també experimentalment, la figura de l'integrador social. Hem incrementat els EAP. Hem avançat en un programa important, que està en fase de pilotatge en aquests moments, que és el Programa

d'Autonomia de Centres; un programa absolutament necessari i que ha de tirar endavant perquè ha de promoure aquells elements que són cabdals en els nostres centres educatius si volem avançar perquè els centres puguin donar respostes diferents quan tenen necessitats diferents. És un programa pilot i prioritari per al Departament d'Educació.

Hem iniciat també un programa de reciclatge de llibres de text per avançar cap a la gratuïtat, i en aquests moments hi ha 522 centres que hi participen.

Estem a punt de tancar el debat curricular que, com sabeu, vam obrir aquesta tardor i que ha rebut innumbrables aportacions de la comunitat educativa.

Tot això ens ha de servir en el moment que tinguem aprovada la Llei orgànica d'educació. La LOE és —deixeu-m'ho dir— per voluntat i tossuderia expressa del Departament d'Educació que la tenim, perquè en un moment determinat semblava que al Ministeri d'Educació hi havia seriosos dubtes sobre si s'havia de fer una llei nova o s'havia de reformar la LOCE, i la nostra voluntat ferma i el poder de convenciment van fer que el Ministeri i després el Govern avancesin en aquesta llei. Una llei que, sens dubte, és la que aporta més competències al Govern de la Generalitat de totes les lleis educatives que hem tingut fins ara a l'Estat espanyol.

Recordeu que hi ha un tema fonamental que és substituir allò que la LOCE plantejava com a ensenyaments comuns per tornar al concepte de la LOGSE d'ensenyaments mínims. Aquest és un canvi fonamental. Només per això ja valia la pena tirar endavant aquesta llei, perquè ens permet recuperar i resituar tots els programes d'immersió i d'autonomia de centre.

També aquesta llei recull tot un seguit de temes que han de donar transparència als concerts educatius i que ens han de permetre avançar amb contractes programa amb els centres concertats de manera que tots participin en l'atenció de la diversitat de la nostra població.

Ens correspon ara a nosaltres avançar i pactar el desplegament d'aquesta llei, i després fer un desplegament propi que, com a administració responsable de l'educació de Catalunya, ens pertoca.

Estem a punt de tancar —espero que aviat— un tema que segurament s'ha allargat més del que era necessari perquè el debat de la LOE hi ha incidit, que és el Pacte Nacional per a l'Educació. De fet, hi ha una data prevista, que és a mitjans del mes de febrer, per prendre una decisió.

En el Pacte Nacional per a l'Educació hi ha un aspecte importantíssim, que és la incorporació de la sisena ho-

ra als centres públics. Aquesta sisena hora produeix un cert neguit i un cert nerviosisme en alguns sectors dels centres de primària, sobretot perquè trenca una dinàmica organitzativa a la qual s'havien acostumat des de fa molt temps. Tot això hem de superar-ho, i donarem models organitzatius per fer-ho i parlarem amb tots els directores i directores abans d'implantar-ho, però és evident que és una mesura d'un abast molt ampli i que fa una reparació històrica, perquè una hora diària més a tot l'alumnat de l'ensenyament públic és molt temps. A més, tal com hem pretès nosaltres, no volem que sigui un augment de càrrega curricular, sinó que el mateix currículum es pugui fer amb més temps, d'una manera més reposada i podent-se entretenir en tot allò que el professorat cregui que val la pena fer.

Des del punt de vista social, és una mesura molt important, sobretot per a les classes populars, per aquells que no poden escollir. Des de la perspectiva d'un govern catalanista i d'esquerres, és una mesura prioritària de la nostra obra de govern.

Finalment, després del desenvolupament de la LOE, ens queda la qüestió de la Llei catalana d'educació, i és la nostra voluntat avançar molt en aquest any 2006.

És per això que —enllaçant amb el que us havia dit en la primera part de la meua exposició— considero tan important que el tema central de debat que proposa aquest any el Consell Escolar de Catalunya sigui *Convivre i treballar junts*, perquè forma part dels quatre pilars de l'educació, juntament amb aprendre coneixements, aprendre a ser i aprendre a fer, recollits en l'*Informe de la UNESCO* que va elaborar la Comissió Internacional per a l'Educació del segle XXI, presidida per Jaques Delors, com tots vosaltres sabeu. És ben cert que aprendre a conviure forma part del procés de socialització dels infants que s'inicia a la família i que en bona part es consolida a l'escola. Forma part del que anomenem educació en valors; uns valors que no es poden ensenyar d'una manera teòrica, sinó que s'adquireixen d'una manera vivencial. D'aquí la importància de crear bones estructures de participació en els nostres centres si volem formar alumnes participatius. I, si pretenem que els nostres alumnes resolguin les seves diferències dialogant, hem de fomentar la cultura del diàleg i l'argumentació, i no actuar d'una manera unilateral o autoritària.

Com també diu molt bé el vostre document, tot allò que els adults fem, educa, més que tot el que diem que s'ha de fer. Els adults en la nostra acció educadora no hem de perdre de vista la sensibilitat especial que els infants i els joves tenen, sobretot els adolescents, per captar la justícia o la injustícia de les nostres decisions, i el seu rebuig decidit de l'arbitrarietat.

D'altra banda, cal tenir present que l'educació en valors democràtics en un centre educatiu fa imprescindible

la coordinació i el treball en equip del professorat. L'escola és i ha de ser un espai de convivència, on s'ha de potenciar tot allò que ens uneix, i no pas allò que ens separa. D'aquí la decisió del Departament d'Educació de ja fa anys de no separar l'alumnat en funció de la seva llengua familiar, com tampoc s'hauria de separar l'alumnat per raó de la seva religió, ni de la seva cultura, ni de la seva capacitat, ni dels seus dèficits. Per això, la nostra aposta decidida per l'escola inclusiva i no segregadora.

Sabem que, perquè hi hagi aprenentatge, cal l'esforç de l'alumnat, però també sabem que aquest esforç es dona amb molta més facilitat si som capaços de fomentar la seva implicació afectiva i afavorir la seva autoestima.

Tot això no vol dir que haguem de defugir el conflicte. El conflicte forma part de la vida i de les relacions humanes. Però sí que hem de ser capaços de canalitzar-lo i de superar-lo. I en aquesta tasca ens ha de ser de gran ajuda disposar d'un bon pla d'acció tutorial, coherent, que impregni el funcionament de tot el centre, que tingui en compte l'adquisició de competències socials, la tutoria entre iguals, l'educació de les emocions, i que aprofiti els elements del Programa de Mediació i Convivència. Ens cal avançar, doncs, cap a un centre acollidor, en què l'alumnat, les famílies i el professorat s'hi trobin a gust i el sentin com a propi. Un centre obert al seu entorn i implicat en la seva dinàmica. Un centre que vagi més enllà de la tasca d'ensenyament-aprenentatge per esdevenir un veritable centre educatiu.

Aprendre a viure i a conviure amb visions diverses de la realitat és, sens dubte, una font de civilització. És per això que diem que identitat i diversitat són dues cares de la mateixa moneda. Tots som ciutadans del mateix món, però tots ho som des d'una tradició i des d'un lloc determinat. No ser o no sentir-se d'enlloc vol dir viure en una cultura difusa, sense visió de passat ni visió de futur. Des d'aquesta posició, qualsevol tipus de participació es fa molt difícil, perquè uns ciutadans desorientats o indiferents difícilment contribuiran a millorar la realitat social d'on viuen. La identificació efectiva és un requisit previ per a la participació social. És des d'aquesta perspectiva que des del departament volem impulsar el respecte vers la diversitat i vers el sentiment de pertànyer a una comunitat. Volem també que tot l'alumnat, vingui d'on vingui i parli la llengua que parli, i sense haver de renunciar al que sent, pugui integrar-se a la societat catalana i aprendre la nostra llengua com a llengua comuna dins una realitat plurilingüe i que ens permet la cohesió social necessària per viure tots plegats en un país més culte, més civilitzat i més lliure. Cohesió social que considerem prioritària per a la nostra supervivència com a poble i per continuar sent el que som: una nació.

Moltes gràcies.

Paraules de benvinguda del senyor Ramon Burgués i Salse, regidor de l'Ajuntament de Sabadell

Bon dia a tots i a totes. Benvinguts a la ciutat de Sabadell. En primer lloc, voldria agrair al president del Consell Escolar de Catalunya, i en general a tot el Consell, que hàgiu volgut venir a fer aquesta trobada anual a la nostra ciutat. Permeteu-me que aprofiti aquestes paraules de benvinguda per explicar-vos alguns dels seus trets més rellevants.

El passat de Sabadell, com a primera ciutat tèxtil i llanera de l'Estat, ha deixat la seva empremta al paisatge urbà, com les altes xemeneies, de les quals en podem veure un exemple al migdia quan anem a dinar a l'escola Joanot Alisanda que s'ha edificat a l'espai que ocupava un antic vapor. També aquesta tarda, en la visita cultural programada, podreu veure un vapor, com tants altres que hi havia a diferents llocs de la nostra ciutat, i que donen idea de la importància de la indústria tèxtil. La crisi del sector tèxtil va obligar la ciutat a reconvertir la seva font de riquesa i canviar la principal ocupació dels seus habitants. D'una ciutat de producció eminentment tèxtil va passar a la ciutat de serveis que és actualment.

En aquesta evolució com a ciutat, Sabadell ha tingut molt present que per al seu desenvolupament li era necessari donar prioritat al món educatiu. Moltes vegades recordem que, probablement, ha estat la primera ciutat que ha tingut escola per a tots els nens i nenes: al segle XVII el Comú de la ciutat va crear l'estudi on podien anar tots els nens i nenes de la ciutat.

També la cultura ha tingut un paper molt important. L'educació i la cultura s'han considerat els veritables motors de desenvolupament dels nostres ciutadans. Sabadell és una ciutat amb una important activitat cultural, i així ho demostra el fet de disposar d'una companyia d'òpera pròpia, de l'Associació d'Amics de l'Òpera de Sabadell i de la prestigiosa Orquestra Simfònica del Vallès.

El món educatiu té un pes específic molt important en la nostra ciutat. Només alguns apunts: a Sabadell hi ha 34 centres d'educació primària i 13 instituts d'ensenyament secundari públics, 32 centres privats concertats, 5 escoles de formació d'adults, 4 centres d'educació especial i 30 llars d'infants, de les quals, per ara, 4 són públiques. Amb aquest acord que abans ha esmentat

el director general, en poc temps arribarem a 12. També tenim 2 centres d'ensenyaments artístics, l'Escola Illa i el Conservatori de Música, l'Escola Oficial d'Idiomes i diverses escoles universitàries.

Sabadell es defineix a si mateixa com a ciutat educadora. I això ho vol plasmar en el desenvolupament de projectes que fan més propera la formació a tots els sabadellencs i sabadellenques, i que tenen en compte que educar és una labor de tots i totes i que la ciutat en si mateixa també és una eina educativa que cal oferir a tots els centres. Tot això es fa a través de programes com *Ciutat i Escola*, que en el curs passat va permetre que més de 79.000 alumnes gaudissin de 246 activitats i 50 serveis.

Així mateix, hem impulsat la formació de pares i mares en el sentit de la seva implicació en el procés educatiu dels seus fills i filles. Hem reconegut les entitats de lleure com a entitats educatives. I treballem també en l'orientació dels estudiants a través dels plans *escolatreball*.

En el marc d'aquests programes també hi ha diferents activitats al voltant del tema que avui ens ocupa. Precisament hi ha una activitat de participació infantil que en aquest curs, escollit pels mateixos alumnes que hi van participar en la primera edició en el curs passat, tracta el tema que ens ocupa en aquesta jornada i que té com a lema *L'escola i la ciutat: espais per conviure*. En aquesta activitat es pretén que els nois i noies reflexionin sobre la convivència en un sentit ampli: a l'escola, a la ciutat, entre iguals, entre diferents... I tot això a través d'un treball a l'aula i, més tard, amb un treball de tots els centres educatius de la ciutat que permet, a través del consens i del diàleg, establir propostes i suggeriments per a la millora de la ciutat.

Així, doncs, podem estar d'acord que educar és cosa de tots i totes i, per tant, les ciutats, els pobles i els ciutadans no podem sentir-nos aliens al fet d'educar, sempre en un clima de convivència i respecte que farà que les ciutats siguin llocs més agradables per viure i per conviure.

Moltes gràcies a tots i a totes per haver vingut a la nostra ciutat. Us desitjo un treball ben profitós.

Conferència general

Doctor Francesc Torralba i Roselló, professor de la Universitat Ramon Llull

1. La convivència com a tema inquietant

No hi ha cap mena de dubte que un dels temes que ens inquieten més en l'hora present és l'assoliment d'una convivència escolar, d'una entesa entre els diferents actors que estan implicats en l'escenari educatiu. Sabem que la consecució d'aquest noble objectiu no depèn, exclusivament, d'un sol factor, ni tampoc únicament de la perícia dels poders polítics, sinó d'una conjugació de factors i de variables que, d'una manera directa o bé indirecta, influeixen en el clima escolar. La convivència és obra de tots i també, consegüentment, responsabilitat de tots, encara que no tots els agents són igualment responsables, sinó que hi ha graus i nivells de responsabilitat diferents.

La reflexió sobre aquesta temàtica ha ocupat interessants monografies en els darrers anys i ha estat objecte de debat en diferents fòrums i mitjans de comunicació de masses escrits i audiovisuals.¹ També des de sectors directament escolars i administratius, aquesta qüestió ha estat objecte de meditació i, fins i tot, s'han introduït, amb més o menys encert, pràctiques polítiques per tal de potenciar la mediació i la convivència pacífica entre tots els agents educatius i també per fer minvar l'agressivitat, la violència i els brots d'intolerància, xenofòbia i ostracisme que es detecten en l'esfera educativa.

La inquietud per la convivència és una bona notícia, sempre que no es tradueixi en una actitud fatalista i desencisada que ens condueixi a creure que no és

possible transformar les males actituds i aproximar-se col·lectivament cap a nivells i cotes d'entesa superiors en la nostra societat. Segons com es miri, però, pot ser un mal símptoma, perquè el fet que es parli i s'escrigui tant sobre la convivència i sobre com mantenir-la, pot ser una manifestació implícita que hem perdut el nord o que, senzillament, ja no sabem com fer-ho per mantenir la pau en l'entorn educatiu.

Sigui com sigui, cal evitar la tendència a l'alarmisme social, de vegades atiat per certs mitjans de comunicació social que, d'una banda, magnifiquen problemes sectorials i molt nuclears, gairebé invisibles socialment i, d'altra banda, oculten la convivència pacífica i harmònica que es viu a tantes contrades de casa nostra, en pobles i en ciutats. Tots sabem que la realitat que ens presenten filtrada els mitjans de comunicació de masses obeeix una constel·lació d'interessos i que no sempre representa, ni de bon tros, el que realment passa en la nostra societat. També l'esfera educativa pateix aquesta presentació.

Ens proposem, en aquest text, reflexionar sobre els agents implicats en l'assoliment de la convivència i les tasques implicades que han de desenvolupar tots ells, d'una manera coresponsable, per tal d'assolir aquest objectiu. Comencem, per tant, amb uns aclariments de tipus conceptual, per desenvolupar, posteriorment, les bases d'una ètica mínima en la nostra societat i les implicacions dels dos principals agents educatius, família i escola, en aquesta empresa.

1.1. De la coexistència a la convivència

L'objectiu essencial és crear les condicions d'una bona convivència entre els actors que actuen en l'escenari educatiu. S'imposa, doncs, fer una transició de la mera coexistència a l'autèntica convivència. Coexistir és existir simultàniament. Es pot dir, per exemple, que en un edifici hi coexisteixen estils arquitectònics diferents. La coexistència és una pura coincidència. És el fet de trobar-se en el mateix lloc de l'espai, però no inclou proximitat moral, ni, per descomptat, empatia psicològica. La convivència, en canvi, transcendeix la coexistència i exigeix un mode d'interacció entre els agents que els transforma i els canvia interiorment.

La convivència exigeix necessàriament la comunicació. Dues persones es comuniquen quan una fa a l'altra

1. Sobre aquesta temàtica, vegeu: N. IANNI (comp.) [et al.], *El aula, espacio de convivencia. Reflexiones y alternativas*, Ediciones La Llave, Buenos Aires, 1999; N. IANNI, E. PÉREZ, *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998; N. IANNI, *La compleja tarea de construir un sistema de convivencia escolar*, en «Revista de Ensayos y Experiencias 35» (2000); M. JÖRGENSEN, *Una escuela para la democracia. El instituto experimental de Oslo*, Ed. Laertes, Barcelona, 1977; J. LARROSA, *Escuela, poder y subjetivación*, Ed. La Piqueta, Madrid, 1995; R. TRAVER, J. MIÑAMBRES, *La convivencia y la disciplina en los centros educativos*, Editorial Escuela Española, Madrid, 1997; E. ANTELO, A. L. ABRAMOVICH, *El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*, Ediciones Rosario, Buenos Aires, 2000.

particip d'allò que posseeix, fa que sigui comú a l'altra. La convivència, doncs, suggereix relació, interacció entre dues o més entitats, per això s'oposa al gueto, a l'ostracisme. No es tracta, doncs, de garantir la coexistència en l'aula, sinó d'aspirar a la convivència, a la interacció pacífica i harmònica entre els agents implicats. No ens podem deixar endur pel minimalisme moral i plantejar com a horitzó de realització la coexistència, sinó que hem d'aspirar a una vertadera convivència. Naturalment que la coexistència és més desitjable que l'ostracisme i la discriminació, però no és l'horitzó moral que, segons el nostre punt de vista, s'ha de plantejar una societat oberta.

La juxtaposició d'individualitats només forma una col·lectivitat, però no una comunitat, perquè la comunitat és un grup social que es caracteritza generalment per un vincle territorial i de convivència o per una afinitat d'interessos i de conviccions ideològiques. Una comunitat educativa no és un apilament de persones en un mateix temps i espai, sinó que és un àmbit que aspira a compartir uns ideals, uns horitzons entre les persones que en formen part.

La convivència és, en darrer terme, l'art de saber viure plegats.

1.2. Convivència i cohesió

La convivència està íntimament relacionada amb el que s'anomena, en el llenguatge polític, la cohesió social. La coexistència d'individualitats porta a una societat fragmentada i atomitzada on la sort o la dissort de l'altre no interessa ningú. La cohesió és el fruit de la convivència i en una societat realment cohesionada, l'altre no és un subjecte estrany o un obstacle en la meua carrera professional, sinó que és algú de qui puc aprendre, és un subjecte en relació.

La cohesió, en un sentit purament físic, és la força d'atracció que manté unides les molècules o partícules d'un cos. També es refereix a la vinculació dels membres d'una col·lectivitat entre ells mateixos i com a grup. El que desitgem per a les comunitats educatives és, en primer lloc, que siguin, autènticament, comunitats i, si de veritat ho són, seran àmbits de cohesió, on l'altre no és algú distant i allunyat, sinó algú que, per si mateix, interessa.

1.3. La convivència no és la connivència

La convivència depèn, com hem dit, tot just en els prolegòmens, de moltes variables, però també de la rectitud moral dels diferents agents implicats: pares, mestres, educands, gestors, administradors, educadors informals, agents de comunicació de masses. Molt sovint, la convivència es fa impossible perquè algun actor implicat ha exercit incorrectament la seva funció, o

bé perquè no ha estat suficientment explícit en denunciar la mala praxi d'un altre. La connivència es pot definir com la complicitat moral consistent a tancar els ulls, a fingir ignorància sobre la falta d'algú, especialment d'un subordinat. La connivència és un mode de destruir la convivència.

Sovint un gremialisme mal entès ens porta a defensar el nostre estament dins de l'esfera educativa i guardem silenci quan membres d'aquest estament no fan correctament la seva funció. Molts pares dimiteixen i callen davant d'aquest fenomen. També hi ha mestres que no exerceixen amb cura la seva funció i sovint callen. Hi ha educands que no respecten les mínimes pautes i normes de civisme i sovint no es denuncia, ni s'hi para esment fins que no en passa alguna de molt grossa.

Aquesta deixadesa o connivència amb la mala praxi és un dels clars motius de la crisi de convivència. Quan explota el problema, s'imputa la responsabilitat a l'altre o bé es practica allò tan habitual de fugir d'estudi, perquè el camp competencial és tan vague i indefinit que tots els agents tenen raons per dir que allò no formava part de la seva missió.

1.4. De la convivència a la concòrdia

En sentit estricte, la concòrdia és l'horitzó final de la convivència. Es pot descriure com un estat d'harmonia que resulta de l'acord dels sentiments, de les idees, de les passions entre dues o més persones. La convivència es pot exigir en un entorn públic, però difícilment es pot obligar a tenir concòrdia, perquè aquest nivell és desitjable, però no es pot imputar com un deure cívic.

En alguns instants privilegiats, tant en l'entorn familiar com escolar, s'experimenta això que s'anomena la concòrdia, però sempre és una experiència provisional i fràgil, una espècie de comunió dels cors o de sintonia de l'ànima que fa que ens sentim molt bé allí on som i amb els qui som, però en termes generals, la interacció genera friccions i problemes, tensions d'índole emocional, malentesos i greuges comparatius.

Estem cridats a resoldre pacíficament les nostres diferències i a assolir un cert grau de convivència, però no seria sensat exigir, igualment, la concòrdia, perquè aquest estat de comunió dels cors és tan estrany com inesperat en els entorns de la vida quotidiana. La convivència no sempre es tradueix en concòrdia, n'és la seva condició de possibilitat, però la concòrdia exigeix quelcom més, una fusió de cors que va més enllà de la interacció formal i racional entre els agents que hi ha implicats en una organització.

La convivència solament és possible si els actors participen d'unes mateixes pautes de conducta o normes

morals mínimes. Això significa que cal consensuar aquest univers de referents morals i assumir-los col·lectivament, per tal que les diferents individualitats es cenyeixin a uns mateixos patrons de conducta. Aquest consens moral mínim no s'ha d'interpretar com una negació de la llibertat individual, sinó com la determinació d'un terreny de joc civilitzat on l'exercici legítim de la meua llibertat individual no vulneri els drets de l'altre jugador.

La transgressió cal que sigui objecte de sanció. Quan el jugador trenca les regles de la convivència, cal que la comunitat educativa i el sistema en sentit global reaccionen per tal que aquesta ruptura no vulneri els drets dels altres membres i la convivència es malmeti. Les regles i les normes estan al servei de la convivència i mai a l'inrevés. La determinació de quines han de ser aquestes regles i de quina pedagogia s'ha d'articular en el cas de transgressió és una decisió que ha de prendre la comunitat educativa conjuntament i cal que sigui compartida i no viscuda de manera aïllada.

Cal enterrar l'apologia de la transgressió i més encara la connivència amb les males praxis, tant per part de l'educador com per part de l'educand. La transgressió podia tenir un significat profètic i fins i tot heroic en contextos totalitaris, quan el marc normatiu no era pactat, sinó imposat des del poder i de manera irracional. Aleshores, calia transgredir, plantar cara, renunciar a determinats plantejaments, però quan les normes han estat racionalment pactades, quan són el resultat d'un consens enraonat, cal defensar-les com a garantia de la convivència i no s'ha de caure en el discurs que simpatitza amb la transgressió, perquè són les petites transgressions les que, a la fi, fan impossible el clima de convivència i la vida pacífica.

2. Societats plurals i ètica mínima

Les societats lliures, democràtiques i participatives necessiten, doncs, una ètica mínimament compartida entre els agents que en formen part per tal de garantir el desenvolupament dels drets elementals de la persona i dels pobles. L'ètica mínima és el fonament de la cohesió social i la base d'una societat cívica on és possible desenvolupar el propi projecte vital.

La discussió filosòfica sobre el conjunt d'imperatius mínims que tot membre d'una societat ha d'acceptar per assegurar el seu bon funcionament és un dels temes clàssics de l'ètica contemporània. La descripció d'aquest conjunt de principis mínimament exigibles és el que entra dins del camp de l'anomenada ètica mínima. Aquesta expressió, que en els cercles filosòfics del nostre país ha popularitzat la filòsofa valenciana Adela Cortina, té el seu origen llunyà en l'expressió llatina que utilitza un pensador alemany, Theodor Adorno, en la seva coneguda obra *Minima Moralia*.

Hem de ser conscients que hi ha un llindar per sota del qual no és possible un correcte desenvolupament de la vida humana. Hom s'adona d'això justament quan allò que es donava per assegurat, falla irremeiablement. Molt sovint, ens adonem de quins són els principis fonamentals, quan patim la seva absència a nivell social. Fins i tot pensadors que, en l'àmbit teòric són partidaris d'un cert relativisme moral, consideren, en la vida pràctica, que hi ha uns mínims que han de ser acceptats i que no es poden vulnerar. La dilucidació de quins han de ser aquests mínims i de com és possible legitimar-los racionalment és una tasca àrdua i complexa, però la defensa d'uns mínims morals, és una posició neta-ment diferent del relativisme.

Aquesta ètica mínima no exclou projectes individuals de felicitat, sinó que el que inclou són aquelles mínimes exigències morals que tot ciutadà, indistintament del seu origen, raça, tradició i religió ha d'acceptar com a punt de partença d'una possible convivència. Cada ciutadà, individualment o com a membre d'una determinada comunitat, es pot exigir deures i imperatius que transcendeixen el cos dels principis mínims i ningú no està legitimat per impedir la realització d'aquests deures, mentre no posin en joc aquelles normes bàsiques que ens hem donat en el si d'una societat. Els màxims, per tant, no es poden exigir, mentre que els mínims són imputables a tots els ciutadans.

Hi ha una via molt clara per mostrar la necessitat d'aquesta ètica mínima. Fins i tot els qui tenen certes suspicàcies envers el discurs ètic i fàcilment el qualifiquen de doctrinari i de conservador, accepten que hi ha d'haver uns mínims morals que no es poden passar per alt. Els esperits més liberals que ha donat la història de l'ètica en el segle XX, accepten uns mínims justament per garantir la llibertat d'expressió i de pensament. Els mínims serien aquell conjunt de pilars bàsics sobre els quals s'edifica una societat. L'expressió social d'aquests mínims és el civisme.

El conseqüencialisme és una via prou legítima per mostrar la necessitat d'aquesta ètica mínima. Quan en una societat observem que es vulnera el cos de principis ètics mínims, com poden ser, per exemple, el respecte a la vida, a la llibertat, a la igualtat o a la integritat, són fàcilment perceptibles les dramàtiques conseqüències de la inobservança d'aquells principis. La desfeta d'aquella comunitat en la barbàrie, en l'obscurantisme, en la inhumanitat és un fet ben palès. Per què, doncs, s'han de defensar uns mínims morals en tota societat? Senzillament: perquè quan perdem de vista la rellevància que tenen en el cos social i els relativitzem, aflora a la superfície allò més negatiu i bàrbar que hi ha en la condició humana.

Hi ha una gran discussió al voltant de quins han de ser aquests principis. Segons molts teòrics de l'ètica contemporània, l'expressió més clara dels mínims morals exigibles a tot ésser humà és la *Declaració Universal*

dels Drets de l'Home (1948). Encara que, com és obvi, hi ha detractors de l'esmentada *Declaració*, cal tenir en compte que aquesta carta magna dels drets humans segueix essent un referent per a molts Estats del món. Fóra un despropòsit oblidar el llarg procés de gestació de la citada *Declaració* i la seva lenta aculturació en països i nacions.

De fet, la història de la *Declaració* va intimament lligada a la història contemporània. En acabar la Segona Guerra Mundial (1939-1945), es funda l'ONU amb la finalitat d'assolir la cooperació internacional tot promovent el respecte dels drets humans i de les llibertats fonamentals de tots sense distinció de raça, sexe, llengua o religió.

Un dels primers actes de l'Assemblea General de l'ONU, el mes de gener de 1946, fou recomanar «la formulació d'una declaració universal de drets». Un any més tard, la comissió de drets humans de l'ONU va elegir com a president Eleanor Roosevelt, i immediatament després es va posar a treballar en la redacció de la *Declaració Universal dels Drets de l'Home*, que es va aprovar el 10 de desembre de 1948.

En la *Declaració* hi ha articulats trenta drets, però hi ha un deure implícitament expressat en el primer article: el deure de tractar fraternalment l'altre. Heus aquí un deure que, segons com, pot semblar excessiu. Des d'una ètica mínima, es pot exigir el respecte a l'altre, la tolerància envers les seves idees, però una altra cosa és exigir la fraternitat, obligar-lo a tenir un tracte de germà (*frater*) amb l'altre. Deixant de banda, però, aquesta qüestió, que, sigui dit de passada, no és gens menor, en la *Declaració* apareixen expressats els grans drets: el dret a la vida, a la seguretat, a la integritat física i moral, a la llibertat (d'expressió, de *credo* i de pensament), a l'educació, al treball, a la família, entre molts d'altres, però en la *Declaració* no s'imputen deures, ni s'exigeixen responsabilitats, sinó que tan sols es determinen els drets de tots els éssers humans.

Des de 1948 ençà, l'ONU i altres corporacions regionals, com el Consell d'Europa, han promulgat declaracions i convencions sobre dimensions específiques dels drets humans. Desgraciadament, el magnífic estudi sobre la discriminació en qüestions de drets i pràctiques religioses de 1959, no fou seguit ràpidament, com s'esperava, per una declaració detallada sobre llibertat religiosa. Fins a 1981 no es va aprovar en l'Assemblea General de l'ONU la *Declaració sobre l'eliminació de totes les formes d'intolerància i de discriminació basades en la religió i les creences*. De tota manera, és clar que el progrés en els drets humans s'ha assolit lentament i amb moltes dificultats.

L'ètica mínima hauria de recollir els deures elementals, aquells que tot ésser humà ha d'assumir. Aquests deures no poden provenir d'una determinada tradició religiosa que s'imposa a les altres, sinó que han de ser ra-

cionalment consensuats en el si de la societat. Creiem que han de néixer d'un acord fonamental. Per això, l'ètica mínima cal construir-la, irremissiblement, a partir del diàleg entre subjectes iguals, de l'escolta a les posicions de l'altre, i exigeix l'argumentació, l'enraonament de les pròpies posicions, a fi de fer veure a l'altre la coherència que tenen.

Qui té la funció de transmetre aquesta ètica mínima de generació en generació? Tradicionalment, les institucions que han portat a terme la transmissió de les pautes ètiques, amb les seves corresponents sancions i recompenses, han estat les institucions religioses. En molts llocs del món, les institucions d'arrel religiosa segueixen desenvolupant aquesta funció transmissora, tret del món occidental, on les institucions religioses han perdut gran influència sobre les consciències, com a conseqüència del procés de secularització que ja va iniciar Max Weber.

No hi ha dubte que les institucions educatives, formals i no formals, tenen un paper especial en la transmissió de l'ètica mínima, encara que entre elles, la família hi té un paper determinant. Tampoc no s'ha de menystenir el paper que poden tenir els mitjans de comunicació de masses en l'elaboració de judicis morals, així com la influència dels agents polítics, socials i econòmics i de les campanyes institucionals de les ciutats i viles a favor de la convivència i de la bona educació. Des del nostre punt de vista, la convivència no depèn, exclusivament, d'un únic agent, sinó de la coresponsabilitat d'un conjunt d'agents que han de fer força en un mateix sentit per reeixir en la seva tasca.

3. Els agents implicats en l'acció educativa

Els dos principals agents implicats en l'acció educativa són l'àmbit familiar i l'escola. Ambdós han patit grans transformacions en els últims decennis i aquests canvis afecten, naturalment, el procés educatiu. Amb tot, no s'ha de menystenir la influència decisiva que tenen altres agents en la construcció del ciutadà i en la seva vertebració moral. Pensem, per exemple, en els mitjans de comunicació audiovisual.

3.1. Àmbit familiar i escolar

La relació entre família i escola està profundament condicionada pels entorns socials, econòmics, polítics i religiosos, la qual cosa significa que, segons quina sigui la natura d'aquests entorns, aquesta relació podrà ser més estreta o més pròxima, hi podrà haver un nivell de coresponsabilitat més intens o més extens; però, segons quina vinculació s'estableixi, la relació serà molt pobre i, en conseqüència, es produirà una deixadesa que tindrà greus efectes en el desenvolupament de l'educand, però també en el conjunt de la societat.

Escola i família, família i escola, són dues instàncies que es troben formant part de la gran xarxa social, del sistema global de la societat i, en conseqüència, allò que afecta el tot també afecta les parts. Són dues esferes que es troben embolcallades per un sistema social, polític, educatiu més ampli, i això les afecta d'una manera decisiva. D'aquí es dedueix que no poden ser estudiades al marge del tot, sinó en íntima interdependència amb aquest tot.

Per bé que la família segueix essent la cèl·lula fonamental de les societats postmodernes, el fet és que la seva presència en el cos social s'ha transformat significativament. Aquella imatge estereotipada de la família tradicional s'ha transformat acceleradament i la realitat familiar ha canviat de signe. Els rols de pare i de mare s'han transformat i també la comprensió de la paternitat i maternitat responsable. El mateix concepte de família és subjecte d'una aferrissada discussió política i social, fins a tal punt que formes de coexistència que fins a l'hora present tenien un espai marginal, gairebé inexistent, reivindiquen poder autodenominar-se família amb el mateix dret que el que s'entenia tradicionalment com a família. Apareixen noves realitats grupals com a conseqüència dels trencaments de la família tradicional que obren nous camps d'interrogació i demanen una especial atenció.

A més a més d'aquests canvis en el pla social, també és fàcil adonar-se que els estils de vida que s'imposen i els hàbits personals i col·lectius de treball fan que bona part de les responsabilitats educatives pròpies dels pares i de les mares no puguin ser exercides en tota la seva extensió i que, com a conseqüència d'això, es deleguin a altres agents.

Paral·lelament a aquestes transformacions de la unitat familiar, en les societats occidentals es multiplica d'una manera exponencial el nombre de ciutadans que opten per viure sols, instal·lats en una gran urbs, però aïlladament, sense necessitat de construir comunitats i vincles afectius que romanguin en el temps.

També s'observen extraordinàries transformacions en l'àmbit de l'escola. L'escola ha deixat de ser un espai reservat a les persones amb poder adquisitiu, per obrir-se i universalitzar-se a tots els sectors socials. Estem vivint, afortunadament, una democratització de les instàncies escolars i això és una conquesta històrica que, de cap manera, pot perdre's de vista, tot i les dificultats que podem detectar en l'hora present.

Som davant d'un sistema incloent, integrador, que té vocació universal i que aspira a oferir una educació de qualitat, acceptant la diversitat de cadascun dels educands. L'escola ha deixat de ser un àmbit apartat del món, aïllat de la vida social i de la natura, per estar integrada en el si de les societats. S'ha modernitzat molt i cada cop més té una fesomia més tecnològica. Les

noves tecnologies de la informació són cada vegada més presents en els espais educatius, en les aules, i les noves generacions de mestres les empenen amb molta facilitat i destresa.

Paral·lelament a aquests elements positius, també és veritat que l'escola pateix una enorme fractura interior, que hi ha un desànim generalitzat i un cert escepticisme entre els educadors. Els professors i mestres pateixen una greu crisi d'autoritat i la indisciplina i l'incivisme, conseqüència directa de la permissivitat, estan assolint cotes inimaginables fa uns anys.

Observem, fàcilment, que entre aquestes dues esferes (família i escola) s'estableixen relacions que no són les més òptimes per desenvolupar la tasca educativa. És més, constatem, en el pla social, un cert malestar en la interacció entre les dues, una certa tensió que no està del tot resolta i que, fins i tot, en alguns casos arriba a expressar-se d'una manera virulenta. El debat al voltant de la responsabilitat d'educar és molt intens en les nostres societats, sobretot perquè la percepció de crisi que experimentem els agents d'aquest procés —ja sigui pares o mestres— ultrapassa el que, sensatament, es podia imaginar.

3.2. La influència audiovisual

Els nous llenguatges comunicatius no queden al marge de l'escola, sinó que s'estan integrant i les noves generacions d'educands aprenen en uns contextos i amb unes eines molt diferents de les que hi havia en el passat més immediat. Aquesta influència audiovisual no és, contràriament al que s'afirma, tan sols negativa, sinó que pot potenciar determinats valors i actituds positives en l'educand.

Cal saber extreure el potencial positiu d'aquestes noves tecnologies de la comunicació i, a la vegada, poder oferir eines i mecanismes de defensa davant d'aquells elements intoxicants que procedeixen de l'espai comunicatiu de masses. És evident que l'acció educativa en l'hora present i en el futur immediat no pot entendre's al marge d'aquesta influència i que cal comptar-hi d'una manera decisiva.

4. Feines conjuntes

Els dos principals agents educatius formals, família i escola, han d'esmerçar esforços en realitzar un conjunt de tasques que no poden deixar passar per alt. No s'hi val a delegar, o a dimitir de la pròpia responsabilitat. Tampoc no es poden dividir camps competencials d'una manera artificiosa, sinó que cal trobar llocs comuns i espais de consens entre els dos principals agents. L'exercici responsable de la paternitat i de la maternitat porta associat el deure d'educar, però ens

trobem en un tipus de societats en què es fa molt difícil i, a vegades, gairebé impossible realitzar correctament aquesta responsabilitat.

L'escola participa activament en aquest procés, però no se li pot delegar tota l'activitat educadora. Els principals responsables d'educar són els pares. Ells tenen el dret a decidir el model d'educació, però també la greu responsabilitat d'educar els fills. L'escola participa en aquest treball, però, només si hi ha una mínima entesa entre les dues esferes implicades, el procés serà reeixit.

Hem d'aprendre a conviure junts, però, sobretot, hem d'aprendre a treballar junts tots els actors implicats en aquest procés. En aquest sentit, encara resta molt per fer. És bo considerar la pluralitat d'agents com una ocasió i també com una possibilitat per al creixement individual i col·lectiu. Sense caure en visions ingènues, cal reconèixer que la pluralitat és constitutiva en la vida educativa i que seria impossible educar sense la contraposició de persones i de col·lectius diferents.

La diferència de coneixements, de sensibilitats i d'experiències és la base del procés educatiu i és el que ens estimula a apropar-nos als altres i a gaudir de la seva presència i ensenyament. No podríem educar tots sols, ens necessitem els uns als altres i cal saber veure en l'altre una possibilitat, quasi en diríem un do i no tan sols un obstacle o un impediment.

Treballar junts i conviure junts només és possible si ens esforcem per canviar aquesta imatge tòpica i negativa de l'altre i descobrir-hi unes potencialitats que ens permetran fer una obra conjunta que solitàriament seriem incapaços de representar.

4.1. Transmissió de valors democràtics

Educar és molt més que transmetre coneixements i habilitats manuals. Implica la tasca de construir persones i això solament és possible si, a través de l'acció educativa, es transmeten valors. Cal discernir quins valors desitgem transmetre a les noves generacions i també pensar els modes i els mecanismes de transmissió. Cal reconèixer que, en ocasions, no sempre hi ha coincidència entre els valors que es transmeten en l'esfera familiar i els que es comuniquen en l'àmbit escolar. Fóra bo pactar uns mínims i enfortir-los al llarg de tot el procés educatiu, atès que la perfecta vertebració moral de l'educand depèn d'aquesta conjugació d'esforços.

4.2. Educació de la dimensió emocional

L'educació té com a finalitat estimular la vida intel·lectual de la persona i desenvolupar, en el màxim grau, to-

tes les seves potències noètiques, però també cal que s'endinsi en l'univers emocional de la persona i que esbrini els mecanismes per enfortir determinades emocions, com també per canalitzar-ne i contenir-ne d'altres.

4.2.1. Enfortir les emocions positives

En l'educand hi detectem una vida emocional complexa i contradictòria. Educar-lo integralment significa potenciar les emocions positives que es manifesten de manera latent en el seu ésser i que contribueixen a generar un clima de convivència i d'harmonia. Cal potenciar, doncs, el sentit d'amistat, l'admiració per la realitat, la passió de l'alegria, el desig de saber i d'estimar, però igualment, cal donar-li eines per poder dominar les seves emocions negatives i foragitar-les dels entorns educatius.

4.2.2. Canalitzar les emocions negatives

No és fàcil desenvolupar una taxonomia de les emocions negatives de l'educand, però no podem oblidar que en la seva naturalesa hi afloren, també, emocions com l'ira, el ressentiment, l'odi, la venjança o la tristesa. Cal donar-li eines perquè afronti correctament aquests estats d'ànim, és necessari que tingui formes de llenguatge per poder comunicar correctament com es troba i també exercitar-lo en l'art de limitar determinades expressions i contenir algunes emocions de signe destructiu. Una tasca, tot s'ha de dir, que no és gens fàcil, especialment per als qui venim d'una tradició educativa marcada pel *logos* i pel cultiu de les facultats noètiques: memòria, intel·ligència, imaginació, entre altres.

4.3. Superació de prejudicis, tòpics i estereotips

Molt freqüentment, a través dels canals formals d'educació, es transmeten prejudicis, tòpics i estereotips d'una manera inconscient, però que, lentament, van arrelant en la cosmovisió de l'educand, de tal manera que, arribada una determinada edat, ja formen part de la seva manera de veure el món i el seu accés a la realitat de l'altre ve mediatitzada per aquesta barrera de prejudicis.

S'ha de reconèixer, però, que no solament els agents formals són font de prejudicis, sinó també els mitjans de comunicació de masses i els eslògans publicitaris que, d'una manera subliminal, intoxiquen la consciència de l'educand i la configuren d'una manera determinada. S'imposa la tasca de purgar els prejudicis, de contenir-los en la transmissió, però això solament és possible si som capaços d'explicitar-los i reconèixer-los. La convivència depèn molt estretament d'aquest treball de purificació de prejudicis.

Molt sovint la imatge que construïm de l'altre a través del discurs educatiu no és precisament real, sinó que està determinada per una constel·lació de prejudicis. Només si els enderroquem, podem veure l'altre tal com és, despulladament. En aquesta tasca, tant l'escola com la família hi estan molt implicades, però hem de tenir en compte que sovint aquesta depuració solament es pot fer en diàleg, perquè a voltes un mateix no és conscient dels seus propis prejudicis, però l'altre li ho fa veure a través del diàleg.

4.4. Transmissió de deures

Cal articular una pedagogia dels deures i de les obligacions. Tots els agents educatius implicats han de pactar uns mínims morals en aquest terreny i transmetre'ls a les noves fornades. La dimissió d'uns té efectes en els altres i, de retruc, en el conjunt de la societat. Cal precisar quins deures elementals són exigibles a tot ciutadà i també cal donar-ne raó, però fóra una insensatesa extirpar del procés educatiu la transmissió d'obligacions.

No es tracta, naturalment, de reivindicar el puritanisme i, menys encara, el kantisme moral, però sí el reconeixement que l'assumpció d'uns certs deures és vital de necessitat per a la societat i és, a més a més, la condició de possibilitat d'una vertadera convivència.

4.5. Conciliar posicions. Contemporitzar

Una de les activitats essencials en una comunitat que aspiri a tenir un cert grau de convivència entre els seus membres és la de conciliar. Conciliar consisteix a posar acord persuasivament sobre un punt en litigi. Consisteix a posar d'acord, sense violència, coses que semblen contradictòries.

També tenim un altre verb en llengua catalana que es refereix a aquesta activitat de posar d'acord dues o més persones, i que és tan necessària en la vida escolar. Es tracta del verb *contemporitzar*, que consisteix a fer les oportunes concessions amb vista a obtenir quelcom d'allò que hom persegueix, i que altrament potser no aconseguiria.

5. El paper del poder polític

5.1. Garantir uns drets comuns

La funció de l'administració en les societats obertes, lliures i democràtiques és, en primer lloc, garantir uns drets comuns. El poder polític ha de gestionar els recursos humans i d'infraestructures de manera que eviti

el greuge comparatiu que encén fòbies, ressentiments i odis. Fàcil de dir, però molt difícil de portar realment a terme. Cal que potencii canals de comunicar, recollir idees suggeridores, vincular els agents educatius entre si, combatre el desànim, la desil·lusió.

L'Estat de dret ha de garantir uns mínims ètics en els entorns educatius. Els pares, tal com s'ha dit, tenen el dret a decidir legítimament com volen educar els seus fills, en quins valors i creences. També l'escola, com a instància autònoma que és dins d'un Estat, té dret a proposar un model educatiu i una metodologia determinada, però, tant els objectius com les formes educatives, cal que respectin els drets dels ciutadans que nosaltres mateixos ens hem donat a través de la sobirania popular.

Tant en una esfera com en l'altra no es poden vulnerar drets elementals com el dret a la vida, el dret a la integritat física i moral, el dret a no rebre tractes degradants, o el dret a la pròpia llibertat. Hem de tenir en compte que aquests drets han de ser sempre i en qualsevol circumstància respectats i que, quan en una de les dues esferes, família o escola, o en totes dues, hi hagi suficients raons per provar que es vulneren aquests drets de l'educand, l'Estat té el dret i el deure d'ingerir-s'hi i depurar responsabilitats.

5.2. Potenciar la lliure iniciativa

L'Estat de dret democràtic, lliure i participatiu ha d'evitar de colonitzar els espais educatius i respectar la llibertat de creació i d'organització de la societat civil. Ha de vetllar per unes condicions d'igualtat, de respecte a la llibertat i de tolerància.

L'Estat de dret ha de respectar, igualment, el principi de subsidiarietat en la relació amb les institucions, ja siguin escolars o familiars, que s'apleguin en el seu si.

L'empobriment de les institucions educatives significa també un empobriment per a un poble. La llibertat de formes i de maneres de desenvolupar l'acció educativa és signe de riquesa, per bé que cal garantir uns mínims tant en l'ordre dels coneixements, com dels llenguatges i dels valors que permetin bastir la cohesió social.

5.3. Cultura de referència i cosmopolitisme

En aquesta tasca educativa, cal trobar un equilibri entre la cultura de referència pròpia d'un país com el nostre i, alhora, la necessària obertura al món. En aquesta tensió entre la fidelitat a les pròpies arrels i l'obertura cosmopolita cap al món ens hi juguem, ni més ni menys, que la nostra subsistència com a poble. Cal que els agents educatius implicats s'esforcin a integrar

les noves fornades en la cultura de referència, però també que despertin en ells l'interès pel que els és desconegut.

La pitjor forma de despertar aquest interès és sucumbir al provincianisme. La pitjor forma de projectar-se cap a l'exterior és rebentant allò que és propi. L'estima per allò propi no depèn únicament de la transmissió de coneixements, de dades i d'informació sobre el propi territori i la pròpia història, sinó que depèn, també, de factors emocionals.

Una cosa és conèixer una cultura i una altra és sentir-se'n membre, formar-ne part. En la nostra circumstància històrica, la comesa que tenim pendent no és tan sols la d'informar o transmetre coneixements, sinó la de generar adhesions, desvetllar l'afecte per allò propi i l'estima per la pròpia cultura. En aquest terreny, cal reconèixer-ho, hi ha molta tasca a fer i la poca que hem fet no sempre ha donat bons fruits.

5.4. Vetllar pel futur. Educar mirant l'horitzó

En aquesta feina d'educar és essencial desenvolupar un doble moviment. D'una banda, cal recollir l'herència del passat, els elements i les pràctiques bones d'aquest passat nostre. Formem part d'un país que té una gran i noble tradició educativa, plural i creativa, que en temps no massa passats fou innovadora i pionera en molts terrenys. Hem d'aprendre dels vells mestres, hem d'escoltar les seves lliçons, perquè encara que l'educand hagi canviat i també s'hagin transformat significativament els entorns escolars i familiars, hi ha unes intuïcions i uns valors permanentment vàlids, que són els

que cal recollir del passat proper i llunyà i afrontar, amb aquestes eines, el futur que ens espera.

El segon moviment que cal fer en educar és el de projectar-se vers el futur, tractant d'anticipar els reptes, les possibilitats i els problemes que s'aventuren en l'horitzó i preparant els educands perquè puguin afrontar-los dignament. La introducció de les noves tecnologies de la comunicació i de la informació és un bon exemple d'aquesta anticipació, però caldrà anticipar-se, ser creatiu, evitar la cultura de la imitació i la petrificació en el passat. Cal afrontar el futur amb coratge.

6. Epíleg. El futur és d'ells

Educar és anticipar el futur, consisteix a oferir eines i instruments als educands perquè puguin exercir dignament la seva vida en el futur. No podem perdre de vista que el futur és d'ells i que els qui tenim la responsabilitat d'educar, sigui des de l'entorn que sigui, estem al servei dels que ara s'estan formant. Això implica un esforç d'adaptació, també d'imaginació i, naturalment, una bona dosi d'exigència.

En aquell futur, nosaltres ja no hi serem, però ens abeilleix confiar que la nostra feina no haurà estat debades, sinó que alguna cosa del que haurem dit, alguna idea que haurem sabut expressar o algun llenguatge que hàgim sabut transmetre els serà útil per afrontar els reptes de futur. L'objectiu de l'educador no és que l'educand es converteixi en el seu imitador, sinó que sigui capaç de superar-lo i d'assolir uns nivells d'harmonia personal i de convivència molt superiors als que nosaltres hem aconseguit. El futur és d'ells.

Conviure i treballar junts

Document del Consell Escolar de Catalunya

Introducció

El document *Conviure i treballar junts* és l'aportació del Consell Escolar de Catalunya a la Jornada de reflexió de l'any 2006 i pretén contribuir al debat amb un seguit de reflexions, constatacions i dubtes que es planegen en el món educatiu en relació amb la convivència.

El Consell Escolar de Catalunya reuneix sensibilitats i visions diverses que en alguns aspectes semblen ben allunyades. Aprendre a conviure i a treballar junts implica també la recerca de solucions en les quals tots ens hi sentim representats. Per tant, aquest document és fruit del debat de persones que des de posicions diverses han cercat punts en comú.

En tenim molts de punts en comú pel que fa a la finalitat de conviure i treballar junts, i els resumim en el document organitzats en tres grans blocs i un annex. Els blocs parteixen dels aspectes més individuals als més socials. El primer bloc tracta dels aspectes més personals de la convivència, el segon bloc fa referència als aspectes més institucionals del centre educatiu i el tercer bloc es refereix a l'entorn social. La separació en blocs només serveix com a referent analític, ja que cal insistir que l'abordatge de millores de la convivència s'ha de plantejar d'una manera global. Finalment, l'annex tracta de la resolució dels conflictes en la persona, el centre i la societat i és una visió transversal als tres blocs esmentats anteriorment.

S'ha fugit conscientment de qualsevol complaença en aquelles experiències de convivència esperançadores que hi ha aquí i allà, que es mantenen i augmenten, i que fan dels nostres centres educatius llocs de trobada, de compromís de viure en comú. Tampoc, en sentit contrari, no es volen exagerar les pors i les situacions d'enfrontament, tot i que no s'han amagat. Una bona convivència necessita treball entre tothom per fer més reals les primeres i més estranyes les segones.

Com que parlem de centres educatius i d'educació, en tot el document insistim que a conviure i a treballar junts se n'aprèn i, per tant, que ens queda un bell camí per recórrer. I això ens engresca i ens uneix.

1. Treballar junts per a la convivència com a persones

La convivència és una característica pròpia de les persones. És per això que la primera dimensió que abordem per a l'objectiu comú de conviure i treballar junts és la personal. El concepte de persona està relacionat amb els espais individuals propis i alhora inclou aquells que configuren la seva dimensió social. Personal no vol dir que plantegem espais aïllats. Ningú és una illa.

L'entorn familiar apareix com a fonamental en l'educació per a la convivència pel seu paper rellevant en la formació personal. Per tant, insistim en el treball de **la relació entre família i escola**. I ho és des de la perspectiva més personal, perquè és en l'entorn familiar on es fixen inicialment els primers hàbits de convivència d'una manera vicària, és a dir, a partir dels models que s'observen i es viuen, i així s'interioritzen en forma d'una base i un aprenentatge emocional que influirà, i molt, en el desenvolupament com a persona social. L'educació de les emocions en els primers anys de la nostra vida condiona en un alt grau les relacions socials que els infants desenvoluparan a l'escola.

Per tant, el ja conegut simil de la motxilla que porta l'alumnat ens indica fins a quin punt és necessari un treball educatiu conjunt, coresponsable, entre la família i l'escola. A la motxilla l'alumnat hi porta les seves capacitats, però també els hàbits emocionals i racionals que ha après dels models familiars i del seu entorn proper. Primerament, la manera de veure's a si mateix davant dels altres. Les atribucions, és a dir, allò que pensa sobre ell mateix, li atorguen la possibilitat de creure en les capacitats pròpies i augmenta, si són positives, també les seves expectatives.

Però, continuant amb el simil, és tan important la motxilla com el mapa que hi portem i que ens orienta. Sobre el mapa marquem la direcció, les expectatives, el full de ruta imprescindible per a qualsevol que faci camí. Per a la convivència cal tenir en compte aquests aspectes i cal treballar-los adequadament.

Hi ha notables experiències afavoridores d'aquesta relació entre família i escola, com són les escoles de pares, l'increment de les relacions entre tutors i famílies o

la participació dels pares en algunes activitats dels centres, les quals tractarem a bastament en els apartats organitzatius i d'entorn escolar. Per ajustar les expectatives de convivència de tots i totes, cal, amb el suport de tothom, mantenir, aprofundir, millorar i reforçar les experiències de treball conjunt perquè són essencials.

Juntament amb aquests aspectes positius, constatem també amenaces. La **sobreprotecció dels infants i els joves** en l'entorn familiar, i a vegades social, deixa els infants i els adolescents sense hàbits emocionals i personals adequats per relacionar-se d'acord amb el seu desenvolupament. El desconcert de l'educació és una part del desconcert social per constatar clarament els límits en alguns comportaments o desigs personals que ens imposa la realitat de la convivència amb els altres. L'**individualisme**, en plantejar exclusivament les necessitats pròpies sense tenir en compte les dels altres, en buscar la solució individual sense cap visió social, és desgraciadament un comportament massa habitual. Els **estereotips socials**, formats a partir de l'observació dels comportaments i pensaments de l'entorn més immediat, prenen cos i presència justament en el moment que l'alumnat entra en relació amb els altres. Aquests estereotips són alguns dels elements o causes que creen la marginació a través de comportaments d'exclusió o de selecció que tenen conseqüències tan greus com els comportaments xenòfobs, sexistes, clasistes... És preocupant també la tendència a la **judicialització excessiva** dels conflictes de relació, en comptes de buscar a primera instància la solució a través d'acords dins el centre educatiu.

Pel que fa a la convivència, la motxilla i les expectatives, el full de ruta, no només els porta l'alumnat, també els porta la institució mateixa, el centre educatiu, i cada un dels pares i mares i el professorat. És per això que la millora de la convivència escolar, la construcció d'un espai en què puguem conviure i treballar junts, necessita sens dubte la **implicació personal de tots i totes**, i no solament de l'alumnat. Les escoles són institucions que també han d'aprendre.

Per tant, són cabdals en el treball personal el **coneixement i el reconeixement de la diferència**. Nosaltres ens relacionem, convivim i treballem des d'allò que som ara i aquí, un conjunt d'aptituds i desenvolupaments cognitius, emocionals i de comportaments. Conèixer implica un marc de comprensió; reconèixer inducteix a una **acceptació i implicació emocional** que es manifesta en unes accions concretes, en comportaments. Aprendre a conviure i treballar junts es fa des de tots aquests vessants d'una manera integrada. Al centre educatiu no només s'aprèn a viure, es viu. L'escola és vida i la millor manera d'aprendre és fer de les nostres escoles llocs on realment es visqui. I quan diem aprendre a conviure volem dir aprendre a educar-se emocionalment, per tant, a motivar-se, a implicar-se, a esforçar-se, a canviar...

Des del punt de vista personal, la convivència implica una **bona comunicació intrapersonal i interpersonal**. Molt sovint experimentem la riquesa personal que ens aporta una bona comunicació, que ens fa sentir units amb els altres. La convivència és diàleg honest i sincer amb un mateix i amb els altres. I això no s'aconsegueix només amb bona voluntat; cal afegir-hi esforç i aprenentatge.

També detectem les conseqüències negatives que comporta una mala comunicació. Hi ha un nombre important de problemes que tenen les seves arrels en una mala comunicació: malentesos, generalitzacions, estereotips socials que marginen, tocar punts febles, dificultats d'expressió, espais desfavoridors. És tot un repte social i educatiu fer possible una comunicació de qualitat. La competència emocional bàsica a desenvolupar és l'**empatia**, és a dir, **posar-se en el lloc de l'altre**. I no és quelcom nou, ja que en la nostra cultura és prou conegut allò de «no vulguis per als altres allò que no vols per a tu mateix».

Els canvis són naturals a les persones i a les societats. Ambdues s'adapten als canvis i milloren quan hi donen respostes efectives. L'evolució va lligada a aquesta adaptació que millora la capacitat de l'organització per respondre als canvis que han aparegut. En els centres, la complexitat de les relacions ha augmentat. Això provoca que les formes de convivència que normalment hi funcionaven ara es demostrin insuficients.

La creixent heterogeneïtat de les persones, cadascuna amb la seva motxilla cultural i social, comporta la necessitat de millorar les eines que tenim per a la convivència en els centres. Per exemple, l'**arribada entre nosaltres de persones immigrades** d'altres geografies, amb altres llengües, amb altres cultures socials i religioses, ha augmentat l'heterogeneïtat i, per tant, no podem resoldre aquesta situació amb eficàcia sense unes eines més potents. Els nouvinguts han de ser benvinguts. I per a nosaltres, com a persones (l'alumnat, el professorat, els pares i les mares i els agents educatius) i com a institucions educatives, això ens planteja nous reptes i desafiaments. És una oportunitat de millora i de crear nous espais per a una relació i una convivència positives.

Ni de bon tros l'heterogeneïtat és un tret exclusiu de la immigració. L'heterogeneïtat no és una qualitat personal sinó d'agrupament. Tu, jo i els altres no som heterogenis respecte a cadascun de nosaltres. En el grup hi ha heterogeneïtat, i la diversitat és una característica pròpia de totes les comunitats socials. No són possibles una bona educació i una bona convivència sense oferir un espai educatiu a cada alumne perquè es pugui desenvolupar. Cal enfocar la tasca sobre la base, no de les persones diverses, sinó de la diversitat en el col·lectiu. Donar resposta grupal a aquesta diversitat no hauria d'implicar destruir les diferències, sinó fer-les integrables. Per tant, ens definim a favor de grups socials que acullin a tothom.

I cal remarcar que no ho definim com una actuació passiva. Tots sabem que aprendre implica activitat i, per tant, volem dir que **tot noi i noia ha de trobar el seu lloc en la convivència**. Tots ens hem de sentir acollits i alhora tots som responsables de ser acollidors. La convivència es crea cada dia en els actes, les paraules, els pensaments i les emocions de cadascú. La convivència no és solament un resultat; és sobretot una construcció, un procés. Aprenem a convida conviuint.

2. Convida i treballar junts al centre educatiu

L'escola és una institució basada en les **relacions interpersonals**; arreu i sempre presenta una forta càrrega de relacions entre individus clarament diferenciats i identificats per estaments. Alumnat, família, personal docent i no docent es proposen objectius i objectes de treball definits, interdependents i compartits solidàriament; cadascú avalua les consecucions amb criteris que, sovint, es basen en interessos i perspectives diferents.

La *convivència i el treball al centre educatiu en el seu conjunt* no es pot analitzar ni valorar-se sense tenir en compte l'actuació tant independent com complementària i solidària d'aquests tres elements: alumnat, família i tots els qui treballen al centre.

Convida i treballar junts són accions que, en el marc escolar, fan referència, d'una manera especial, als **alumnes i les alumnes** com a persones iguals en la seva dimensió social i diferents en la individual. L'alumnat, a més a més, interactua en diferents situacions i moments amb el professorat i amb tots els membres de l'àmbit familiar.

Però *convida i treballar junts* en el context escolar i educatiu afecta també el **personal docent i el no docent** en les relacions personals i professionals amb la resta de col·legues, com també en les que han de mantenir amb l'alumnat i la família, fins i tot amb l'administració i el sistema educatiu mateix.

Cal tenir present també la incidència de les actuacions dels **pares i les mares** en el *convida i treballar junts* en l'àmbit escolar i educatiu. Les relacions que els pares estableixen entre si, amb els seus fills i filles (alumnes al centre educatiu) i amb el professorat, condicionen sovint no només les actuacions escolars sinó també els seus resultats.

2.1. La *convivència i el treball* del centre educatiu en el seu conjunt

Els objectius i continguts de la convivència i del treball escolar poden esdevenir objecte de diverses situacions

que poden anar des del consens fins a l'enfrontament, passant per totes les possibles actituds i comportaments entre els estaments implicats. Els diferents **referents, experiències i interessos** que motiven el fet educatiu en cada cas estan a l'arrel de tot tipus de relacions humanes.

Identificar i definir, mitjançant el diàleg i amb el màxim consens, **quins, què, com, quan, per què i per a què s'ha de treballar junts** afavorirà el coneixement mutu de les identitats i les diferències i, alhora, propiciarà un millor clima per a una convivència rica. El coneixement i l'acceptació de les diferències, com un fet positiu i normal, afavoreixen la convivència i trenca els estereotips.

En les últimes dècades **els conceptes de centre educatiu i treball escolar han canviat** considerablement. Entre altres consideracions, hem deixat enrere una educació més academicista que segregava, i fins i tot discriminava, els alumnes i les alumnes que no s'adaptaven a les seves exigències, per fer una selecció que incrementava així les expectatives personals i professionals i les diferències amb aquells que arribaven als nivells superiors del sistema educatiu. Avui, l'estudi i el treball a les aules no comporta, amb el mateix nivell de garantia que abans, l'assoliment de les il·lusions i expectatives que es generen en un món on l'educació es viu i és presentada com una inversió de futur. La incertesa en el futur, la inadaptació tant personal com social, la desconfiança en el sistema, la competitivitat entre persones i institucions, generen frustració personal i reaccions socials que poden esdevenir conductes antisocials i, excepcionalment, violentes.

Cal tenir en compte que tots els **elements que intervenen en la convivència** (econòmics, socials, religiosos, lingüístics, culturals, etc.) actuen com a agents d'identitat i de diferència, com a prototips de referència i com a models a aconseguir. Tots aquests elements, amb els seus canvis i ubicacions en diferents contextos, es reflecteixen a l'escola. Els centres educatius són el reflex de l'homogeneïtat o l'heterogeneïtat dels barris en què estan situats: poblacions petites o rurals, grans ciutats, barris industrialitzats o residencials.

Creiem que aquests **entorns** mantenen una alta correlació d'influència amb els nivells de convivència als centres. En els centres on les relacions són més directes i senzilles sembla que la convivència és més fàcil. Les escoles d'entorn rural, potser per donar cabuda a tota la diversitat d'alumnes i ser la reproducció real del seu context, obtenen millors resultats en tots els sentits, tant acadèmics com de convivència, que els centres escolars urbans amb grups d'alumnes més semblants com a reflex d'un context més homogeni. A les ciutats hi ha hagut grans canvis en les relacions socials que el centre educatiu encara ha d'integrar i donar-hi resposta educativa.

Acceptar **que el centre educatiu és vida i que forma part de la vida social i individual** comporta fer del centre una comunitat amb dimensions socials i polítiques. Cada un dels estaments i persones que la formen fa valer els seus raonaments, emocions, sentiments, interessos i valors per a la gestió democràtica de la convivència i dóna coherència general al treball de tots els qui hi intervenen. L'escola ha de ser l'ocasió i l'espai sistemàtics per a la convivència, on els alumnes i les alumnes aprenquin a conèixer d'una manera democràtica i a resoldre els seus conflictes pacíficament, és a dir, superant les tensions socials mitjançant el diàleg i la negociació.

2.2. El conèixer i treballar junts de l'alumnat

L'alumnat ha de trobar al centre educatiu l'espai natural per a la convivència i la metaconvivència, o sigui, per a la reflexió i, alhora, la pràctica educadora sobre la convivència mateixa. És per això que l'**organització escolar** s'ha d'orientar no només a la consecució dels objectius d'aprenentatge que defineixen les àrees acadèmiques tradicionals (llengües, matemàtiques, ciències, visual/plàstica, etc.), sinó també a afavorir explícitament la convivència i el clima de treball individual, cooperatiu i solidari.

El horaris, els espais, els continguts, les metodologies, els criteris d'avaluació haurien de tenir present no només les necessitats, situacions i ritmes en els aprenentatges, sinó també les característiques personals que condicionen o incideixen en la consecució de la integració de tot l'alumnat en un bon clima de convivència global i de treball col·lectiu.

La classificació, l'agrupació i la promoció d'alumnes són decisions organitzatives que comporten conseqüències serioses i transcendents en la convivència i el treball. Els alumnes i les alumnes no són ni homogenis ni heterogenis; són persones. L'assignació a un grup o a un altre en funció d'un criteri determinat fa que el grup resultant sigui més o menys homogeni o heterogeni en relació amb el criteri d'agrupació. És el grup qui es defineix com a homogeni o heterogeni en relació amb un únic criteri; mai, l'alumne. L'alumne i l'alumna situats en qualsevol tipus de grup han de ser tractats com a individus que necessiten desenvolupar entre els seus companys (sempre diferents d'ells) actituds i hàbits de convivència; que necessiten donar i rebre ajuts i suport en la realització del seu treball escolar.

Les conductes a favor i en contra de la convivència o el clima de treball es manifesten en formes i direccions diferents. Des d'actes de solidaritat i col·laboració desinteressada fins a agressions de tot tipus als companys i, fins i tot, als educadors; des d'ajut i suport fins a conductes que interfereixen el propi treball, el dels companys i el del professorat; des d'un escrupolós compliment de les normes i pautes de comportament fins a

transgressions conscients i reiterades contra les normes de disciplina establertes. Atès que aquestes manifestacions incideixen (per bé o per mal) en el clima de treball i, a més a més, poden ocasionar conseqüències positives o negatives en el desenvolupament educatiu dels infants i els adolescents, cal un treball constant per incrementar els comportaments favorables i disminuir els negatius. Cal insistir en aquest punt en la importància de l'educació emocional, que aportarà eines efectives per aconseguir els objectius fixats

La implicació i la participació dels alumnes i les alumnes en tots els centres, especialment en els de secundària per la seva edat, i en els temes que fan referència a la convivència i el clima de treball, estan directament relacionades amb les seves actuacions personals i amb el grau de responsabilitat que han adquirit i que els correspon. En una orientació educativa que consideri l'alumne com a persona gestora i responsable de la pròpia *vivència* (conjunt d'experiències vitals), l'organització escolar no només ha de permetre la participació de l'alumnat, sinó també implicar-lo en la gestió i la valoració de les pautes, normes, decisions i resultats que fan referència a la convivència de tot el col·lectiu.

2.3. El conèixer i treballar junts del personal docent i del no docent

Creure en l'alumne, en les seves possibilitats educatives i d'aprenentatge, és la condició prèvia a la confiança de l'alumnat en el professorat. La falta de confiança mútua entre professorat i alumnat afecta seriosament la convivència escolar.

El professorat, des del seu **mestratge**, està cridat a oferir als pares i a les mares, als alumnes i a les alumnes, l'exemple de convivència personal i professional. Sense aquesta base, és difícil transmetre a l'alumnat les pautes i els models que es proposen en el marc de l'actuació educativa. L'equilibri emocional del professorat li donarà eines per afrontar educativament les conductes d'alguns alumnes i d'algunes alumnes que, sovint, esdevenen provocacions, més o menys explícites, a l'educador. Administrar i mesurar la resposta educadora del professorat, en el temps i en la intensitat, pot representar un bon exemple tant per al provocador com per als espectadors. Tot el que fem i com actuem educa, molt més enllà del que diem que s'ha de fer.

El paper educador del professorat ha experimentat un gran canvi en les últimes dècades. L'allau de demandes que l'escola rep, i que es disposen com a **delegacions en el professorat** provinents no només de les famílies sinó de molts estaments socials, polítics, professionals i culturals, sovint no es pot assumir i es perceben, en el marc de la més estricta responsabilitat professional, com a excessives. El centre educatiu, com a institució social i educativa, ja no té clar de què

ni davant de qui cal donar compte, i el fet de no poder abraçar-ho tot genera, amb més freqüència que la desitjada, alts nivells de frustració. Cal, doncs, aclarir els papers de tots aquests estaments, especialment el de la família, en relació amb el centre educatiu. El professorat, les famílies i la resta d'àmbits socials han de reconèixer les seves mancances per entendre's i, a la vegada, confiar en les possibilitats educadores mútues assumides per cadascú en el seu propi marc i dimensió.

L'**actuació docent** es mou entre la necessitat d'establir i mantenir un ambient d'ordre i de treball habitual, sistemàtic i generalitzat a l'aula i, a més, un clima de convivència, col·laboració i fluidesa en les relacions personals.

Les manifestacions de **relacions personals i professionals** bones o dolentes entre el professorat, entre aquest i el personal no docent, i entre tots plegats i les famílies, són percebudes pels alumnes i les alumnes com a model i referent de les seves actuacions vers els propis companys.

2.4. El *conviuere i treballar junts* dels pares i les mares

La família és el **primer i més important àmbit educatiu** de la persona, sobretot en allò que fa referència a la creació d'hàbits de convivència.

La relació entre la família i l'escola, si més no per **unificar criteris i compartir estratègies** d'actuació, és fonamental; el diàleg i la confiança mútua resulten un model a seguir en el tracte amb els companys i, a la vegada, constitueixen una bona oportunitat per al coneixement de l'alumne i facilitar tant la prevenció com la reparació en el cas dels possibles problemes de convivència. La relació entre la família i l'escola està motivada, amb gran freqüència, per situacions conflictives. Família i professorat actuen sovint com a contrincants i no com a cooperants davant l'educació dels fills/alumnes. Cal que la relació de la família amb el centre educatiu sigui més estable i vinculada a la vida diària de l'alumne al centre.

En la **relació** família-escola, quan només es fa seguint la llei i no com a producte d'una necessitat definida pel centre, s'han detectat sovint reaccions defensives per part de cada estament i s'ha generat desconfiança mútua. La pràctica institucional ha funcionat irregularment i amb moltes dificultats. La institucionalització era necessària, però ha estat tèbia i poc exigent. La veu dels pares i de les mares en l'ensenyament no sempre és prou escoltada; les seves realitats i disponibilitats d'intervenció sembla que no aprofiten les oportunitats i els instruments de participació que la legalitat vigent els facilita.

Caldrà que el professorat treballi per implicar més els pares i mares en els temes educatius comuns, i no només limitar les relacions a les entrevistes per parlar dels fills en particular. La implicació de les famílies s'ha de treballar al centre i des del centre per efectuar una reflexió col·lectiva conjunta. Val la pena aprofundir en la tasca de les escoles de pares i mares en aquest àmbit. En qualsevol cas, la relació entre la família i el centre educatiu hauria d'anar més enllà del que estableix la normativa derivada de l'Administració.

Les **expectatives de les famílies** d'avui són molt altes i quan els fills no hi responen se senten frustrats. S'ha de facilitar el diàleg per trobar la sintonia entre les expectatives de les famílies i la resposta de l'escola i a l'escola; i, en cas de desacord, evitar que la convivència se'n ressentí.

2.5. Pautes per *conviuere i treballar junts* al centre educatiu

L'**organització i el funcionament escolar** hauran de tenir com a punt de referència, no només els objectius i els continguts més acadèmics del currículum, sinó també els elements i activitats que ajudin a desenvolupar les habilitats socials i les vivències col·lectives que consolidin la convivència. En relació amb el Pla d'Acció Tutorial, s'hauria d'elaborar un *Pla de Convivència* que inclogués la identificació i l'anàlisi dels factors de risc i de conflicte derivats del context del centre i de les característiques de l'alumnat i de les famílies, i també dissenyés les mesures preventives i d'intervenció tant en els àmbits formals de l'aprenentatge com en els informals, extra i paraescolars.

El Pla de Convivència ha de donar cabuda, d'una manera especial, a tot allò que es refereix a l'**educació emocional**. La programació de l'educació emocional hauria d'ajudar a identificar i utilitzar positivament els sentiments i les emocions, tant els propis com els dels altres.

D'altra banda, l'**educació per a la ciutadania** ha de ser inclosa en una programació que promogui en els alumnes el seu desenvolupament d'acord amb valors i principis bàsics com la justícia, la pau, el respecte mutu, el diàleg i la solidaritat.

Tot i així, no es poden minimitzar les **amenaces a la convivència** derivades de les manifestacions que es fan de certes diferències; no es poden obviar els neguits que sorgeixen en la convivència derivats de la pretensió de fer prevaler unes diferències per sobre d'altres, les diferències dels uns per sobre les dels altres. Educar, doncs, comporta conèixer, acceptar i valorar com a positiva la diferència i integrar-la en el marc i el funcionament escolars; una pedagogia que tracti d'igual manera el que no és igual ignora la realitat i afavoreix un tracte desigual i injust.

Per tant, cada alumne, com a persona diferent, haurà de poder trobar en el sistema educatiu la **satisfacció de les seves diferències, situacions, necessitats i interessos personals**, en un ambient que afavoreixi les relacions i la convivència humanes, amb la garantia de poder realitzar el seu treball escolar en un clima de col·laboració i respecte mutu. El centre educatiu, com a institució social i educativa, haurà de promoure les polítiques i els models organitzatius que afavoreixen el desenvolupament integral de l'alumne.

La convivència es construeix cada dia i ha d'impregnar l'aprenentatge de **totes les àrees i activitats** del centre. L'educació en valors es traspua i es viu en tots els àmbits del centre i, per tant, tot el professorat n'és responsable. L'educació emocional ens en dona les eines.

Amb la complicitat i la col·laboració educativa de pares i educadors s'hauria de promoure, **més enllà de l'aprenentatge formal**, espais, escenaris i situacions per conviure junts, programant activitats que propicien el desenvolupament social dels alumnes i les interrelacions personals en situacions informals, d'espontaneïtat i llibertat, com ara colònies, festes, sortides, activitats de pati, treballs en grup, activitats conjuntes de petits i grans o d'alumnes, pares i mestres, etc. L'exemple de convivència s'ha d'ampliar a tots els adults que treballen al centre i a tota la comunitat educativa.

El paper de l'**Administració**, en l'àmbit de la convivència, hauria d'ajustar la dotació de recursos al context dels centres i a les necessitats dels que hi treballen. Podem destacar, entre d'altres, la formació del professorat, l'adequació de les ràtios per grups d'alumnes, el suport a l'acció tutorial i a l'orientació, la implicació dels consells escolars, la creació i la coordinació d'òrgans i professionals especialistes que incideixen en l'entorn, la supervisió i l'orientació directa dels funcionaris responsables, i, finalment, la creació i exigència de compliment d'un codi deontològic en el tractament social en els mitjans de comunicació de tot el que fa referència als menors, dins o fora de l'àmbit escolar.

3. Iniciativa i compromís social per a la convivència

El centre educatiu no és una institució tancada en una bombolla asèptica flotant en l'espai social; és una institució social oberta a tothom i, en conseqüència, receptora de tot tipus de personalitats, identitats i diferències. A l'escola hi arriba i de l'escola en surt tota la riquesa de ciutadans; ciutadans de tots els colors, ètnies, religions, llengües, països, famílies...; ciutadans amb tot tipus d'antecedents, característiques, expectatives, possibilitats i mancances...

El centre educatiu és la institució social on els ciutadans són atesos per tal que, millorant, continuïn conser-

vant aspectes de la seva individualitat; canviant, siguin respectats tal com són; promovent la seva integració social, manifestin la seva identitat. El centre educatiu és la institució social on s'ha de fer possible, a partir d'allò que el ciutadà és ara, el que vol arribar a ser.

El centre educatiu és la institució social que, acceptant i incorporant al seu si tot el que de bo i de dolent hi ha a la societat de la qual forma part, manté al llarg del temps el compromís de treballar amb tots els qui, generació rere generació, curs rere curs, hi arriben.

Treballar plegats al centre educatiu vol dir conviure i aprendre dels altres i amb els altres; vol dir tenir en compte els antecedents i contextos personals, familiars i socials; vol dir que, a partir de situacions, actuacions, possibilitats i dificultats que es generen en el marc escolar, es convisqui a través de comportaments i actituds de socialització positius per a tothom.

Així, doncs, presentem la societat com el lloc on tots plegats vivim i aprenem; on el centre educatiu és una institució oberta a tothom sense exclusions, que sovint és vista i presentada com a causa i conseqüència de la manera de fer de l'alumnat i que, com a institució educativa, està compromesa amb tots els ciutadans i ciutadanes en l'assumpció de la seva història i la millora del seu futur.

3.1. La societat on vivim i aprenem

Com a societat ens referim al conjunt de persones que vivim segons uns valors i lleis comuns. Com a persones ens desenvolupem en el marc de la família, del municipi, del lloc del treball; com a persones interactuem amb tots els que conviuen i comparteixen aquests escenaris i marcs de relacions.

Aquestes relacions, establertes entre persones, es produeixen i es manifesten amb infinitat de possibilitats: des de la coincidència de les parts fins a la divergència; des de l'acord fins al desacord; des de l'acceptació fins a l'enfrontament i el rebuig. Aquestes relacions, però, podem establir-les a partir de valors personals i socials que afavoreixin la convivència.

3.1.1. Diferents tipus de manifestacions en les relacions humanes

Els fenòmens relacionats amb la convivència dels ciutadans (tant quan esdevé positiva com negativa) són manifestacions de caràcter social (es dona entre persones) i de caràcter psicològic, sobretot amb tota la seva dimensió emocional (com a comportament atribuïble a l'individu). No és estrany que hagi estat la convivència un dels temes més freqüents i importants en l'àmbit de la societat de la informació i la comunicació.

La convivència és un fenomen social que es dona **als centres educatius i més enllà de les aules**. La convivència es realitza com a manifestació de determinades actituds en les relacions nacionals i internacionals; en les relacions polítiques i econòmiques; culturals i religioses; ètniques i lingüístiques; en les relacions ciutadanes, escolars, familiars i personals; en l'àmbit públic i el privat; en el món social i individual. La convivència reflecteix valors i contravalors propis tant de persones físiques com de persones jurídiques, tant d'individus com de grups d'individus. És per això que no reeixim sempre en la convivència i que a vegades es manifesten desajustaments que poden arribar, fins i tot, a la violència física, cultural o estructural.

És per això que les actituds que promouen la convivència, com també aquelles contràries, es manifesten amb diferents tipus: **tots ells afecten**, d'una manera o d'una altra, **l'entorn del centre educatiu**.

Tot i admetent que les actuacions humanes basades en **els sentiments d'ajut i de bona entesa** predominen sobre les actuacions d'enfrontament i de violència, no podem deixar de fer esment en la nostra societat de manifestacions de falta de convivència en diferents graus.

Volem afirmar que les relacions de convivència establertes en els **àmbits socials i polítics** de la nostra societat democràtica són un guany del qual ens podem sentir orgullosos. Una democràcia que cal aprofundir i defensar davant de conductes basades en l'insult, la calúmia, les baralles, el menyspreu, la burla pública, l'exclusió, la prepotència, la desqualificació personal, la imposició de les idees pròpies o el menyspreu de les de l'adversari polític. Cal que l'escola formi ciutadans perquè en la política s'ofereixin i es defensin els valors democràtics de respecte, diàleg, cooperació, solidaritat, pau; per evitar i lluitar contra qualsevol abús del poder social, polític, econòmic, militar...

Les relacions **econòmiques i laborals** s'estableixen per garantir un desenvolupament i un benestar humà generalitzat, solidari i suficient per a tothom. Podem valorar el grau de benestar general de la nostra societat com una de les conquestes fonamentals que tenim com a poble; benestar que cal encara assegurar en sectors marginals de la nostra societat. És per això que és un atemptat a la convivència quan aquestes relacions es basen en la confrontació d'interessos, en la defensa dels quals una de les parts, la més poderosa, opta pel domini i la prepotència i obliga l'altra part a situacions d'imptència, submissió i indefensió. A vegades el xantatge, l'explotació, el *mobbing* o l'assetjament psicològic en el treball són manifestacions d'abús de poder en l'àmbit de les relacions.

En l'**escenari urbà i cívic**, podem mostrar una infinitat d'activitats culturals i socials que fan possible la vida en la societat i que faciliten el desenvolupament i el bon

funcionament de les institucions i de les persones. Això no ens pot fer abaixar la guàrdia en la defensa de la convivència i cal fer front, amb valentia i sense renunciar mai a una actuació dins el marc de les lleis democràtiques, a certes manifestacions de comportaments incívics i agressius, de racisme i, a l'extrem, de terrorisme en totes les seves variants.

En el **món escolar**, l'educació per a la convivència ha esdevingut una finalitat indiscutible per a tots els centres educatius. És per això que, amb totes les dificultats que hi hagi, cal estar satisfets dels esforços perquè tots els nois i noies tinguin el dret i el deure a ser escolaritzats fins a 16 anys i que l'escola aculli tothom, amb independència de la renda econòmica de la família, del seu origen social i cultural o de si forma part de la nostra societat des de fa temps o és un nouvingut d'altres terres, a vegades ben llunyanes. Aquesta escolarització es fa afrontant amb decisió aquells aspectes que dificulten la convivència i que preocupen la comunitat educativa: malmetre béns mobles i immobles, indisciplina, maltractament entre iguals i manca de respecte en les relacions entre professorat i alumnat.

L'àmbit **familiar i domèstic** és l'hàbitat on els fills i les filles conreen i construeixen la seva educació emocional, els sentiments i les actituds més profundes i permanents i, a la vegada, adquireixen els models més influents per a l'actuació en tots els àmbits de la seva vida. Per això cal remarcar la transcendència que té per a la convivència l'educació en l'àmbit familiar. Cal, per tant, també en els plantejaments educatius, abordar les temàtiques que, encara que no siguin generals, són prou presents en el nostre entorn social com la violència domèstica, de gènere o de maltractaments a menors.

Totes aquestes manifestacions es donen a l'entorn dels alumnes i les alumnes que, com a ciutadans i aprenents, hi tenen un punt de referència en les seves actuacions i, a la vegada, en el cas de conductes positives, un estimul per reafirmar-se en principis i actituds pròpies dels millors ciutadans possibles.

3.1.2. Possibles causes socials que intervenen en contra de la convivència al centre educatiu

Els actes i hàbits de convivència o del seu trencament són viscuts i exercits per les persones d'una manera individual i aïllada o d'una manera col·lectiva. L'origen dels factors o desencadenants que generen aquestes actuacions pot situar-se en els mateixos àmbits en què es manifesten: el context social i el polític, l'econòmic i el laboral, el cívic i l'urbà, l'escolar i el familiar...

Des de totes aquestes «instàncies» es generen causes, factors o models que incideixen en l'educació de la convivència dels nens, joves i adolescents. Però a

L'entorn escolar i al centre educatiu resulta complex i difícil l'anàlisi, el diagnòstic i el tractament de les causes socials.

Podem assenyalar que es donen unes causes lligades a les persones individualment i al seu desenvolupament personal, en les quals destaca el component emocional, i altres referides als seus col·lectius o grups socials, d'entre les quals destaquen les que fan referència a l'entorn econòmic, social i cultural de l'entorn familiar de l'alumnat

També hi ha mecanismes socials relacionats amb diferents nivells de desenvolupament econòmic i social que generen desigualtats. En algunes institucions culturals i escolars existeixen estructures organitzatives que poden perpetuar i consolidar aquests mecanismes de selecció i marginació; i, fins i tot, es donen sistemes socials que conviuen amb la violència, a vegades institucional. En aquest marc és especialment preocupant la concentració de marginació social en barris determinats que afecta les possibilitats de les escoles de la zona.

La diversitat cultural (amb manifestació en hàbits, costums, creences, llengües...) està transformant el teixit social establert, i aquest canvi és molt més ràpid que el ritme d'adaptació de les institucions i contextos socials tradicionals o establerts. Cal encertar un model de societat que es configuri en una identitat pròpia i que reculli i respecti la diversitat intercultural de l'origen dels seus membres sense renunciar a mantenir-se com a poble. Quan s'ignoren els orígens culturals, ètnics o religiosos, s'acostuma a ignorar el respecte de les minories i aquestes, abans o després, esclaten, com hem pogut comprovar en països no molt llunyans al nostre, en onades de violència impulsades per la marginació i per la manca d'integració social i cultural. En una societat que pregoni la llibertat i prediqui la fraternitat, però que no practiqui la igualtat (ni d'oportunitats, ni de drets, ni de deures) per a tots els seus ciutadans, es pot anar acumulant odi i humiliació entre aquells que en són marginats.

Els mitjans de comunicació, i pel que fa a la infància i l'adolescència els videojocs, tenen una important responsabilitat i cal que afavoreixin l'educació en valors i el desenvolupament d'aptituds intel·lectuals i d'actituds morals, ètiques i afectives. Cal, per tant, rebutjar i fer front a aquells que generen i ensinistren comportaments i actituds d'agressivitat, insolidaritat i menyspreu respecte a les persones i les coses.

3.2. L'escola: espai i temps COMÚ de convivència social

L'escola és la institució més comuna i més pròpia dels infants, dels joves i dels adolescents i, per tant, l'escenari i el moment, l'espai i el temps més recurrents a

l'hora de parlar com a col·lectiu de la seva actuació personal i social.

Quan el ciutadà entra a l'escola o a l'institut és converteix en alumne. La funció del centre educatiu és rebre'l amb tot el que porta a la «motxilla», amb els seus valors i contravalors, amb l'actitud de rebel·lia pròpia de la seva edat, amb les seves fortaleces i capacitats psicològiques, amb el seu desenvolupament personal i emocional. La funció del centre educatiu és col·laborar d'una manera específica i sistemàtica a la socialització i la integració de tots i totes. I és en aquest moment i procés de la seva vida quan l'escola ha de treballar, no per fer-los iguals, sinó diferents, o sigui, persones en el sentit més integral de la paraula, que inclou la part més individual i social, tot aconseguint disminuir les diferències socials que perjudiquin la seva incorporació a la societat.

No és, doncs, estrany que es doni un cert paral·lelisme entre la conducta cívica del ciutadà i la conducta escolar de l'alumne. I, dissortadament, moltes de les conductes d'inadaptació escolar van unides a alumnes que, com a ciutadans, responen a unes determinades condicions de marginació social o situació econòmica i d'altres semblants.

La vinculació **del fracàs escolar, entès com a inadaptació i manca de rendiments acadèmics adequats**, amb determinats grups socials és un escull important per a la convivència. L'arribada notable en poc temps d'alumnes immigrants al sistema educatiu ha afegit, no només un increment quantitatiu, sinó un augment de variables qualitatives bàsicament diferents i noves en el sistema. Aquesta incorporació encara no ha estat suficientment acompanyada dels corresponents recursos per donar resposta educativa, ni de canvis en la mentalitat i en la manera d'organitzar el centre educatiu per respondre, no solament a les necessitats específiques dels nousvinguts, sinó també a les repercussions que la seva presència i atenció educativa han ocasionat en la resta dels companys i en l'organització que els acull. Com hem dit anteriorment, cal transformar aquesta arribada en una oportunitat per a l'educació en la convivència.

El centre educatiu forma part d'aquesta societat com a finestra i com a mirall, com a regeneradora de noves expectatives personals i reparadora de febleses i mancances. El centre educatiu no pot, però, fer de «depuradora social». És per això que es parla de la dimensió social de l'educació i, des de fa uns quants anys, de treball educatiu en l'entorn en què els centres escolars tenen la seva participació.

3.3. La imatge social dels centres educatius

L'educació i l'escola són al centre dels interessos dels ciutadans: dels alumnes com a usuaris, consumidors,

beneficiaris, destinataris i subjectes actius; de molts, com a pares dels actuals alumnes; i de tots els ciutadans adults, com a exalumnes i dipositaris d'experiències personals. No és estrany que tant l'educació com l'escola siguin un dels temes més noticiables en la nostra societat. Els mitjans de comunicació en general, i la pantalla de televisió i les planes dels diaris en particular, actuen a vegades com a «casa dels miralls», on una única, objectiva i certa realitat es desfigura, s'engrandeix o s'oculta. Davant d'això, ens trobem, per exemple, que nombrosos estudis i informes confirmen que en els últims anys **no ha augmentat la violència escolar** entre iguals.

En els últims temps s'ha produït un **increment de la consciència social** sobre situacions d'injustícia i violència que ja existien, però que s'acceptaven socialment. És per això que hi ha una part positiva en l'increment en els últims anys de **l'interès social pel problema de la violència als centres educatius i, sobretot, en la recerca de solucions per tal que l'escola sigui un lloc on els infants i els adolescents puguin desenvolupar-se en plenitud**. Aquest interès es manifesta de maneres diferents i en àmbits diversos: com a notícia freqüent en els mitjans de comunicació; com a tema d'investigació en universitats i diferents associacions científiques i professionals; com a contingut de simposis, congressos i jornades de treball; com a argument d'edicions de publicacions especialitzades; com a objecte de dedicació de diferents organitzacions humanitàries; o, com en el cas del nostre consell, com a motiu d'estudi, preocupació i reflexió.

D'altra banda, la proposició i la derogació de les **successives lleis educatives** transfereixen a la societat en el seu conjunt i a la comunitat educativa una certa visió negativa sobre les raons amb què el debat polític intenta justificar-les i superar les mancances de l'actual sistema educatiu. Aquesta situació sovint crea rebuig i desconfiança en els centres educatius i en la xarxa que els dona suport. Amb la reiterada insistència amb què es presenta el «fracàs escolar» com a causa o justificació d'aquests canvis, sembla que s'hagi de reconèixer el «fracàs» de la llei anterior o dels que no van saber elaborar-la.

La violència, la competitivitat, l'individualisme i moltes de les manifestacions i causes a què hem fet referència abans, i que estan presents en la nostra cultura actual, no sempre es combaten i s'eduquen adequadament des dels mitjans de comunicació, sobretot des de la televisió. Davant d'aquesta realitat, proposem la creació i l'exigència de compliment d'un **codi deontològic** en el tractament social en els mitjans de comunicació de tot el que fa referència als menors, dintre o fora de l'àmbit escolar.

La influència, tant positiva com negativa dels models i referents, és bidireccional: dels centres educatius a la societat i de la societat als centres educatius; però amb la diferència que en la societat es manifesta en molts

àmbits, indrets i escenaris diferents, mentre que el centre educatiu és només un d'aquests escenaris, en el qual l'alumnat hi passa només una part proporcionalment menor del seu temps.

Tot i que els comportaments es conformen dintre i fora del marc escolar, en reproduir-se al centre educatiu són presentats com si les causes que els provoquen i les solucions que demanen només tinguessin un únic responsable: l'escola o el sistema educatiu en el seu conjunt. L'educació no és un fenomen exclusivament escolar, per molt important que sigui.

3.4. Possibilitats, propostes i compromisos

En proposar solucions, cal tenir present la complexitat i la interrelació de les causes i, ensems, que no hi ha una sola solució. En qualsevol cas, haurem de definir les causes i, sense tractar de buscar culpables, encetar el camí de les solucions més adequades a cadascuna d'elles.

- En relació amb les causes de tipus **social, econòmic i polític**, cal tenir en compte tots els elements que intervenen en la convivència (econòmics, socials, religiosos, lingüístics, culturals, etc.) i els valors, les opinions i les emocions d'aquells que estan en conflicte.
- En l'àmbit **de la societat en general**, molts dels conflictes que existeixen no es manifesten en les relacions entre les persones, sinó entre els diferents rols o papers que es representen a l'escenari social. L'actuació dels polítics en la interpretació del seu paper hauria de servir de model i donar exemple als ciutadans. Però, al contrari, no és excepcional comprovar que provoquen enfrontaments i tensions i, fins i tot, amb el seu discurs ajuden a propiciar la fractura social. La solució d'aquests conflictes s'hauria de buscar pel camí del diàleg, que és l'expressió de la democràcia, sobretot entre aquells que, en assumir per delegació el paper de portaveus dels ciutadans, estan cridats a representar-los en les institucions i fòrums públics i, allí, afavorir el consens i el diàleg fins a trobar les solucions pertinents.
- En l'àmbit **estrictament social**, les persones, com a individus i com a grup social, tendeixen a actuar d'acord amb les normes i referents de la cultura més significativa del context. Des d'aquesta cultura, s'hauria de deixar de jutjar i valorar com a «anormals», i fins i tot com a «rars», determinades conductes, hàbits o costums pel fet de no seguir les pautes de la majoria o, simplement, per tractar-se d'actuacions derivades de les cultures minoritàries. Ser conscients que els altres també poden percebre les nostres actuacions com a «rars» i «anormals» ens hauria d'ajudar a trobar el camí de l'acceptació mútua.

- En relació amb la **integració social**, des del centre educatiu hem de conèixer, valorar i acceptar com si fossin nostres les diferències culturals, ètniques o religioses i els valors, les opinions i les emocions de totes les persones que configuren el nostre context. Però, a la vegada, hem d'estar oberts a promoure i facilitar la integració d'aquestes diferències en un tot que sigui (i que serà *de facto*) **el resultat d'una nova identitat enriquida** per les aportacions interculturals i diverses en el seu origen, però definitòries de la nova i única identitat polifacètica i comuna. Això no implica uniformitat, sinó que la diversitat s'ha de mantenir i acceptar com a signe dels orígens culturals de les persones que formen part d'aquesta societat
- En la **relació de les famílies i l'escola** s'han d'establir les estratègies i actuacions perquè, a través d'una comunicació constant i oberta, es creï i es mantingui el clima de confiança mútua i sincera, fuggint d'actituds defensives o de culpabilització recíproca.
- Quan pares i mestres presentem **l'esforç, el compromís, l'interès, la il·lusió i el treball escolar** com el camí més idoni i curt per a una vida professional pròspera, motivem els fills i alumnes vinculant les seves expectatives i èxit personal a una bona adquisició dels aprenentatges escolars. Però la relació entre treball escolar i recompensa laboral i econòmica posterior no sempre va paral·lela. Sense negar les expectatives de futur, s'hauria d'estimular els alumnes a partir de les finalitats de l'ensenyament obligatori que per si mateixes ofereixen prou motivacions i raons de tipus personal i social per justificar i incentivar la seva dedicació actual. A més a més, caldria objectivar aquestes expectatives de futur en funció de l'estudi i del treball estrictament escolars i ajudar que els estudiants trobin sentit i significat a tot el que fan en el centre educatiu, si més no segons el propi i actual desenvolupament personal. Finalment, és evident que certs continguts curriculars i determinats aspectes de la formació només es poden assolir a l'escola o, si més no, presenten al llarg de l'escolarització el seu moment maduratiu òptim.
- La solució a conductes agressives i violentes **en el marc escolar** no la trobarem amb l'exclusió o l'expulsió de l'alumnat. Cal avançar en la creació d'escenaris de cooperació i creació comunes, on es posi en joc la pròpia individualitat i la identitat cultural en interacció amb la dels altres; **on** s'hagi d'actuar a partir de les característiques i els dèficits cognitius, emocionals i conductuals; on es presentin com a models infants i joves moguts per horitzons i utopies accessibles; on hagin de posar-se en joc actuacions basades en els referents culturals més comuns, intentant en tot moment integrar les diferències com quelcom assumible per tots i no pas com si es tractés d'assimilar un cos estrany.
- L'exemple de **convivència i confiança mútua** s'ha d'ampliar a tots els adults, professorat, personal d'administració i serveis i pares i mares d'alumnes, com també als òrgans de l'administració i els diferents professionals que des de dintre o fora del sistema educatiu col·laboren en la consecució de les seves finalitats. La convivència, com qualsevol altra actuació dels nostres alumnes i fills, ha estat i és objecte d'aprenentatge i de mestratge, sobretot per part de l'actuació exemplar dels membres de la comunitat educativa.
- Els **canvis reiterats de sistema educatiu**, amb repercussions tant en el currículum com en l'orientació i els criteris d'avaluació i en l'oferta de sortides professionals, incideixen negativament en el crèdit social del sistema mateix i en l'eficàcia dels esforços d'ensenyament i d'aprenentatge. És necessari que els qui exerceixen el mandat dels ciutadans arribin al **consens i pacte** en l'establiment d'uns principis mínims, a l'**acord** en els criteris normatius generals i al **compromís** en el respecte a l'autonomia en les pràctiques educatives i organitzatives dels centres. Els centres han de gaudir del grau d'autonomia suficient per poder adequar el seu projecte a les necessitats del context on es generen les actuacions, els hàbits i les actituds de violència i convivència. L'autonomia i la dependència orgànica i de gestió hauria d'establir-se en funció d'una escala clarament definida, on els centres escolars disposessin del més alt grau d'autonomia davant la dependència dels poders estatals i autonòmics.

Annex. Prevenció i tractament del conflicte

El tractament del conflicte, la manera de solucionar-lo, és fonamental per a la convivència, ja que **el conflicte és natural** en les organitzacions i en la convivència. Efectivament, no ens pot espantar que tinguem criteris i visions diferents de les coses, fins i tot interessos no sempre coincidents. Això forma part de la naturalesa de la diversitat de persones del centre. El que importa, per tant, no és l'existència del conflicte, sinó la rapidesa i la normalitat amb què es resolgui en benefici de tothom.

La convivència comporta molts aspectes satisfactoris i ens fa créixer com a persones i com a institucions. Conviure, però, significa moments d'una bona entesa i també moments de diferències i de problemes. Cal assumir, per tant, que una institució tan complexa com un centre escolar inevitablement tindrà conflictes. És a dir, el conflicte és natural i cal afrontar-lo sense dramatismes i encertadament.

Així, doncs, allò que fonamentalment diferencia un centre d'un altre no és pas l'existència de conflictes, sinó la manera com el centre els resol. No cal dir que aquesta característica institucional també la podem aplicar al

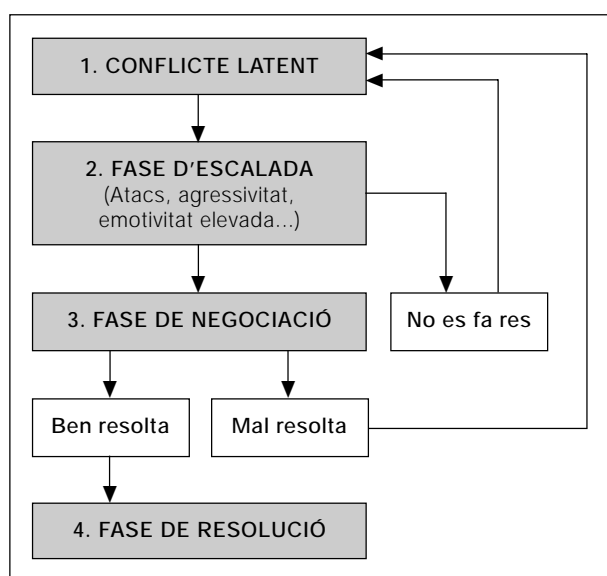
professorat —n’hi ha que té més capacitat de resoldre problemes que un altre— i al mateix alumnat, més actiu o més passiu en les solucions, o a les famílies. Òbviament, resoldre bé els seus conflictes és un indicador de qualitat del centre educatiu. I veurem posteriorment que resoldre bé no vol dir solament utilitzar mitjans adequats. Cal, a més, actuar en el moment oportú, ja que els conflictes no són realitats estàtiques i, si no es solucionen ràpidament, escalen, és a dir, s’agreugen. Escalar vol dir que al conflicte inicial s’hi sumen progressivament pèrdues de confiança, malentesos, intervenció d’altres persones, etc. Llavors, el conflicte es fa més gran i sobretot més complex. Hi ha nombrosos adjectius al conflicte inicial substantiu.

Una proposta d’actuació basada en les fases dels conflictes

L’estudi de les organitzacions ens ha aportat el coneixement que els conflictes són processos dinàmics i que tenen evolucions pròpies i diferenciades. No hi ha conflictes idèntics encara que alguns tenen aspectes en comú. Un conflicte no solament té una part de contingut específic, sinó que hi ha implicada tota la variabilitat emocional de les persones que en formen part i amb cadascun dels seus contextos.

D’una manera genèrica es resumeix en el quadre següent. L’exemplificació es concreta en la resolució de conflictes on intervé l’alumnat, però es pot fer extensiva a quan hi intervenen altres parts.

Evolució del conflicte. Progressió del conflicte i dinàmica cíclica si no es resol



Cal destacar quatre moments del conflicte que necessiten actuacions específiques

Fem esment de la necessitat que els centres educatius per millorar la convivència actuïn amb visió general de l’evolució dels conflictes i fent un seguiment específic segons el que correspon a cada fase.

Prevençió del conflicte

El centre educatiu que intenti solucionar els conflictes que van sorgint sense reflexionar sobre les causes que els originen fomenta involuntàriament la reiteració dels problemes. És a dir, intentar resoldre els conflictes sense actuar en les causes personals, emocionals i organitzatives, comporta que d’una manera habitual es repeteixin una vegada i una altra. La reiteració del conflicte augmenta progressivament la manca de confiança entre les parts i, per tant, hi ha més possibilitats que es reproduueixin. Cal estar atents no solament a donar resposta als problemes que sorgeixen, sinó també a actuar per proveir de recursos organitzatius el centre per tal d’evitar l’escalada continuada de conflictes entre les diverses persones i estaments de la comunitat educativa.

Cal actuar en totes les qüestions relacionades amb allò que fa que els conflictes no escalin. Per exemple: comprensió, comunicació oberta, expressió d’emocions i sentiments, habilitats del pensament, procediments alternatius de resolució de conflictes, participació, convivència pacífica i mediació entre alumnes. I això es fa tant amb referència a l’educació de l’alumnat com a la formació del professorat i a les escoles de pares.

El conflicte sorgeix de diverses situacions que impliquen solucions diferents. Cal actuar en les causes. Per tant, en els centres els orígens dels conflictes són diversos. Aquesta realitat comporta que els centres que resolen efectivament els conflictes saben que encara que es manifestin en forma de trencament d’una norma, l’origen el trobem en qüestions comunes a totes les organitzacions: interessos oposats entre dues o diverses persones o entre diversos col·lectius (a vegades no es manifesta com a oposició, però tenen interessos diferents que s’expressen d’una manera més o menys efectiva), o, per exemple, que hi hagi una lluita per exercir el poder, o que les estructures mateixes incitin a la violència perquè exclouen una part de l’alumnat o del professorat o dels pares i mares dels alumnes o del personal del centre, o en forma d’invasió o falta de respecte d’un rol determinat, o per no cobrir amb recursos les expectatives que es tenen, etc.

A) Fase de confrontació. Gestió de la crisi

Els conflictes escalen i hi ha confrontacions molt directes. Cal preveure com s’abordan aquests moments

d'agressió i de victimització, de malentesos, d'emocions inadequades i explosives. El centre ha de tenir procediments clars per afrontar d'una manera coherent les crisis de convivència que es generin.

Hem de passar d'un model reactiu a un model proactiu. La convivència no ha de ser imposada, sinó que ha d'impregnar-se en el fer de cada dia i en el desenvolupament de totes les activitats. Fins ara teníem un model de convivència en què la norma i, per tant, la disciplina i la sanció, si es trenca, són els referents en la solució dels conflictes. Cal anar més enllà si volem implicació, creixement i conciliació, que són necessaris si parlem de convivència.

El centre actua d'una manera proactiva. En el marc escolar s'han d'afavorir espais, escenaris i situacions per conviure junts. D'altra banda, el centre educatiu ha de tenir clar que no es pot inhibir del conflicte en tota la dimensió personal i emocional dels que hi participen i que, a més, ha d'analitzar el propi comportament com a organització, perquè s'ha de resoldre en el context, amb els agents que l'han creat i definint-ne bé les causes.

Calen procediments clars per a tots i totes, i estar preparats i educats emocionalment per respondre adequadament en els moments de les explosions dels conflictes. Cal recordar que moltes vegades, quan no es resolen bé les situacions d'escalada de conflicte, creixen els malentesos i les distàncies entre les persones. Només coneixent-nos a nosaltres i entenent les emocions dels altres podem preparar-nos per respondre adequadament a les crisis.

B) Fase de negociació. Mediació

És clar que les bones solucions es donen si els processos de resolució són coherents, clars, participatius, si tenen en compte les parts i les seves emocions, el seu pensament, com també si hi dediquem temps i espais adequats.

En el conflicte sempre hi ha parts. És per això que cal fomentar la participació en la resolució dels problemes de convivència. Habitualment es relaciona el conflicte amb una situació de desajustament entre una conducta i una norma, sense reflexionar sobre la part personal o emocional ni tenir en compte si la norma mateixa no és adequada.

Quan en la convivència apareix el conflicte, cal sempre analitzar-lo com a parts que entren en confrontació i, per tant, en les propostes de solucions també totes les parts han de ser-ne protagonistes. Per millorar la convivència cal que en el plantejament de drets i deures i de procediments de resolució de conflictes hi hagi presència de totes les parts. També és important la parti-

cipació en els processos de recerca de solucions i, finalment, en l'aplicació dels acords a què s'arribi.

És especialment rellevant la participació de l'alumnat. En totes les etapes la participació s'ha de tenir present en la programació de les activitats. La implicació dels alumnes en la recerca i en l'execució de solucions dels conflictes és molt important i afavoreix la convivència.

Sovint l'alumnat no es considera implicat en la convivència ni, per tant, en la participació en les solucions als possibles conflictes. És preocupant la poca consciència de responsabilitat de l'alumnat (en el sentit de no sentir-se responsable), com també la poca participació en les solucions als possibles conflictes. L'alumne ha de ser responsable, s'ha d'implicar i ha de respondre del que fa.

Cal també fer esment en aquest context participatiu que la tendència a **la judicialització dels conflictes als centres és un tema molt preocupant.** Les famílies, a vegades, posen denúncies sense ni tan sols parlar-ne amb els tutors o la direcció, quan en la majoria de casos el problema s'hauria de resoldre en el centre. Es busca la confrontació d'entrada. Per exemple, la proliferació de denúncies per *bullying* als estaments judicials representa ara un problema greu de convivència en els centres.

Les institucions judicials existeixen per defensar els drets dels ciutadans, però quan es trivialitzen es provoca un fenomen contrari al que es pretén. Quan en un conflicte en què hi ha una visió diferent entre una família i un centre es busca ja des de l'inici la intervenció d'alguna instància externa al centre com la Inspecció educativa o la justícia ordinària, és obvi que implica un trencament de la confiança que fa difícil la convivència i genera emocions negatives. En aquest clima, la convivència se'n ressent.

Els mitjans de comunicació no ajuden gaire a resoldre efectivament els problemes, ja que, en la seva recerca de qüestions que atreguin l'interès públic i aprofitant l'impacte emocional que aquests temes comporten, exploten, a vegades sense cap mirament i generalitzant, sospites, dubtes i recances sobre el sistema educatiu i les escoles.

Cada vegada més s'adopten models alternatius al del judici per a la resolució de conflictes, entre els quals destaca la cultura de la mediació. Apostem clarament per fomentar-ne l'ús i la generalització. Cal potenciar la negociació, la mediació, l'arbitratge i la conciliació perquè resultin més eficaços a mitjà termini, ja que, com que fomenten la implicació de les parts, hi ha moltes més possibilitats d'evitar les reiteracions i de resoldre els conflictes d'una manera consistent.

Especialment la mediació entre els alumnes ens sembla un programa que cal potenciar, ja que té totes les característiques que demanem a una bona convivència. Les parts interactuen, expressen les emocions, busquen solucions i arriben a acords. És un bon mètode de resolució i una bona escola d'aprenentatge.

C) Fase de solucions

Si tenim mitjans alternatius de resolució de conflictes haurem de veure que els acords necessiten cura i seguiment. Els bons acords han de conciliar les parts, han de rehabilitar les víctimes i, per tant, els agressors han d'assumir les responsabilitats, han de reconstruir la convivència. És tan important el seguiment dels acords com el procés per arribar-hi.

Els conflictes i la seva solució no són iguals en un centre que afavoreix la convivència, perquè les persones no som iguals. Les solucions millors per a la convivència són aquelles que responen més adequadament a les necessitats i les relacions entre les persones. El coneixement de les diferències i el reconeixement entès com a acceptació afavoreix la convivència i trenca els estereotips, per la qual cosa és un element imprescindible per a la resolució de conflictes. Tot conflicte de convivència té causes, entre altres, en el sistema emocional de l'alumnat i totes les solucions impliquen emocionalment l'alumnat. És per això que la personalització és imprescindible.

Ens sembla que les solucions han de tenir les tres R que va definir el pensador Galtung:

— **R de Reconciliació.** Sempre que hi ha un conflicte, i sobretot quan ha escalat, aquest té conseqüències emocionals més o menys importants. Cal, per tant, plantejar-se la reconciliació com un element necessari en la solució per tal que realment la convivència basada en la confiança mútua quedi restablerta.

— **R de Rehabilitació.** Tant com sigui possible, les persones que han intervingut en un conflicte han d'assumir que si han produït danys a un altre d'alguna manera han de rehabilitar-lo. Pel que fa a qüestions físiques com trencar un objecte material és fàcil de concretar, però és més difícil concretar-ho quan el dany està lligat a la persona i afecta la seva autoestima.

— **R de Resolució.** Precisem la nostra atenció en el fet que posem les mesures per tal que el conflicte no torni a escalar. Aquesta fase s'uneix al concepte de prevenció davant del conflicte.

L'escola és una institució educativa, per tant en la solució del conflicte TOTS HI GUANYEM. La convivència és una finalitat i alhora un mitjà per a la institució educativa. És per això que no és una solució definitiva als problemes de convivència que hi hagi una part guanyadora i una part perdedora o, fins i tot, que hi hagi una part que cregui que és perdedora. La convivència vol empatia entre les parts i saber veure que les imposicions sense cap més element provoquen rebel·lies a la pràctica en futurs propers.

Aclarir els papers de la família i l'escola en la solució dels conflictes, en el sentit de coresponsabilitat, ajudaria a la convivència. El professorat i les famílies han de col·laborar i aportar-hi solucions conjuntes. Conviure vol dir també entendre's, i en qualsevol cas implica l'acceptació emocional dels altres.

Finalment volem insistir que **la resolució positiva de conflictes**, com tota la convivència, **és un aprenentatge**, on cal saber què s'ha de fer i compartir uns valors comuns de voler la convivència rica i plena. Però l'aprenentatge implica sempre un entrenament. De resoldre bé els conflictes se n'aprèn i l'escola també n'ha d'aprendre.

Aquest document va ser aprovat pel Ple del Consell Escolar de Catalunya reunit a Barcelona el 19 de desembre del 2005.

Taula 1: Treballar junts per a la convivència

L'educació i l'aprenentatge del bé comú

Antoni Tort i Bardolet, professor de la facultat d'educació de la Universitat de Vic

«Les institucions educatives han de desplegar una doble estratègia que, d'una banda, permeti organitzar la realitat material i social segons unes finalitats establertes i, d'una altra, que orienti la vida interior de la persona i l'enriqueixi, una estratègia que podríem qualificar d'humanista. El que compta en el primer cas és la capacitat i l'eficàcia; en el segon, és el valor de la vida i de l'estil de vida.»

B. Suchodolski

Té cap sentit la coneguda frase que Josep Estalella, director de l'Institut-Escola, als anys trenta del segle XX, escriu al seu dietari personal: «M'he proposat de fer homes bons; si a més els faig forts, millor, i si a més em surten savis, millor encara»? És pura retòrica l'al·lusió que els projectes educatius de molts centres educatius fan a l'educació integral dels nois i noies? És una quimera aquesta idea d'unitat i de globalitat en la persona jove que s'ha d'educar, avui quan, mentre escrivim aquestes notes, hi ha cotxes que cremen als carrers de moltes barriades franceses? Hi ha altres alternatives? Probablement hem de seguir maldant, aprofundint, millorant en una triple direcció educativa indissociable: els nois i noies d'avui han de comptar amb coneixements suficients de manera que obtinguem persones instruïdes; han de comptar amb habilitats necessàries per integrar-se socialment; han d'educar-se per esdevenir ciutadans en societats que desitgem democràtiques.

Des d'un punt de vista estratègic podem establir prioritats, seqüències i estaments educatius; des d'un punt de vista tàctic podem diferenciar conceptes, valors, normes i procediments; però, posats a transmetre la cultura de tots els temps, podem dubtar que, probablement, un dels llegats més transcendents sigui la capacitat de treballar i conviure junts? Perquè, justament, la possibilitat de compartir experiències i aprenentatges no constitueix una conseqüència «natural» de l'ordre social, sinó una aspiració que ha de ser construïda socialment. En conseqüència, l'objectiu de viure junts constitueix un objectiu d'aprenentatge i un objectiu de política educativa (Tedesco, 2005). Això vol dir una educació global de les persones que inclogui totes les seves facetes: «La capacitat emocional de les persones per a comprendre els altres és el que fa possible el

bé públic», assegurava l'economista i filòsof escocès Adam Smith al segle XVIII.

Però els dubtes educatius són molt grans i avui no es veu gaire clar com és possible conciliar els millors ideals de l'educació integral amb les dinàmiques socioeconòmiques del món contemporani. Escriu Suchodolski: «en l'àmbit d'una cultura estabilitzada, la definició dels objectius de l'educació era una operació relativament fàcil. Es deduïa simplement de la tradició, dels models del passat. La referència de l'educació a aquest tipus d'objectius era suficient per a fer-li acomplir la seva funció social». Ara les coses són més confuses i l'escola, la família, el lleure són diferents escenaris educatius on es fan evidents les contradiccions de la societat en relació amb els valors, prioritats i tendències que cal transmetre i prioritzar. En altres ocasions ja hem esmentat alguns exemples d'aquestes contradiccions:

- Com poden plantejar-se, a l'hora d'educar els joves, objectius a llarg termini en una societat que avui, en les relacions laborals i en molts àmbits de la vida, fa marcar el pas sota el lema precisament del «res a llarg termini», en paraules del sociòleg R. Sennett?
- Com es pot ajudar a crear en els infants i joves relats identitaris personals quan el fragmentarisme i l'episodicitat són la nota dominant de la vida pública?
- Com aprofundir en la lluita per a la satisfacció individual quan sembla que només hi ha triomf si aquest és conegut?
- Com transmetre el saber entès com a enriquiment interior quan es valora el saber en tant que producte quantificable, acumulable i exterior a les persones?
- Com estimular la vocació quan el valor del lloc de treball es redueix als ingressos?
- Com estructurar aprenentatges lineals davant la força dels aprenentatges pletòrics?
- Com poden conviure al mateix temps l'infant vulnerable amb el consumidor sobirà?

I, en conseqüència, la missió que s'ha confiat als ensenyants contemporanis és, al mateix temps, essencial i impossible, com escriu el filòsof Alisdair MacIntyre?

En qualsevol cas, les transformacions que en les darreres dècades ha sofert l'educació són evidents. Hi ha canvis en el bagatge cultural dels qui s'asseuen a les taules o als pupitres d'escoles i instituts. Són nous contingents d'alumnes amb perfils sociològics i antropològics ben diferents dels d'altres èpoques. I canvis també en el bagatge cultural dels qui ensenyen en aquestes aules. Tanmateix, es continua donant per suposat que tothom ha de tenir unes determinades expectatives socials i culturals, com si tothom tingués una concepció comuna de la cultura, de les relacions socials i del coneixement. I en aquest terreny, la presència d'altres agents educatius com els mitjans de comunicació de masses i les tecnologies de la informació i de la comunicació, creen nous fenòmens i noves necessitats i condicionen també els ideals i les pràctiques educatives. Les característiques d'un món hiperactiu, de comunicació pletòrica, de cultura fragmentarista situen l'infant i el jove com un «subjecte consumidor» per damunt d'altres consideracions; un consum compulsiu, ple d'un immediatisme, mancat de passat, passat proper i real, i que afecta també els productes culturals i els continguts escolars.

No es pot, doncs, plantejar una cultura de l'esforç descontextualitzada quan a fora de les aules l'entreteniment de l'infant és un espai públic ple de pressions i interessos comercials fortíssims. Necessitem descripcions denses i no pas eslògans, a l'hora de parlar d'educació. Molts joves es pregunten si té sentit esforçar-se a l'escola vist el que la societat ofereix després. Molts d'ells intueixen la hipocresia present en les demandes de moralitat a l'escola o l'institut, una moralitat gens visible en formes de conducta de les elits que prediquen aquesta formació.

No és estrany que davant la incertesa del canvi social contemporani hi ha qui imagina un impossible retorn a l'aparent estabilitat de velles formes en les relacions d'autoritat entre adults i infants. Però com va escriure Margaret Mead: «Seguim insistint en les temptatives d'imposar respecte a la manera antiga i només trobem ulls burletes i músculs que s'encongeixen. Tractem d'inculcar reverència davant la posició social, quan els joves han comprovat que aquesta es basa exclusivament en la possessió de riqueses i que els seus fonaments són sovint menyspreables. (...) Ha arribat el moment d'admetre la futilitat de moltes queixes, de reconèixer que ni l'edat, ni la posició social, ni l'autoritat, són capaces d'imposar veritable respecte, tret que vagin unides a qualitats que de per si mateix mereixen admiració.» L'educació per a la convivència exigeix també dels adults una exemplaritat que no sempre podem o sabem oferir.

«La construcció de la infantesa com a subjecte solament pot analitzar-se en la tensió estreta que es produeix entre la intervenció adulta i l'experiència del nen, entre el que s'ha denominat la construcció social de la infància i la història irreplicable de cada nen, entre les regularitats que marquen l'horitzó comú que les societats construeixen per a la generació infantil i les trajectòries individuals.»

S. Carli

La personalitat i el coneixement que va adquirint cada individu es construeix en una progressiva interacció amb l'entorn i en el si d'una determinada cultura. Els mecanismes per ajustar el procés de socialització, un *continuum* entre allò que hom és personalment i allò que hom ha de ser socialment, s'entrenen i s'afinen en diferents àmbits educatius. Però en tots els processos d'aprenentatge i d'enriquiment progressiu, l'afectivitat del qui s'educa esdevé un element fonamental. El coneixement no flota lliurement sinó que va lligat a la modalitat de les relacions dels qui conviu. La qualitat de l'aprenentatge es relaciona amb l'autoconfiança, l'estabilitat emocional, la seguretat. L'afectivitat del noi i la noia és present en la seva capacitat per exterioritzar les competències que se li demanen: l'expressió escrita i l'oral, la realització d'una pràctica, la construcció d'un producte. L'afectivitat té un paper important en l'habilitat i rapidesa a l'hora de descodificar què desitgen tutors i educadors. En la voluntat d'expressar-se, en la possible desigualtat de tracte que sempre hi ha en un teixit considerable d'interaccions. L'afectivitat és present, en definitiva, en la capacitat de controlar aquesta mateixa afectivitat.

Tenir en compte i «aprofitar» pedagògicament vivències que es generen com a resultat de la confrontació entre les elaboracions individuals i les aportacions fetes des de tot el grup és una característica bàsica de tota activitat educativa de qualitat. No es tracta de convertir l'altre en idèntic, sinó de treballar al costat de l'altre. Aquesta és l'etimologia de la col·legialitat, del col·lega, del col·legi. En conseqüència, no es tracta tampoc d'evitar el conflicte o d'ignorar les emocions, sinó d'organitzar un context raonable que permeti el desenvolupament de la comprensió compartida; cercant estratègies en les quals l'afectivitat no sigui vista com un element distorsionador de l'aprenentatge sinó que se n'assumeixi el paper bàsic en connexió amb els diferents estils cognitius de cadascú. El coneixement compartit és una concepció central en l'aprenentatge perquè, com assenyala Gardner i tants d'altres, «la ment existeix dintre del crani, en els objectes escampats en la cultura i en els comportaments d'altres individus amb qui s'interactua i dels qui s'aprèn».

El reconeixement dels afectes és interpretat per alguns com una mena de deixament comunicatiu que perjudica la instrucció, quan és ben clar que els processos formatius són profunds si s'incrusten fermament en els

processos biogràfics de les persones del noi o la noia. D'altra banda, la pedagogia ha parlat sempre d'equilibri. El pedagog i pediatra polonès Janusz Korczak escrivia per allà els anys vint: «Llavors, hem de permetre a l'infant fer tot el que vol? Mai de la vida: correriem el perill de transformar un esclau que s'avorria en un tirà que s'avorreix. Prohibint-li certes coses, permetem a la seva voluntat d'exercitar-se, ni que sigui tan sols en el sentit de l'autodisciplina, de la renúncia; reduint-li el camp d'acció, li encoratgem l'esperit d'invenció, li desvetllem l'esperit crític, la facultat d'escapar a un control abusiu. Això també val en tant que preparació per a la vida. Mentre que una tolerància excessiva on "tot és permès", on el menor desig és satisfet, corre el perill, al contrari, d'ofegar el voler. Si, en el primer cas, l'afeblim, aquí, l'intoxiquem.» O si voleu, aquesta altra expressió d'Edouard Claparède, un dels representants de l'Escola Nova, també a la mateixa època: «[...] la vida no demana pas tant que els infants facin el que vulguin (el que per altra banda i en un moment donat pot fer-se sense cap inconvenient, si el que volen és bo i favorable al seu desenvolupament) com que, sobretot, vulguin tot el que fan, que siguin ells el subjecte de l'acció, i no pas l'objecte».

En definitiva, el respecte a la identitat de l'alumnat vol dir solidificar processos de reflexió i de formalització no sempre fàcils, sense els quals no és possible la construcció de judici i criteri propis ni, en conseqüència, el seu creixement global (ètic, intel·lectual...). Compaginar convincentment l'emergència del jo, de l'individu, de la persona autònoma moralment, amb l'existència d'unes normes morals objectives i independents vol dir comprometre's en la formació afectiva i emocional dels nois i noies. Perquè se'ls omple d'objectes però se'ls deixa que la recerca de la seva identitat se la busquin fonamentalment sols, «en una adolescència lleucocèntrica» (Bonal, 2003).

En aquest sentit, una educació per a la convivència, una educació emocional no és deixar els nois i noies a mercè de l'emotivisme, que és una altra cosa i del qual ja se n'ocupen els concursos televisius o el futbol de masses, sinó que pot ser-ne justament un antídote si potencia el judici propi i la progressiva assumpció de deures i drets. Tanmateix, es fa difícil avançar en aquesta línia quan la societat postindustrial s'ha assentat en una cultura del simulacre en el qual preval la imatge i l'autosatisfacció. La preponderància de la imatge, l'èxit histriònic o l'ostentació posa en dificultats la coherència i continuïtat de les accions educatives.

A més, l'infant còmode no existeix; no tots els alumnes tenen les mateixes expectatives socials, de formació i de participació en la vida civil. I tanmateix, no podem esperar que s'adapti a uns dissenys de normalitat preconcebuts. O pensar que el terapeuta s'ocupi de les particularitats. Reclamem el bomber especialista quan encara no hem pres mesures bàsiques de prevenció. Busquem el terapeuta quan encara no hem desplegat seriosament la funció tutorial. La reeducació pren el ter-

reny a l'educació. I fugim del conflicte social refugiant-nos en l'autoajuda. Per bé o per mal, podem aparcar temporalment el context dels nostres problemes, escriu Stephen Toulmin, però, si volem arribar a una solució completa, haurem de considerar molts dels conflictes en un marc social més ampli, amb totes les seves característiques i complexitats. Per a l'educació de la convivència necessitem tots els suports especialitzats, però cap d'ells no pot substituir les tasques educatives primordials. De la mateixa manera, es poden introduir assignatures, però l'educació per a la convivència té molt a veure amb el currículum ocult; té tant a veure amb l'aula com amb els patis, els passadissos i el carrer.

L'aprenentatge sense identificació afectiva per part de qui aprèn és un aprenentatge més pobre i menys efectiu. Aquella vella sentència que assenyala que «la ciència sense consciència és la ruïna de l'ànima» pot aplicar-se a la relació entre el saber i la identitat de l'aprenent. I en l'actualitat hi ha una forta ruptura en les relacions entre qui coneix i allò conegut: l'omnipresència del consum i de l'immediatisme en les nostres formes de vida social afecta també els processos d'adquisició d'aprenentatges escolars i extraescolars i separa les dues realitats: saber i identitat personal. Així mateix, el currículum escolar pot convertir-se en una mercaderia més, com tants altres sabers convertits en consum «d'usar i tirar». Potser sí que estem davant d'un subsòl emocional nou, com diuen alguns autors; en qualsevol cas, el treball escolar de vincular els aprenentatges a l'afectivitat i a la identitat pròpia de l'alumnat és, en les nostres societats contemporànies, una tasca de primer ordre en el qual la mediació de l'adult té un paper rellevant especialment de cara a l'ordenació d'allaus informatius de tota mena i de cara a l'orientació personal davant diverses sacsejades emotives. L'escolaritat contemporània —a l'escola o a l'institut— s'ha de fonamentar en una pedagogia del reconeixement de les biografies personals, dels nous codis culturals dels nois i noies, sense que això signifiqui la dissolució de les seves funcions específiques com a institució educativa (Bonal, 2003).

L'educació té el paper, doncs, d'ajudar els nois i noies a objectivar l'experiència, en la mesura del possible. L'educació suposa la possibilitat de comprendre el sentit de les pròpies accions, d'elaborar la consciència dels propis límits, gràcies a marcs de referència que estructurin l'anàlisi i la comprensió de la realitat i gràcies a la presència del qui té la responsabilitat d'educar i que ha de facilitar aquella objectivació de la realitat (Franch, 1988). No és gens fàcil abordar aquests processos. L'aprenentatge del noi o la noia no està separat de la qualitat de la relació que l'adult estableix amb ell. I l'afectivitat de l'adult també hi té el seu paper, tot i estar emmarcada, en el cas de mestres i professors, en una actuació professional. Una actuació utilitarista i burocratitzada és insuficient per resoldre els conflictes, els quals necessiten criteris morals i ètics i un compromís personal que ni la tecnologia educativa de què dispo-

sem, ni tota la didàctica poden substituir. La capacitat per a tolerar la incertesa, doncs, posa a prova l'exercici de l'educador en el món en què vivim. Però aquesta és la grandesa i la dificultat d'una actuació exigent i, alhora comprensiva, amb les identitats dels joves aprenents d'avui. Tothom té present aquella expressió que es repeteix constantment: «La letra con sangre entra.» Menys gent sap que la frase té un precedent il·lustre que diu així: «La letra con sangre del maestro entra.» Una expressió que Eladi Homs atribueix a Concepción Arenal, als primers anys del segle XX. És a dir, la tasca de l'educador no ha estat mai una feina fàcil. Però no hauria de ser ni una cosa ni l'altra. Si parlem de la construcció de comunitats justes, a les institucions educatives i més enllà d'aquestes, vol dir que ho són per a tothom qui en forma part. Però no podem menys tenir el sentiment creixent d'inestabilitat i inseguretat de molts educadors a l'hora d'orientar els nois i noies, quan les distincions i les jerarquies socials establertes perden pes a mesura que van sorgint noves formes culturals. En qualsevol cas, la rellevància de l'adult no pot difuminar-se, malgrat que algunes d'aquestes formes culturals i estratègies mediàtiques segmentin l'audiència per edats i trenquin amb la comunicació intergeneracional. (El títol d'un programa de ràdio, amb la seva conseqüència en forma de llibre, *Prohibit als pares*, en podria ser un exemple emblemàtic.)

No hauriem d'oblidar que la dificultat de la tasca educativa avui té un dels seus focus originaris en la mercantilització de l'experiència humana. Les institucions educatives s'han d'encarregar que el treball dels nois i noies tingui durada, justificació i projecció en benefici del noi i la noia, però també en benefici d'una cultura que pugui ser apreciada i experimentada com a cosa propera i personal, però a la vegada com un bé extraordinari i universal. És una tasca irrenunciable però, molt sovint, difícil i feixuga. I, certament, (tot i que no és la temàtica que es tractava de desenvolupar ací) la tasca d'educar necessita, avui, uns equipaments; recursos, sobretot humans; temps físic i mental, individual i col·lectiu; una organització personal i institucional; un suport professional i social; una formació... tot un conjunt de condicions que massa sovint no hi són presents, malgrat la seva importància.

Però també ens cal, per sobre de tot, la nostra mirada personal. Per exemple, hi ha qui es mira l'adolescent

que té al davant no com una persona individual, singular, sinó que el mira esperant trobar-hi allò que els estereotips socials han construït sobre el conjunt dels nostres adolescents contemporanis. Sembla com si haguéssim perdut la confiança en nosaltres mateixos fins al punt de refusar-nos el dret a una mirada personal, una mirada que també inclou aquests estereotips, però que hauria d'incorporar matisos propis que ens puguin conduir a trobar en l'altre, de l'edat que sigui, un interlocutor potser inesperat. L'educació, com deia John Dewey, és la reconstrucció continuada de l'experiència. I la prioritat educativa que suposa el fet d'educar per a conèixer obliga a recrear els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, amb l'obertura a vells i nous procediments. Des d'allò tan elemental de predicar amb l'exemple fins a estratègies no convencionals d'aprenentatge, de formes de tutorització, d'estructuració del context i de suport emocional.

Referències

BONAL, X. [dir.]. *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro, 2003.

CLAPARÈDE, E. *L'educació funcional*. Vic: EUMO ed., 1991.

FRANCH, J. *Cultura i entorn*. Barcelona: CERC, Diputació de Barcelona, 1988.

KORCZAK, J. *Com estimar l'infant*. Vic: EUMO ed., 1999.

MEAD, M. *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

SUCHODOLSKI, B. *Pedagogia de l'essència, pedagogia de l'existència*. Vic: EUMO ed., 1986.

TEDESCO, J. C. *Els pilars de l'educació del futur*. Barcelona: Fundació Bofill, 2005. Debats d'educació, 1.

TORT, A. *Acerca de la cultura del esfuerzo: entre la retòrica y la hipocresía*. Aula núm. 118. Barcelona: Graó, 2003.

La construcció de la convivència

Anna Carpena i Casajoana, mestra i formadora del professorat en desenvolupament personal

La convivència en el marc dels centres escolars l'entenen com un procés de construcció més que com un estat qualificable o com un ensenyament sistematitzat.

Construcció des d'una base afectiva, feta d'estimació més que d'obligacions. Pensem que des de l'obligatorietat només s'arriba a la norma per la norma, amb repressió per a qui no s'hi emmotlla. Des de l'estimació és possible arribar a desitjar el benestar dels altres i al compromís de forjar relacions harmòniques i plenes. Amb això no neguem la necessitat d'unes normes que regulin la convivència, sinó que plantejem contextos i camins perquè s'integrin d'una manera autèntica i desitjable per aconseguir el propi benestar d'una manera coresponsable amb el benestar de l'altre.

Benestar/estimació i normativa/obligatorietat pertanyen a àmbits diferents, com si fossin dues autopistes paral·leles, una sota l'altra. Estimació i benestar són afers emocionals, i quan parlem de normes i obligacions ens dirigim al neocòrtex. Si el problema és emocional i el volem solucionar només a base de normes, que són missatges al cervell racional, poc s'aconsegueix. És com si hi hagués problemes a l'autopista de baix i enviéssim els responsables de trànsit a solucionar el problema a l'autopista de dalt. El col·lapse seguiria igual. No n'hi ha prou amb tenir informació del que està bé i del que no. Valors de convivència com el respecte i la solidaritat no es construeixen només des de la raó, sinó des del sentiment. L'acció educativa adreçada a la construcció de la convivència no es pot desvincular d'un horitzó ètic, però tampoc es pot desvincular de les emocions.

S'ha parlat molt del que cal pensar i fer, però no del que cal sentir i desitjar. Per això creiem necessari ressaltar l'element emocional, perquè des del marc cognitiu i comportamental hi ha més tradició educativa, mentre que en la incorporació del vessant emocional encara hi trobem resistències, malgrat que es reconeix com un dels pilars de la convivència. La por, la ira, la gelosia, per exemple, són el motor d'arrancada d'accions no afavoridores de la convivència.

«Nosaltres som els nostres sentiments i la manera com ens hi entenem» (Leslie Greenberg. *Las emociones en psicoterapia*). Ens cal comprendre com l'ésser humà es troba encara estretament lligat a emocions atàviques. Emocions lligades a la territorialitat i a estratègies inconscients de defensa davant del perill, alhora imbricades en sentiments teixits d'aquelles creences i aquells valors que han sostingut, i sostenen, les desconfiances i les intransigències.

La nostra gran tasca és prevenir que les nostres pors encaixonin els éssers humans en caricatures i veure'ls com a persones. Per confiar en l'altre cal vèncer les pròpies pors, però, per això, primer s'han de poder detectar.

L'educació necessita un replantejament molt important que mena a proporcionar a la persona mitjans per al seu autoconeixement i gestió, i això implica un treball en tot l'àmbit emocional. Necessitem habilitats de convivència, però també habilitats personals.

Ens humanitzem a través de l'autoconeixement perquè aquest permet el coneixement de l'altre. Sintonitzem amb els altres després i, quan sintonitzem amb nosaltres mateixos, en tota la dimensió humana. Això ens ha de portar a reconèixer altres *jo* amb qui treballar plegats en deferència mútua.

Anar construint plegats la convivència, des d'aquesta perspectiva, no pot quedar en accions basades en activitats repetitives, mancades d'autenticitat, ni en discursos buits de significació compartida. Com tampoc és suficient aprendre un seguit de tècniques cognitives quan sabem que la raó sovint es veu segrestada per les emocions.

Treballar per a la convivència és cosa de tots

En un context d'educadors i educands es pot donar per assumit que treballar per a la convivència significa educar les mancances d'uns per part dels qui ja estan formats. És a dir, que els educadors, ja educats, ensenyen i l'alumnat és qui n'ha d'aprendre, ja que se suposa que els infants i els joves són els qui no en saben. Tot el que aquí s'exposa, a partir de les aportacions de diversos centres, grups de treball i mestres a títol personal, parteix d'una altra base. Aprendre a conviure és feina de tots i no es poden separar els processos de l'alumnat dels del professorat. L'excel·lència en aquesta dimensió personal arriba i no arriba, és un punt de mira al qual a vegades ens hi apropem i en altres moments ens hi trobem en regressió. Si ho entenem així, l'acció educativa adquireix la perspectiva de creixement personal com a tasca compartida entre tots els membres de la comunitat educativa, en la qual el rol del professional de l'educació és el de la persona que educa i s'educa, en un procés permanent. L'educador va aprenent i creixent en interacció, al costat dels nois i noies, nens i nenes, pares i mares, compar-

tint la creença i el sentiment que s'aprèn i s'ensenya a conviure convivint, treballant-hi junts, en interdependència, amb un objectiu comú, que és la millora interpersonal, i construint una cultura positiva de la convivència, sense que això alteri la diferència de responsabilitats existent entre els adults que eduquen i els infants i joves.

Quan el desenvolupament personal és un objectiu educatiu per a tota la comunicat educativa i quan es creen complicitats per caminar plegats cap a aquest objectiu comú, trobem el marc idoni per treballar en la direcció que plantegem. L'objectiu compartit fa possible l'acció que unirà la comunitat en el compromís de la construcció de la convivència desitjada.

Els camins

Aquest model vol ser integrador pel que fa als integrants de la comunitat educativa i integrador pel que fa a totes les dimensions de la persona: pensament, emoció, acció i dimensió corporal.

Edgar Morin (*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*) assenyalava la necessitat de practicar l'autoexamen personal d'una manera permanent, ja que comprendre les nostres pròpies debilitats o faltes és el camí que ens portarà a comprendre els altres. Si descobrim que som éssers dèbils, fràgils, insuficients i amb mancances, llavors serem capaços de descobrir que tots necessitem d'una comprensió mútua.

Aquesta interdependència ens porta a entendre que es descobreix l'altre en la mesura que es fa la pròpia descoberta. Tota acció adreçada a canviar la conducta vers l'altre sense un propi coneixement, sense connectar amb els sentiments i els pensaments que acompanyen l'acció, està poc orientada i amb moltes possibilitats de no donar bons fruits. Descobriré en l'altre un Jo com jo, mereixedor de respecte i estimació, quan jo hagi descobert, a nivell emocional i cognitiu, les mateixes necessitats de mereixement. La comprensió de l'ésser humà és la condició indispensable per a la solidaritat intel·lectual, emocional i moral de la humanitat.

Com hem dit, viure plegats, en cooperació, demana compenetració i acolliment de la vivència de l'altre, no només des del vessant cognitiu, sinó també emocional, i per això prèviament és necessària la pròpia mirada endins, mirada que facilitarà la comprensió de l'altre i la possibilitat de compartir. Les persones interactuem amb vivències d'una qualitat estretament relacionada amb les pròpies vivències internes. La connexió amb la pròpia vivència ha de portar-nos a la seva gestió. Caldrà, doncs, aprendre a gestionar emocions, sentiments i pensaments a l'hora que s'aprèn a controlar els impulsos primaris d'atac o fugida.

Estem parlant d'un procés d'humanització que no podem encaixonar en accions d'ensenyament/aprenentatge de fórmules i tècniques allunyades de les vivències i els interessos reals. Estem parlant d'un procés dinàmic en què l'acció educativa s'adreça tant a les capacitats intrapersonals com a les interpersonals i en què l'equilibri i el desequilibri són entesos i sentits com a mecanismes de creixement.

Es fa palès que hem d'aclarir com concretem, a la pràctica, aquest principis educatius. La nostra proposta comporta:

- Un treball del professorat.
- Actuacions de convivència del dia a dia, de base afectiva.
- Actuacions planificades perquè cada nen, nena, noia o noi tingui ocasió de conèixer vivencialment camins d'autoconeixement i d'expressió, camins per trobar i acollir l'altre i pautes d'autogestió.

La pràctica quotidiana

Pràctiques permanents, naturals, autèntiques, d'apropament, d'afecte, de comunicació, són, i alhora construeixen, un clima propici al desenvolupament afectiu, al creixement d'estimació endins i enfora, que va teixint una convivència vers una entesa pensada i desitjada. Actuacions que demanen, per part del professorat, actituds derivades d'una maduresa personal.

A la base de les actuacions que presentem hi ha el sentiment d'estima, ja que: «La necessitat humana essencial és la necessitat d'estimació. Tot procés de coneixement d'un mateix i de l'entorn ha de partir del reconeixement d'aquesta necessitat primordial. Som éssers profundament necessitats d'afecte i d'estimació.» (Bach, E.; Darder, P. *Sedueix-te per seduir*.)

Farem referència només a marcs bàsics, atès que en aquest article no hi té cabuda un desglossament més extens.

Orientació vers la pròpia descoberta i autogestió

- Són múltiples les ocasions que es presenten al llarg de cada jornada escolar per connectar amb la pròpia vida interna i orientar la pròpia descoberta. Ens aturem per posar consciència en els propis sentiments, per tal de sentir-los. Tenim present, doncs, la creació d'espais de trobada amb un mateix per fer possible la mirada interna i no només en situacions d'interacció o conflicte. Connectar amb la pròpia

vida interna no fa referència només als sentiments destructius, sinó també als de gaudi. Aquesta orientació inclou tot l'alumnat, no només el conflictiu. «Escolta el teu cos. Què sents? Com et sents? Què estàs pensant?» I ho diem també en primera persona perquè els adults fem les mateixes connexions.

- Actuem sobre el cos quan és necessari, a nivell individual o amb tot el grup. Conduïm sessions de massatge i/o relaxament. Incidim en la respiració conscient. El professorat fa les mateixes pràctiques.
- Actuem també sobre els pensaments i el llenguatge intern a fi de positivar-los.

Autoimatge i autoestima

- Som conscients de l'autoimatge de cadascú, com també de l'autoimatge de grup. Atenem els nivells d'autoestima, ajustant les actuacions a les necessitats.
- Fomentem el sentiment de competència i el sentit de responsabilitat implicant l'alumnat en la presa de decisions, sempre que és possible.
- Elaborem les normes de convivència i de treball entre tots en funció d'uns objectius personals i interpersonals, definint allò que volem, per a què ho volem i com ens hi sentirem, en comptes de ressenyar allò que no es pot fer.
- Creem dinàmiques inclusives, no exclusives, integrant la diferència, superant l'etnocentrisme, creant i reforçant vincles de pertinença.
- Fem entrar el món de fora, les vivències «extraescolars», a l'escola.

Per afavorir el creixement de l'empatia

- Creem espais de trobada amb l'altre. Espais físics i temporals per a la comunicació. Conduïm perquè les interaccions incloguin l'expressió de la pròpia vivència emocional i l'escolta empàtica. El professorat n'és model.
- Induïm a compartir què li passa a un altre, ja sigui joia o dolor, posant-se al seu lloc.
- Fomentem l'acció d'ajut. La vida escolar és plena de situacions que es poden aprofitar per despertar l'interès responsable pel benestar de l'altre.

Ens comuniquem

- Creem canals de comunicació, en tots els sentits. Volem que l'alumnat percebi que el seu punt de vista és escoltat i és important. Volem que les famílies se sentin també escoltades.
- Donem molta importància a l'escolta, activa i empàtica. Escoltem acollint tota forma de comunicació, cada gest, cada so, cada silenci. Acollim el que es diu i com es diu.

Quan el conflicte apareix

- En situacions de conflicte ajudem a suspendre el judici respecte a les persones, malgrat que es jutgin les actuacions, i orientem en la recerca de múltiples solucions ajudant a escollir la més equitativa i atenent els sentiments de les parts implicades i els sentiments de justícia. El professorat orienta la seva resposta al conflicte en la mateixa línia.

Metodologies grupals

- Emprem metodologies que afavoreixen la relació entre tots, el treball en equip i la cooperació: treball en grups cooperatius, ajut entre iguals o entre grans i petits, creació de la figura del padri, grups d'edats barrejades...
- Planifiquem activitats col·lectives que reforcin el sentiment de grup, com àlbums de vida col·lectiva, llibreta de grup...

La tutoria

- Fem tutories. La tutoria té una funció bàsica i a secundària adquireix una importància rellevant per canalitzar el creixement personal i social de l'alumnat. Tutories planificades per poder acollir i treballar amb els alumnes acuradament, disposant d'espais de temps suficients.

L'actitud del professorat

- Fem que l'alumnat s'adoni que el professorat també fem processos.
- Donem mostres d'estimació a través de la comunicació verbal i no verbal. Mostrem l'acceptació incondicional de cada infant.
- Demostrem a l'alumnat que ens importa la seva felicitat.

- Mantenim actituds no homogeneitzadores de l'alumnat. Particularitzem per atendre les seves necessitats. Donem coixí emocional, atenent les seves necessitats afectives.
- Confiem en el potencial de cada persona i ho demostrarem. Mantenim una actitud optimista i constructiva.
- Prenem consciència i controlem els missatges verbals i no verbals que fem habitualment, com també els que fem servir en moments d'intensitat emocional.
- Demanem disculpes quan cal i mostrem penediment quan hem tingut conductes ofensives.
- Activitats adreçades a la descoberta de les pròpies emocions i els propis sentiments.
- Proporcionar un ventall ampli de llenguatges, codis, símbols i rituals per afavorir l'expressió «sana» d'emocions i sentiments.
- Accions adreçades a tenir consciència corporal.
- Entrenament del relaxament.
- Entrenament de la respiració conscient.
- Actuacions per a la gestió d'emocions i sentiments.
- Actuacions per a la gestió de pensaments i llenguatge intern.

La relació amb les famílies

- Acollim les famílies en tota la seva diversitat.
- Compartim vivències amb objectius comuns: el creixement de l'infant i la seva felicitat.
- Gestionem els conflictes que hi puguin haver des de l'empatia.
- Les fem participants i demanem la seva col·laboració en el projecte de creixement personal dels seus fills.
- Activitats adreçades a aprendre a generar i a gaudir d'emocions positives.
- Pràctiques de control de la impulsivitat i les emocions violentes.

En relació amb les dimensions interpersonals

Actuacions planificades

Presentem algunes de les actuacions planificades per posar en marxa processos personals i interpersonals. Es tracta de proporcionar elements que ajudin a construir formes de convivència realment volgudes per mitjà d'activitats de descoberta i d'altres de pràctica i entrenament. Activitats transversals o bé lligades a àrees concretes (sobretot educació física, música, educació visual i plàstica, llengua i descoberta del medi). Actuacions adaptatives, mai tancades ni acabades definitivament, contextualitzades, adaptant-se a la realitat de cada moment, lligades a l'experiència, que permetin fer una connexió significativa amb el propi creixement.

En la planificació cal anar incorporant noves dimensions, atenent els desajustaments i les necessitats individuals i de grup que es presentin, i tenint en compte el moment vital i de creixement de cada etapa evolutiva.

En relació amb les dimensions intrapersonals

- Activitats per a l'autoconeixement i la mirada interna.
- Planificar actuacions per aprendre a conèixer què sent l'altre.
- Activitats que ajudin a copsar el paper del propis filtres emocionals amb relació a descobrir, en l'altre, un jo.
- Planificar intervencions que creïn vincles entre tots els membres del grup.
- Planificar accions de coresponsabilitat, cogestió i cooperació.
- Activitats per generar actituds d'acolliment vers l'altre.
- Activitats per generar actituds de responsabilitat vers el benestar de l'altre i els seus drets.
- Activitats per afavorir l'aparició i la pràctica de la compassió, entesa com la connexió amb el sofriment i la pena acompanyada del desig d'acollir i protegir.
- Planificar intervencions comunicatives.
- Entrenament d'habilitats socials.
- Pràctica de tècniques de resolució de conflictes.

La motivació

No és tan important que es treballi per créixer i millorar com que realment es vulgui créixer i millorar.

Segons demostren diferents estudis realitzats per neurològics, el plaer aviva i desvetlla. La vinculació entre desitjar i aprendre és molt estreta. Veiem, doncs, la necessitat de contextos i treballs que propiciïn gratificació, satisfacció i que siguin desitjats.

Els camins vers la millora personal i interpersonal són reals quan es volen, i són volguts perquè es desitgen. I això és així perquè es relacionen amb el gaudi. Si només imposem i mecanitzem conductes, difícilment aconseguirem l'estat desitjable per avançar. Hem de propiciar que la construcció de formes de convivència es visqui d'una manera gratificant des de totes les parts.

Només hi ha motivació quan s'impliquen cognicions i emocions en la consecució d'uns objectius, que és quan aquests prenen valor i s'incorporen al propi projecte vital. Els valors de la convivència es manifesten quan s'han entès i «paladejat» vivències de cooperació en el benestar de tots plegats.

Són motivadores totes les vies que porten a sentir els sentiments agradables de l'acolliment, la generositat, el reconeixement i els sentiments de pertinença al grup. Sentir-se individu ple, formant part d'una comunitat amb qui es comparteixen desigs i vivències afectives és l'entramat per teixir uns valors de convivència realment volguts.

Aquest plantejament respecte a la motivació és igualment vàlid per al professorat, només que com a adults ens pertoca la competència de l'automotivació. Automotivar-se és un dels aspectes de la persona emocionalment intel·ligent. Si ens sabem motivar podrem orientar els nois i noies cap a la motivació intrínseca.

El creixement personal del professorat

Per construir la convivència i afavorir-la amb la nostra actuació es necessita formació personal amb una clara incidència en el vessant emocional.

No tenir actituds negatives, sinó mantenir actituds positives i optimistes, tenir confiança en un mateix i en les altres, demana connectar i gestionar què se sent i es pensa realment; altrament estem davant declaracions de principis difícils de fer realitat. Aquests principis, amb els quals, d'entrada, tothom hi està d'acord, són difícils de portar a terme, atès que s'han d'incorporar com una actitud vital per sempre. I fa massa temps

que funcionem d'una altra manera, amb una consciència interna difosa; una manera molt arrelada com perquè sigui fàcil de canviar. Normalment el professorat pensem que ja ho fem bé i tirem endavant mirant enfora i passant per alt la mirada interna. Per donar coherència a les accions cal acceptar la incertesa de no sentir-se acabat, i això implica una revisió permanent, honestat per reconèixer-nos, acollir-nos i promoure'ns vers la millora. A la pràctica vol dir connectar-se amb un mateix amb preguntes com: «Què m'ha passat amb aquell nen? Què he sentit davant del company? Per què he tingut aquesta actitud amb aquesta família? M'he relaxat suficientment? Com ho gestiono? Què faig per motivar-me?»

El professorat ha de tenir temps per aprofundir i compartir temes de creixement personal. En aquest sentit, els seminaris o grups de treball ofereixen espais interessants per aprofundir en aspectes personals i professionals. Tenen importància també els moments més oberts i més lúdics per compartir i enfortir vincles, com moments d'esbarjo, celebracions, dinars, sortides... El temps per compartir amb l'alumnat vol dir moltes vegades la implicació de la resta del professorat perquè els protagonistes de la trobada disposin de l'espai necessari. Això és possible quan hi ha un compromís de grup en el qual tothom s'hi sent implicat.

A vegades el compromís de grup es veu alterat, o no arriba a materialitzar-se, per problemes de convivència entre els membres d'un claustre. Aquestes pautes de convivència que es desitgen per a l'alumnat sovint estan encara per bastir entre el professorat, i això comporta situacions de malestar i autèntic patiment. En aquest context es fa palesa la necessitat d'abordar la construcció personal, des de les emocions, per arribar a la reconstrucció de la convivència. Tot i ser necessari per a tots els centres educatius, el fet d'aprendre a treballar junts per a la convivència té caràcter d'urgència en alguns. No hem d'oblidar que els educadors i les educadores som models per als infants. Models incabats, però models. Com més sap l'adult orientar la seva conducta cap a objectius d'estimació i concòrdia, més podrà orientar la persona que hi ha en el seu alumnat.

Consideracions finals

Volem posar èmfasi en les actuacions per treballar la convivència, que no han d'anar solament en la línia del conflicte i pel conflicte, sinó que el fet de formar persones capaces d'estar bé endins i enfora ha de comprendre tothom. No ens podem oblidar de l'alumnat passiu, inhibit, que no es fa notar, però que no per això podem dir que sàpiga conviure.

I com a cloenda, aquestes reflexions de *La veu de l'altre* (Joan Carles Mèlich, Juli Palou, Concepció Poch i Montserrat Fons):

«L'escola que no es planteja la necessitat de crear ambients de treball distesos i marcs de relacions afectuoses, a poc a poc anirà esdevenint una escola freda, despersonalitzada, distant, disciplinària, simple transmissora de sabers, que estarà educant per a la indiferència, l'egoisme, el conformisme o el fonamentalisme. Al contrari, l'escola que aposti per un model d'ensenyament que se sustenti en el tacte, l'afecte, la tendresa i l'estimació, formarà alumnes capaços de ser responsables del que són, del que fan, i del que tenen, i, per tant, amb una major capacitat de compromís per ser també responsables —no solament d'ells matei-

xos— sinó també del company, de l'amic, de l'ALTRE, en definitiva.»

Només voldriem afegir-hi que en aquesta *aposta de formació* ens hi hem d'incloure tots, petits i grans, per poder, tots, construir compromisos per a la convivència.

Han aportat les seves actuacions i reflexions: Carmen Boix, Joan Carbonell, Francisco Gallardo, Carme Negri, Silvia Palou, Lluïsa Vinyeta, CEIP Pere Viver, GREDES (Grup de Recerca per a l'Estudi i Desenvolupament d'Emocions i Sentiments), Grup de Treball d'Educació Socioemocional de Berga, ZER Moianès.

Síntesi del debat de la taula

El senyor Juan José Albericio, com a coordinador de la taula, inicia la sessió presentant els ponents: Antoni Tort i Bardolet, professor de la facultat d'educació de la Universitat de Vic, i Rosa Sallés, professora de secundària que substitueix Anna Carpena, que s'ha excusat per la seva absència. El coordinador els agraeix la seva participació en aquesta taula rodona i explica també que s'ha lliurat a tots els assistents el dossier amb les ponències respectives. Finalment, concreta alguns dels aspectes més destacats del document marc per a la reflexió que ha elaborat el Consell Escolar de Catalunya.

A partir d'aquestes línies de reflexió i de les aportacions de les exposicions dels ponents, es produeix un debat enriquit per la participació dels assistents. A continuació, se sintetitzen les aportacions principals.

La convivència es construeix amb tots i totes. És una construcció lenta en què hem de treballar plegats, tenint present la diversitat de les persones i les diferents relacions que estableixen entre elles. Això exigeix, doncs, tenir marcades unes línies clares dins del projecte educatiu del centre perquè s'hi impliqui tota la comunitat educativa i perquè tothom tingui clar el seu paper. S'ha d'assumir el repte que educar és una tasca de tots i que educar és anar endavant plegats.

Es fa un esment especial de la necessitat primordial de vetllar per l'existència d'aquest projecte de convivència a les escoles, la seva posada en pràctica i la seva continuïtat entre els centres de primària i secundària.

Es repeteix un suggeriment: donar prioritat al fet comunicatiu que enriqueix la convivència, ja que es valora com a imprescindible per a la comprensió entre els diversos estaments que conformen els centres educatius. La comunicació ajuda a donar a conèixer el projecte que s'està engegant i fer-lo públic afavoreix que sigui compartit. Així mateix, per tal que tots els col·lectius s'hi sentin inclosos, es veu la necessitat de participar-hi

ja des de l'inici, tant en l'elaboració del projecte com en la difusió posterior per poder donar-hi continuïtat.

Un altre aspecte que dóna suport, enriqueix i dóna coherència a la convivència i a aquest «treballar junts» són els diferents models i experiències pràctiques que s'han esmentat en les ponències de la taula: models més autogestionaris d'organització que van en la línia de vetllar per la convivència i el desenvolupament personal.

Tot el centre, és a dir, l'equip directiu i el professorat, juntament amb l'alumnat, els pares i mares i totes les persones que hi col·laboren, ha de vetllar conjuntament perquè es pugui conviure i treballar junts.

Es remarca d'una manera especial que en l'educació per a la convivència hi ha una condició imprescindible: que els nens i nenes, els nois i noies formin part d'aquest projecte de viure junts, ajudant-los a assumir la responsabilitat que els pertoca en les qüestions de l'escola, tant de la vida social com acadèmica, per treballar plegats en cooperació.

Es ressalta la tutoria com a prioritat, perquè afavoreix canalitzar el creixement personal i social dels nois i noies i permet treballar acuradament tots els aspectes relacionats amb la convivència, per tant, cal marcar uns espais de temps suficients per a aquesta tasca.

En tot moment es fa referència a actuacions diverses, tant per part dels ponents com per part dels assistents, que ajuden en la construcció de la convivència i que tenen a veure amb l'esperit de la descoberta d'un mateix i de l'altre, com també amb les actuacions lligades al quefer de l'escola del dia a dia que permeten fer un aprenentatge significatiu del fet de viure i conviure plegats.

Coordinador: Juan José Albericio, membre del CEC

Secretària: Pilar Quera

Taula 2. *La convivència al centre educatiu*

La convivència en el nostre centre. Mesures organitzatives

Josep Polanco López, director de l'IES de Santa Coloma de Farners

Introducció: Què entenem per convivència?

Quan parlem de la convivència en el nostre centre entenem que aquesta és el resultat de la interacció de les relacions entre els alumnes, els professors i les professores, el personal d'administració i serveis i les persones que compleixen un servei no docent en el centre. La convivència és la conseqüència immediata de la diversitat de les relacions humanes.

Des d'aquest punt de vista, en la convivència tothom té un paper important a desenvolupar, és a dir, que és responsabilitat de totes les persones contribuir d'una manera activa a fer que hi hagi un clima de convivència que permeti el desenvolupament de les tasques educatives en el centre i la seva activitat diària.

Per tant, l'esforç per **aprendre a conviure** ha de ser continuat en el temps, constant en la seva aplicació i homogeni entre el professorat quant als criteris d'actuació, tant a nivell individual (el compromís personal) com a nivell col·lectiu (el compromís dels equips docents i del claustre).

1. Trajectòria i evolució

En el nostre centre, des de fa uns quants anys, el professorat ha manifestat la necessitat de definir un marc d'actuacions organitzatives i pedagògiques al voltant del tema de la convivència per intentar donar solucions a les diferents problemàtiques conductuals detectades d'una manera majoritària en l'alumnat de l'ESO.

L'ESO comporta l'obligatorietat de l'escolarització de **TOTS** els alumnes dels 12 als 16 anys d'edat. Aquest fet implica necessàriament un canvi de l'**estratègia** a seguir en l'enfocament de la convivència. El replantejament a nivell de centre requereix definir per a les intervencions conviviales: QUÈ?, COM?, QUAN? i QUI LES COORDINA?

Durant aquests anys, hem estat conscients que per afrontar les situacions de caire convivencial calen aportacions constructives i imaginatives. Així, per a la de-

tecció dels casos, per a l'estudi dels conflictes, per a l'anàlisi d'actituds racistes i d'actituds de menyspreu a les persones, per a la formulació de propostes en els equips docents i per arribar a consensuar acords que defineixen la línia de centre, entre molts dels aspectes a considerar, cal la implicació des de tots els àmbits educatius del centre.

L'equip directiu, els departaments didàctics, els equips docents, l'equip d'orientació, la comissió d'atenció a la diversitat, la comissió de convivència i el consell escolar del centre han de participar d'una manera coherent en el disseny i la formulació d'estratègies (la discussió pedagògica), en el seu seguiment (l'anàlisi) i en la seva valoració (l'avaluació).

Amb la premissa compartida i acceptada que és responsabilitat de **tots** contribuir a mantenir un clima de convivència estable i afavoridor de les relacions entre les persones per tal d'assegurar el respecte i intentar assolir les finalitats educatives que perseguim, a l'IES de Santa Coloma de Farners hem concretat el nostre pla anual d'intervenció per a la convivència en el centre anomenat *Aprendre a conviure*, a través del qual hem adoptat les diferents mesures organitzatives que practiquem.

2. L'organització del centre al voltant de la convivència

La idea que hi ha al darrere de l'organització del centre en aquest tema és que **per aconseguir una bona convivència és necessari un bon tractament de la diversitat i cal un ampli consens de centre.**

L'opció del centre per tractar la diversitat es basa en els aspectes següents:

a) Una organització FLEXIBLE i OBERTA

Des de la coordinació pedagògica, per intentar arribar a les necessitats educatives del nostre alumnat, s'han organitzat recursos interns (propis del centre) com les hores d'atenció individualitzada de les psicopedago-

gues, la intervenció de l'EAP, la participació simultània de dos professors en algunes hores de les àrees instrumentals del primer cicle, l'organització de les àrees instrumentals en el segon cicle a partir d'agrupaments flexibles, l'aula-taller, l'aula d'acollida i la unitat de suport a l'educació especial, entre altres mesures (en l'apartat 2.2 s'hi especifiquen altres intervencions que també es porten a terme). Els alumnes que valora la comissió d'atenció a la diversitat (CAD), després de la derivació prèvia des de l'equip docent, són atesos des d'un o altre recurs en un nombre determinat de sessions i durant el termini de temps que es considera adient.

b) L'heterogeneïtat dels grups classe

L'equip d'orientació i la coordinació pedagògica, amb les informacions facilitades per l'EAP i en col·laboració amb els tutors i les tutores de primària, conformen els grups classe per intentar equilibrar el nombre de necessitats educatives i el tipus, com també el nombre de nois i noies, tot respectant les opcions de matrícula quant a l'idioma estranger i la religió o els ensenyaments alternatius. Si durant l'etapa hi ha la necessitat de variar la composició dels grups d'un determinat nivell de l'ESO, els tutors i les tutores ho fan seguint els mateixos criteris.

c) Un plantejament global de la convivència no limitat només a la disciplina

No n'hi ha prou amb l'aplicació de mesures correctores o sancions (les mesures administratives) quan es produeixen conductes contràries o greument perjudicials a les normes de convivència del centre, sinó que cal dissenyar mesures preventives en el centre mateix: permeabilitzar estratègies entre equips docents de diferents nivells de l'ESO, facilitar l'ajuda mútua entre el professorat sobre temes de resolució de conflictes, promoure l'establiment de criteris comuns d'actuació en el professorat d'un mateix equip docent i a nivell d'etapa i promoure la formació i l'assessorament dels professors i professores, especialment en el cas dels tutors i tutores.

En aquest plantejament global cal que els alumnes, a través de les tutories i de les reunions de delegats i delegades, i els pares, a través de les reunions generals i les trobades particulars, estiguin informats i se'n sentin participants.

d) El desenvolupament d'estratègies per a la integració de TOTES LES PERSONES

El nostre model de convivència no exclou cap persona o col·lectiu per una o altra condició (social, econòmica, psicològica, religiosa o de qualsevol altra índole). Pretenem que les persones que compartim el mateix temps

en un espai comú ens puguem relacionar amb cordialitat, i amb un sentit de coresponsabilitat per mantenir el clima de centre. És per això que en l'ESO desenvolupem dins el pla d'acció tutorial temes relacionats amb les habilitats socials, les dinàmiques de grup, les assemblees de classe i les competències socials.

En aquest sentit, l'acció tutorial en el nostre centre es planteja com una tasca que no és exclusiva del tutor o la tutora del grup sinó que és compartida per tots els professors i les professores de l'equip docent. El conjunt de professors i professores de cada equip docent acorda amb els tutors i les tutores qüestions a nivell d'hàbits i d'estratègies per a un alumne o alumna en particular i per a tot el grup si és necessari. D'altra banda, algunes de les intervencions esmentades en el paràgraf anterior estan integrades en el currículum, fora de la sessió de tutoria (vegeu l'apartat 2.2.1.2).

2.1. Objectiu final

L'objectiu final del desplegament de les mesures organitzatives i pedagògiques és la millora individual i col·lectiva de la convivència en tots els àmbits educatius del centre.

2.2. Els eixos vertebradors de la convivència en el centre

A l'IES de Santa Coloma de Farners plantegem la convivència a través de tres eixos vertebradors: l'acció tutorial, la coordinació pedagògica i la comissió de convivència.

2.2.1. El primer eix vertebrador de la convivència: L'ACCIÓ TUTORIAL

El conjunt d'intervencions que realitza el tutor o la tutora del grup classe es fonamenta en l'ús del diàleg i en l'establiment de pactes i acords amb els alumnes, amb els professors i les professores de l'equip docent i amb els pares i mares.

2.2.1.1. Intervencions amb els alumnes i el grup classe: l'assemblea setmanal

Setmanalment, els alumnes del grup tenen una sessió de tutoria (l'assemblea setmanal) amb el seu tutor o tutora durant la qual es fa el tractament de les incidències esdevingudes en els dies anteriors. Llavors, a partir de les aportacions dels mateixos alumnes, s'intenta:

- arribar a propostes del grup per solucionar els conflictes entre els mateixos alumnes, o amb alguns professors i professores;

- revisar les propostes o modificar-les en funció de com hagi evolucionat la situació;
- analitzar els problemes de relació dins el grup, tant si aquests són ocasionats per diferències de coneixements (habilitats cognitives, hàbits d'estudi, capacitat d'organització o altres capacitats) com si són motivats per qüestions personals (menyspreus, enfrontaments, discriminacions, problemes familiars...);
- desenvolupar algunes dinàmiques de grup, especialment a l'inici de curs i durant les sortides de tutoria, perquè els alumnes es coneguin entre ells, exterioritzin les seves emocions i els seus sentiments i també per intentar corregir determinats comportaments i actituds envers les persones més properes a ells;
- promoure les propostes formulades des dels equips docents, l'equip directiu...

El plantejament de la sessió setmanal de tutoria d'aquesta manera serveix per educar els alumnes en el treball mitjançant assemblees i potenciar alhora la tasca dels delegats del grup com a representants i interlocutors.

2.2.1.2. Intervencions amb els alumnes i el grup classe: el currículum

A més de la sessió setmanal de tutoria, tots els alumnes de l'ESO, segons el nivell educatiu que cursen, realitzen en el seu currículum aprenentatges de tipus convivencial que són diversos i complementaris al llarg de l'etapa.

A 1r d'ESO (12-13 anys) l'alumnat cursa:

- un crèdit variable de prevenció (1 hora setmanal durant tot el curs) que és impartit pel tutor o tutora del grup classe, i en el qual es posen en pràctica estratègies per a la gestió de conflictes;
- un crèdit variable de competències socials (1 hora setmanal durant tot el curs) impartit per les psicopedagogues del centre i en el qual, a partir del programa de Manuel Segura, es treballen —amb una ràtio de 15 alumnes— els avantatges, els inconvenients i els dubtes de qualsevol acte o actuació, les habilitats cognitives, els valors morals i les habilitats socials.

A 2n d'ESO (13-14 anys) l'alumnat cursa:

- tallers d'autoestima impartits per especialistes (psicòlegs i pedagogs) recomanats pel Consell Comarcal de la Selva o pel Programa Salut i Escola;

- una formació voluntària en mediació de conflictes que s'imparteix durant un trimestre per part d'un professor o professora vinculat al servei de mediació.

A 3r d'ESO (14-15 anys) l'alumnat cursa:

- un segon crèdit variable de competències socials (1 hora setmanal durant tot el curs) impartit per les psicopedagogues del centre;
- tallers d'activitats sobre hàbits de consum de substàncies que generen drogodependència, en col·laboració amb els especialistes de la Fundació Teresa Ferrer de Girona (1 hora setmanal durant un trimestre).

A 4t d'ESO (15-16 anys) l'alumnat cursa:

- tallers sobre educació sexual, a càrrec d'especialistes recomanats pel Consell Comarcal de la Selva o bé a través del Programa Salut i Escola.

Anualment, des de la coordinació d'activitats i serveis i conjuntament amb els equips docents, també es programen a cada nivell alguns tallers o xerrades destinats a l'educació personal de l'alumne o alumna en temes com l'autoestima, la sexualitat, el *bullying*, els maltractaments i el tabaquisme, entre d'altres.

2.2.1.3. Intervencions a través dels equips docents

Paral·lelament a les intervencions que cada tutor o tutora realitza en el grup classe que tutoritza, els equips docents es reuneixen cada setmana convocats pel coordinador o coordinadora de nivell amb un ordre del dia establert per treballar en el següent:

- la detecció de les necessitats educatives individuals dels alumnes i col·lectives del conjunt del grup classe, i la formulació de propostes per intentar atendre-les;
- la prioritització d'un tipus de continguts (habilitats socials) amb determinats alumnes;
- l'adopció de mesures com la reubicació d'alumnes en altres classes o l'«esponjament» dels horaris de determinats alumnes;
- la permeabilització d'estratègies entre el professorat;
- l'establiment de propostes correctores que s'adrecen a la comissió de convivència.

2.2.1.4. Intervencions amb els pares i les mares

La intervenció tutorial que porta a terme el tutor o la tutora amb els pares i mares dels alumnes del grup que tutoritza es realitza a través de les entrevistes particulars que tenen lloc durant el curs (aquestes s'estableixen amb una freqüència que el tutor o la tutora determina en funció de les necessitats de cada alumne o alumna) i a través de les reunions generals de pares i mares de començament de curs. Aquestes actuacions es basen en el diàleg i l'establiment d'acords i pactes entre la família i el centre.

2.2.2. Segon eix vertebrador de la convivència: LA COORDINACIÓ PEDAGÒGICA

El coordinador pedagògic és una figura clau en el tractament de la diversitat i per tant en l'enfocament de la convivència que el centre fa. Aquesta persona coordina les reunions de la comissió d'atenció a la diversitat (CAD). La CAD està integrada també per les dues psicopedagogues de l'equip d'orientació (una d'elles en qualitat de coordinadora d'ESO), les professionals de l'EAP i una de les psicopedagogues de la unitat de suport a l'educació especial (USEE). Quan el tema ho demana, s'hi afegeixen la tutora de l'aula d'acollida o el tutor de l'aula-taller.

Mensualment, la CAD convoca els educadors socials per compartir informació sobre alumnes amb situacions socioculturals desfavorides (entorn familiar i social).

Aquesta comissió es reuneix cada setmana per valorar la derivació dels alumnes que arriben des dels equips docents, per decidir quin professional de la CAD intervé i com atendre les necessitats educatives especials (NEE) d'aquell alumne o alumna, i també per establir quin recurs educatiu li pot oferir el centre (aula-taller, aula d'acollida, USEE, atenció individualitzada).

A la CAD, les professionals de l'EAP informen de les seves intervencions amb els alumnes que manifesten alguna NEE: exploracions, diagnòstics, seguiments dels dictàmens i dels informes, coordinacions amb els agents externs...

En el nostre centre, el coordinador pedagògic, a més d'estar vinculat directament a la CAD i l'equip d'orientació, també ho està amb:

- els equips docents i els tutors mitjançant els coordinadors de nivell;
- el tutor de l'aula-taller, la tutora de l'aula d'acollida i la tutora de la USEE;
- la coordinadora d'activitats i serveis del centre i el coordinador lingüístic;

- les professionals de l'EAP, l'assessor LIC, el fisioterapeuta i la logopeda;
- els tutors o tutores de les UEC a les quals assisteixen alguns alumnes derivats del centre;
- el responsable del programa de formació ocupacional Casa d'Oficis, que es desenvolupa en el nostre centre;
- els tutors o tutores i coordinadors de les escoles de Santa Coloma de Farners, Sils, Riudarenes i Vilobí;
- els responsables de l'escola d'adults de Santa Coloma de Farners i altres centres de formació del municipi;
- els educadors i els assistents socials dels municipis dels nostres alumnes;
- els pediatres del CAP de Santa Coloma de Farners i l'equip del centre de salut mental per a la infància i la joventut (CSMIJ);
- alguns representants d'altres institucions: l'AMPA (secretària), els ajuntaments (dinamitzadors, regidors de joventut, d'ensenyament i de benestar social), la policia local (sergent), els mossos d'esquadra (interlocutor amb la comunitat), el centre obert de Santa Coloma de Farners (educadores i psicòlegs).

El centre col·labora amb les institucions municipals esmentades amb fluïdesa de relacions en temes d'interès comú (consum de substàncies drogodependents, salut pública, convivència ciutadana) a través de diferents comissions d'àmbit municipal (comissió de justícia juvenil, xarxa de salut municipal).

En resum, les tasques del nostre coordinador pedagògic al voltant de la convivència són:

- fer plantejaments i propostes sobre el tractament de la diversitat (metodologies);
- realitzar l'anàlisi de les problemàtiques convivencials conjuntament amb els equips docents (dins el centre) i amb la xarxa de salut municipal (fora del centre);
- intervenir en la formulació i l'avaluació d'estratègies a l'aula;
- participar en el seguiment del programa d'habilitats socials amb els tutors i tutores;
- col·laborar en l'elaboració del pla d'acollida;

- col·laborar en el servei de mediació escolar;
- desenvolupar amb l'AMPA el servei de préstec de llibres i material escolar.

2.2.3. Tercer eix vertebrador de la convivència: LA COMISSIÓ DE CONVIVÈNCIA

El camp d'actuació de la comissió de convivència del consell escolar en el nostre centre és l'anàlisi de conflictes convivencials esdevinguts en qualsevol àmbit educatiu (aules, passadissos, pati, biblioteca, bar, menjador, transport, sortides escolars) i l'establiment de mesures correctores (mesures administratives) a les anomenades conductes contràries a les normes de convivència del centre. Les seves intervencions estan regulades per la normativa de règim intern (NRI) del centre i pel decret de drets i deures dels alumnes de nivell no universitari de Catalunya.

La comissió de convivència decideix sobre la imposició de les mesures correctores, tot atenent les propostes i les recomanacions dels equips docents. Aquestes mesures són: la suspensió del dret d'assistència a determinades classes o activitats, la realització de tasques reparadores en horari no lectiu, la reparació econòmica dels danys i l'amonestació escrita.

Les sancions a les conductes greument perjudicials a les normes de convivència del centre que imposa el director (conseqüència dels darrers canvis introduïts a les disposicions vigents) s'adopten després d'haver finalitzat la instrucció d'un expedient disciplinari i sempre amb la consulta prèvia al consell escolar. En determinats casos, durant la instrucció s'adopten les mesures provisionals que estableix el decret de drets i deures (expulsió del centre fins a cinc dies lectius, amb l'aprovació de la comissió de convivència; allargament de l'expulsió del centre fins a 15 dies lectius, amb l'aprovació del consell escolar).

El centre ha incorporat a la NRI un procediment d'actuació específic davant de casos d'alumnes que han comès una falta de respecte a una persona.

Per a una gestió de les incidències més acurada, la comissió de convivència, i també cada tutor o tutora, tenen a l'abast la informació que facilita la base de dades creada pel mateix centre, en la qual es registren les faltes de comportament, les expulsions de l'aula, els retards i les faltes d'assistència de cada alumne del centre.

La prefectura d'estudis realitza cada curs un estudi estadístic de les incidències, les conclusions del qual es tenen en compte de cara a fer propostes pedagògiques des dels equips docents, plantejar estratègies organitzatives i demanar assessorament i formació.

2.3. Àmbits d'actuació

A l'IES de Santa Coloma de Farners, la convivència està present en l'organització del centre, en la pedagogia a l'aula i en tots els àmbits educatius del centre.

2.3.1. Àmbit d'actuació: l'organització del centre

Tal com s'ha comentat anteriorment, en l'organització del centre les actuacions pedagògiques estan centrades en l'atenció a la diversitat a través de la CAD, l'equip d'orientació, l'aula-taller, l'aula d'acollida i la USEE, amb uns objectius finals clars que són la socialització, la integració i la promoció dels alumnes. Aquestes actuacions es reforcen amb algunes mesures funcionals com, per exemple, l'adjudicació d'una aula per a cada grup de l'ESO per evitar la dispersió de determinades situacions amb la mobilitat deguda als canvis d'aula; l'establiment de patis diferenciats per als alumnes de 1r i 2n cicle d'ESO; la convocatòria de les assemblees de delegats per escoltar, recollir i intentar donar respostes a les propostes dels alumnes en temes diversos.

2.3.2. Àmbit d'actuació: la pedagogia a l'aula

Pel que fa a la pedagogia que es segueix a les aules de cara al tractament de la diversitat i, per tant, amb finalitats convivencials, en el nostre centre:

- elaborem les adaptacions curriculars per als alumnes amb NEE;
- fem filtracions, és a dir, materials adaptats de cada àrea per als alumnes amb dificultats d'aprenentatge;
- prioritzem els continguts d'habilitats socials per a determinats alumnes;
- en el primer cicle, algunes hores de classe de les àrees instrumentals compten amb la participació de dos professors o professores, a vegades els dos a l'aula i altres vegades es fan partions del grup;
- en el segon cicle, per a les àrees instrumentals es fan agrupaments homogenis per nivells (ampliació, consolidació i reforç);
- fem «esponjaments» en els horaris dels alumnes, que consisteixen a traslladar l'alumne o alumna que manifesta desajustaments conductuals amb algun professor o professora d'una matèria concreta a un altre ambient del centre (aula-taller o un altre grup) mentre es recondueix la situació.

2.3.3. Altres àmbits: les sortides escolars, el menjador i el transport escolar

Des del nostre punt de vista, és fonamental que les actuacions que es practiquen en el centre a nivell de convivència (aules, passadissos i patis) tinguin continuïtat en qualsevol altre àmbit de la vida escolar del centre. A les sortides escolars, en el menjador i en el transport, els professors i les professores, els monitors i les monitores i l'alumnat en general saben que regeixen les mateixes normes de convivència en tot moment, i que allò que succeeix fora de l'aula però en relació amb les persones del centre és igualment important i pot tenir repercussions.

Quant a les sortides escolars, l'objectiu que es persegueix és afavorir la convivència a través de la màxima participació de l'alumnat. Les sortides tenen caràcter obligatori per a tots els alumnes als quals s'adreça, perquè tenen continguts pedagògics per a les àrees i per a la tutoria. Mitjançant la planificació anual de sortides que elabora la coordinadora d'activitats, es té coneixement de la despesa anual (aquesta no pot excedir d'un valor que estableix el consell escolar) i llavors, des de la tutoria i la coordinació pedagògica, fent ús del sistema de beques i d'ajudes, s'intenta que cap alumne o alumna en quedi exclòs per motius estrictament econòmics.

Pel que fa al menjador i al transport escolar, es fa una especial insistència en la vigència de les normes de convivència del centre, atès que els alumnes es troben fora de l'ambient de l'aula amb unes altres persones (monitors) que no són els seus professors i professores.

Les incidències que s'esdevenen en el transport, en el menjador i a les sortides tenen el mateix tractament que les esdevingudes dins el centre.

3. La formació en la convivència escolar

Com a centre educatiu ens hem plantejat la necessitat de tenir una formació en temes relacionats amb la convivència. Aquest fet ha comportat que en cursos anteriors s'hagi procurat la realització de diverses activitats formatives per al professorat, algunes des del pla de formació de zona (PFZ) i altres des del centre mateix. Han estat les següents:

- Curs 2002-2003: Formació per a l'elaboració del pla d'acollida (PFZ). Xerrades sobre *bullying*, Sr. Jordi Cullell.
- Curs 2003-2004: Assessorament sobre mediació escolar. En aquesta activitat hi van participar alguns alumnes, algunes mares i una persona del PAS. Formació sobre dificultats d'aprenentatge de la fundació Carme Vidal (neuropsicopedagogia) (PFZ).

- Curs 2004-2005: Assessorament sobre l'educació en i per als conflictes (I), Sr. Paco Cascón.
- Curs 2005-2006: Assessorament sobre l'educació en i per als conflictes (II), (PFZ), Sr. Paco Cascón.

4. Valoració del tractament de la convivència en el centre

En el nostre centre un 5% aproximadament de l'alumnat d'ESO acumula incidències.

Els desajustaments conductuals fora i dins de l'aula solen estar relacionats principalment amb:

- faltes de respecte a les persones;
- actituds racistes, actituds de menyspreu i de *bullying*;
- enfrontaments entre grups;
- maltractament del material: desperfectes i furts;
- diversitat de capacitats;
- manca d'habilitats socials;
- incompliment de la normativa en temes de salut.

Des del nostre punt de vista, el tractament de la convivència que practiquem és beneficiós per a les persones en els aspectes següents:

- intenta un tractament individual i integral de l'alumne o alumna i la seva problemàtica;
- respon a una organització flexible;
- coordina diversos agents (interns del centre i externs);
- permet la incorporació d'estratègies a la pràctica docent;
- facilita el coneixement i l'aplicació de la normativa vigent;
- manté en l'actualitat un clima de convivència estable en el centre;
- implica tots els sectors de la comunitat educativa.

D'altra banda, observem que les dificultats més immediates que limiten el tractament de la convivència són:

- la manca de temps per reeducar en els alumnes algunes conductes o determinades habilitats socials;
- les dificultats per consensuar la pedagogia i els criteris comuns d'actuació en el claustre i en els equips docents;
- la manca d'implicació d'algunes famílies;
- les dificultats per atendre amb els recursos propis del centre un nombre reduït d'alumnes amb disfuncions psicològiques greus. En aquests casos el tractament ha de ser a través d'especialistes no docents (neuròlegs, psiquiatres...).

5. PROPOSTES DE FUTUR sobre la gestió de la convivència

Per als propers cursos ens plantejem dues grans línies de treball en relació amb la convivència:

- Mantenir i millorar el clima de convivència actual en el centre a través de la implicació dels alumnes, els pares i mares, el personal no docent i el professorat; la formació i l'assessorament; i la promoció de la mediació en la gestió de conflictes.
- Consolidar una línia pedagògica de centre en el tractament integral de la convivència des de tots els àmbits d'actuació.

Com anem construint la convivència? Reflexions a partir del treball de les escoles Vedruna

Ramon Rial i Carbonell, membre de l'Equip d'Educació de les escoles Vedruna de la província de Barcelona

L'aportació que fem a aquesta jornada és a partir de l'experiència de treball realitzada a les diferents escoles Vedruna de la província de Barcelona.¹ Es tracta, doncs, d'una reflexió des de la pràctica escolar. Ens agradaria subratllar, d'entrada, el títol de la comunicació: *Com anem construint la convivència*, perquè volem destacar, en primer lloc, que la convivència està en constant procés de construcció. Partim de la premissa que la convivència no existeix *de facto*, ni deixa d'existir per ella mateixa. L'assoliment d'un cert grau de convivència a l'escola —i a la societat— s'ha d'anar guanyant i construint a partir de la suma d'un munt de factors que no podem deixar a l'atzar, sinó que hem de construir d'una manera premeditada. De fet, si fem cabal dels coneguts *pilars de l'educació* assenyalats en l'informe Delors,² el tercer pilar es fonamenta en l'*aprendre a viure junts, aprendre a viure amb els altres*. La convivència,

doncs, és un aspecte que ha de ser objecte d'ensenyament-aprenentatge dins del marc escolar. Els aspectes de la convivència han de comportar processos de canvi i de millora constants dins de les escoles. Volríem partir, d'entrada, de la idea que l'existència de conflictes no l'hem d'entendre només com un fet negatiu, sinó com un repte i una oportunitat per avançar en el dia a dia. Abans d'entrar a abordar alguns aspectes de la pràctica concreta dins les nostres escoles, volem remarcar un seguit de premisses que caracteritzen els nostres centres i que, de ben segur, són compartides per molts altres centres del nostre país. Són aspectes sobre els quals se sustenta allò que entenem per convivència.

1. El Projecte Educatiu com a garantia de l'eix de la convivència

En primer lloc, el tractament i el treball de la convivència és una idea central reflectida en el *Caràcter Propi o Projecte Educatiu de les escoles Vedruna de Catalunya*. És, doncs, dins del mateix ideari de les escoles (*el document marc que les inspira i que en fa la seva raó de ser*) que es planteja la convivència com un repte educatiu bàsic a assolir dins els objectius educatius de les nostres escoles. Des d'aquest punt de vista, entenem

1. Avui, la xarxa d'escoles Vedruna de la província de Barcelona està formada per catorze escoles repartides geogràficament al Barcelonès (3), al Vallès (dues a Sabadell i dues a Terrassa), al Bages (Artés i Sallent), al Berguedà (Berga) i a la comarca d'Osona (dues a Vic; Manlleu i Tona).

2. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Centre Unesco de Catalunya. Barcelona, 1996, p. 75 i següents.

que treballar aspectes de convivència a l'escola no s'ha d'entendre com una mera resposta a unes dificultats i necessitats puntuals —que sovint també es donen en els nostres centres—, sinó com un objectiu central de la tasca educativa que pretenem realitzar des de les escoles Vedruna.³ No hem de donar, per tant, la convivència com un pressupòsit, sinó com un estat de benestar que hem de treballar com a idea de fons en el dia a dia. El fet que la convivència sigui present en els projectes educatius dels centres és una garantia perquè es pugui treballar, no com a resposta a necessitats immediates, sinó com un objectiu per ell mateix. Això significa, a la pràctica, que les activitats que es deriven de treballar aspectes de convivència no s'han d'entendre com un «plus afegit» sinó com un objectiu volgut, per al qual s'ha previst un temps en la programació escolar.

2. L'objectiu de valor del Pla Anual, com a concreció del Caràcter Propi

Podria ben passar, però, que la idea de treballar per a la convivència quedés formulada en els nostres projectes educatius de centre i que no es treballés. Per evitar aquesta paradoxa, les escoles Vedruna escollim, per a cada curs escolar, un objectiu educatiu que concreti l'aplicació del nostre caràcter propi a les aules, des de l'àmbit de l'educació en valors. De fet, no és una pràctica original; hi deuen haver molts centres que fan el mateix. Preparant aquesta comunicació, hem pogut comprovar que la convivència és i ha estat un element de treball transversal en la majoria de les formulacions dels objectius educatius de les nostres escoles al llarg dels darrers deu anys.⁴ A partir de la seva lectura, po-

3. En el Projecte Educatiu de totes les escoles Vedruna s'hi assenyalen els eixos del compromís educatiu de la institució. Molt resumidament, en aquest apartat es diu: «Treballem per la creació d'un clima escolar positiu i motivador», aspecte que té coherència amb un dels aspectes centrals de l'estil pedagògic amb què volem educar a les nostres escoles: «El compromís amb una educació en valors que és a la base d'una convivència veritablement humana, alhora que coherent amb un model educatiu d'inspiració cristiana».

4. Fent un repàs de les concrecions d'objectius educatius aplicats en els darrers deu anys a les escoles Vedruna, subratllem que la convivència ha estat un objectiu prioritari. Les formulacions són les següents: curs 1995-1996: «Diversitat i tolerància»; curs 1996-1997: «Tots menys i que arribi per a tots»; curs 1997-1998: «Conviure en la diferència»; curs 1998-1999: «Aprenem a ser ciutadans, no te'n desentenguem»; curs 1999-2000: «Una escola de tots i per a tots»; curs 2000-2001: «Avancem cap a la coresponsabilitat»; curs 2001-2002: «Fem xarxa: millorem la convivència tot dialogant i cooperant»; curs 2002-2003: «Cultura de la pau, cultura de la vida»; curs 2003-2004: «Som persones en relació»; curs 2004-2005: «Aprendre a conviure des de la diversitat»; curs 2005-2006: «Aprendre a conviure des de la veritat: sigues autèntic, sigues sincer».

dem dir que el treball de la convivència a l'escola té un enfocament que mostra diferents visions polièdriques. En els darrers anys hem enfocat el treball de la convivència des de molts punts de vista i valors que hi estan relacionats: des de la tolerància, des de l'aprendre a viure amb el conflicte, des de l'educació per a la pau, des de la valoració de la diferència, des de la coresponsabilitat..., es tracta en el fons de fer aproximacions, des de visions diferents, a un mateix objectiu global: la millora de la convivència a partir de l'educació en valors.

3. Del projecte curricular a la comunitat educativa

Volem remarcar també que fer explícit que el treball d'un objectiu educatiu per a cada curs, en què la convivència hi és present des d'angles diferents, és una tasca que va adreçada a tots els membres de la comunitat educativa i que vol tenir en compte:

- Els alumnes de totes les edats, als quals van dirigitades la majoria de les activitats que fem en el dia a dia.
- Els mestres, que hem de fer debat i reflexió sobre l'objectiu educatiu que es pensa treballar al llarg del curs i que som els encarregats de promoure i estimular-ne el treball.
- El personal d'administració i serveis, que des del seu punt de treball interacciona amb els alumnes, tot mostrant i transmetent unes actituds determinades.
- Les famílies, a les quals se'ls demana la seva aportació a través de les reunions de pares i mares que es fan a l'inici del curs.

Pensem que és important, en aquest sentit, adreçar-nos a tota la comunitat educativa. Els alumnes, principals protagonistes de l'educació, difícilment podran captar i capir el sentit del treball d'un valor educatiu —en aquest cas, el de la convivència— sense la complicitat explícita dels mateixos mestres i del personal d'administració i serveis, que molt sovint mostrem als alumnes els nostres valors no tant per allò que diem sinó per allò que som, fem i transmetem en el dia a dia,⁵

5. En aquest sentit, voldria recordar unes frases de Joaquina de Vedruna (1783-1854) que fan referència a l'estil pedagògic que demanava aplicar a les germanes que treballaven a les seves escoles. Són expressions que, tot i pertanyents al segle XIX, denoten que la pràctica pedagògica dels mestres està fonamentada en el dia a dia i amb un estil educatiu atractiu, que procura la convivència: «Aneu molt alerta, que a les criatures vives no els passa res per alt»; «S'atrapen

com també de les mateixes famílies, sense les quals massa sovint tenim la sensació que l'escola ha de nedar a contracorrent. Com en tots els aspectes d'educació, cal convèncer-nos que les accions educatives han de poder ser compartides per tota la comunitat, tal com molt bé s'expressa en el logo d'aquesta jornada.

4. La visualització del valor. El poder de la imatge

Seguint el procés que estem descrivint, que parteix del vessant més institucional (que es formula en els projectes curriculars de centre) fins a arribar a l'aula a través de tota la comunitat, cal que el treball de convivència a l'escola s'expressi, també, a través d'una certa «plasticitat» de l'objectiu educatiu. Això és especialment important en una societat on predomina la imatge. La creació de frases i de lemes relatius a objectius concrets s'ha d'adreçar a tothom amb un llenguatge directe i entenedor dins l'escola: els murals, les entrades del centre, les decoracions de les aules, han de poder transmetre, per si mateixos, un cert clima que deixi traspuar una determinada manera de fer i entendre les coses dins del marc de l'escola. Els aspectes visuals dels centres no són irrellevants. El clima de sorolls, d'ambients, de decoracions, denota una determinada manera d'entendre les relacions entre les persones. Pensem que és un aspecte que cal cuidar.

5. Les concrecions en el dia a dia

Fetes aquestes consideracions, entenem que el treball de la convivència a l'escola és la suma d'un seguit de processos i decisions de centre que recullen, d'una manera transversal, moltes de les feines que es fan en el dia a dia. Intentarem explicar quins són aquests processos. Tots ells són importants i, per tant, els hem d'entendre com a complementaris. Cap, per ell mateix, és «la solució». En tot cas, la suma pot donar camins de sortida cap a la millora. Voldriem assenyalar aquests aspectes:

- 5.1. Elaboració i aplicació de reglaments de règim interior
- 5.2. Pla d'acollida
- 5.3. Organització escolar. Tractament de les àrees

més mosques amb una gota de mel que amb una bóta de vinagre»; «No corregiu a crits, ni poseu mala cara. Que no us perdin l'amor i la confiança»; «Si arribeu a guanyar-vos el cor de les criatures de mal governar, llavors aconseguireu fruit»; «No deixeu que cap criatura marxi a casa enfadada. Reconcilieu-vos i que s'adoni que l'estimeu»; «Fes-te càrrec dels defectes de les persones amb les quals convius».

- 5.4. Acció tutorial
- 5.5. Impartició de la cultura religiosa
- 5.6. Participació de les AMPA
- 5.7. Implicació del professorat
- 5.8. Relacions amb el municipi i altres institucions (benestar social...)
- 5.9. L'avaluació de la convivència

Anem, doncs, pas a pas.

5.1. Elaboració i aplicació de reglaments de règim interior

Destaquem, per començar, el treball que es realitza a través de l'**elaboració i l'aplicació dels reglaments de règim interior (RRI)**. En aquest sentit és important que cada centre disposi de la documentació adient i, a la vegada, ser capaços d'anar-la treballant amb els alumnes. És possible fer aquest treball amb els alumnes de primària i amb els alumnes de secundària i batxillerat. Entenem que el RRI és el marc bàsic, comú, que ha de permetre un bon desenvolupament de les relacions personals. En aquest sentit, pensem que els alumnes han de poder conèixer, prèviament a l'aplicació, aquelles reglamentacions que acaben amb normes de disciplina, i sabent, a la vegada, quines són les condicions i les actituds que afavoreixen la convivència.

Un exemple, per a la primària, és l'existència de tríptics o petits documents adaptats on s'expliquen les condicions de convivència dins del marc de l'escola. Entenem que la convivència ha de ser objecte de debat, de discussió i de raonament. No té sentit la norma per la norma. Tenim normes perquè ens ajuden a estar més bé i, en definitiva, a ser més feliços. En algunes de les nostres escoles es lliura un «tríptic» de convivència als alumnes, que es comenta a les famílies, per tal que el debat in en espais de tutoria i en reunions de pares. El concepte de la prevenció és especialment important en el parvulari i l'educació primària.

Un altre exemple, per a la secundària, són les reunions de delegats de curs i les sessions de tutoria on es presenta les normes de convivència de l'escola i se'n fa debat. És important, precisament en l'inici de l'adolescència, de raonar quines són les causes per les quals els mestres insistim en aspectes que, a vegades, són viscuts d'una manera intranscendent pels alumnes. En tenim molts exemples: per quina raó cal ser puntual?, per què cal trucar abans d'entrar?, per què cal fer els deures?, per què hem d'evitar l'insult i el vocabulari groller i violent amb els companys de classe i amb els mestres? Són qüestions que, més enllà d'estar escrites i previstes per les normatives, hem de poder defensar i

argumentar a partir de la raó. Hem d'ajudar els alumnes a tenir arguments i respostes racionals i autònomes a les preguntes que ells mateixos es fan.⁶

Sens dubte, cal disposar d'un reglament de règim intern que faci previsió i reguli la important casuística que existeix a les escoles, però és també important que haguem treballat prèviament les normes del joc que implica una bona convivència. El treball de la convivència ha de tenir un sentit preventiu i la normativa raonada que es desprèn del treball dels RRI són importants.

5.2. Pla d'Acollida

Un segon aspecte que pot afavorir la convivència a l'escola és l'existència del **Pla d'Acollida**. Entenem que aquest pla ha de poder ser conegut, compartit i assumit per tota la comunitat educativa. I voldriem entendre'l en un sentit ampli i, per tant, adreçat a tota la comunitat, no només al sector de les famílies novingudes. Des d'aquesta perspectiva, és important que les nostres escoles es plantegin la rebuda a les famílies que entren de nou al centre, tant en el procés ordinari d'entrada a l'escola, a partir del procés de matriculació, com en el moment d'entrada extraordinària. El clima de convivència serà, també, resultat de l'acolliment a tots i cadascun dels membres de la comunitat. Fet aquest acolliment general, l'exercici i la proposta d'activitats concretes tenen un sentit: tallers de llengua per als alumnes novinguts, cursos de llengua i cultura per a mares magrebines, cursos d'amazic..., però totes aquestes activitats han de poder ser conegudes i compartides per la resta d'alumnes i pares i mares de les nostres escoles, ja que l'acolliment «més directe» és el del dia a dia a l'aula, amb la interacció dels companys. Els comentaris que fan les famílies en relació amb la convivència no passen per alt als alumnes, cosa que interfereix d'una manera important en la seva opinió.

5.3. Organització escolar. Tractament de les àrees

Un tercer aspecte afavoridor de la convivència es planteja a través de **l'organització escolar i el treball de totes i cadascuna de les àrees del currículum**. És a l'aula, fent classe, que els alumnes passen la major

part de l'horari escolar. La creació de grups d'aprenentatge reduïts, els agrupaments flexibles, les atencions individuals als alumnes amb necessitats específiques, la metodologia de treball a l'aula i un llarg etcètera d'estratègies i mètodes d'aplicació de l'ensenyament-aprenentatge no són indiferents, ni de bon tros, a l'assoliment d'un bon clima de convivència. Molts aspectes dels conflictes neixen a l'aula, precisament com a resultat de l'allunyament que l'alumne té en relació amb allò que ha d'aprendre. És important que els alumnes se sentin «triomfadors» en allò que treballen i fan. Quan l'alumne/a és capaç d'adonar-se que aprèn, que va construint el seu aprenentatge, genera climes positius i motivadors. En aquest sentit, doncs, l'organització escolar és una altra peça de la suma d'accions afavoridores de la convivència. La reflexió sobre la nostra pràctica educativa a l'aula pot ser un element que desveli, encara que sigui en part, un dels petits secrets de la convivència. La introducció de tècniques de treball cooperatiu, la renovació en l'organització dels espais de l'aula, la creació d'uns determinats agrupaments, etc., seran estratègies importants per aconseguir que els alumnes es trobin bé en allò que fan en el dia a dia.

Sens dubte que, al costat d'unes àrees en què només podem crear i viure un clima per a la convivència, n'hi ha d'altres en què la podem explicar i treballar. Destacaria, en aquest sentit, les àrees properes al coneixement del medi natural i social, a primària, i les de ciències socials i ciències naturals, a secundària. És important, en aquest sentit, que els alumnes s'apropin al coneixement i l'estudi del propi municipi i de la seva comarca per conèixer d'una manera directa i vivencial que la convivència és possible, que la societat té un ordre i una participació i que tots podem participar en la creació d'una ciutat, d'una comarca, d'un país i d'un món millor. A la vegada, aquestes àrees ens permeten treballar les causes i les conseqüències que poden comportar unes determinades actituds davant la convivència. En el cas de secundària, és interessant tenir en compte l'oferta de crèdits variables relacionats amb l'educació en valors.⁷

5.4. Acció tutorial

Un quart element afavoridor de la convivència gira entorn del treball de l'acció tutorial que es fa a les escoles i la implicació de tot el professorat en aquesta tasca, com la programació de sortides de convivència amb un treball concret a fer, la realització d'activitats

6. Han estat sovint molt útils els treballs publicats pel GREM (Grup de Recerca en Educació Moral). Citem només aquestes publicacions: BUXARRAIS, M^a R. *La formació del professorat en educació en valors*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999; MARTÍN, X., PUIG, J. *L'educació moral a l'escola. Teoria i pràctica*. Barcelona: Edebé, 2000; MARTÍNEZ, M. *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998; PUIG, J. M. *La feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: Edicions 62, 1999, i Autors diversos. *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62, 1990.

7. En alguns dels nostres centres, s'ofereix en una mateixa franja d'horaris, una llista de crèdits sobre valors, dels quals l'alumne/a ha d'escollir obligatòriament un. Des de camps tan diferents com l'educació ambiental, l'estudi dels conflictes a l'Àfrica, la discussió i el debat en relació amb dilemes morals, l'estudi de les migracions... s'arriba a un mateix objectiu final: la necessitat d'aprendre a conviure.

fora del marc de l'aula amb sortides amb intenció acadèmica, com poden ser els crèdits de síntesi o les colònies escolars, que són una oportunitat més per conèixer els alumnes i fomentar unes actituds determinades. Més d'una vegada, hem pogut comprovar —amb certa sorpresa— que l'actitud d'un o d'uns alumnes determinats ha canviat en una sortida, perquè l'estil de treball és diferent. El seguiment tutorial que realitza el tutor de cada un dels nois i noies permet conèixer què hi ha al darrere de cada alumne/a. Creiem important desenvolupar un bon pla d'acció tutorial, que faci prevenció i treballi aspectes de convivència.⁸ Entenem que aquest treball s'ha de poder realitzar en tutories col·lectives, però també en les individuals. En aquest sentit, la personalització de l'ensenyament, el fet que cada alumne té un nom propi, la rebuda i la salutació a les famílies, la creació d'un clima humanitzador... són aspectes molt útils. M'agrada molt recollir una frase pronunciada pel mestre d'una escola: «Els nens es porten bé perquè estan ben atesos.» Sens dubte que no és el tot, però tot suma. És allò que deïem en una frase dels anys vuitanta: «Els petits canvis són poderosos.»

5.5. Impartició de la cultura religiosa

Un cinquè element que voldríem destacar en el treball de la convivència és l'opció de les nostres escoles per a la *impartició de la cultura religiosa*,⁹ entesa com un programa de valors que s'adreça a tots els alumnes del centre. Pensem que, com a escoles d'inspiració cristiana, hem d'afavorir l'ensenyament d'una cultura religiosa que sigui inclusiva, més enllà de l'opció religiosa de cada alumne/a. El fet religiós no s'ha de plantejar com un aspecte que separi l'alumnat, sinó com un aspecte integrador. En la Proposta Educativa Vedruna s'opta clarament per aquest camí.¹⁰ Seguint Miquel Martínez, en el seu article sobre la cultura religiosa:

«L'escola, com a punt de trobada, pot potenciar el diàleg interreligiós tant a un nivell cognitiu com d'experiència. Des de la perspectiva cognitiva, això implica adquirir coneixements per iniciar-se en les tradicions de l'altre, en el seu llenguatge, en els seus textos fonamentals, en els seus ritus, en els seus símbols... Des

8. En els darrers cursos s'ha treballat de forma molt sistemàtica, a través de cursos de formació, els programes de Competència Social dirigits per Manuel Segura. Moltes de les activitats proposades en aquests programes s'ha traduït a l'aula.

9. Des d'aquest punt de vista, creiem molt interessant l'aportació que fa el llibre *Un lugar llamado escuela*, coordinat per Miquel Martínez i Carlota Bujons, específicament l'article «Diálogo interreligioso y escuela», p. 175-221. Barcelona: Ariel, 2001.

10. La Proposta Educativa Vedruna opta per «afavorir el diàleg interreligiós i ecumènic» i impartir cultura religiosa, desvinculada de la catequesi, per a tots els alumnes.

de la perspectiva de l'experiència, implica acollir l'altre en la seva alteritat i pensar en les diferències com a font d'enriquiment i no com a obstacle per a la relació.»

Creiem que des de l'àrea de Cultura Religiosa podem afavorir una educació que permeti entendre l'altre, evitar els fonamentalismes i fer possible l'entesa en un món cada dia més intercultural i interreligiós. En aquest sentit, pensem que és important subratllar tot allò que uneix les religions, com a respostes a grans interrogants que es plantegen els humans, més que allò que les separa.

5.6. Participació de les AMPA

La **col·laboració des de les AMPA**, el suport, el treball conjunt i l'organització d'activitats extraescolars, de xerrades, de cursos i de festes que fan els pares i les mares, amb el suport de les direccions de les escoles, són aspectes que potencien la comunicació i el diàleg entre les famílies, amb els mestres i amb els alumnes. Entenem que el treball entre les AMPA i les direccions de les escoles no han d'anar d'una manera separada, sinó que s'han de fer esforços en una mateixa direcció, tot i que, evidentment, cadascú des del treball que li és propi. En tot cas, cal sumar sinergies. El treball i el compromís dels pares i les mares a l'escola ajuda a afavorir un clima de convivència. És important per als mestres que sentin recolzat el seu treball, i per als mateixos alumnes, quan veuen que allò que ells fan a l'escola és valorat pels seus pares. D'altra banda, és important que el compromís de l'AMPA a l'escola sigui un compromís permanent, i no només quan ens trobem en moments de crisi o quan els demanem que intervinguin directament en reunions convocades per resoldre conflictes.

5.7. Implicació del professorat

Sempre hem dit que l'ensenyament d'un valor comença amb el fet que el **professorat** es cregui i visqui el valor que haurà de ser objecte d'aprenentatge. Podríem dir que la convivència comença en el claustre mateix. És important aconseguir la recerca d'espais per a la convivència entre el professorat. Hi pot haver moments magnífics: la celebració dels sants i dels aniversaris de membres del claustre, la celebració de festes populars (castanyada, Nadal) o, senzillament, la realització d'un dia de convivència entre el professorat. Aquestes activitats són petits exemples que procurem que es visquin als nostres centres. Si som capaços de trobar bones vibracions entre el professorat, tot buscant diferents aspectes de complicitat, això repercutirà significativament en el moment de treballar, entendre i afrontar els problemes de convivència amb els alumnes. D'altra banda, al costat de la creació d'aquest clima entre el professorat, cal destacar com a fonamental l'aspecte de la formació. Cada vegada disposem de més orientacions professionals que ens ajuden en aquest camp. Pràcticament, totes les escoles han iniciat, en els dar-

ers cursos, cicles de formació que s'encaminen en aquest sentit: els cursos de competència social, les ajudes que trobem amb els cursos relacionats amb l'educació de les emocions, la introducció de la figura del mediador dins l'escola... són eines concretes que ens aporten una millora professional i que ajuden a afavorir el treball de la convivència. Aprendre a respondre d'una manera assertiva davant dels conflictes és essencial. Aquest fet permet adonar-se d'aspectes que a vegades diem, però que sovint són difícils de dur a la pràctica: «cada alumne/a és diferent», per exemple, o «no podem *impartir la mateixa justícia* per a tots igual i de la mateixa manera». Són afirmacions que es fan difícils d'assumir en el dia a dia, i especialment en el moment d'imposar sancions, o bé de prendre decisions com la discussió de graduats escolars. El diàleg, en aquest sentit, és essencial. Estem convençuts que cal avançar en la línia que afirma: «Alumnes diferents requereixen respostes diferents.»

5.8. Relacions amb el municipi i altres institucions (benestar social...)

Un altre fet important que ens condueix a millorar la construcció de la convivència és el grau de **participació i de relació que pot tenir cada centre amb el seu entorn més immediat**. En l'educació primària, la implicació amb el municipi, a través de delegats d'escola i el coneixement de l'entorn més immediat. En l'educació secundària, mitjançant la participació dels alumnes en trobades a escala comarcal que es convoquen a través de l'Administració, per exemple. D'altra banda, alguns inicis d'experiència a través dels plans d'entorn en algunes localitats (Vic, Manlleu) ens ajuden a avançar en la línia que moltes de les situacions de convivència demanen respostes conjuntes des de diferents institucions. Així mateix, val la pena esmentar el treball amb els suports externs als centres: iniciatives dels centres de recursos, treballs amb els equips dels EAP, els coordinadors LIC... Cada vegada és més important que l'escola no sigui ni una illa ni l'única responsable de l'educació. Allò que fan i deixen de fer els nostres alumnes en el temps d'oci és cada vegada més important per a la millora de la convivència a la mateixa escola. Com a equips directius, la participació activa amb la resta d'institucions i associacions dels pobles i ciutats és un altre element afavoridor de la convivència per tot allò que representa d'elaboració de criteris comuns i d'accions conjuntes davant certes problemàtiques.

5.9. L'avaluació de la convivència

Des d'aquest punt de vista, cal preguntar-nos com i de quina manera podem avaluar el treball que fem a les escoles en relació amb la convivència. Sens dubte que el nombre de conflictes, el nombre d'expedients acadèmics, el mateix fracàs escolar que es produeix a cada escola, etc., són indicadors del grau d'assoliment del treball de convivència. Tot i així, creiem positiva la

possibilitat d'avaluar la convivència des de l'àmbit de l'avaluació externa que ens ofereix una colla d'ítems a partir dels quals podem fer la reflexió. En aquest sentit, considerem positiva l'aplicació del programa d'avaluació de l'empresa IDEA (Institut d'Avaluació i Assessorament Educatiu).¹¹ Aquest tipus d'avaluació ens informa d'aspectes concrets de les opinions i les actituds que els alumnes de les escoles avaluades tenen en relació amb aspectes de desenvolupament emocional; d'actituds en relació amb aspectes de la diversitat, el medi ambient, l'educació sexual, la drogodependència, etc., i de la vivència d'aspectes d'equitat i convivència. Els resultats que es donen a cada centre són comparats amb altres centres del mateix nivell sociocultural que l'escola avaluada i comparats, també, en el conjunt de centres avaluats. L'avaluació realitzada mostra també el grau de satisfacció de les famílies en relació amb el centre. La utilització d'aquestes dades és una eina interessant per a la introducció de canvis i millores d'un curs a l'altre.

Conclusions i comentaris finals

Al llarg d'aquesta exposició hem intentat fer un recorregut per un conjunt d'accions que realitzem des de les escoles Vedruna per construir la convivència a l'escola. Qui sap si ho prendreu com a reiteratiu, però, com a conclusions assenyalaríem dues qüestions bàsiques:

- La importància que el treball de la convivència formi part del conjunt d'objectius implícits de l'escola, a partir dels documents marc que l'estructuren i li donen identitat.
- El fet de creure que la convivència no passa per una acció puntual sinó per una diversitat i una suma d'accions realitzades al llarg del temps. Cap d'aquestes accions té sentit sense el treball d'interacció amb la resta.

Estem convençuts que el treball que realitzem és compartit i millorat per moltes escoles del país. I estem també convençuts que val la pena parlar de la convivència sempre en positiu. Les dificultats ja sabem que hi són; allò que ens cal és anar avançant en com les hem de resoldre. Hem d'anar avançant en la mentalitat de veure que les dificultats i els reptes són oportunitats per construir unes bones pràctiques de convivència.

11. L'avaluació feta a través d'IDEA depèn de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Es tracta d'una avaluació conduïda per Elena Martín i Alvaro Marchessi. S'està aplicant a més de 30 centres de Catalunya, a més d'escoles de diferents comunitats autònomes. D'entre les escoles Vedruna hi participen, des de fa cinc anys, les escoles de Vedruna-Gràcia, Joaquina de Vedruna i Vedruna-Vall de Terrassa, el Vedruna-Immaculada de Barcelona i l'Escorial de Vic.

Síntesi del debat de la taula

La senyora Isabel Muñoz, que és la coordinadora de la taula, presenta els ponents: el senyor Josep Polanco, director de l'IES de Santa Coloma de Farners, i el senyor Ramon Rial, de l'Equip d'Educació Escoles Vedruna-Barcelona. A continuació, exposa una síntesi del document que el Consell Escolar de Catalunya ha elaborat amb la finalitat de convidar a la reflexió en aquesta jornada.

Després de l'exposició de les ponències, s'obre un torn de paraules perquè els assistents hi puguin intervenir. S'estableix un diàleg i un debat que, atès el caràcter de les experiències concretes que exposen els ponents, fan referència a aspectes que ajuden a precisar algunes qüestions.

En primer lloc, es pregunta qui forma part de la comissió de convivència de l'IES i es comenta que la dinàmica en un centre educatiu d'una població petita o mitjana és necessàriament diferent de la d'un centre en un context urbà. A més, es considera que s'ha de donar més rellevància a les tutories amb les famílies.

A continuació, es demana a la taula quines són les mesures de convivència i com s'implanten; com s'aconsegueix que el treball del professorat en l'àmbit de la convivència funcioni d'una manera coherent amb el PAS i altres professionals que intervenen al centre; com es registren les incidències i quin és el paper de la religió.

Es pregunta també per què s'ha defensat que una estructura de grups heterogenis afavoreix el treball de la convivència als centres de secundària.

Els ponents responen les qüestions plantejades.

La comissió de convivència de l'IES està formada pel director, el secretari i un membre de cada un dels sectors representats en el consell escolar. Abans, però, d'adoptar cap mesura disciplinària, sempre es demana l'opinió de l'equip docent que intervé educativament amb l'alumne/a i es deixa un termini per tal que les famílies opinin també.

Pel que fa a les normes de convivència, es remarca que s'ha intentat que aquestes normes regeixin qualsevol activitat del centre, independentment d'on es realitzi (aula, menjador, sortides...). Per aconseguir-ho, el centre ha editat un *Manual per millorar la convivència*. També es té una cura especial a afavorir un tracte correcte entre les persones i s'intenta aplicar la normativa amb sentit comú.

Pel que fa a les incidències i al seu registre, es constata que el seu nombre s'ha reduït progressivament a mesura que s'ha anat implantant el marc de convivència que s'ha descrit.

Quant a la religió, es considera com un dels aspectes relacionats amb el tractament de la convivència als centres de caràcter confessional.

A l'institut, l'opció pels grups heterogenis es fonamenta en la necessitat d'oferir referents positius, de millora, que evidencin que una persona pot progressar.

Avançant en aquest diàleg que s'ha establert, es pregunta als ponents quin paper tenen la coordinació pedagògica i el consell escolar en la gestió de la convivència dels centres concertats, quin paper hauria de tenir la comissió de convivència als centres d'educació infantil i primària i si es podria entendre com un recurs per a la inclusió de l'alumnat nouvingut.

Es demana també a la taula com es pot avaluar la convivència i si el pla d'acollida no hauria d'incloure tot-hom, i no exclusivament l'alumnat nouvingut.

Finalment, es planteja com es garanteix la coordinació entre el personal docent d'un centre i les persones que fan de monitors de menjador.

Els ponents responen les qüestions plantejades amb els arguments següents.

Entre els centres públics i els centres concertats hi ha, segurament, més punts d'unió que de diferència, tot i que els projectes educatius de què parteixen són diferents.

Cal treballar a fons des de la comissió d'atenció a la diversitat en contra dels prejudicis i a favor d'una millor competència social de l'alumnat. També s'ha d'insistir en el paper de la comissió de matriculació com a element clau per a la distribució de l'alumnat nouvingut entre els diversos centres d'una localitat.

L'experiència d'avaluació interna, amb la col·laboració d'un equip extern (projecte IDEA tutoritzat per la Universitat Ramon Llull), permet comparar les dades de centres del mateix nivell sociocultural i contrastar-les amb les mitjanes obtingudes d'una mostra de 50 centres. Ensenms, un dels avantatges del projecte és que allibera el professorat de passar proves i facilita que se centri en els aspectes més relacionats amb la intervenció pedagògica.

El pla d'acollida s'ha de fer pensant en tot l'alumnat, les famílies i el professorat nous. S'exposa també, a grans trets, com es realitza l'acollida a l'institut.

Els ponents es manifesten totalment d'acord amb la necessitat de coherència i de coordinació.

Coordinadora: Isabel Muñoz i Moreno, membre del CEC

Secretari: Joan-Josep Llansana i González

Taula 3. *Tractament del conflicte*

Aprenent a conviure: la resolució de conflictes interpersonals

Genoveva Sastre i Vilarrasa, professora de la facultat de psicologia de la Universitat de Barcelona

Els àmbits i els contextos socials pels quals transcorre la nostra vida són tan dispars i omnipresents que planegen cada vegada amb major urgència la necessitat de redefinir els principis bàsics del currículum des d'enfocaments susceptibles de tenir en compte la diversitat i complexitat psíquica de l'alumnat de totes les etapes educatives, des de l'escola maternal fins a la universitat.

La diversitat és una de les nostres majors riqueses. Disposem d'una àmplia varietat de veus, registres, accents i matisos amb els quals elaborem els diferents components d'un mateix esdeveniment. Les experiències, per simples que semblin, poden ser interpretades des de múltiples punts de vista. Cada interpretació il·lustra un procés subjectiu d'apropiació dels fets, en els quals determinades combinacions d'elements, que pertanyen a dominis diferents, apareixen articulats d'una manera particular.

Dia a dia, moment a moment, elaborem l'experiència configurant i fent un engranatge entre els nostres actes, desigs, fantasies, sentiments, pensaments, valors, creences, etc. Tot comportament és una cristallització original, específica, de components de diferents dimensions, i precisament la seva composició concedeix significat al tot i a cada una de les parts. La presència i la combinació d'aquests elements en la ment d'un subjecte depèn tant dels sistemes col·lectius d'interpretació de la realitat com de la subjectivitat individual.

Les disciplines científiques, l'art, la religió, la política, l'ètica, les lleis, l'educació es basen en sistemes simbòlics explicatius de determinats àmbits de l'experiència col·lectiva. Les seves veus alimenten i dirigeixen la nostra ment cap als corrents marcats per les estructures socials que van encoratjar la seva construcció i els van donar aixopluc. El pensament científic, igual que les altres creacions col·lectives, és dependent del sistema cultural que el va sustentar.

En aquest article comentarem algunes de les llacunes pròpies dels sistemes educatius organitzats a partir de la juxtaposició d'àrees de coneixements amb la consegüent prevalença d'unes en detriment d'altres. Concretament, defensarem la conveniència de situar en l'eix central del currículum l'aprenentatge de les com-

petències cognitives, afectives i socials necessàries per establir de relacions personals equitatives i satisfactòries.

L'educació en dos pols pretesament oposats: cognició i afectivitat

Si observem el sistema educatiu amb una mirada «deseducada», és a dir, capaç de sorprendre'ns davant del que és habitual, davant d'allò que tantes vegades hem considerat «normal», d'allò que, per evident, no fa falta qüestionar-se, tindrem excel·lents ocasions d'exercir l'ús de la sorpresa. Les evidències, no obstant això, no han estat sempre les mateixes al llarg de la història, ni a tots els llocs del món.

Aquestes evidències, a vegades, creen prejudicis. Un d'ells consisteix a considerar la cognició i l'afectivitat com dues qüestions clarament separades l'una de l'altra o, fins i tot, oposades. Tant que, de vegades, una d'elles —l'afectivitat— pot interferir el «bon funcionament» de l'altra, desorganitzant-la i distorsionant-la, fins al punt que ha estat valorada molt negativament per filòsofs com Sèneca, que considerava l'emoció responsable d'esclavitzar la raó, o com Kant, que la considerava una malaltia de la ment.

La creença en aquesta oposició constitueix un dels mites culturals que més ha influït en el nostre comportament, tant el cognitiu com l'afectiu i, consegüentment, també ha influït en la manera que tots dos han estat tractats en l'educació. El pensament lògic és considerat «fred», «cerebral», «calculador», mentre que les emocions són «càlides», se situen en el «cor» i provoquen conductes «impulsives». El primer es considera capaç de conduir l'individu cap a actituds «racionals» i «intelligents», el màxim exponent del qual és el pensament matemàtic i científic. Cap a allà, doncs, s'ha encaminat l'educació i ha arribat a la conclusió que s'ha de prioritzar tot allò que es refereix al coneixement matemàtic, científic i les matèries que permeten desenvolupar-lo, o aquelles que proporcionen qualsevol mena de formació intel·lectual.

El terreny de l'afectivitat, per contra, ha estat considerat tradicionalment un territori que no ha de ser trepitjat

per l'educació formal, ja que pertany al domini privat, íntim, personal, a la quotidianitat, i és en el pol oposat del públic, científic i racional.

En cas que donéssim per acceptable el títoc de l'oposició entre cognició i afectivitat —tot i que ens sobren raons per dubtar-ne— començaria a aparèixer la primera sorpresa nascuda de la contradicció que representa aquesta manera de pensar. En efecte, si les emocions i els sentiments poden ser tan nefastos per al pensament, per què, precisament, no educar-los? Si poden distorsionar l'ús correcte de la raó, per què ignorar-los? Per què no proporcionar a l'alumnat instruments per al seu coneixement i organització? Una distracció realment sorprenent!

Els informes mundials sobre *Violència i Salut* de l'OMS assenyalen com un greu problema l'elevat percentatge de morts per suícidí. En llegir aquesta informació ens hem de preguntar: alguna d'aquestes persones s'haurà suícidat per ignorar el teorema de Pitàgores, els sistemes cristal·lins o els afluents de l'Amazones? Sembla difícil d'imaginar. Potser hi tingui molt a veure l'absència de recursos per gestionar les pròpies emocions i per resoldre els conflictes interpersonals o intrapersonals que apareixen en la nostra vida quotidiana amb gran freqüència.

La violència creixent en la nostra societat i a tot el món no indica, potser, una incapacitat per trobar altres maneres de canalitzar els conflictes? Pot ser que als qui fan un ús quotidià de la violència se'ls ensenyessin específicament altres maneres de resoldre els seus propis conflictes emocionals o els conflictes amb els altres, tant individuals com col·lectius? El sistema educatiu dona l'esquena a qüestions importantíssimes i vitals per als individus i per a la societat.

A manera il·lustrativa: una experiència a les aules universitàries

Aquestes reflexions ens van portar a qüestionar el currículum de l'ensenyament obligatori i a preguntar-nos si les facultats de ciències de l'educació ofereixen la formació necessària per ajudar el seu alumnat a afrontar amb èxit els conflictes interpersonals. Per resoldre aquesta incògnita vam demanar a estudiants de tercer curs i quart de psicologia i pedagogia que ens expliquessin, per escrit, una experiència en la qual haguessin rebut un tracte injust, indicant-los que, a més de detallar els aspectes que creguessin importants, també descrivissin els apartats següents: a) accions pròpies i accions de l'altra persona; b) els seus pensaments i els sentiments que, segons el seu parer, va tenir l'altra persona; c) com es van sentir i com creien que es va sentir l'altra persona i, d) quin tipus d'ajuda els hagués agradat rebre en aquells moments.

Vam plantejar la nostra demanda en el context d'un treball pràctic¹ que va donar lloc després a quatre sessions d'anàlisi de temàtiques relatives als seus escrits. En total, la pràctica va durar cinc sessions. Van començar escrivint una experiència personal. Després van revisar l'escrit d'una companya o company per verificar si el text complia tots els requisits que havíem demanat i, posteriorment, van dedicar tres sessions a analitzar i comentar els models organitzadors subjacents a la indefensió que la majoria dels textos reflectien.

Els escrits els van permetre disposar d'una àmplia gamma d'esdeveniments viscuts com a injustos (agressions físiques i psíquiques, ruptures de relacions, desconfiances, incompliment de compromisos, discriminacions, etc.) i prendre consciència que la seva reacció davant la injustícia havia estat la típica d'un procés d'indefensió: enfront d'una persona que segons la seva opinió va actuar i va pensar en concordança amb el tracte injust que els estava infligint, van organitzar els seus propis pensaments i actes entorn de sentiments d'autocompassió i impotència.

Després de la primera anàlisi d'aquesta indefensió, els vam lliurar els textos escrits per un altre grup d'alumnat, que tenien les mateixes característiques que els seus i els vam demanar que imaginessin línies d'actuació adequades per a la defensa dels qui havien escrit el conflicte que estaven analitzant. En aquest moment van donar proves de la seva eficiència i habilitat en l'elaboració d'estratègies resolutòries.

Per seguir avançant en la presa de consciència de les situacions conflictives que havien descrit vam organitzar un debat sobre els sentiments d'impotència i autocompassió, expressats d'una manera majoritària en els seus escrits. El primer dia van defensar acaloradament que una injustícia sempre produeix sentiments vinculats a la impotència i deixa la persona que la rep sense resposta.

Per descentrar-los d'aquesta perspectiva vam organitzar una «situació contrast» en què se'ls va situar, col·lectivament, davant una injustícia manifesta. Els vam notificar que no disposàvem de temps suficient per avaluar les seves feines i que els donàrem la nota tenint en compte el seu nivell de participació en la classe.² Les nostres paraules van provocar un desconcert que va donar lloc a un intent d'amable negociació per part seva. La nostra negativa als seus suggeriments va agreujar el conflicte i va donar lloc a un canvi d'estat afectiu. Al costat de sentiments que poden desemboçar fàcilment en la renúncia dels desitjos i interessos

1. Vam assegurar-ne l'anonimat recomanant-los que firmessin els textos amb un pseudònim.

2. Era un grup molt interessat per la matèria i la majoria havia realitzat un bon treball.

personals, van aparèixer altres sentiments —indignació, autoestima, etc.— que van canalitzar el seu comportament cap al rebuig i la superació dels obstacles que els impedièen gestionar d'una manera adequada la defensa d'interessos i drets que consideraven justos. Arribat aquest moment, els vam explicar els motius de la nostra actitud.

Al llarg d'aquest procés van aprendre a abstreure i diferenciar dintre seu combinacions de «sentiments / pensaments / accions» que fàcilment desemboquen en la indefensió, com també altres combinacions que, per contra, tendeixen a canalitzar el comportament del subjecte cap a la superació dels obstacles personals.

En síntesi, aquesta pràctica els va ajudar a examinar les seves experiències d'injustícia personal sota el prisma d'interaccions no seqüencials entre els actes, els pensaments i els sentiments de les persones implicades en una situació conflictiva.

Podem ara plantejar-nos algunes preguntes d'interès: per què el nostre alumnat va necessitar cinc sessions per adonar-se dels processos psíquics que pot activar una injustícia en la persona que la pateix?, què va motivar les seves resistències a percebre inicialment la indefensió expressada als textos?, què els va portar després a mantenir que enfront d'una injustícia només hi cap la indefensió i l'autocompassió?

Per a Fried Schnitman, «les construccions conceptuales (...) s'han convertit en ingredients d'una cartografia articulada en la construcció dels nostres múltiples "selves" i als escenaris complexos del nostre existir» (D. Fried Schnitman, 1998, p. 450). La teoria és un dels "selves" de l'alumnat en un dels amplis i complexos escenaris de la seva existència. Les experiències vitals constitueixen un altre univers que, igual que el primer, està compost d'una gran varietat d'escenes i decorats que no s'interconnexionen espontàniament amb la teoria apresada a les aules. Els desfasaments del nostre alumnat són una conseqüència de les seves dificultats per coordinar els "selves" construïts en els contextos de l'ensenyament formal i els construïts en els diferents espais pels quals transcorre la seva vida no acadèmica.

L'estudi que hem presentat ens va permetre enfocar una panoràmica difícil d'albirar amb les ulleres del currículum universitari. Aquest punt de mira va posar de manifest que l'existència d'una extrema ingenuïtat psicològica és totalment compatible amb el fet d'haver aprovat assignatures de psicologia i pedagogia amb temes d'un nivell elevat de complexitat. Els resultats d'aquest treball posen en evidència les dificultats del nostre alumnat per resoldre d'una manera eficient una situació conflictiva.

L'experiència que hem exposat és un petit exemple de l'enorme avidesa i capacitat d'aprendre de l'alumnat

universitari, el qual, igual que el de les etapes de l'ensenyament obligatori, desitja formar-se en la resolució no violenta de conflictes. És a les nostres mans treballar en aquesta direcció.

Els aprenentatges absents de l'ensenyament obligatori

En el moment actual es produeix una sèrie de circumstàncies que permeten prendre consciència d'importants dèficits curriculars. A partir d'aquesta presa de consciència és possible enriquir el currículum amb la incorporació d'uns aprenentatges tan absents com necessaris. Es tracta d'introduir el saber sobre els subjectes en un ensenyament en el qual predomina el saber sobre els objectes, dit en altres termes, es tracta d'humanitzar el coneixement desenvolupant el coneixement sobre l'humà.

Per portar a terme aquest objectiu, no podem recórrer a vells mètodes, sinó que cal desenvolupar una metodologia imaginativa que no redueixi el nou a l'assumpte de sempre. Cal partir de la idea que tot aprenentatge és un procés dinàmic i que com a tal demana una construcció, i aquesta, al seu torn, demana un temps. En aquest procés s'han d'anar teixint relacions entre aspectes cognitius i afectius, entre fenòmens científics i quotidians, entre els aspectes que es consideren pertanyents a la vida pública i els que es consideren exclusius de la vida privada, per reunir allò que ha estat arbitràriament separat i que provoca escissions, també arbitràries, en el psiquisme de l'alumnat.

La resolució de conflictes interpersonals: una proposta metodològica

Els conflictes interpersonals són concrecions de processos psíquics complexos. Alguns dels seus aspectes remetent a la normativa social, altres als comportaments manifestos, i també hi ha dades que apunten a les vivències internes de les persones en litigi. Per tant, un mateix conflicte es pot enfocar des de diversos punts de mira; el panorama que es veu des de cada un és diferent. L'elaboració de solucions adequades a la naturalesa d'un conflicte demana tenir en compte la seva unitat, i a la vegada l'especificitat de cada una de les seves parts. No obstant això, aquest no és el procediment més habitual; generalment s'intenta resoldre els conflictes sense prendre en consideració la seva cara més oculta, sense saber què pensen, què senten i què desitgen els qui viuen el conflicte.

Les emocions i els sentiments poques vegades constitueixen un objecte de reflexió en l'àmbit escolar, com si el seu coneixement fos innat o innecessari. Tot i ser un dels terrenys més complexos del pensament humà —o potser per això—, es deixa el seu coneixement a

l'atzar, fins i tot sabent que és el tema que pot conduir als estats mentals més positius o als més profundament negatius. El seu coneixement s'ha d'abordar des de les edats més primerenques, en els inicis de l'ensenyament obligatori, o fins i tot abans si és possible.

Els conflictes poden ser de molt diversos tipus, encara que tots vagin acompanyats d'emocions i sentiments. Hi ha tipus de conflictes que es presenten habitualment en unes edats o en altres, encara que tinguin ressonàncies internes bastant similars. El tractament que hi donem dependrà de l'edat de l'alumnat.

Emocions i sentiments

A l'alumnat dels primers cursos d'ensenyament primari li resulta sovint difícil distingir un estat d'ànim de les causes que el provoquen. Aquesta dificultat també l'experimenten, en certes ocasions, les persones adultes, per exemple, quan senten malestar o se senten irritables sense saber per què. Per aquesta raó és important, en primer lloc, fer que nenes i nens aprenguin a distingir les diferents emocions i els diferents estats d'ànim que experimenten i siguin capaços d'anomenar-los i reconèixer-los en ells mateixos i en les altres persones. Sentiments com l'alegria, la tristesa, la por, l'afecte, la simpatia, l'enuig, etc. poden ser identificats des d'una edat molt primerenca i poden també ser reconegudes les causes que els solen provocar. Hi ha diferents exercicis dissenyats per a aquesta finalitat (Sastre, G. & Moreno, M., 2002) que constitueixen, a més d'un aprenentatge emocional, també un aprenentatge cognitiu, ja que introdueixen l'alumnat en la noció de causalitat i l'exerciten en la diferenciació de propietats —habilitat necessària per a tot coneixement— i en l'observació.

Quan diferents sentiments i les causes que els poden provocar són ja identificats per nens i nenes, és possible seleccionar alguns sentiments agradables i els seus oposats (per exemple: alegria-tristesa; seguretat-por) i proposar-los que, distribuïts en petits grups i basant-se en les causes que provoquen el sentiment agradable, busquin maneres d'ajudar una persona que experimenta el sentiment desagradable, complementari del primer. Atès que tot problema té més d'una solució, cada grup ha de definir el problema que la persona en qüestió té, proposar diferents solucions i discutir-les, imaginant les seves conseqüències, per decidir si la solució és o no adequada. Després d'aquesta selecció s'exposen les diferents solucions al col·lectiu de la classe que elegeix les que considera més adequades. Amb exercicis d'aquest tipus, estem proposant que aprenguin a plantejar problemes, a resoldre'ls i a reflexionar sobre si les solucions trobades són o no adequades. Aquest aprenentatge no només facilita el plantejament i la resolució de problemes interpersonals sinó que també ajuda al plantejament i la resolució de problemes d'un altre tipus com, per exemple, els matemàtics. Els problemes matemàtics solen presentar-se ja plantejats i

es demana a l'alumnat que trobi la solució, però gairebé mai se li ensenya a plantejar-los, cosa que el condueix sovint a solucions aberrants que no percep com a tals. Aquesta afició didàctica per la resolució en sèrie de problemes preplantejats és ben curiosa, ja que, com és sabut, per poder resoldre correctament un problema és important saber-lo plantejar adequadament.

Quan nenes i nens poden ja identificar sentiments i descobrir maneres de superar aquells que resulten desagradables, és possible aplicar aquests coneixements a situacions reals que es presentin en la quotidianitat escolar. Poden ajudar les companyes o els companys a superar estats d'ànim negatius aplicant els coneixements adquirits i poden també demanar al col·lectiu de la classe que els ajudi a resoldre els seus problemes emocionals oferint-los idees o ajuda personal per fer-ho. L'exercici d'aquestes habilitats proporciona una gran confiança i ajuda a teixir estrets llaços cognitiu-afectius de solidaritat i d'ajuda mútua.

Amb l'alumnat de secundària, l'aprenentatge pren formes diferents. El coneixement dels estats afectius, de quines situacions els provoquen i de com manejar-los, és molt necessari per aprendre a resoldre conflictes, però, això no obstant, no és suficient. En l'adolescència, per exemple, apareixen noves problemàtiques que no s'havien presentat fins aleshores i que cal considerar.

És freqüent que la demanda del professorat, que desitja formar-se en la resolució de conflictes, sorgeixi quan els conflictes prenen un caire de violència entre el seu alumnat i busqui solucions expeditives. Cal dir que no existeixen fórmules màgiques per resoldre conflictes a l'aula d'una manera immediata, però sí que hi ha la possibilitat de dur a terme un procés educatiu que permeti aprendre a resoldre'ls d'una manera no violenta. És a dir, existeix la prevenció de la violència i la formació cognitiu-afectiva que facilita la seva adequada resolució.

De la mateixa manera que no s'aprenen els continguts de les matèries curriculars just en el moment que se'n demana un ús immediat, sinó que s'ensenyen en situacions menys urgents, també l'aprenentatge de la resolució de conflictes s'ha d'iniciar en moments no conflictius, amb l'anàlisi de problemes hipotètics extrets d'experiències viscudes per un altre alumnat.

Això permet, més endavant, aplicar aquests aprenentatges a situacions reals en les quals el col·lectiu de la classe, ja entrenat per a això, actua com a element regulador del conflicte, contribueix a aclarir les causes i les circumstàncies que s'ha produït i aporta solucions, les conseqüències de les quals i la seva adequació són analitzades també col·lectivament. En un altre lloc (Sastre, G.; Moreno, M. 2002) hem exposat una sèrie de tècniques que faciliten aquesta formació tant en l'alumnat de primària com de secundària.

Perquè un conflicte sigui resolt satisfactòriament, ha de ser analitzat de la mateixa manera que també ho demana qualsevol altra mena de problema. Una resolució precipitada que pretengui acabar ràpidament amb la manifestació externa del conflicte, sense atendre les seves causes, no el soluciona, sinó que tan sols l'oculta. Formar en la resolució de conflictes consisteix, precisament, a no defugir els conflictes sinó a desenvolupar la capacitat de tractar-los com a elements que formen part de la convivència i a partir dels quals és possible aprendre moltes coses sobre ell mateix i les altres persones.

Causas, motius, desenvolupament i conseqüències

Analitzar un conflicte representa delimitar clarament els elements que el componen, diferenciant-ne les parts. Cal prendre consciència de quina o quines són les causes que l'han originat i diferenciar-les del motiu aparent, que és la manera que es manifesta més sovint. Causa i motiu no sempre coincideixen, ja que, de vegades, s'utilitzen pretextos (els motius) per desencadenar conflictes que permeten donar sortida a sentiments i pensaments que no apareixen clarament explicitats. Un conflicte pot, doncs, tenir com a causa un altre o altres conflictes anteriors no resolts satisfactòriament o, fins i tot, causes inconscients. Trobar les veritables causes d'un conflicte demana fer-ne la història i, de vegades, realitzar una lectura dels fets que implica inferir unes dades a partir d'altres. És a dir, s'han de fer hipòtesis que posteriorment han de ser confirmades per les persones implicades. Això comporta, indubtablement, un aprenentatge afectiu a la vegada que cognitiu.

També cal determinar amb claredat les persones implicades i quin és el paper que cada una representa. En l'anàlisi dels conflictes reals que es donen dins del col·lectiu d'una classe, és imprescindible crear un clima de confiança en què les persones en conflicte no han de sentir-se jutjades negativament, sinó ajudades a entendre les altres, a entendre's elles mateixes i a buscar solucions.

És molt útil analitzar col·lectivament els conflictes que es donen dins el grup classe i convertir-los en motiu d'aprenentatge. Les persones que s'hi consideren implicades han d'estar d'acord i han d'estar disposades a exposar el seu problema al col·lectiu de la classe, el qual no tindrà la funció de jutjar sinó d'ajudar a trobar solucions que han de ser considerades acceptables per les parts en conflicte.

Maneres diferents de resoldre un mateix conflicte

Una vegada analitzat el conflicte i exposades clarament les seves causes, el seu desenvolupament i les seves conseqüències, es demana a l'alumnat que ima-

gini possibles solucions, tenint en compte que les millors són aquelles que eviten que el conflicte es torni a repetir, i per això han d'incidir, sempre que sigui possible, en les causes que el van ocasionar. En aquest moment, és important demanar la participació de totes les persones presents, tant les implicades com les altres. És convenient deixar parlar l'alumnat i instar-lo a realitzar una «pluja d'idees». Convé que les intervencions del professorat vagin encaminades a demanar aclariments o a animar a presentar noves propostes. Cada proposta es registrarà per escrit i posteriorment serà analitzada per imaginar quines en seran les conseqüències i el grau d'adequació a la finalitat pretesa.

No és suficient proposar una solució, cal que aquesta es porti a terme. Per això, juntament amb cada proposta, s'indicarà la manera de portar-la a terme i de controlar que es compleixi.

El paper del professorat

No és el professor o la professora qui ha de trobar solucions als conflictes, sinó l'alumnat mateix, igual que ha de resoldre els problemes de matemàtiques.

El professorat té la responsabilitat d'estimular i conduir processos de diàleg reflexius i en profunditat entre totes les parts implicades en el conflicte. Ha d'ajudar a establir clarament els termes del problema. Si en aquests processos l'alumnat comet errors, és preferible dirigir la seva atenció cap a prendre consciència dels errors que conduir-lo cap a la «bona solució», perquè li impediria realitzar pel seu compte el procés adequat. Convé no perdre de vista que, més que *resoldre un problema concret*, és fonamental *aprendre la manera de fer-ho*.

El professorat ha de vetllar perquè les solucions que s'adoptin tinguin en compte les causes del conflicte i no es limitin a recollir els motius aparents que el van ocasionar. Una bona solució és crear les condicions perquè el conflicte no es torni a produir. A més, una bona solució ha de ser justa, i l'interès per resoldre precipitadament el conflicte no ha de fer oblidar aquest aspecte summament important. Fins i tot, si la part més feble accepta la solució injusta, no s'ha de permetre perquè faria que la injustícia es veiés com una cosa acceptable, lesionaria els interessos d'una de les parts, minvaria la seva autoestima i, a la llarga, crearia males-tar i faria que el conflicte es tornés a reproduir.

Una altra de les missions del professor o professora és fer veure que un mateix problema pot tenir més d'una solució i ha d'incitar l'alumnat a tenir en compte les màximes possibles. La més adequada dependrà de les circumstàncies de les persones implicades, dels seus sentiments, pensaments i actes, de les seves maneres de ser, en definitiva de tot allò que constitueix el context del conflicte. Tot això quedarà clarament en evidència

a partir de la solució que sigui acceptada per les parts implicades.

Un conflicte no s'ha de donar per resolt si no s'ha establert un sistema de control que faci que les solucions i les decisions acordades es compleixin. Una resolució no té cap valor si no es porta a terme, ja que, si no és així, es perd la credibilitat en tot el procés de resolució de conflictes. Aquesta missió no ha d'assumir-la directament el professorat, sinó que és tasca del col·lectiu de la classe, que haurà d'establir els mitjans per fer-ho. Novament, la missió del professorat serà vetllar perquè sigui possible.

Els treballs d'investigació sobre resolució de conflictes i aprenentatge emocional posen clarament en evidència que afectivitat i cognició s'impliquen mútuament. En la nostra ment es teixeixen les xarxes que les relacionen íntimament.

A tall de reflexió

Tot el que fem, sentim i pensem és un reflex d'una història personal que hem anat construint en interacció amb l'entorn físic i humà. Cada individu és únic, i és autor d'allò que fa amb allò que el seu entorn vol fer d'ell. Per tant, la diversitat és la norma —no l'excepció— i es manifesta en tots els processos mentals, siguin aquests «considerats» d'ordre cognitiu, afectiu o social.

Cada persona és única i diversa. La seva unitat i diversitat és present en els processos mentals més simples. Així, per exemple, la percepció d'un mateix objecte estimula l'elaboració de vivències internes diferents en persones diferents i, si separem la percepció de les vivències internes que genera, ens quedem amb una percepció desproveïda de significat humà.

Un arbre és un arbre, però de la seva fusta en podem fer una canoa que ens permeti navegar pels meandres de les nostres vides i descobrir paratges que ens són encara desconeguts. Un conflicte interpersonal és un problema, però també és un camí obert al coneixement de la nostra pròpia intimitat i a l'entesa amb les altres persones. Un arbre no és només un arbre. Un conflicte no és només un problema.

Que limitem la nostra mirada al reflex de la percepció immediata o que prenguem consciència de les seves múltiples possibilitats depèn, en bona part, de la confiança que tinguem en la nostra capacitat de transformar el món al qual pertanyem.

Les situacions conflictives, encara que inevitables, es poden viure de maneres diferents. Quan les percebem com a episodis negatius donen lloc a pràctiques so-

cial i a relacions personals en les quals la confrontació i la lluita ocupen un lloc central. Això no obstant, si les abordem com a possibilitats obertes al canvi, donen lloc a la construcció de nous espais de diàleg que articulen i respecten les diferències de les parts.

L'obertura del sistema educatiu a l'aprenentatge de la resolució de conflictes es pot fer des de diferents perspectives que, esquemàticament, podem sintetitzar en dos grans grups: a) aquells que fan servir l'aprenentatge de la resolució de conflictes com una ajuda per establir l'ordre i disciplina, i b) els que tracten el conflicte com una oportunitat d'aprendre a dialogar entre l'experiència pròpia i la de les altres persones; com un procés obert a la comprensió de les diferències i a la construcció d'espais de convivència compromesos amb la llibertat i la solidaritat. En aquest article hem tractat la resolució de conflictes des d'aquesta última perspectiva i és el nostre desig que sigui un eix central del sistema educatiu.

Bibliografia

AMORIM ARANTES, V. (2003). *Afetividade na escola*. Brasil, Sao Paulo: Summus editorial.

ARAUJO U. F. (2003). «A dimensao afetiva da psique humana e a Educaçao em valores». *Afetividade na escola*. Brasil, Sao Paulo: Summus editorial.

BACH, I; DARDER, P. (2003). *Des-educat: una proposta per viure i conviure millor*. Barcelona: Edicions 62.

BENHABIB, S. (1992). «Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral». *Isegoría*, núm. 6, p.37-63, 1992.

BENJAMIN, J. (1996). *Los lazos del amor*. Barcelona: Paidós.

DARDER, P. (2001). «Las emociones en la vida y en la educación: bases para la educación docente». *Escuela española*.

FOLGER, J. P.; JONES, T. S. (1997). *Nuevas direcciones en mediación*. Barcelona: Paidós.

FOX KELLER, I. (1985). *Reflexiones sobre género y ciencia*. València: Edicions Alfons el Magnànim, IVEI, 1989.

HARAWAY, D. J. (1991-1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra.

HARDING, S. (1990). *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press.

LED, P. (2002). «Monográfico: Resolución de conflictos y mediación en los centros docentes». *Escuela Española*.

MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G. (2000). «Repensar la ética desde una perspectiva de género». *Intervención psicosocial*. Vol. 9, núm. 1, p. 35-48.

MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G. (1998). «Monográfico: Cognición y afectividad». *Cuadernos de pedagogía*, núm. 171, juliol-agost.

MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. (1998). *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

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

SASTRE VILARRASA, G.; MORENO MARIMÓN, M. (2000). «Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral». *Educación e Pesquisa*. Sao Paulo, vol. 26, núm. 2, p.123-135, juliol-diciembre.

SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; FERNÁNDEZ, T. (1994). «El derecho a ser y la autorenuncia. Los modelos organizadores en la preadolescencia». *Educación y sociedad*, núm. 27-28. Madrid.

SCHNITMAN, D. F. (1994). *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós.

SCHNITMAN, D. F. (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. Granica.

VINYAMATA, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.

YOUNG, I. M. (1990). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra, 2000.

Tractament educatiu del conflicte: el Programa de Convivència i Mediació Escolar del Departament d'Educació

Pere Led i Capaz, responsable del Programa de Convivència i Mediació Escolar del Departament d'Educació

Quan els primers pensadors d'Occident, els filòsofs grecs, es referien a les característiques essencials de l'ésser humà com ara la capacitat d'admiració, la insaciable necessitat de preguntar o la tendència a la sociabilitat, les anomenaven «naturals». Per a ells era dir el màxim, el més important i imprescindible. Les persones humanes són **naturalment, essencialment socials**, estan fetes per viure en societat, on d'una manera espontània apareixeran interessos i punts de vista enfrontats. El conflicte també és un fet social natural que hem d'aprendre a gestionar positivament fugint de les dues posicions extremes: la reacció agressiva i la inhibició ineficaç.¹

Si ens concentrem en el marc de la conflictivitat escolar, cal evitar la visió alarmista i pessimista, massa freqüent en els mitjans de comunicació, en primer lloc perquè no respon a la nostra realitat i, a més a més,

perquè amaga un discurs molt reaccionari i poc educatiu, expressat en tòpics sovint molt mal entesos com «mà dura» i «tolerància zero». És preferible parlar de «mà estesa», oferiment de noves oportunitats educatives, i tolerància amb les persones, però també ferma intransigència amb les conductes inacceptables.

Tampoc es poden acceptar les posicions inhibides ni victimistes davant els conflictes que patim o presenciem, perquè en comptes de resoldre'ls els potencien o, com a mínim, permeten que es reproduïxin sense cap obstacle. Ni inhibició ni agressió; assertivitat. Autonomia personal construïda sobre l'autocontrol respecte a nosaltres mateixos i l'empatia envers els altres.²

1. Per a un tractament positiu del conflicte vegeu «Resolució de conflictes» a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 257, especialment l'article del professor Josep Maria Puig i Rovira titulat «Conflicto escolares: una oportunidad».

2. El programa més complet i pedagògicament més estructurat que coneixem sobre el tema és el del professor Manuel Segura *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Narcea SA de Ediciones. Madrid, 2002. La versió catalana d'aquest programa, autoritzada i revisada per l'autor, es pot consultar a: <http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia.htm>

Això és el que es proposen com a resposta educativa al fet natural dels conflictes, que hem de viure cada dia a l'escola i també a casa, a la feina i al carrer.

L'actitud més intel·ligent i efectiva és, com acabem de sentir, prevenir els conflictes amb una sòlida educació emocional, però, com que per més que fem sempre n'hi haurà, de conflictes, cal tenir clara quina ha de ser l'estratègia d'intervenció dins el marc estrictament educatiu per evitar, d'una banda, l'escalada dels conflictes i, en els casos que sigui possible, intentar transformar-los en una oportunitat de creixement personal i social. Aquest ha de ser el repte de tot veritable educador o educadora.

No judicialitzar l'escola

La primera decisió que cal prendre és oposar-se fermament a la perniciosa tendència, avui en augment cada dia al voltant nostre, de judicialitzar tots els àmbits de les relacions humanes (problemes de veïnatge, circulació, operacions comercials, etcètera) i també els conflictes entre els diferents protagonistes de la comunitat educativa. No es pot caure en aquest parany antieducatiu després del molt que ens ha costat desjudicialitzar a tot l'Estat espanyol la justícia de menors.³ Si, tal com s'exposarà a continuació, la nostra societat ha decidit oferir als joves infractors implicats en primers i petits delictes una oportunitat educativa no punitiva —el Programa de Mediació Penal Juvenil— no seria lògic denunciar i sancionar immediatament les conductes negatives dels alumnes a l'escola, sense oferir-los prèviament altres actuacions més educatives i reparadores. L'escola, com a lloc socialitzador per excel·lència, avui per desgràcia massa en solitari, no pot caure en l'error de «centrifugar» els seus problemes: els ha d'entomar decididament, amb els mitjans necessaris que li calguin per poder fer-ho en un marc estrictament educatiu. Altres institucions i professionals ho hauran de fer en altres contextos inevitablement més coactius.

Entomar els conflictes en el centre docent mateix

Cal esgotar els recursos personals i institucionals del món educatiu abans de demanar intervencions alienes a l'escola. I aquesta afirmació val per a qualsevol membre de la comunitat educativa: alumnes, professorat, personal d'administració i serveis, pares i mares. Darretrament algunes famílies, en presumptes casos de maltractament del seu fill o filla, se'n van directament a de-

nunciar el cas a la policia-fiscalia, o pitjor encara a la premsa, radio o televisió, sense quasi haver-ne parlat amb el professorat, l'equip directiu o la Inspecció del centre. En aquestes circumstàncies, es perd el control educatiu de la situació i el resultat acostuma a augmentar, i no pas a resoldre, el problema de victimització que es pretenia solucionar.

Els experts en conflictologia destaquen dos moments en el tractament del conflicte: primer cal aturar-lo, evitar la seva escalada, que l'espiral de la violència no progressi. Més tard es tractarà de desactivar-lo per tots els mitjans possibles. Els alumnes mediadors ho representen molt gràficament amb els seus dibuixos: el conflicte és com una bomba, el diàleg (dos ninots parlant) és el millor instrument per desactivar-la. Cal identificar els conflictes, donar-los a conèixer, no amagar-los ni menysprear-los com a poc importants. Tothom té la seva responsabilitat en aquest tema, però evidentment són el professorat, els professionals de la psicopedagogia i dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), els coordinadors de convivència, i d'una manera particular els tutors i tutores, les figures clau en el tema que ens ocupa. Per damunt d'ells, l'equip directiu (cap d'estudis, director o directora) i el consell escolar. Més enllà encara, l'inspector o inspectora del centre i, finalment, els serveis territorials corresponents del Departament d'Educació (Inspecció educativa i Direcció territorial). Tot aquest potencial de recursos humans s'han de mobilitzar per aturar i desactivar els conflictes a l'escola i, únicament després de seguir sense èxit aquests passos, quedarà justificat el fet —sempre legítim— de demanar altres mesures fora del marc escolar.

És clar que aquestes reflexions es fan en termes generals i referides principalment als petits i primers conflictes, que d'altra banda són, de bon tros, els més freqüents. Els conflictes més importants (baralles serioses, agressions, robatoris, actes vandàlics i maltractaments consolidats) demanen seguir tots els passos esmentats, però al mateix temps exigeixen intervencions simultànies, educatives i sancionadores a l'escola i, ocasionalment, fora de l'escola en l'àmbit jurisdiccional. Només en els casos greus i violents reiterats sembla acceptable l'enduriment d'algunes mesures que proposa l'Avantprojecte de reforma de la Llei de responsabilitat penal del menor.⁴

La implicació i el contacte amb les famílies

El paper de les famílies és fonamental en el tractament de qualsevol conflicte escolar, però encara és més decisiu en els casos d'actes de maltractament entre

3. Llei 4/1992, de 5 de juny, sobre reforma de la Llei reguladora de la competència i el procediment dels jutjats de menors (BOE d'11 de juny) i, sobretot, la Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors (BOE de 13 de gener).

4. Aprovat al Consell de Ministres el propassat 7 d'octubre de 2005.

alumnes (*bullying*), avui probablement no més freqüents que en altres temps però molt menys tolerats socialment i, en conseqüència, més denunciats.

La doctora María José Díaz-Aguado, catedràtica de psicologia de l'educació de la Universitat Complutense de Madrid, recordava brillantment en un congrés sobre *Violència i Escola*⁵ les tres condicions d'una família i una escola que fan inviablés les accions negatives i el maltractament entre companys: un afecte incondicional a la persona dels joves, una atenció educativa permanent i una disciplina coherent (ni autoritària ni permissiva ni, el que encara és pitjor, autoritària i permissiva alternativament). Recordava el deure de l'escola de mantenir un estret i —sempre que sigui possible— afable contacte amb les famílies que potencii la confiança i el respecte de les famílies envers l'escola. En primer lloc, per mantenir-les informades del comportament dels seus fills i, principalment, per oferir-los suport educatiu i emocional davant de les dificultats en què es troben per tractar correctament els adolescents. L'esforç en aquest sentit tindrà com a fruit una major implicació i acceptació per part de les famílies de la tasca educativa i també sancionadora, quan calgui, del centre. Vull recordar les paraules de Garbiñe Arrizabalaga, responsable de formació de l'Associació de Pares de Guipúscoa (Baikara), quan recentment afirmava amb tota contundència: «El professor aturarà l'assetjament només si els pares li donem suport.»⁶

El primer impulsor dels programes contra l'assetjament escolar, el professor de la Universitat de Bergen (Noruega), Dan Olweus, resumeix en un quadre les mesures que un centre educatiu hauria d'emprendre per tallar de socarel aquestes pràctiques negatives. Com podem veure, moltes fan referència explícita a la implicació de les famílies en aquests casos; implicació que nosaltres reclamem per a molts tipus de conflictes:⁷

Requisits previs generals:

Consciència i implicació dels pares (++)

Mesures per aplicar a l'escola:

Estudi d'un qüestionari sobre agressors i víctimes (++)

Jornada escolar de debat (++)

Millor vigilància durant el pati i l'hora de dinar (++)

Reunió de pares i personal de l'escola (+)

Mesures per aplicar a l'aula:

Normes de l'aula contra el maltractament i la intimidació (++)

Reunions de l'aula (++)

Mesures individuals:

Parlar seriosament amb els agressors i amb les víctimes (++)

Parlar seriosament amb els pares dels alumnes implicats (++)

Ús de la imaginació per part dels professors i dels pares (+)

El Programa de Convivència i Mediació Escolar⁸

El Departament d'Educació impulsa des de l'any 1997 un programa de millora de la convivència en els centres docents basat en plantejaments positius.⁹ No és bo parlar de violència escolar, ni molt menys de «guerra a les aules». A les nostres escoles hi ha problemes i hi ha conflictivitat, com és natural a la vida mateixa quan les persones es relacionen, però no hi ha violència habitual ni generalitzada si hem de considerar els estudis rigorosos sobre el tema: l'informe *Els desajustaments conductuals dels alumnes dels centres docents* ens parlava, al setembre de 1997, d'un 1'5% d'alumnes d'ESO matriculats en centres públics amb conductes clarament disruptives i d'un 9'9% d'alumnes amb clares mancances d'aprenentatge i motivació;¹⁰ l'informe *Juventut i Seguretat a Catalunya* de la primavera de 2001, redactat pel professor Javier Elzo de la Universitat de Deusto i referit a joves escolaritzats de 12 a 18 anys, ens parla d'un 1'1% d'alumnat agressiu i d'un 6'1% d'alumnat incívic. Aquest mateix estudi basat en una enquesta a 7.416 alumnes de centres públics i concertats de tot Catalunya assenyalava uns percentatges de 3'1% d'alumnat que se sentia molt maltractat pels seus companys a l'escola i un altre 2'6% que se sentia maltractat però no l'afectava d'una manera tan important.¹¹

Aquesta és la realitat que ens ocupa des de molt abans que esdeveniments tràgics que tots coneixem portin a enfrontar públicament aquests problemes. Necessi-

5. «Prevención de la violencia y la exclusión a través de la intervención familiar». IX Reunión Internacional sobre Biología i Sociología de la Violencia. Centre Reina Sofia per a l'estudi de la violència. València, 6 i 7 d'octubre de 2005.

6. *El Correo Español del Pueblo Vasco*, 10 de març de 2005.

7. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata, SL, 2004, p. 150-151. Dues creus signifiquen «component bàsic»; una vol dir «mesura molt desitjable» (nota de l'autor).

8. Vegeu <http://xtec.cat/innovacio>.

9. Vegeu: LED CAPAZ, P. «La Mediación Escolar: un modelo institucional». Tribunal Arbitral de Barcelona. Anuari de Justicia Alternativa, núm. 6. Barcelona: J. M. Bosch Editor, 2005.

10. *Els desajustaments conductuals dels alumnes dels centres docents. Informe elaborat per la Comissió d'estudi*. Departament d'Educació. Dossier de Premsa. Barcelona, setembre 1997.

11. Vegeu: http://www.gencat.net/interior/docs/int_js_documents.htm.

tem indicadors de risc social i també agents educatius que els facin respectar. Prevenir i intervenir, sempre educativament i des de la formació permanent del professorat. Els programes d'educació emocional, educació en valors i per a la pau, aprendre a pensar i competència social desenvolupen una extraordinària tasca preventiva: signifiquen la preparació i l'adobament del terreny; després d'això resulta summament senzill plantar l'arbre de la mediació en cas de conflictes. Aquesta és, almenys, l'opinió unànime del col·lectiu de formadors i formadores del Programa de Mediació Escolar. La raó és òbvia: tot aquest conjunt de programes educatius de formació ensinistren en l'autocontrol emocional i l'empatia personal, per tant, són la millor preparació quan calgui per a una intervenció educativa correcta i proporcionada als fets conflictius que es presentin.

Quins acostumen a ser aquests i en quina freqüència aproximada es donen en els centres docents? Els mediadors i les mediadores (professors i alumnes) en les trobades d'intercanvi que acostumem a fer una vegada a l'any han enumerat com a més freqüents i per aquest ordre: les faltes de respecte i indisciplina, les baralles i insults entre alumnes i els petits robatoris; més esporàdicament, els actes de danys materials i vandalisme; i més rarament, els robatoris importants (material informàtic, fotogràfic o bicicletes) i casos aïllats de veritable *bullying*.

El Programa de Mediació Escolar proposa dos moments i dos tipus d'intervenció:¹² primer, la mediació com a alternativa educativa a la sanció i, per tant, abans d'aquesta; segon, com a complement educatiu de la sanció —en el moment que aquesta s'ha fet inevitable i necessària—, i en aquest cas haurà de realitzar-se simultàniament o posteriorment a ella. En l'experiència dels més de cent instituts d'educació secundària que tenen ja implantat el programa, la primera fórmula és, amb molt, la més freqüent. I s'està evidenciant com una estratègia molt efectiva per millorar el clima del centre, disminuir el nombre d'expedients disciplinaris i aconseguir la participació d'alumnes i pares i mares en la vida i normativa de convivència del centre.¹³

12. Paral·lelament al que succeeix en la justícia juvenil, vegeu els articles 19 i 51.2 de la Llei orgànica 5/2000 reguladora de la responsabilitat penal dels menors.

13. «Dins del programa de convivència, la mediació escolar a secundària és ara per ara l'única experiència que en la formació i en l'aplicació realitza aquesta idea de participació de tots els sectors de la comunitat educativa: alumnes, pares i mares, professorat i personal d'administració i serveis. La mediació és un fet sense precedents, que ha permès seure en una taula per parlar de problemes concrets que sorgeixen en el dia a dia d'un centre a diferents membres de la comunitat educativa.» ALMIRALL, J. I. (inspector d'Educació) «Les bones pràctiques. L'impuls de la participació i la mediació a la comunitat escolar» a *Barcelona-Educació*, núm. 42, novembre 2004.

La mediació no és un instrument màgic ni miraculós, però és molt efectiu especialment en conflictes de relació personal. L'experiència dels darrers cinc anys ha permès distingir entre els maltractaments entre alumnes dues situacions molt diverses: un *bullying* inicial (indicis aïllats) i un maltractament consolidat (evidències instaurades i sistemàtiques). El Programa de Mediació Escolar està aconseguint molt bons resultats en el primer cas; mentre que en el segon, cal una intervenció conjunta i en paral·lel amb els assetjadors, víctimes i les seves famílies respectives per part dels mediadors i psicopedagogs del centre i també de professionals especialitzats fora de l'escola.

Properament es publicarà el nou Decret de drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres docents de nivell no universitari de Catalunya, que incorpora tot un títol dedicat a «la mediació com a procés educatiu de gestió de conflictes». Aquest títol precedeix precisament el que tracta «el règim disciplinari», com a mostra de l'opció primordialment educativa del Departament per tal de regular la convivència escolar.

Suport a la convivència

La iniciativa més recent per al tractament de conflictes que el Departament d'Educació ha engegat és la Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE). Es tracta d'un punt d'atenció directa i orientació dirigit a qualsevol membre de la comunitat educativa que necessiti informació o ajut en casos de conflictes personals a l'escola. És un servei centralitzat d'atenció telefònica, coordinat per tècnics de tres unitats: la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, la Inspecció d'Educació i l'Assessoria Jurídica del Departament, que ofereixen una coordinació ràpida amb els responsables dels serveis territorials corresponents. Funciona des de començaments de setembre i registra sistemàticament les consultes rebudes amb ajut de diferents protocols d'intervenció.¹⁴

Coherència institucional i oportunitats educatives

Molts programes d'intervenció de les administracions públiques perden part de la seva eficàcia perquè obliden totalment, o almenys descuiden, actuar sinèrgicament, d'una manera interdisciplinària, interdepartamental (dintre del mateix organisme municipal o autonòmic) i interinstitucional. L'escola no es pot quedar sola educant en valors o enfrontant educativament els conflictes. Per ser realment eficaços, cal fer convergir els re-

14. Vegeu la pàgina web de la XTEC (Departament d'Educació): <http://www.xtec.net/innovacio/convivencia/usce.htm>

cursos públics en unes mateixes i consensuades línies d'actuació. Es poden mencionar iniciatives significatives amb aquesta orientació d'eficàcia compartida.

El curs 2000-2001 els departaments d'Educació i d'Interior varen realitzar l'enquesta esmentada *Joventut i Seguretat a Catalunya* que va orientar força les polítiques d'actuació d'ambdós departaments en aquell moment. També hi varen estar implicats el Departament de Justícia i la Secretaria General de Joventut. Enguany el Parlament de Catalunya va aprovar unànimement, el proppassat mes d'abril, la repetició d'aquell estudi, i es fa extensiu també a centres d'educació primària.¹⁵ Novament són els departaments d'Educació i Interior els encarregats de portar endavant la iniciativa, amb l'estreta col·laboració en aquesta ocasió de la Secretaria General de Joventut. Els resultats d'aquest informe es faran públics la primavera d'aquest any 2006 i permetran establir comparacions, no solament amb la situació de Catalunya de fa cinc anys, sinó també amb les dades internacionals sobre diverses tipologies de conflictitat escolar que comprenen justament aquestes mateixes franques d'edat (8-18 anys). És ben evident que la conjunció de recursos materials i humans d'una iniciativa complexa com aquesta multiplica els resultats, minimitza les despeses i agilita els terminis d'execució de les accions que es duguin a terme.

Una altra bona pràctica ha estat la col·laboració i els contactes puntuals de tècnics de la Direcció General de Justícia Juvenil del Departament de Justícia i de la mateixa Fiscalia de Menors del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya amb temes del Departament d'Educació, arran del desenvolupament inicial del Programa de Mediació Escolar. La seva experiència consolidada de més de deu anys en aquell moment i en milers de casos més difícils que els de les escoles ens van servir d'empenya i exemple definitius. Però el coneixement dels seus principis d'actuació i del seu model educatiu i responsabilitzador, com se'ns explicarà a continuació, coincideix plenament amb les nostres conviccions educatives, i en aquest sentit les enforteix i assegura. El mateix efecte positiu ens produeix llegir l'article recent de l'Excel·lentíssim Senyor Rafael Ribó, sindic de greuges, sobre «La responsabilitat penal del menor».¹⁶ La coincidència plena de plantejaments educatius des de contextos tan diversos afegeix seguretat jurídica al tractament educatiu dels conflictes escolars.

Actualment estem col·laborant també amb l'Escola de Policia de Catalunya en la programació d'un curs per a agents de policia (mossos d'esquadra i policies locals)

sobre *Polícia de proximitat, escola i entorn*. És evident que aquestes iniciatives conjuntes podran respondre amb més eficàcia a les necessitats reals dels ciutadans.

Una petita mostra que explica molt gràficament la interrelació de tots aquests àmbits de treball: el conegut criminalista de la Universitat de Cambridge del Regne Unit, David Farrington, assenyala l'estreta relació existent entre el comportament dels maltractadors dels seus companys a 14 anys, la futura conducta de delinqüència juvenil a 18 i, posteriorment, les conductes de violència delictiva adulta a 40 anys.¹⁷ Els experts coincideixen també a identificar el mateix patró de conducta patològica domini/submissió dels maltractadors escolars amb les posteriors conductes de violència domèstica que repeteixen l'esquema, molt probablement après en la pròpia família i exercitat amb companys d'escola. Totes aquestes indicacions només poden esperonar-nos a intervenir educativament amb més intensitat, en tots els casos possibles i com més aviat millor. Els educadors de justícia juvenil del Departament de Justícia de la Generalitat acostumen a completar el principi penal dels jutges de menors «intervenció judicial mínima» amb un altre que diu: «però intervenció educativa màxima».

Un missatge esperançador

Som educadors. Només podem optar per la visió optimista. En el tema de la violència del tipus que sigui, igual que en la defensa dels drets humans, no es pot mirar enrere per trobar models de conducta millors: qualsevol temps passat no va ser millor. Avui, com a mínim, tenim més consciència del que ens pertoca a tots, i som més sensibles a les injustícies i a les conductes discriminatòries que no es poden tolerar. També sabem més què ens cal fer: els estudis sobre conflictiologia, habilitats socials i alternatives pacífiques de resolució de conflictes (RAC), una de les quals és la mediació, han proliferat per tot arreu i s'estenen a tots els camps de les relacions humanes, familiars, comunitàries, mercantils i polítiques. Com diu molt encertadament el professor Manuel Segura: «Spivack i Shure han tingut el mèrit d'identificar els pensaments o habilitats cognitives necessàries per poder solucionar problemes interpersonals. Les persones que no tinguin aquests pensaments es relacionaran malament amb els altres, seran persones egocèntriques i agressives, generaran molts problemes... Això dona una llum nova: el problema no rau en la voluntat ("ser dolent"), sinó en l'enteniment ("no veure una altra cosa"). És una

15. Resolució 221/VII del Parlament de Catalunya, sobre l'elaboració d'un segon estudi sobre joventut i seguretat basat en els estudiants de secundària i de primària (BOPC de 25 d'abril de 2005).

16. *La Vanguardia*, 17 d'octubre de 2005.

17. Es tracta dels resultats de l'estudi longitudinal de Cambridge sobre el seguiment d'una mostra de 411 homes londinencs, des dels 8 anys fins als 48, presentats a la ponència «Factores de riesgo individuales de la violencia escolar». Congrés Violència i Escola. Centre Reina Sofia per a l'estudi de la violència. València, 6 i 7 d'octubre de 2005.

notícia plena d'esperança, perquè aquests pensaments es poden ensenyar.»¹⁸

Igual que es contagia i s'aprèn la violència (el delinqüent es fa, no neix delinqüent!), també es poden aprendre les conductes correctes i desaprendre o controlar les negatives. És veritat que, com diu el conegut psiquiatra Luis Rojas Marcos, «les llavors de la violència es sembren els primers anys de la vida, es cultiven i desenvolupen durant la infantesa i comencen a donar els seus fruits malignes a l'adolescència»,¹⁹ però el mateix autor ens estimula a veure els conflictes i les situacions aparentment més negatives amb optimisme, perquè també l'esperança es sembla en els primers moments de la vida familiar i relacional dels infants²⁰ i justament per això «la immensa majoria de les persones són compassives, tolerants i abnegades. La prova és que perdurem». És l'oportunitat d'aprendre i ser creatius.

Els conflictes que avui se'ns presenten als centres docents són majoritàriament els de sempre, revestits, això sí, de noves modalitats tecnològiques (per exemple, els casos d'amenaques anònimes per mòbil o correu electrònic) i, en altres ocasions, deguts als grans canvis socials que estem vivint (mobilitat globalitzada, invasió tecnològica i coexistència intercultural). Per transformar-los en reptes d'enriquiment personal cal estar ben formats, no cedir al cansament i mantenir el coratge de treballar en equip per enfrontar assertivament les difi-

cultats que la nostra societat cada dia més complexa va presentant. Sense alarmisme ni inhibició derrotista, ans al contrari: amb entusiasta implicació col·lectiva.

Com recordava amb tota la seva saviesa Mahatma Gandhi: «La regla d'or de la conducta humana és la tolerància, perquè mai tindrem les mateixes idees.» És a dir, tornem a l'inici de la intervenció: el conflicte sempre hi serà en un món humanitzat; és natural com la vida mateixa i la irreplicable singularitat de cada persona humana, però igualment natural és la sociabilitat de tots els éssers humans i «la seva petita esperança de cada dia» de viure en pau per damunt dels conflictes.²¹

Referències bibliogràfiques

- Podeu consultar la bibliografia esmentada a la carpeta *La Convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*, p. 79-83.
- Vegeu: <http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia.htm>
- Properament s'editarà la carpeta *La Convivència en els centres d'educació infantil i primària*, amb nova bibliografia per a aquests nivells educatius.

18. SEGURA, M. I ARCAS, M. *Relacionarnos bien. Programa de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea, SA de Ediciones, p. 11, 2004.

19. *Las semillas de la violencia*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, SA, p. 15., 1995.

20. «La llavor de l'esperança també es sembla durant els primers anys del desenvolupament del caràcter». *La fuerza del optimismo*. Buenos Aires: Santillana Ediciones Generales, S.L., p. 95., 2005.

21. Amb posterioritat a la redacció d'aquest escrit, hem llegit el magnífic article «Modernitat cosmopolita de Kant» del catedràtic de ciència política de la Universitat Pompeu Fabra, Ferran Requejo, a *La Vanguardia*, el 28 de novembre de 2005. Només citaré un paràgraf que resumeix amb tota precisió el nostre pensament: «A la primera frase del breu escrit "Idea d'una història universal en sentit cosmopolita" (1784), Kant afirma: "[...] les accions humanes es troben determinades, igual que els altres fenòmens naturals, per les lleis generals de la naturalesa". Un dels conceptes clau d'aquesta obra és el de la *insociable sociabilitat* que caracteritza els humans. Es tracta, per dir-ho en termes d'avui, d'un *hardware genètic* amb el qual naixem: un antagonisme intern que caracteritza la nostra forma d'estar en societat, en qualsevol societat. El conflicte, la rivalitat i la competència pels recursos i el poder són ingredients insuperables de les nostres relacions socials.»

La mediación penal juvenil: una eina per a la responsabilització del jove infractor

Charo Soler Roque, mediatora del Programa de Mediación de la Direcció General de Justícia Juvenil

La mediación en la justicia juvenil surgeix a Catalunya l'any 1990 quan la Generalitat posa en marxa el *Programa de noves formes d'intervenció educativa en la justícia juvenil: la conciliació i la reparació*.

En aquell moment s'intentava diversificar i ampliar les intervencions educatives que s'havien de realitzar amb joves infractors a partir de cercar noves respostes que, entre d'altres motius, potenciessin la responsabilitat del jove infractor. D'altra banda, es valorava que la víctima no tenia prou espai dins de la justícia de menors i que sovint quedava oblidada i fora del procés. Aquesta situació, juntament amb altres elements propis de l'àmbit penal, va facilitar que s'iniciessin processos de mediación entre els joves infractors i les víctimes dels seus delictes, amb l'objectiu de procurar la reparació del dany causat i, si s'estimava oportú, arribar a la conciliació.

El programa definia la **reparació** com «una intervenció educativa efectuada a instància judicial, que implica la confrontació del jove infractor amb la pròpia conducta i les seves conseqüències, la responsabilització de les pròpies accions i la posterior compensació a la víctima (sigui un individu, una entitat o la comunitat en general) mitjançant la realització d'una activitat en el seu benefici».

Aquesta reparació, partint de la idea que fossin les parts qui poguessin decidir sobre la forma de reparació, va donar pas a la **mediación**, que definim com «un procés a través del qual víctima i infractor, amb l'ajut d'un professional que no pren partit per cap d'ells, s'impliquen en la recerca de solucions en el conflicte que els enfronta com a conseqüència del fet delictiu, retornant el protagonisme a les parts perquè siguin elles les que decideixin la manera en què volen reparar i ser reparades. Aquest procés tindrà conseqüències en l'àmbit penal».

Actualment, a partir de la Llei 5/2000 reguladora de la responsabilitat penal dels menors, la mediación s'inicia a instància del ministeri fiscal, el qual valora també el seu resultat i en funció d'això podrà sol·licitar al jutge l'arxiu de la causa o la continuïtat del procés judicial. Sempre que la gravetat dels fets ho permeti, la majoria de casos es resolen extrajudicialment.

Aquesta llei limita el seu àmbit d'aplicació als joves d'entre 14 i 18 anys que han comès un delictes o una falta tipificats com a tals en el Codi penal. No parla de

mediación, però sí defineix la conciliació i la reparació. Concretament, la llei diu:

— Al preàmbul:

«Un interés particular revisten en el contexto de la Ley los temas de la reparación del daño causado y la conciliación del delincuente con la víctima como situaciones que, en aras del principio de intervención mínima, y con el concurso mediador del equipo técnico, pueden dar lugar a la no incoación o sobreseimiento del expediente, o a la finalización del cumplimiento de la medida impuesta, en un claro predominio, una vez más, de los criterios educativos y resocializadores sobre los de una defensa social esencialmente basada en la prevención general y que pudiera resultar contraproducente para el futuro.

La reparación del daño causado y la conciliación con la víctima presentan el común denominador de que el ofensor y el perjudicado por la infracción lleguen a un acuerdo, cuyo cumplimiento por parte del menor termina con el conflicto jurídico iniciado por su causa. La **conciliación** tiene por objeto que la víctima reciba una satisfacción psicológica a cargo del menor infractor, quien ha de arrepentirse del daño causado y estar dispuesto a disculparse. La medida se aplicará cuando el menor efectivamente se arrepienta y se disculpe, y la persona ofendida lo acepte y otorgue su perdón. En la **reparación** el acuerdo no se alcanza únicamente mediante la vía de la satisfacción psicológica, sino que requiere algo más: el menor ejecuta el compromiso contraído con la víctima o perjudicado de reparar el daño causado, bien mediante trabajos en beneficio de la comunidad, bien mediante acciones, adaptadas a las necesidades del sujeto, cuyo beneficiario sea la propia víctima o perjudicado.»

— Al títol III «De las instrucciones del procedimiento»:

«Artículo 19. Sobreseimiento del expediente por conciliación o reparación entre el menor y la víctima.

1. También podrá el Ministerio Fiscal desistir de la continuación del expediente, atendiendo a la gravedad y circunstancias de los hechos y del menor, de modo particular a la falta de violencia o intimidación graves en la comisión de los hechos, y a la cir-

cunstancia de que además el menor **se haya conciliado con la víctima o haya asumido el compromiso de reparar el daño causado a la víctima o al perjudicado por el delito...**

4. Una vez producida la conciliación o cumplidos los compromisos de reparación asumidos con la víctima o perjudicado por el delito o falta cometido, o cuando una u otros no pudieran llevarse a efecto por causas ajenas a la voluntad del menor, el Ministerio Fiscal dará por concluida la instrucción y solicitará del Juez el sobreseimiento y archivo de las actuaciones, con remisión de lo actuado.

5. En el caso de que el menor **no cumpliera** la reparación o la actividad educativa acordada, el Ministerio Fiscal continuará la tramitación del expediente.»

— Al títol VII «Reglas para la ejecución de las medidas»:

«Artículo 51. Sustitución de las medidas

2. La conciliación del menor con la víctima, en cualquier momento en que se produzca el acuerdo entre ambos a que se refiere el artículo 19 de la presente Ley, podrá dejar sin efecto la medida impuesta...»

Tot i que la llei actual parla de reparació i conciliació, l'experiència desenvolupada durant els anys anteriors posa de manifest que és possible arribar a la conciliació i a la reparació a través de processos de mediació. El context judicial, però, ens delimitarà el nostre marc d'actuació i ens definirà les parts i el conflicte sobre el qual hem de mitjançar, com també els diferents moments processals en què es pot portar a terme aquesta mediació i la validació judicial de la intervenció.

La mediació en l'àmbit penal representa per a l'infractor la possibilitat d'afrontar d'una manera constructiva i positiva les conseqüències de la seva pròpia conducta fent alguna activitat reparadora a favor de la víctima. Per a la víctima implica la possibilitat de participar en un procés on pugui aportar la seva visió del problema i les seves pròpies solucions.

Cal entendre el terme «activitat reparadora» com un ventall de possibilitats que comprèn des de la conversa amb la víctima fins a la realització d'una tasca concreta en benefici de la víctima mateixa, o bé de la societat.

Com he dit abans, la majoria de les mediacions que es realitzen a Catalunya es fan en fase presentencial i impliquen una alternativa al procediment judicial. Aquesta situació sovint provoca la sospita que la mediació només serveix perquè els infractors s'estalviïn un judici i, per tant, que no és una resposta prou contundent quan s'ha produït un delicte.

En aquest sentit, m'agradaria aportar elements per contrarestar aquesta idea.

D'entrada hem de dir que els processos de mediació són curts, però molt intensos. És cert que es realitzen poques entrevistes, però també ho és que es treballen els aspectes necessaris perquè un jove es posi en el lloc de la víctima i des d'allà pugui reparar el dany que ha causat.

D'altra banda, hem de tenir en compte que, en l'etapa evolutiva en què estem intervenint, es produeixen moltes conductes transgressores que són episòdiques i que amb el temps desapareixen. La major part de la població que passa per la justícia ho fa una sola vegada o dues, i podríem definir la seva situació com a bastant normalitzada. A vegades les transgressions són bastant greus, però la seva vivència i la de les seves famílies és de sentir-se injustament tractats, precisament perquè consideren desproporcionat haver de ser atesos en un organisme com la justícia.

Aquests pares, que podrien ser qualsevol de nosaltres, quan es troben en la situació d'haver de fer front a un delicte, consideren molt dur que els seus fills hagin de passar per la justícia. Creuen que aquesta experiència els pot afectar negativament en el seu desenvolupament. És com si el fet de passar per un context com el judicial fos desmesurat amb relació a una transgressió que gairebé sempre han censurat a casa, però que davant el context judicial minimitzen i justifiquen.

Aquesta situació, a través d'un procés de mediació, pot ser modificable. Pot desaparèixer la por d'un judici i és més fàcil que en aquest context es puguin admetre millor els errors.

Però no podem justificar la mediació en aquest àmbit només perquè pot donar resposta al sector més normalitzat de la població. Sense voler generalitzar, l'experiència m'ha demostrat que també és molt vàlida per a delictes greus i per a reincidents, perquè permet que es faci un exercici de maduresa. Algunes vegades, quan un jove comença a prendre consciència del que implica posar-se davant de la víctima i, per tant, de l'esforç que ha de realitzar, comença a manifestar por i ganes d'abandonar el procés.

La metodologia del procés de mediació comporta enfrontar-se amb les conseqüències d'un fet delictiu del qual la major part dels infractors volen defugir. Així, doncs, per què no proposar-la per a aquests infractors més reincidents, si estan en un moment més receptiu per reflexionar?

Amb les reflexions anteriors no voldria transmetre la idea que la mediació és l'única eina útil dins de la justícia per aconseguir la responsabilització del menor. Crec que no és així i que cada situació s'ha d'estudiar

en funció de moltes variables, però, si més no, sí que m'agradaria que quedés clar que la mediació serveix per a quelcom més que per estalviar-se un judici.

Una bona mediació serveix per incidir en aspectes que provoquen canvis importants, tant en l'autor com en la víctima. D'altra banda, també és necessari pensar en la víctima oferint-li un espai diferent del d'un judici on se la tingui en compte, no per establir la responsabilitat de l'autor del delictes, sinó per trobar alguna forma de satisfacció que l'ajudi a sortir del dany que ha sofert.

Què fa que la mediació sigui una eina eficaç perquè els joves es responsabilitzin de la seva actuació i reparin a les seves víctimes?

Segons el meu parer, molts serien els elements que tenen a veure amb aquesta eficàcia, però analitzarem els tres que considero més importants:

- La presència de la víctima
- La metodologia de treball
- La figura del mediador

Tot i que m'agrada pensar-ho en aquest ordre, per seguir una lògica en el mètode amb què es treballen els casos, començaré primer per explicar la metodologia per continuar amb la presència de la víctima i finalitzar amb la figura del mediador.

La metodologia

El procés de mediació implica una metodologia de treball que té com a objectiu que l'infractor no es distancii del delictes i que la víctima pugui racionalitzar la vivència d'aquest delictes. Per obtenir aquest resultat, que ha de finalitzar amb la trobada entre les parts, és necessari un treball previ amb cada una de les parts per separat. El mediador estructurarà aquest procés en diverses fases i etapes que ell mateix conduirà.

Aquesta estructuració potencia la reflexió i la possibilitat que cada part es posi en el lloc de l'altre per poder acostar les posicions que facilitaran la trobada. En aquest sentit, el fet que la intervenció es realitzi des d'un marc no punitiu afavoreix que es puguin admetre millor els errors de cada part.

En una primera fase es mantindrà contacte amb les dues parts per separat amb l'objectiu de conèixer les possibilitats reals de portar a terme una mediació. En aquestes entrevistes se'ls informarà del funcionament de la justícia en general i de les característiques del pro-

grama en particular. D'altra banda, coneixerem la seva visió dels fets i les seves possibles aportacions per a la solució d'aquests danys.

El treball previ s'inicia amb els joves infractors per evitar falses expectatives a les víctimes, o bé situacions que les puguin victimitzar més. Si l'infractor reconeix algun tipus de participació en els fets, manifesta voluntarietat i té capacitat de reparar, ens posarem en contacte amb la víctima. Si la víctima està preparada i accepta participar en una mediació, programarem la trobada.

Perquè un jove infractor pugui reparar, necessita prendre consciència del dany ocasionat, s'ha de responsabilitzar de la seva actuació i ha de ser capaç d'oferir alguna cosa útil a la víctima perquè pugui sentir-se satisfeta.

Per a la víctima la mediació ha de preveure la possibilitat d'abordar el problema que ha patit en tota la seva dimensió, a partir d'oferir-li un espai on pugui tenir tot el protagonisme que es mereix, participant en tot el procés.

L'autor del delictes sap quines són les accions que ha portat a terme i quins els motius que ha tingut per realitzar-les. La víctima sap quins danys ha tingut i els problemes que li han ocasionat. Amb la participació de les dues parts implicades, podem obtenir un visió completa dels fets, però, sobretot, podrem conèixer les alternatives que ajudaran a solucionar els problemes derivats del delictes. Ells sabran molt bé què estan disposats a demanar, oferir o cedir.

Durant aquesta etapa l'eina bàsica de treball serà l'entrevista, a través de la qual treballarem la relació amb les parts i les actituds necessàries per arribar a la conciliació o a la reparació. Es tracta, per tant, d'entrevistes molt dinàmiques i estructurades en què el mediador intentarà introduir elements de reflexió que permetin treballar un canvi d'actituds entre les parts. Són processos curts però intensos en què es procura que les parts intentin acostar posicions.

Diferents autors plantegen que una preparació exhaustiva d'aquesta fase aconseguirà millors resultats, perquè ajuda les parts a acudir a la reunió amb la ment oberta i la voluntat d'escoltar.

Seràn diverses les qüestions sobre les quals el mediador haurà d'insistir d'una manera prioritària:

- Informació
- Voluntarietat
- Responsabilitat

— Capacitat

— Motivació

Informació

En general, tant víctimes com infractors solen mostrar-se recelosos i desconfiats davant la intervenció de la justícia. En la majoria d'ocasions es tracta d'un primer contacte, desconeixen el seu funcionament i en tenen una imatge negativa. S'ha de fer una bona acollida i facilitar la informació necessària de les característiques bàsiques de la justícia juvenil i el paper del professional que els atén.

Les parts necessiten conèixer el funcionament de la justícia penal juvenil i les diferents alternatives existents. Amb aquesta informació poden analitzar els avantatges i els inconvenients de cada una i adherir-se a la mediació si ho consideren convenient.

Voluntarietat

Una mediació necessita la voluntat de les parts perquè sigui viable. Sense aquesta voluntat les accions que es portin a terme no tenen sentit i es tenen menys garanties que els acords es compleixin d'una manera satisfactòria.

La voluntarietat en aquest àmbit està condicionada, sobretot la del jove infractor. Malgrat tot, és important que l'infractor esculli la seva opció voluntàriament.

Un menor que ha estat imputat en un fet delictiu sap que pot arribar a un judici i que el poden declarar culpable. Aquesta situació pot provocar una elecció ràpida d'un programa que li permetria estalviar-se un judici sense tenir en compte l'esforç que ha de realitzar. El mediador haurà de fer-li entendre el significat de l'elecció feta perquè modifiqui la seva percepció inicial i, tot i així, accepti reparar.

Per part de les víctimes pot succeir que no vegin els avantatges que comporta i desestimïn aquest procés d'una manera precipitada, sense tenir elements suficients per saber què els pot aportar. És necessari suplir aquest dèficit amb informació clara sobre el procés de mediació i ajudar-los a trobar i definir els seus interessos. D'aquesta manera es podrà aconseguir una adhesió voluntària.

La voluntarietat no es dona necessàriament d'una manera espontània i el més habitual és que el mediador treballi aquest aspecte aportant sobretot informació i transparència.

Responsabilitat

Perquè l'infractor pugui participar en una mediació és important el reconeixement de la seva responsabilitat. Ha de ser conscient del significat d'aquest acte i del compromís que adquireix en acollir-se a aquesta oportunitat. No es pot oblidar que la participació de la víctima necessita la seva responsabilització.

Assumir responsabilitat significa prendre consciència dels fets realitzats i les conseqüències que això té per a l'altre. Implica també assumir i respondre del que un ha fet.

La responsabilitat s'adquireix en la mesura que es comença a exercir. En general, és una situació que es va adquirint al llarg del procés de mediació, si bé demana un mínim per iniciar-lo.

El menor infractor ha de realitzar les actuacions necessàries per reparar el dany causat. El fet que sigui ell mateix qui porti les idees reparadores és un acte reparador en si mateix, i és vàlid per a la víctima en obtenir confiança i credibilitat que els fets no es repetiran en un futur.

La víctima també ha d'assumir la seva responsabilitat; a ella li correspondrà acceptar o no els actes que l'infractor pretén portar a terme per reparar-la. Això l'obliga a sortir de la seva posició de víctima per assumir el paper de persona reparada.

Capacitat

La capacitat és l'aptitud, disposició o suficiència per a fer alguna cosa.¹

L'aptitud és el que fa que una cosa sigui adequada per a determinada finalitat; la disposició natural de les persones per a determinada actitud, la idoneïtat per a obtenir o exercir un determinat treball.

L'aptitud és la capacitat que les parts necessiten per a posar-se en el lloc de l'altre i poder reparar i ser reparat. Les parts han d'estar preparades per a abordar el conflicte que els afecta.

Per a poder portar a terme un programa de reparació a la víctima, l'infractor ha de ser capaç de realitzar les accions necessàries per solucionar el conflicte existent i arreglar el dany produït. Ha de ser capaç de ser crític amb la seva actuació, analitzar i reflexionar els efectes

1. Diccionari Barcanova de la llengua.

que la seva conducta ha provocat en l'altre i tenir capacitat d'empatitzar amb la víctima.

Per part de la víctima es fa necessària una certa capacitat per a intentar sortir de la posició de victimització i ser capaç d'acostar-se al conflicte en termes dialo-gants. Una de les coses que com a professionals haur-em de verificar és que la seva participació no estigui moguda per desigs venjatius.

Motivació

És molt important que les parts estiguin interessades a solucionar el conflicte i motivades.

El mediador ha de treballar per aconseguir que pensin i cerquin solucions alternatives al seu conflicte, poten-ciant la seva imaginació perquè s'impliquin en la recer-ca de solucions.

Si no hi ha motivació, difícilment es trobarà la solució a un problema que els correspon i que només se solucio-narà si entre ambdues parts troben l'alternativa ade-quada a les seves necessitats i possibilitats.

Un cop finalitzada l'etapa de treball amb les parts per separat i amb l'acceptació d'ambdues, s'entraria en la segona fase on es portarà a terme la trobada cara a cara. La trobada consta de diferents etapes a través de les quals es van tractant els temes d'interès i s'avança en la recerca de solucions. En un primer moment s'em-marquen les regles que han de permetre la conducció del procés, després s'aborda el problema i les conse-qüències que ha tingut per a cada un d'ells per passar finalment a la recerca conjunta de solucions.

Aquestes etapes serveixen per estructurar i ordenar un espai que pot tenir un elevat contingut emocional. És la manera que el mediador té de dirigir el procés per ajudar les parts a obtenir el millor profit. Els acords a què poden arribar solen ser molt variats i poden consis-tir en:

- un intercanvi d'explicacions;
- un pacte per a la restitució material dels danys, una indemnització econòmica o una prestació en bene-fici del perjudicat;
- una activitat en benefici de la comunitat, en què la víctima valora l'esforç del jove infractor i li reconeix explícitament la seva predisposició;
- la víctima renuncia al seu dret d'indemnització a canvi que l'infractor faci lliurament de la quantitat acordada a una entitat sense ànim de lucre;

- una combinació de les anteriors;
- altres en funció del conflicte que s'ha de resoldre i el criteri de les parts.

La presència de la víctima

El fet que els infractors es facin més responsables de les seves actuacions té a veure amb la presència de la víctima. Un fet delictiu vist aïlladament no és im-portant si no se'n coneixen les conseqüències ni qui les ha patit. Si, a més a més, se les pot aplicar a si mateix i posar-se en el lloc de la víctima, la situació canvia.

La participació de la víctima produeix un canvi notable en l'actitud del menor, el qual necessàriament haurà de reflexionar sobre la seva conducta i pensar en els motius i les circumstàncies que el van portar a delin-quir.

Però la víctima necessita un espai per a ella mateixa on pugui sentir que la seva situació importa més enllà de les circumstàncies del menor. Ha de ser un espai vo-luntari, mai imposat, on pugui abocar el seu malestar.

Necessitarà que, d'alguna manera, algú tingui en comp-te el seu malestar i el contingui. Després estarà en disposició d'escoltar la informació que li permetrà pren-dre la decisió en relació amb la seva participació en el procés de mediació.

Quan una persona, adulta o menor, ha estat víctima d'un fet delictiu apareix la por i la inseguretat, sobretot quan el fet implica violència o intimidació. Sovint eviten passar pel lloc dels fets i moltes vegades canvien els seus hàbits quotidians per evitar una possible situació similar a la que van viure. Algunes vegades necessiten el suport de la família que, sobretot en els casos de menors, es veu obligada a acompanyar-los per prote-gir-los. Es genera, doncs, una situació que no afavo-reix el procés d'independència i d'autonomia que tot adolescent necessita desenvolupar.

En general, la possibilitat de trobar-se cara a cara amb la persona que els ha victimitzat incomoda molt i ge-nera molta inseguretat. Això provoca que aquesta pos-sibilitat es desestimi en un primer moment. Posterior-ment, amb l'ajut del mediador/a, en alguns casos po-drà tenir en compte els avantatges que comporta tro-bar-se amb l'infractor.

La trobada permet obtenir les respostes que preocu-pen la víctima i un reconeixement a la persona i al dany que ha sofert. Així un infractor que vulgui mitjançar ne-cessitarà atorgar-li reconeixement a partir de respon-

sabilitzar-se de la seva actuació i de mostrar una actitud que la víctima valori com a adequada. Serà a partir d'aquest reconeixement que la víctima podrà sortir de la seva posició i sentir-se reconeguda en el mal que li han fet.

Moltes víctimes necessiten saber el perquè han estat elles les escollides i obtenir explicacions en relació amb el fet. Aquesta situació necessàriament obliga el jove infractor a revisar i analitzar tota la seva actuació.

La participació de la víctima suposa una oportunitat per a disminuir els efectes del delicte i reduir la seva victimització. Trobar-se amb la persona que li va fer mal és difícil i a vegades provoca moltes negatives, ara bé, entendre què va passar i per què, com també escoltar les circumstàncies, ajuda a desdramatitzar la situació.

La trobada amb la víctima permet aclarir intencionalitats, però sobretot centrar-se en les conseqüències per treballar-hi. Freqüentment resultarà útil aclarir que la intencionalitat no era tanta com el dany produït, i sempre que el dany sigui reparable serà necessari que es coneguin les conseqüències del fet real, perquè això ajudarà a modificar les conductes.

La mediació aporta un espai de comunicació entre l'infractor i la víctima. Permet que ambdues parts parlin de la seva situació, dels seus motius i de les repercussions que els fets han tingut en ells. Cada un ha de fer un esforç per poder entendre l'altre. Es crea un espai d'atenció i escolta per poder reflexionar sobre les aportacions que l'altre fa. A partir d'aquí, pot canviar la imatge negativa que un podia tenir de l'altre en comprovar els aspectes positius que cada un d'ells aporta.

Molts dels infractors que passen per Justícia Juvenil expliquen que anteriorment havien estat víctimes de fets similars a aquells pels quals ara són denunciats. La seva percepció és que, quan els van patir, ho van passar molt malament, però amb el temps ho van oblidar. Alguns ho van explicar als pares, però no ho van denunciar o van pensar que no s'hi podia fer res, i altres simplement van callar.

Destaquen que, malgrat la por i el malestar, aconsegueixen oblidar-ho i que aquesta és una situació molt freqüent entre els joves. Sembla com si la possibilitat de poder oblidar i la normalitat amb què es donen aquest tipus de conductes els donessin llicència per transgredir. La idea que preval és que no passa res, perquè «si a mi em va passar i ho he superat, l'altre també ho superarà perquè no deu ser tan greu».

Quan escolto aquests arguments sempre penso que, si algú els hagués explicat que allò que els va passar ni estava bé ni és normal, la seva percepció seria una altra i probablement no s'hauria repetit l'actuació.

El rol del mediador

No hi ha mediació sense mediador, i aquest necessàriament se situa fora del conflicte, la qual cosa li permet intervenir des d'una posició d'imparcialitat i neutralitat que és un requisit necessari per situar-se entre dues parts i no decantar-se per cap d'elles. No pren partit, no es posiciona, no busca donar la raó, no opina sobre el conflicte existent, no fa judicis de valors i confia que seran les mateixes parts les que resoldran el seu conflicte sense restar-los-hi protagonisme.

Si considerem que la relació que es dona entre dues parts és un sistema, amb la incorporació d'una tercera part es modifica aquest sistema inicial. Si, a més a més, hi afegim que ha passat un temps entre els fets i el moment de la trobada, encara serà més evident que el conflicte inicial ja no serà el mateix.

L'evidència d'aquesta situació no significa que la presència d'un tercer asseguri l'èxit de la trobada, ni que el temps ho arregli tot, però sí que, partint d'aquest nou sistema, es possibilita un altre marc de comunicació. L'actuació del tercer ha de modificar el relat i la relació entre les parts, per facilitar que el conflicte es reformuli i s'escolti d'una manera diferent.

El mediador, en la seva funció de conductor del procés, evita que el jove infractor quedi en una posició passiva i l'invita a fer l'esforç que el programa demana.

Tal com ja hem comentat anteriorment, la responsabilització del jove infractor no es dona d'una manera espontània, ni tampoc l'adhesió de la víctima. Es necessita un professional que dirigeixi el procés i que ajudi les parts a evolucionar en les seves posicions generant un clima de confiança i de calma. L'infractor haurà de reflexionar sobre les conseqüències de la seva actuació i la víctima haurà de replantejar-se la utilitat d'un espai nou que li obre possibilitats desconegudes que haurà de valorar. Es tracta, per tant, d'un procés en el qual apareixen canvis importants.

El rol del mediador en aquest àmbit consisteix a acompanyar tot el procés de mediació, facilitant a les parts la comunicació entre elles perquè puguin abordar el conflicte existent d'una manera conjunta.

Això, que a simple vista pot resultar fàcil, realment no ho és. Demana una bona preparació i un entrenament perquè els joves ho visquin sense qüestionar el professional que exerceix de mediador, però que a la vegada fa preguntes perquè es facin conscients del dany que han ocasionat.

És, sens dubte, un treball delicat i necessari; és allò que en mediació es diu «ser dur amb el problema però

no amb les persones». Aquesta expressió en l'àmbit penal adquireix un matis especial, i es tracta de trobar un equilibri just entre qüestionar la persona o la conducta.

El mediador s'acostarà a aquest conflicte amb curiositat per entendre què va passar i quina valoració fa el menor de la seva conducta. En moltes ocasions aquest jove es mostrarà desconfiat, justificarà la seva actuació i, fins i tot, culparà la víctima del que li ha passat. En definitiva, si l'altre no l'hagués provocat, ell no hauria reaccionat de la manera que ho va fer.

A partir d'aquesta situació, el mediador s'implicarà en un procés de cooperació amb l'infractor per analitzar i reflexionar sobre els detalls que el van portar a reaccionar així i no d'una altra manera.

Aquest treball comú provoca els canvis en l'infractor i fa que aquest constati per ell mateix que el reconeixement del seu error el pot portar a la solució.

Sens dubte, com a mediadors tenim el privilegi d'assistir a un acte que les parts reconeixen i valoren. El llenguatge verbal i el no verbal ho posen clarament de manifest.

Algunes conclusions

Per finalitzar, i retornant al títol d'aquest article «una eina per a la responsabilització», crec o almenys m'agradaria pensar que al llarg d'aquestes línies s'ha apuntat el motiu pel qual la mediació és una eina que serveix perquè un jove es faci responsable de la seva actuació.

De fet, és un concepte que, des del context de la mediació penal, s'utilitza molt perquè és el primer objectiu que treballem per aconseguir la fita més important: que el jove infractor repari a la víctima pel dany que li ha ocasionat.

L'experiència ens ha demostrat que els processos de mediació en què el jove ha aconseguit assumir la responsabilitat de la seva actuació han estat els més satisfactoris per a la víctima.

Com hem vist, per poder arribar a aquest punt, prèviament els menors en solitari, però amb l'ajut del mediador, han de fer tot un treball d'anàlisi i reflexió molt important. Necessàriament aquest procés els porta a enfrontar-se amb una realitat de la qual sovint tendeixen a fugir o tergiversar. Molts adolescents, davant la transgressió, se senten culpables i experimenten molt malestar; altres prefereixen no pensar-hi i d'aquesta manera els és més fàcil actuar.

Uns i altres, fins i tot alguns de més pressionats que altres per la possibilitat d'un judici, es posen a treballar per trobar una alternativa que els permeti solucionar el seu conflicte amb la víctima, i de retruc el que tenien amb la justícia. Per poder acostar-se a la víctima saben que necessiten una determinada actitud que moltes vegades hauran de modificar. A partir d'aquesta nova realitat, que fins a aquell moment no s'havien plantejat, s'adonen de la necessitat de canviar el seu llenguatge i la seva actitud si de debò volen que la víctima els cregui i els atorgui reconeixement.

La mediació en aquest àmbit permet que els joves infractors facin un exercici de responsabilitat. Representa una nova manera d'afrontar i resoldre els conflictes, i el model de resolució de conflictes que experimenten els pot servir de referència per utilitzar-lo en altres moments en què es trobin amb dificultats.

Tot i que l'únic objectiu de la mediació no pot ser el d'educar les parts, sí que s'ha constatat que el procés i el resultat són educatius. La situació de trobar-se cara a cara és molt eficaç, perquè dona una informació privilegiada; cada un pot interpretar per ell mateix l'efecte que produeix l'explicació que s'està donant, introduint modificacions si és necessari.

En definitiva, considero que aprendre de la pròpia experiència, que és el que d'alguna manera passa en mediació, és quelcom que perdura en el temps.

Algunes dades estadístiques

Tipologia dels casos atesos

L'any 2004 es van atendre en el programa de mediació 1.406 menors infractors:

- Per sexe: 1.189 nois (84,57%) i 217 noies (15,43%).
- Per edats: de 15 anys, un 21,55%; de 16 anys, un 28,66%; i de 17 anys, un 25,89%.
- Per nacionalitat: un 86,34% d'espanyols i un 13,66% d'estrangers.
- Un 47,08 % de víctimes va acceptar tenir una trobada directa amb l'infractor i un 26,54 % va preferir fer-ho indirectament a través del mediador/a.
- El 37,75% eren víctimes institucionals, i d'aquestes el 7,38%, escoles i el 17,87%, ajuntaments.

Bibliografia

SOLER, CH. (2003). «La mediació, una eina útil en la justícia penal». Documents Pi i Sunyer, dossier 24: *La mediació comunitària: municipi, comunitat i conflicte*.

DIEZ, F. I TAPIA, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Paidós Mediación 9.

«La mediació penal» publicat a *Justicia i Societat* núm. 19 (1999). Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Barcelona

FEDUCHI, L., SOLER, CH., NOGUERAS, A. I GIMENO, R. (1999). «El programa de mediación y reparación a la víctima».

Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente.

SOLER, CH. I GIMENO, R. (1998). «Els programes de mediació i reparació en l'àmbit de la justícia juvenil». *Revista Temps d'Educació*. Universitat de Barcelona.

SOLER, CH. I GIMENO, R. (1997). «Els programes de mediació i reparació. L'experiència a Catalunya». *Justiforum* núm. 8. Barcelona.

SOLER, CH., GIMENO, R. I DE LA CAMARA, B. (2001). «La mediación en el ámbito penal: la experiencia de Cataluña». Documento inédito, Barcelona.

Síntesi del debat de la taula

El coordinador, senyor Jesús Viñas, presenta els components de la taula: Genoveva Sastre i Vilarrasa, professora de la facultat de psicologia de la Universitat de Barcelona, Pere Led i Capaz, responsable del Programa de Convivència i Mediació Escolar del Departament d'Educació, i Charo Soler Roque, mediatra del Programa de Mediació de la Direcció General de Justícia Juvenil.

Tot seguit, explica la importància del tema *Convivre i treballar junts* per al Departament d'Educació, tal com vol mostrar el document del Consell Escolar de Catalunya, del qual també fa una presentació, i convida l'auditori a llegir-lo i a reflexionar-hi.

Els tres ponents expliciten i assenyalen les qüestions que consideren fonamentals.

La senyora Sastre anuncia des del primer moment que la seva proposta s'adreça a tots els nivells, des de l'alumnat d'educació infantil i primària fins a l'universitari. Cal educar, cal formar la cognició i l'afectivitat. Davant el dubte, o la negació del component afectiu en el procés educatiu, justament defensa que no es pot entendre el procés sense l'educació afectiva. Arriba a assenyalar —tot esmentant els informes de l'OMS— el percentatge elevat de joves morts per suïcidi, com un argument en favor de la preocupació per l'educació de l'afectivitat.

Explica una experiència amb alumnes universitaris que van ser víctimes d'una situació d'indefensió, en la qual es va complir l'objectiu de destriar *sentiments*, *pensaments* i *accions* i d'arribar a veure la importància de superar els estats d'indefensió o d'autocompassió de

l'individu que es troba en el conflicte a partir del domini i el coneixement de situacions.

Reclama l'atenció sobre el fet que allò que *fem*, *ensem* i *sentim* (la nostra història personal) es construeix en un medi determinat. Defensa també la necessitat de viure les situacions de conflicte des d'una òptica positiva i com a possibilitats obertes al canvi.

El senyor Led exposa les passes que han de presidir el tractament dels conflictes; unes passes que expliciten la importància de situar el conflicte en el marc escolar i evitar-ne la judicialització tant com es pugui.

Remarca l'ús abusiu de termes que desenfocuen la naturalesa dels conflictes als centres i l'actuació dels mediadors. Per exemple, crida l'atenció l'ús del concepte de l'assetjament personal (*bullying*) d'una manera inadequada, per exemple quan es refereix a relacions entre no iguals. En qualsevol cas, demana que el conflicte s'emmarqui sempre que sigui possible en el centre, fent servir els recursos personals del centre; una altra cosa serà quan es tracti de conflictes que demanin una actuació clarament judicial.

Un altre factor clau en la superació dels conflictes és la família i cal fer una actuació de sensibilització en els pares i responsables de l'alumnat.

Demana que tots els implicats en el procés educatiu tinguin presents les tres condicions que apuntava la doctora María José Díaz-Aguado: afecte incondicional, atenció educativa permanent i coherència en les actuacions disciplinàries.

La senyora Soler aporta dades i reflexions sobre la tasca de la Direcció General de Justícia Juvenil i exposa les característiques de la mediació, com a actuació que se segueix des de la Generalitat en adolescents i joves entre els 14 anys i la majoria d'edat, des de l'inici de la dècada dels noranta.

Es proposa una mediació, que parteix dels dos elements que conformen o presideixen el procés mediador: la conciliació i la reparació. La mediació és un camí a través del qual es pretén que la persona infractora arribi a acceptar la responsabilitat i estigui disposada a una reparació envers la víctima.

Tanmateix, tot i la importància reconeguda de la mediació, és evident que no ho pot resoldre tot i que tampoc no és una mesura per estalviar l'acció de la justícia, cosa que popularment sovint es pot percebre com una certa rebaixa en l'aplicació de la justícia.

La mediació, doncs, no és una fórmula de substitució de la justícia, sinó que vol ser una manera d'educar a partir d'una situació de conflicte, de la producció d'un delictes, en la qual el mediador ha de propiciar que l'infractor reconegui la responsabilitat i prengui consciència dels fets i les conseqüències que per a la víctima té, fins a facilitar que l'infractor estigui en disposició de reparar el dany que ha ocasionat.

Com diu l'autora a les conclusions del seu treball: «Tot i que l'únic objectiu de la mediació no pot ser el d'educar les parts, sí que s'ha constatat que el procés i el resultat són educatius.»

La participació en el torn de paraules mostra l'interès que les intervencions dels components de la taula han suscitat.

Tres constants han presidit les paraules del públic:

- les dificultats mediambientals que propicien les conductes conflictives en els centres;
- la necessitat de diàleg i de formació i d'informació ponderada de les famílies i responsables;
- la importància d'aconseguir implicacions entre tots els participants en el fet educatiu.

Cal remarcar l'aportació d'una persona responsable del Departament d'Educació, qui en el torn de paraules crida l'atenció sobre actuacions inadequades del professorat quan no té present, per exemple, l'efecte no desitjat d'un comportament que faci responsable la família dels problemes del seu fill.

Gràficament, es pregunta què fem per superar l'estadi teòric per passar a enfrontar-nos amb un conflicte.

Des de la taula s'agraeix la resposta positiva del públic i es fa notar que aquest acte és una mostra del que cal fer, d'acord amb la pregunta anterior: reflexionar i mostrar actituds positives davant els conflictes entre el nostre alumnat, amb el convenciment que, per aquest camí, s'ha de poder fer aportacions i hem de poder ajudar-nos —centres, professorat, famílies i Administració— per millorar les condicions educatives dels nostres centres.

Coordinador: Jesús Viñas i Cirera, membre del CEC

Secretari: Francesc Ricart i Orus

Taula 4. *Iniciativa i compromís social per a la convivència*

Escola i entorn

Joan Subirats, professor de la facultat de ciències polítiques i de sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona

L'anàlisi del paper de l'escola no pot deslligar-se avui dia del debat més ampli sobre el sentit de l'educació en un món en transformació. I el debat del que és l'entorn per a l'escola tampoc pot fer-se sense considerar els grans canvis que observem i patim pel que fa a les condicions de producció, vida, convivència social i familiar. Proposo que comencem per aquí.

Els canvis socials i els impactes en l'estructura d'oportunitats

La nostra societat, sotmesa en els darrers temps a grans canvis en múltiples esferes, se'ns presenta alhora com a generadora de noves oportunitats, que poden permetre trencar l'estable rigidesa de les divisòries socials característiques de la societat industrial, i al mateix temps com a impulsora de noves formes de desigualtat i de desequilibri que colpegen sectors tradicionalment sotmesos a aquests processos, però també noves capes, sectors i individus que no acostumaven a veure-s'hi implicats. Podríem identificar algunes dinàmiques que operen com a determinants de l'exclusió social:

- L'impacte sobre el mercat de treball, l'ocupació i les relacions laborals de la transició d'un sistema econòmic molt centrat en la lògica negoci-fàbrica a un altre en què predomina la idea negoci-sense fàbrica i amb menys treballadors. Tot plegat provoca desocupació i precarietat juvenil de nou tipus, agreuja l'atur de caràcter estructural i l'atur d'adults de llarga durada, i provoca la proliferació de treballs precaris, de baixa qualitat i sense vessant formatiu.
- La complexificació de l'estructura social es pot concretar en, almenys, els nivells següents: diversificació ètnica derivada d'emigracions dels països més pobres; creixent pluralitat de formes familiars amb increment de la monomarentalitat en capes mitjanes i populars; i una alteració significativa de la piràmide d'edats amb gran increment de les taxes de dependència demogràfica, sovint lligades a estats de dependència física.
- L'aparició del que podríem anomenar fractures de ciutadania, a partir dels problemes que genera el

que passa en relació amb les polítiques de benestar clàssiques. Per exemple, l'exclusió de la seguretat social de grups amb vinculació insuficient al mecanisme contributiu o l'exclusió de sectors molt vulnerables al fracàs escolar en l'ensenyament públic de masses.

- El caràcter poc integrador d'algunes polítiques de benestar amb una presència pública estructuralment feble, per exemple, els mercats del sòl i l'habitatge, fet que provoca no només l'exclusió de l'accés a l'habitatge, sinó també l'aparició o l'empijorament de les condicions de vida en els anomenats «barris en crisi».

L'educació com a marc de noves pressions i...

A partir d'aquí entendrem que les funcions tradicionals assignades al sistema educatiu es vegin ara qüestionades per aquest conjunt de transformacions característiques de les societats postindustrials. El sistema educatiu de les societats occidentals contemporànies es basava en un seguit de paràmetres que s'han anat veient modificats significativament. La globalització econòmica ha posat clarament en qüestió la capacitat i el poder de control de les nacions-estat. La burocratització i la segmentació professional que va proveir desenvolupament industrial eficient (fordisme) i serveis públics (funcionaris) per a les grans masses de població al llarg del segle XX, s'han anat considerant més i més com a maneres de fer obsoletes i ineficients. I, al mateix temps, cada cop es qüestiona més la idea que hi ha una base cultural comuna i uniformitzadora, que fonamenta la nostra solidaritat i cohesió social, mentre que es reclama més i més respecte per a les diversitats culturals, religioses o sexuals.

Es va consolidant la idea que educació i treball estaran cada cop més lligats i es planteja la subordinació dels aspectes educatius (formatius, vocacionals...) a l'estricta utilitat econòmica. S'assenyala que la «terciarització» econòmica genera clarament una demanda més clara d'habilitats i coneixements que només un increment en la càrrega educativa pot aconseguir, però, d'altra banda, res fa suposar que aquest augment generalitzat

dels nivells educatius acabi generant més seguretat laboral. De fet, cada cop es pot parlar menys que hi hagi una clara correlació entre nivell d'estudis i estabilitat i progrés en el lloc de treball. Podríem dir que cada cop hi ha menys gent segura i estable en el mercat de treball, sigui quin sigui el seu nivell d'estudis o el tipus de feina que desenvolupa. Al costat dels processos de reconversió industrial que han afectat molts dels segments clàssics dels treballadors de «coll blau», cada cop són més freqüents els impactes dels processos de reenginyeria organitzacional que afecten fortament també els «colls blancs». D'alguna manera podríem dir que els grans impactes de la globalització econòmica i del canvi tecnològic provoquen, al mateix temps, amb relació al mercat de treball, tendències a l'augment de les habilitats, tendències al canvi d'habilitats, i tendències també a reduir la necessitat d'habilitats (en el cas dels «treballs escombraria»).

No podem caure tampoc en el parany de relacionar directament el nivell de titulació amb la productivitat laboral o l'estabilitat en el lloc de treball. Com és ben sabut, les titulacions són recursos de posició en l'estructura social i en el mercat laboral que pretenen facilitar i reduir la complexitat en els processos de selecció de personal. Si es va produint una gran extensió d'aquestes credencials en la societat, el seu valor posicional es redueix i, per tant, la tendència és a diversificar les titulacions per diferenciar-les i a augmentar l'escala disponible per seguir comptant amb el valor que dona tenir una titulació poc difosa. Malgrat tot, la demanda per titulacions ha crescut, fet que es pot entendre com una manifestació de les pressions de les classes mitjanes per assegurar un millor futur per als seus fills en moments d'incertesa laboral i quan s'han trencat les relacions clàssiques i funcionals entre anys d'estudi i posició en el mercat de treball. L'expansió d'estudis superiors així ho indica, i pot anar provocant problemes en el futur de sobretitulació i de frustració de sectors significatius de la població laboral.

Com més augmenta la idea que l'eficiència organitzacional depèn de la capacitat de relació i de comunicació interpersonal, de les habilitats negociadores i de treballar en grup, més sembla que el sistema educatiu es refugia en la vella certesa burocràtica de coneixements que interessen més als professors que a la societat i als alumnes. Per molt que creixi el nombre de gent amb titulació, els que contracten segueixen pensant que aquestes acreditacions els diuen molt poc sobre les capacitats reals dels aspirants a treballar en la seva organització, i sobre les seves habilitats socials i de vàlua personal. Per això, segurament es va donant un allunyament significatiu entre la classificació i la matriu de coneixements, habilitats i pràctiques que s'usen en el sistema educatiu i la que valoren bona part dels empleats més ben situats en un mercat insegur i volàtil.

Les formes individualitzades de qualificació i la dificultat per establir paràmetres d'èxit i de mesurar elements més propis de la sociabilitat i el treball en equip no

s'haurien tampoc de menystenir. Curiosament, aquests elements de sociabilitat, empatia i «coneixements febles» acostumen a anar lligats a les versions més actuals de l'educació compensatòria, i es fan servir per tractar de «salvar» aquells que no semblen disposar d'unes capacitats que per a molts fills de les classes mitjanes són vistes com a «naturals» i procedents de la seva educació informal i familiar, o del que alguns han anomenat el seu «capital cultural».

En els darrers vint anys s'ha pogut anar constatant que les estructures familiars s'han anat fent més inestables i, com ja hem dit, el treball s'ha fet també més insegur. Per tant, dos dels instruments clàssics de socialització i control s'han afeblit significativament. I, pel que fa a l'educació, en canvi, hem vist com el seu rol es feia més intensiu i extensiu. L'educació ha anat estenent la seva influència i presència d'una inicial concentració en un espai (l'escola) i un moment temporal molt específic (els primers anys de vida), cap a tots els racons de l'activitat social i cap a totes les fases de la trajectòria vital. S'ha anat passant de la formació inicial i concreta per a l'accés a una feina, a la formació entesa com a palanca permanent d'ocupabilitat al llarg de tota la vida. Aquest canvi no ha pogut deixar d'afectar les expectatives de la gent en relació amb el sistema educatiu. Si primer es buscava essencialment l'adquisició de coneixements com a valor de canvi, ara es busca també una mena de «currículum» menys explícit, pel qual el sistema educatiu ha de ser capaç de formar gent que estigui sempre preparada per al canvi, per gestionar d'una manera eficient la seva trajectòria vital, i que reforci la seva capacitat emprenedora. En definitiva, que sigui capaç d'actualitzar els seus coneixements a partir de les múltiples fonts d'informació que la societat li ofereix i que tingui la iniciativa personal per fer-ho.

L'educació ha vist, doncs, estendre la seva influència molt més enllà del que era habitual, però això implica, d'una banda, el camí cap a això que s'ha anat anomenant la «societat del coneixement», en la qual tots els aspectes vitals i les activitats socials tenen components formatius i acaben generant coneixement (amb les conseqüències que això té per generar la sensació que qualsevol aspecte vital pot ser objecte d'aprenentatge formal i de superació d'incompetència). I d'altra banda, la idea que ja que tota carència personal o social acaba tenint alguna connexió o altra amb una activitat formativa real o potencial, tot és «culpa» de l'educació, que acaba així convertint-se en una gran mena de contenidor on abocar tot el que no funciona. Però, pot l'escola sola fer-ho tot?

...i conflictes socials

En els darrers anys observem també un nou eix de conflicte, derivat de la dinàmica creixent d'exclusió dins els àmbits educatius. Ja hem comentat l'augment de la sensació d'incertesa i d'inseguretat tant personal com

social, derivada dels processos de reestructuració econòmica, d'estancament o crisi de les posicions burocràtiques tradicionals i dels riscos de mobilitat descendent que apareixen d'una manera clara en una situació econòmica cada cop més volàtil, dins un context globalitzat i inestable. Aquest conjunt de factors ha anat generant posicions més tancades de les classes mitjanes i les classes emergents, que tracten de defensar i protegir els seus avantatges. Això ha provocat reaccions per part d'aquest sector social en contra de la pressió fiscal, ja que entenen que són els qui suporten majoritàriament la despesa pública que després acaba servint per mantenir i oferir certes quotes de benestar a «qui menys s'ho mereix». En el camp educatiu, aquest conjunt d'incerteses comporta que es plantegi d'una manera més crua la competència per mantenir l'estatus mitjançant l'adquisició de credencials formatives. Això ha volgut dir més pressió per escollir el lloc on portar els fills i filles, deixant molts cops en segon lloc la idea de la igualtat d'oportunitats per a tothom. En molts països això ha comportat que la tessitura es plantegi de la manera següent: o bé se'ns assegura el nostre dret a escollir el que creiem millor per als nostres fills i filles dins del sistema educatiu públic, o abandonem aquest sistema, que quedarà aleshores com a refugi exclusiu dels que no tenen altra opció.

Després de tot el que portem dit, no pot resultar estrany afirmar que estem en ple procés de reestructuració educativa. És un procés que podríem considerar general, com general és el procés de reestructuració econòmica, social i familiar dels darrers vint anys. Hem de recordar que un dels elements característics dels neoconservadors és la idea que la igualtat d'oportunitats és només un problema d'aparent igualtat d'accés i no té res a veure amb els resultats finals. El fet que una persona acabi aprofitant més o menys aquestes oportunitats que se li donen dependrà de les seves capacitats individuals i, per tant, serà un «guanyador» o un «perdedor» depenent de les seves habilitats, sense que es puguin demanar mecanismes compensatoris per part dels poders públics que ja han operat assegurant l'accés al sistema. Des d'aquesta perspectiva, cal assegurar que els alumnes entenguin que el seu èxit o fracàs futur depèn del seu esforç i de la seva capacitat d'aprofitar els recursos que la societat els ofereix. Si són capaços de rendibilitzar aquesta inversió social i aconseguen forjar una capacitat emprenedora i una forta iniciativa individual, tot els serà possible; altrament, deixaran de tenir accés als millors llocs socials. La mercantilització educativa acaba així materialitzant-se en el sistema i en la concepció educativa pròpia.

I l'entorn?

Fins ara hem vist que les coses han canviat molt, que la pressió sobre l'educació i els centres escolars ha augmentat, i que també tendeix a fer-se més clar el conflicte social i ideològic en el funcionament del sistema educatiu mateix. Quin paper té l'entorn en tot aquest

escenari i fins on és important tenir-lo en compte a l'hora de promoure un millor sistema d'igualtat d'oportunitats en la política educativa catalana?

Si partim de la idea que el tema que ens preocupa, el tema que ens hauria d'interessar, és com millorem la qualitat del sistema educatiu a Catalunya, com preparem millor les futures generacions perquè se'n surtin en els grans reptes plantejats i, des d'una perspectiva progressista, com ho fem mantenint a més a més els lligams i la cohesió social i comunitària i la legitimació majoritària a l'entorn del sistema educatiu públic (públic i concertat), aleshores el binomi escola-entorn ha d'encarar-se d'una certa manera.

D'entrada, hauríem de parar atenció a la importància del factor proximitat en la millora de la qualitat de les polítiques de serveis personals en general i en la política educativa en concret. En els darrers anys hem anat passant d'una concepció de les polítiques de benestar que posaven l'accent bàsicament en l'accés universal als serveis, a concepcions que, partint d'aquest accés, es preocupen de la qualitat de les respostes i les centres en la capacitat d'atendre d'una manera no rígida demandes heterogènies i específiques. D'altra banda, cada vegada es fa més evident que la realitat social presenta fenòmens i riscos d'exclusió que requereixen perspectives de resposta transversals i integrals. Tot plegat exigeix reforçar els aspectes de disseny de les polítiques i de capacitat de formular projectes concrets, específics i amb atribució clara de responsabilitats. I, en aquesta tasca, fer-ho *des* de l'entorn i *amb* l'entorn resulta un factor essencial.

El major pluralisme social i les noves concepcions en les polítiques públiques apunten cap a un increment de la interacció entre actors públics i no públics, tant en la formulació d'aquestes com en la seva posada en pràctica. La política educativa comparteix aquests mateixos elements, però augmenta la seva visibilitat i augmenta la pressió social a què els diferents agents educatius estan sotmesos en convertir-se, com ja hem avançat, en un element central de la capacitat individual i col·lectiva per afrontar les dinàmiques accelerades de canvis en les esferes productiva, social i familiar.

Des del nostre punt de vista, els grups primaris, com la família, però també d'alguna manera altres àmbits tradicionals de socialització com l'escola i la feina, continuen essent les realitats vertebradores de l'experiència diària de la gent i són, per tant, els seus àmbits de quotidianitat en què acaben definint-se les necessitats i les respostes considerades satisfactòries per a cadascú. Contra l'atomització i la compartició que caracteritza les ciutats o altres grans agregats socials, podem tractar de facilitar l'aparició de vells i nous esquemes de solidaritat. Contra la degradació de la qualitat de vida necessitem generar convivència. Davant la irresponsabilitat i l'egocentrisme que pot anar generant una societat que només privilegia la llibertat i la diferència,

caldria buscar nous referents morals, nous valors cívics. Allò que se'n diu identitat comunitària tindria aquest sentit. Una manera de denominar aquesta identificació, aquesta implicació responsable amb una realitat entesa com a natural i pròpia. Les relacions que es van generant en aquells nivells, les xarxes que es creen, generen solidesa, regles de confiança i vincles basats en reciprocitats que acaben construint sentiment de pertinença i voluntat de participació en la recerca de solucions als problemes propis i col·lectius.

Més enllà de les definicions d'enciclopèdia d'un concepte com «comunitat», ens agradaria posar en relleu la seva càrrega de relacions conscients, de dependències mútues. Creiem que no pot acceptar-se la comunitat com una realitat que vagi més enllà dels membres que la componen i que s'hi relacionen. La comunitat existeix si la gent que la compon pensa que existeix. I, per tant, la multiplicitat de relacions formals i informals de la gent pot generar, i genera, multitud de comunitats reals o potencials, que existiran més o menys realment en funció de la implicació, de l'ús, de la vida que li injectin els seus components, els que acabin sentint-se'n part.

En aquesta línia, de fet, podem sentir-nos part (potencial o real) de tipus molt diversos de comunitat. Hi ha comunitats més vinculades al territori, en les quals la proximitat, el veïnatge, serà decisiu. D'altres poden ser comunitats sense proximitat, on prevaldran interessos compartits. Però, tant en un cas com en l'altre, la vida d'aquestes comunitats s'ha d'entendre com a més vinculada a processos d'intercanvi natural entre els seus components que al resultat racional d'una espècie d'organisme jeràrquicament superior. En aquest context, defensem que el municipi, el barri, el territori dotat d'una certa especificitat poden ser, des d'un punt de vista sociològic i psicosocial, àmbits territorials favorables al desenvolupament de processos comunitaris i, per tant, espais privilegiats per a la potenciació de noves vies de participació i d'implicació ciutadana en assumptes col·lectius i, per tant, també en les polítiques educatives.

Com ja hem anat veient, el concepte de comunitat ens trasllada a una realitat situada entre l'àmbit més general de la societat i el més particular de grup o família. Entre els molts diferents tipus de lligam que explicarien l'existència d'una comunitat determinada (lloc de naixement, veïnat, interessos comuns...), l'escola, com a institució, genera una xarxa de relacions i interessos prou específica i intensa per poder usar la nostra «metafora» de comunitat sense gaires problemes. De fet, ja és habitual referir-se, d'una manera moltes vegades retòrica, a la «comunitat educativa» o a la «comunitat escolar», entesa com una agrupació de mestres, alumnes, pares i personal de servei que comparteixen certs objectius i vincles (encara que, de fet, l'expressió acostuma a posar en relleu més els aspectes educatius comuns que no pas els més específicament comunitaris). L'escola no té probablement els forts lligams afectius

d'una família o d'un altre tipus de grup primari amb forta densitat de relacions i vincles, però l'especificitat i la intensitat de la tasca que es desenvolupa als centres escolars (durada en el temps, moment vital especialment significatiu, lligams afectius molt presents...) generen una trama d'interessos comuns que pot produir forts processos d'integració.

L'escola té límits clars en la seva configuració (fronteres d'edat, plans d'estudi...), tradicions i valors específics. Al seu interior hi trobem grups i xarxes de grups que connecten amb altres grups i xarxes d'altres escoles (i que així mateix tenen punts d'encreuament amb altres xarxes comunitàries presents en la societat). Hi ha, doncs, tots els ingredients del que hem anomenat *comunitat*. I a partir d'aquesta concepció podem configurar d'una manera diferent les tasques i les maneres d'entendre l'escola i la seva relació amb l'entorn.

La comunitat escola no pot quedar reduïda a una institució reproductora de coneixements i capacitats. Ha de ser entesa com un lloc en què es treballen models culturals, valors, normes i formes de conviure i relacionar-se. És un lloc en què conviuen generacions diverses, en què trobem continuïtat de tradicions i cultures, i és, així mateix, un espai per al canvi. La comunitat escolar i la comunitat local s'han d'entendre, creiem, com a àmbits d'interdependència i d'influència recíproca, ja que, com hem avançat, individus, grups i xarxes que són presents a l'escola ho són també en la comunitat local, i no s'entén una cosa sense l'altra.

Els models utilitzats a l'interior de la comunitat escolar, sigui per afrontar temes específicament escolars, sigui per abordar problemes de convivència, han de ser entesos des de lògiques de context que ens traslladen al territori local, i que pensem que no poden ser afrontats des de lògiques estrictament institucionals i educatives. Però també des de la comunitat escolar és possible, i ha de posar-se en qüestió com es poden abordar aquests problemes en l'àmbit de la comunitat local, en una relació que és inevitable, però que no s'ha d'entendre des de posicions jeràrquiques o d'especialització temàtica estricta. Des de l'escola es pot fer cultura, civisme, territori, i des de la comunitat local es fa educació i es pot discutir d'ensenyament i de continguts i valors educatius.

El comportament dels individus a l'escola, des d'aquesta concepció comunitària, s'haurà d'entendre a partir de les interdependències existents entre factors ambientals i factors personals. El comportament individual té, doncs, forts components grupals. Les actituds considerades «desviades» d'un alumne o d'un professor hauran de ser interpretades en el context dels lligams i vincles existents amb la comunitat local. La manera de «tractar» el cas serà una oportunitat per canviar, per buscar col·lectivament formes i maneres no de solucionar (en el sentit d'acabar o de «normalitzar», tornar a la pauta) el cas, sinó de refer el trencaclosques de perso-

nes, valors, models i estructures de poder, buscant noves formes de relació, d'evolució. Si la manera d'afrontar aquests temes és assumida pel col·lectiu, per la comunitat, es converteix, així mateix, en un valor també fora de la comunitat escola. Tots són responsables del cas; ningú no és acusat o acusador; tots tenen (poc o molt) poder per canviar; tots són cridats a passar de la passivitat a la recerca de noves vies d'equilibri.

Les repercussions d'aquestes idees a la comunitat local són evidents. L'aprenentatge de l'assumpció de responsabilitats, el respecte a la diversitat, el pluralisme d'idees, la capacitat de crítica a l'autoritat i al poder són una conseqüència d'això. I per això és bàsic canviar els models de relació vertical (professors-alumnes; savis-llecs), horitzontal (alumnes-alumnes; professors-professors) i intercomunitària (escola-comunitat local).

Les relacions escola-territori, els projectes educatius de ciutat i els plans d'entorn

Ja hem esmentat el fet que el futur de les ciutats depèn cada vegada més del futur de la seva gent, dels seus ciutadans; i aquest futur està cada vegada més marcat per l'esforç i la qualitat formativa de les diverses comunitats urbanes. En alguns municipis s'han començat a prendre iniciatives sobre això, potenciant reflexions socials tan àmplies com sigui possible sobre el binomi ciutat-educació. Les ciutats necessiten un sistema formatiu que eduqui en els valors cívics que avui dia són considerats imprescindibles per a la convivència i la cohesió social: pluralisme, dret i respecte a la diferència, solidaritat, compatibilitat entre localisme i universalisme, educació en la flexibilitat i adaptació, compatibilitat i complementarietat entre humanisme i ciència. Per la seva banda, el sistema educatiu de qualsevol ciutat necessita disposar i considerar l'entorn urbà i els seus habitants com una cosa no aliena al fet escolar. La ciutat-escola i l'escola-ciutat constitueixen un binomi inseparable per a una formació cívica completa, entenent el civisme com una vertadera virtut privada d'innegable utilitat pública.

És en aquest context que alguns municipis han llançat propostes que, sota diverses denominacions, plantejgen establir o traçar projectes educatius de ciutat. Aquests projectes educatius de ciutat s'entendrien com un compromís per potenciar, impulsar i fer créixer aquelles iniciatives que trenquin les fronteres entre educació i escola, entre escola i ciutat, entre la comunitat educativa i les comunitats ciutadanes. No pot ser entès, doncs, com una cosa dirigida des de les institucions públiques, sinó com l'enfilada d'una pluralitat d'actors implicats en el futur de la ciutat. La ciutat troba en l'escola una col·laboració essencial per preparar i educar els seus conciutadans en els valors cívics i en les capacitats intel·lectuals necessàries per afrontar les noves exigències productives i culturals. I l'escola (juntament

amb la resta d'agents formatius) ha de poder trobar en la comunitat local, en la ciutat, el marc essencial per integrar-hi el seu treball, projectar-hi tota la seva potència formativa, aprofitant les grans potencialitats educadores de l'entorn local i comunitari i coresponsabilitzant-se els uns i els altres dels problemes comuns i de les seves possibles solucions. Creiem que ja no es pot entendre el futur de cap ciutat sense tenir en compte l'educació, sense tenir en compte els seus centres educatius, ni es podrà treballar en el futur de l'escola separant-lo del futur de les comunitats locals en què s'insereix. Aquest és també el sentit últim de la iniciativa que des de la Generalitat i amb l'acord dels municipis s'ha engegat sota el nom de *plans d'entorn*, que d'una manera experimental es va desenvolupant a unes desenes de municipis de Catalunya.

Queda clar que plantejaments d'aquest tipus no poden quedar circumscrits a la institució escolar. Parlar avui d'educació i de formació exigeix referir-se a una trama d'institucions i actors que desborden el marc escolar estricte. Així, quan parlem de relació comunitat-escola, ho fem amb la convicció que en l'àmbit comunitari no solament existeixen recursos formatius per a l'escola, sinó que també existeixen espais i actors protagonistes d'accions formatives específiques. Un dels trets distintius del que hem anomenat *projectes educatius de ciutat* o dels esmentats *plans d'entorn*, resideix en la redefinició de les relacions entre educació i territori, entre escola i entorn, partint del que avui és aquesta relació i incorporant-hi el conjunt de pràctiques formatives, existents o potencials, que tinguin o puguin tenir incidència en el procés de desenvolupament i socialització.

L'escola comunitat

A partir d'aquest conjunt de reflexions, creiem que podem avançar les nostres hipòtesis, unes hipòtesis que ens han guiat en algunes investigacions empíriques que hem realitzat. La nostra aposta fins aquí ha estat considerar que l'escola representa una certa forma de comunitat, que es lliga i s'entrecrua amb altres comunitats presents al territori, que formen una malla que sembla positiu desenvolupar i potenciar. Doncs bé, tota comunitat demana una certa capacitat de reconèixer-se com a tal i ser, així mateix, reconeguda externament. Tenir una identitat té a veure amb el fet de tenir una història; té a veure amb el fet de poder col·locar la pròpia realitat entre passat i futur, i integrar en la realitat aquesta història i aquest nou projecte. Podríem afirmar que, si no s'és conscient de quina és la pròpia identitat, difícilment es podrà determinar què és allò desitjable i allò rebutjable. La construcció d'aquesta identitat col·lectiva d'una escola no pot derivar-se d'una mera reflexió individual o singular d'un o uns membres escollits o designats d'alguna manera per realitzar aquesta tasca (sobretot si ens referim a centres finançats amb recursos públics). Aquesta espècie d'identitat social només es construeix en i des de la xarxa de relacions

i fluxos d'informació entre els membres d'aquesta comunitat escolar i en relació amb altres comunitats. Evidentment, un dels elements centrals d'aquesta identitat el constitueix el conjunt compartit de valors, de normes, de maneres específiques d'afrontar i tractar de resoldre els problemes quotidians. Podríem dir, així, que hi ha una correlació positiva entre identitat i sentit de comunitat.

Un dels primers recursos a disposició d'una comunitat és reconèixer les pròpies necessitats. I és necessari després disposar de capacitats per afrontar-lo i per satisfer aquestes necessitats si això és possible. Moltes vegades, i l'escola és un bon exemple d'això, es pensa que la determinació de les necessitats d'una comunitat determinada és un assumpte que ha de reservar-se als experts. Però cada vegada és més evident que no hi ha ningú millor que la comunitat per determinar el que és desitjable per a aquesta mateixa comunitat. Per fer això cal tenir competències, però no circumscriure aquestes competències a coneixements tècnics o científics. Tenir competències vol dir tenir capacitat de coneixement dels problemes, ser capaç de prioritzar, d'escollir les vies i de gestionar els recursos per afrontar-los.

Quan parlem de poder ens referim a la capacitat de fer que passin coses. Els recursos, les competències que la comunitat pugui tenir, necessiten una certa capacitat de poder perquè es puguin desplegar amb efectivitat. Si reclamem responsabilitat de la mateixa comunitat cap als seus problemes, cal que aquest grau de responsabilitat vagi acompanyat d'una capacitat de fer, tant pel que fa als problemes interns d'aquesta comunitat com, sobretot, pel que fa als externs. Poder, en aquest sentit, vol dir capacitat de controlar, capacitat de determinar la pròpia realitat i d'impulsar els canvis necessaris. No parlem de poder en abstracte. Entenem poder com a resultat de la capacitat de participació social en el context general i institucional en què s'inserix la comunitat. Si volem comunitats més responsables, hauríem de tenir comunitats més participatives. Desenvolupar la comunitat haurà de voler dir també desenvolupar la participació i la cultura de la participació. Però, perquè aquesta participació no es vegi ràpidament frustrada o engabiada (com ha passat moltes vegades amb els mecanismes participatius previstos en l'entorn escolar), cal que la capacitat de decisió, les coses sobre les quals es debati i s'arribi a acords, siguin significatives per a la comunitat, i això vol dir poder, poder per distribuir recursos, poder per canviar.

Ens referim també a l'autoestima. I ho fem perquè és un concepte que d'alguna manera resumeix altres coses ja vistes. Una comunitat amb recursos i amb sensació de poder decidir sobre els seus problemes és, en

principi, una comunitat amb una autoestima alta. Si la comunitat té una autoestima baixa, probablement la conseqüència serà una certa tendència a la paràlisi. S'esperarà que les solucions vinguin de fora o es tindrà una posició crítica però poc activa, poc disposada al canvi. Evidentment, aquest és un concepte que també està molt vinculat a la percepció externa que aquesta comunitat tingui. Quan la percepció o la imatge que tingui una determinada comunitat a l'exterior sigui negativa, podem suposar que l'autoestima d'aquesta comunitat serà baixa i generarà molts incentius per treballar-hi o invertir-hi. Aquest és, doncs, un aspecte important i que s'haurà de tractar amb delicadesa, ja que moltes vegades es justifica la intervenció en una certa comunitat a causa dels greus problemes que es presenten, i precisament aquesta intervenció externa pot reforçar la sensació difusa d'incapacitat o d'impotència i generar mecanismes de defensa notablement negatius. Ser conscients d'aquest fet és, doncs, important en el moment de pensar en les formes d'intervenció.

A partir de tots aquests elements, entenem que la comunitat escolar no pot reduir-se a una institució reproductora de coneixements i capacitats, i que ha de ser entesa com un lloc en què es treballin models culturals, valors, normes i formes de conviure i relacionar-se. És en aquesta perspectiva que comunitat escolar i comunitat local s'entenen com a àmbits d'interdependència i d'influència recíproca. Podríem, doncs, anomenar *escola comunitat* aquells centres caracteritzats tant per una forta implantació al territori i per una activa acceptació de la diversitat social d'aquest mateix territori, com per una forta identificació dels seus components amb un projecte de centre ben definit. Entenem que aquest tipus de centres garanteixen servir la comunitat a la qual s'integren i, alhora, projecten la seva activitat en aquest territori, en aquella xarxa de comunitats. Pensem que aquest és un tipus d'escola que, a partir de la seva bona implantació al territori, acaba sent punt de referència no només per als seus usuaris, sinó que és valorada també per la comunitat local com un nus decisiu a la xarxa social. La seva forta identitat li permetrà probablement que utilitzi els seus propis recursos i els recursos aliens que tingui a la seva disposició, i que trobi la manera de relacionar-se amb la realitat exterior, sense por de canviar les coses. Aquest conjunt de factors pot permetre que s'estigui disposat a assumir més protagonisme i responsabilitat a partir d'una concepció participativa dels mecanismes de decisió, i que tingui, per tant, una elevada autoestima i una menor dependència. Tot això configura una escola i una comunitat més capaç d'encarar amb èxit els reptes de futur que les nostres societats tenen plantejats. El fort sentit de comunitat es combina amb una alta capacitat de convivència i d'acceptació de la diversitat.

Iniciativa i compromís social per a la convivència.

Experiència de compromís i participació a l'IES Lluís de Peguera, de Manresa. Sis anys de gestió

Ferran Aguilera i Puentes i Assumpta Pla i Pi, director i vicedirectora de l'IES Lluís de Peguera, de Manresa

1. Antecedents, objectius generals i justificació

En els darrers cursos escolars (2001-2005) el nostre institut ha dut a terme, dins un pla estratègic sota la denominació *Intel·ligència emocional aplicada als processos d'ensenyament-aprenentatge i de gestió*, tot un seguit d'iniciatives encaminades a millorar la gestió del centre i la formació de l'alumnat, basades en els principis de l'educació emocional, l'educació per a la convivència, el foment de la iniciativa i el compromís, i l'educació per a la participació democràtica.

Els canvis experimentats per l'alumnat en els darrers anys, els molts reptes que plantejaven i la manca de resposta sentida pel professorat van portar un grup de professors i professores durant el curs 1999-2000 a proposar-se fer front a la sensació d'insatisfacció que dominava el claustre i millorar la imatge externa i l'autoimatge del centre amb els mitjans que tenien al seu abast. Al nostre entendre, les causes principals que ajudaven a percebre la realitat del moment com a insatisfactòria eren:

- L'envelliment de les instal·lacions i les seves conseqüències, tant econòmiques i de confort com d'imatge pública.
- L'arribada massiva de nois i noies immigrants i d'alumnat en una situació econòmica i social desafavorida, i el descens consegüent i espectacular de l'alumnat autòcton provinent de famílies sense problemes socials destacables.
- La sensació d'impotència i de desemparament davant els nous reptes.

Amb el propòsit de reflexionar sobre aquesta realitat va ser convocada una reunió oberta a tot el professorat que cregués en la possibilitat d'actuar d'una manera positiva i realista amb els mitjans a l'abast. A la convocatòria hi van acudir deu persones, que, després d'analitzar les pròpies necessitats professionals i les del centre, van decidir optimitzar els recursos propis i aprofitar-los al màxim.

Un dels objectius proposats com a prioritari va ser la conscienciació de la resta del professorat, i posterior-

ment de l'alumnat, com també la millora de la mateixa intervenció del professorat a l'aula, basada en la consciència de la influència de les creences pròpies i valors en la presa de decisions. Per això, es va organitzar també un grup de treball que reflexionava sobre la teoria i la pràctica dels principis de la intel·ligència emocional per poder aplicar-ne alguns a l'organització del centre i a les formes de comunicació entre el professorat i entre els membres de la comunitat educativa. La coincidència amb la publicació pel Departament d'Ensenyament —ara d'Educació— de la convocatòria per a l'elaboració de plans estratègics va «oficialitzar» la tasca iniciada i va «institucionalitzar» en el centre una forma de treball que ha donat lloc a les accions realitzades.

Amb la perspectiva que ens donen els anys transcorreguts podem identificar alguns dels principis que es troben darrere de les actuacions, les iniciatives i els projectes desenvolupats:

- Cal una educació per al desenvolupament general i per a la ciutadania, implicat i compartit, en la mesura que sigui possible, amb tots els grups que, a escala local o global, intervenen en l'educació: família, escola, ciutat, país, món, mitjans de comunicació, amistats...
- El context on es viu «educa» les persones en uns valors o contravalors. Sempre s'està educant, tant si se'n té consciència, com si no; tant si es vol fer deliberadament, com si no. Tota actuació porta implícits uns valors, un concepte de persona i de societat.
- El que «educa» no és la transmissió d'informació, sinó l'ambient i l'entorn.
- La socialització s'aprèn per modelatge de conductes, que estan condicionades per l'ambient en què es viu. S'hi inclou la interpretació de la realitat, l'adquisició de creences i les vivències dels sentiments. El procés d'humanització es du a terme a través de l'educació.
- La institució escolar ha de mantenir comunicació amb l'entorn i participar, d'una manera concreta, en el compromís social i de convivència de la seva ciutat, amb les seves entitats i col·lectius.

- És voluntat del nostre institut participar en iniciatives exteriors al centre, que ajuden a educar els valors de convivència d'una manera pràctica i no teòrica, per tal que el discurs oral sigui coherent amb la conducta. Només serem allò que podem traduir en accions.

2. Objectius específics: projectes i pràctiques

Els projectes del centre es poden englobar en quatre grans línies, les mateixes que es proposen a altres agents socials per a l'educació. Aquestes quatre grans línies estan encaminades a ensenyar o a educar per a:

- ser,
- conviure,
- participar,
- habitar el món.

Els projectes desenvolupats fins al moment són:

- aprendre a ser:
 - Educació emocional
- aprendre a conviure:
 - Projecte d'innovació d'educació per a la ciutadania
 - Programa de Convivència i Mediació Escolar i Familiar
 - Projecte *Orator*
- aprendre a participar:
 - *Parlament Verd*
 - Crèdit variable *Fem una llei*
 - Matèria optativa *Aprenentatge i servei*
- aprendre a habitar el món:
 - Programa *Escoles Verdes*
 - Projecte *Escola compromesa amb el món*
 - *El Club del Llibre Verd*

3. Aprendre a ser: activitats d'educació emocional

La reflexió i el treball sobre educació emocional estan presents des de la gènesi mateixa del pla estratègic, tal com queda reflectit en el seu títol: *La intel·ligència emo-*

cional aplicada als processos d'ensenyament-aprenentatge i de gestió. La finalitat, des del començament, era aconseguir el canvi, des de la perspectiva del professorat, en tres nivells: ambiental (els altres, l'alumnat), personal i institucional (l'organització del centre). Es pretenia actuar, per tant, en tots tres nivells:

- personal: autoformació personal;
- ambiental (els altres): activitats dins el Pla d'Acció Tutorial de l'alumnat;
- institucional: mesures organitzatives de prevenció del fracàs escolar i de participació del professorat i el seu compromís en la línia de l'educació per a la convivència.

Podem resseguir una mica el procés seguit en cadascun d'aquests nivells.

3.1. Autoformació del professorat voluntari

Es van realitzar exercicis d'autoconeixement, de reconeixement d'emocions i de prevenció de l'estrès. No hi havia cap expert extern al centre, sinó uns coordinadors de les sessions de formació, que mantenien converses amb altres persones que treballaven el tema de les emocions. La intenció de les trobades de formació no era únicament la d'impartir coneixements teòrics, sinó la d'experimentar amb els mateixos participants i descobrir actituds, creences, comportaments i emocions pròpies i les seves influències sobre l'alumnat. Se seguia el principi segons el qual no s'aprèn només amb la informació, sinó que cal interpretar, interioritzar i exterioritzar amb conductes concretes el que s'ha après. Era necessari un canvi interior i exterior en la conducta, les creences i les emocions personals. No era una construcció teòrica, sinó una reflexió sobre la pròpia acció.

3.2. Elaboració d'un pla d'acció tutorial sobre reconeixement i identificació d'emocions i autoregulació, adreçat a l'alumnat.

3.3. Elaboració d'un pla estratègic, que tingués en compte tant les pràctiques del mateix equip directiu, com l'organització del centre a escala global i els processos d'ensenyament i aprenentatge. En aquest pla estratègic es van tenir en compte les innovacions següents:

- **Treball per comissions.** Es van crear comissions del professorat, que responien als valors o objectius següents: treball cooperatiu, compartició de responsabilitats i presa de decisions, augment de l'eficiència, reconeixement de les capacitats del professorat, compromís.

Les comissions creades van ser les següents: Tutoria, Convivència i disciplina, Festes i tradicions, Manteniment, Projectió i imatge exterior, Tecnologies de la informació i la comunicació, Dinamització del centre, Treball a l'aula i Diversitat.

- Establiment d'una **jornada de reflexió** anual del professorat i d'**avaluació** del centre i de les innovacions introduïdes pel pla estratègic, utilitzant per al treball del professorat un espai diferent de l'espai del centre, com ara una casa de colònies o un centre cultural.
- Col·laboració amb entitats i col·lectius externs al centre.

4. Aprendre a conviure

4.1. Projecte d'innovació d'educació per a la ciutadania

Aquests són els objectius principals del Projecte d'educació per a la ciutadania:

- Fomentar el coneixement i el desenvolupament de valors democràtics i participació.
- Afavorir actituds i conductes respectuoses i compromeses amb els drets humans i el medi ambient.
- Impulsar la participació i el compromís dels joves i de les joves en el seu entorn, la societat i el món.
- Promoure l'educació per a la pau i la solidaritat.
- Col·laborar en la formació de persones autònomes i responsables.
- Potenciar la incorporació de l'educació per a la ciutadania en el currículum, la tutoria i les activitats culturals al centre.
- Potenciar l'aprenentatge-servei.

I aquestes, algunes de les activitats que inclou:

- Col·laboració en el projecte educatiu de ciutat.
- Inclusió en les activitats de tutoria de la celebració del *Dia d'Europa* i del *Dia dels Drets Humans*, amb activitats específiques en les hores de tutoria i de ciències socials, i la invitació al centre d'algun parlamentari del Parlament Europeu per participar en les sessions del Parlament Verd.

- Activitats de col·laboració intergeneracional:
 - Activitats de treball de la memòria històrica.
 - Crèdit de síntesi a l'ESO sobre *La igualtat*, en col·laboració amb l'entitat local *La casa de les formigues*.
 - Activitats de lleure un cop al mes amb els avis de la residència Montblanc, de Manresa, com a part de l'optativa de batxillerat *Aprenentatge i servei*.
- Participació en les activitats del casal Flors Cirera, de Manresa, per a la pau i la solidaritat.

4.2. Programa de Convivència i Mediació Escolar i Familiar

Aquestes són algunes de les característiques del Programa de Mediació Escolar, que es va iniciar en el curs 2002-2003:

- Formació en mediació i resolució de conflictes de l'alumnat, del professorat, de les famílies i del personal d'administració i serveis.
- Establiment d'un servei de mediació escolar entre iguals i entre grup classe i professorat.
- Establiment d'un servei de mediació familiar, que pot actuar en els conflictes entre pares i fills.
- Inclusió de la resolució positiva de conflictes en la programació del Pla d'Acció Tutorial.
- Activitats de sensibilització del claustre.
- Organització interna i coordinació del servei.

5. Aprendre a participar

5.1. El *Parlament Verd*

El seu objectiu principal és educar per a la convivència i per a la participació activa i neix, dins el marc del pla estratègic, de la necessitat d'educar per a la participació democràtica i el compromís.

Ja en el diàleg portat a terme durant el primer curs de debats i de discussions, va sorgir la idea de constituir un Parlament Verd d'alumnes, que s'impliqués en el funcionament del centre de la manera més representativa i autònoma possible, dins els límits que permetia la normativa en vigor i el Reglament de règim intern. El primer parlament es va constituir a començament del curs 2001-2002, durant una *Jornada Verda*, prevista en el programa d'acció del projecte *Escoles Verdes*.

El Parlament està format per un representant de cada classe, tres representants del professorat triats pel claustre, un de l'AMPA i un del personal no docent, que hi intervé puntualment.

Segons el manifest aprovat pel mateix parlament, aquest «vol ser un espai de reflexió i de participació, que ajudi a augmentar el clima de respecte i de col·laboració entre tots els membres de la comunitat educativa». Els seus objectius són:

- Crear un canal de participació de l'alumnat.
- Valorar i fer el seguiment del projecte *Escoles Verdes*.
- Participar en la presa de decisions del centre en les coses que afecten directament els seus membres i les persones que representen.
- Proposar i gestionar mesures correctores en assumptes relacionats amb la convivència.
- Practicar el diàleg, la negociació i la mediació com a eines de resolució de conflictes, que neixen de punts de vista i d'interessos diferents.
- Participar, com a representació del centre, en trobades i en activitats externes.
- Vetllar pel compliment dels acords presos.
- Reflexionar, analitzar i valorar fets i situacions.

El Parlament Verd es constitueix cada any i ha desenvolupat una dinàmica i una metodologia d'actuació pròpia. En podem destacar:

- La preparació de l'elecció dels parlamentaris/delegats de classe, en una sessió de tutoria prèvia al dia de l'elecció. Per a aquesta dinàmica prèvia es compta amb alumnat i professorat del cicle formatiu de grau superior d'animació sociocultural de l'IES Guillem Catà.
- L'elecció dels parlamentaris i la constitució posterior del Parlament en el marc de la Jornada Verda, que té lloc el primer o segon divendres del mes d'octubre. En la constitució del Parlament se segueix un procés establert de la manera següent:
 - Elecció d'una mesa provisional d'edat, presidida pel director del centre, amb l'alumne més jove i el de més edat.
 - Presentació dels nous parlamentaris al seus companys amb un breu discurs d'intencions.
 - Votació de la mesa definitiva, formada per un/a president/a, un/a vicepresident/a i un/a secretari/ària.

- Lectura del manifest fundacional del Parlament.
- Lectura dels temes tractats en el curs anterior.
- Establiment dels objectius per al curs actual.

- La formació dels parlamentaris, almenys en dues sessions, amb la col·laboració de l'alumnat i el professorat del CFGS d'animació sociocultural. La formació tracta aspectes com la manera de portar una reunió, l'elaboració d'actes, la recollida d'aportacions, el diàleg, l'escolta activa, etc.

Sense voluntat de fer una llista exhaustiva, alguns dels temes tractats pel Parlament Verd en aquests anys han estat:

- La redacció d'un manifest d'objectius i d'intencions.
- L'organització de les Jornades Verdes.
- La revisió de normes de convivència.
- L'estudi de la incidència del tabaquisme entre l'alumnat i l'elaboració de propostes d'actuació.
- L'establiment d'un programa de neteja i de manteniment d'espais comuns del centre.
- La mobilització per a la salvació d'uns arbres del centre afectats per un pla urbanístic municipal.
- La participació en l'organització de festes i celebracions de l'institut.
- L'assistència a les trobades d'Escoles Verdes.
- L'assistència, en representació del centre, a reunions i trobades de delegats.

5.2. Crèdit variable *Fem una llei* i matèria optativa de batxillerat *Aprentatge i servei*

En la mateixa línia del que hem esmentat fins ara, el centre participa aquest any en el projecte *Fem una llei* del Parlament de Catalunya. Hi prenen part alumnes de quart curs d'ESO en l'horari dels crèdits variables de dos trimestres i els parlamentaris verds del mateix nivell. També s'està experimentant la matèria optativa *Aprentatge i servei*, a segon curs de batxillerat, per tal de formar alumnes per a la seva implicació com a voluntaris i voluntàries. S'ha col·laborat o s'està col·laborant amb l'Ajuntament de Manresa en l'organització de la fira *Ecoviure*, amb la residència d'avis Montblanc, amb l'entitat local *La casa de les formigues* i amb l'entitat *Món3* en l'organització d'un mercat d'intercanvi.

6. Aprendre a habitar el món i els seus projectes: *Escola Verda, Escola compromesa amb el món, El club del Llibre Verd* (per a l'ús cooperatiu dels llibres de text)

El projecte d'*Escola Verda* s'havia posat en marxa amb anterioritat al procés reflexiu del curs 1999-2000, però havia quedat, d'alguna manera, oblidat. Una de les eines que es va decidir utilitzar en la dinamització del centre va ser la recuperació d'aquest projecte. Amb aquesta intenció es va constituir un comitè ambiental que, seguint les directius del projecte, va analitzar diferents aspectes de l'institut en relació amb els principis d'una societat sostenible i de models mediambientals i socials més justos i respectuosos. Durant el primer curs el comitè va concretar i temporitzar el Pla d'actuació, que va suposar l'obtenció del distintiu d'*Escola Verda*. El projecte d'*Escola Verda* ha tingut una influència decisiva en les innovacions introduïdes en el centre: el Comitè mediambiental va ser la primera comissió de professorat en funcionament i és l'origen de l'actual Comissió de Dinamització, i els alumnes que van participar en els primers treballs de l'*Escola Verda* van donar lloc a la creació del Parlament Verd.

D'Escola Verda a Escola compromesa amb el món

Tot i que, al començament, el principal motiu de preocupació i de treball dins el projecte *Escola Verda* era l'estat mediambiental del centre, a mesura que el tema s'anava treballant en la pràctica i s'hi anaven incorporant informacions sobre l'Agenda XXI i altres notícies relacionades amb la sostenibilitat global, es van introduir també els valors de cooperació i de justícia com a necessaris per a una societat respectuosa amb el medi ambient.

Per aquest motiu es van incorporar en els programes d'actuació del centre iniciatives que ja s'estaven realitzant per part d'alguns professors en aspectes de solidaritat amb el Tercer Món, com la col·laboració amb l'institut de Bambylor (Senegal), ciutat amb què Manresa té un agermanament. Als temes més estrictament mediambientals s'hi van afegir, doncs, temes i problemes relacionats amb la globalització, l'aigua, la justícia social, els conflictes. S'han treballat tant a nivell teòric com pràctic i s'ha col·laborat en iniciatives de l'entorn, sorgides de l'Ajuntament, el Consell Comarcal i altres entitats ciutadanes. Els llocs principals de treball han estat les tutories, l'àrea de ciències socials i els seus crèdits variables associats, i el Parlament Verd.

El club del Llibre Verd

En la mateixa línia dels projectes anteriors, podem situar el projecte iniciat aquest curs de reutilització dels llibres de text. Els objectius explicitats en aquest projecte són els següents:

- Aconseguir una reducció molt important de les despeses de les famílies en concepte de llibres de text i de material didàctic no fungible.
- Posar a l'abast de les famílies amb rendes més baixes llibres de text i material complementari en condicions assumibles, afavorint la cohesió social i les mateixes oportunitats en l'accés a l'educació.
- Fomentar la responsabilitat i la cura del material didàctic i d'ús comú.
- Fomentar els valors de solidaritat, capacitat de compartir i respecte al bé comú.
- Promoure la cultura del reciclatge i la reutilització d'uns recursos limitats.
- Educar per al consum racional i sostenible, i per a l'estalvi ecològic i econòmic.
- Fomentar la cooperació entre l'alumnat, les famílies i el professorat.
- Promoure projectes educatius de centre compartits i gestionats pels diferents estaments de la comunitat educativa.
- Mantenir el centre en posició capdavantera pel seu dinamisme i pel seu compromís en la millora de la qualitat educativa del seu alumnat.

Hem dut a terme un repàs dels projectes engegats pel centre durant els darrers sis anys. De mica en mica s'ha anat implantant un model de gestió que singularitza el centre i que li dona un caràcter propi. Tot i els inconvenients, ha augmentat el grau de satisfacció de la majoria del professorat que participa en aquest tipus de tasques perquè se sent més útil i escoltat. Això es constata en el treball quotidià i en les relacions que s'estableixen entre el personal del centre i, per tant, suposa un augment de la qualitat global del centre, que és percebuda pel professorat i que repercuteix directament i indirecta en l'alumnat i també en les famílies. La prova més clara n'és l'augment espectacular de la matrícula dels darrers cursos. Tot i així, el camí no és fàcil. Sempre és més fàcil posar en marxa nous projectes que mantenir l'entusiasme i continuar-los, sobretot si la càrrega de dinamitzar el procés educatiu recau sobre un grup limitat de professors i professores compromesos i voluntaris.¹

1. Referència bibliogràfica: «El Parlament Verd». *Escola catalana*, núm. 402, juliol-agost-setembre del 2003.

Síntesi del debat de la taula

S'inicia el debat de la taula amb la senyora M. Teresa Comas que, com a coordinadora, presenta els ponents: Joan Subirats, professor de la facultat de ciències polítiques i de sociologia de la UAB, i el director i la vicedirectora de l'IES Lluís de Peguera, de Manresa, Ferran Aguilera i Assumpta Pla.

La coordinadora exposa breument el contingut del document elaborat pel Consell, després es passa a una curta exposició de les dues ponències i s'enceta un debat en el qual els assistents es mostren molt participatius. Finalment, es presenta un breu resum dels aspectes que s'han tractat.

Tant en les ponències com en les intervencions es parla del conflicte com a element de manifestació d'una tensió que la convivència genera. I també com el compromís social ens ajuda a aportar possibles solucions a aquest problema.

Es coincideix que l'escola és l'eina de gestió per disminuir, canalitzar i diluir, o fins i tot fer desaparèixer, el conflicte, però a la vegada, i sobretot, s'afegeix que és una eina per prevenir-lo.

Cal no oblidar, però, que l'escola ha de treballar com a eina integradora d'una zona educativa que pertany a

un entorn social i, per tant, com a comunitat escolar. Algunes vegades ha de fer (com l'experiència presentada demostra) un gran esforç per capgirar una situació i passar d'un esquinçament social i tancament del centre a esdevenir un punt de referència per a l'acceptació de la diversitat social i la seva implantació en el territori.

S'han de buscar noves estratègies, nous perfils de professionalització del professorat, més flexibilitat i adequació en la proposta de treballs per projectes i, per tant, més coordinació del teixit social i la xarxa administrativa.

També es comenta que el compromís social per a la convivència de la comunitat educativa no pot estar subjecte a la voluntarietat dels seus membres, famílies, educadors, els mateixos alumnes..., sinó que ha de trobar el suport i l'assessorament de les administracions educatives i locals. D'aquesta manera s'aconseguirà un resultat consensuat, pactat i possibilista per resoldre'l i per tant per a la convivència.

Coordinadora: M. Teresa Comas, membre del CEC

Secretària: Pilar Casals