
Identificació i anàlisi de processos de millora de la convivència escolar en centres d'educació primària a Catalunya

Identification and analysis of processes to improve student coexistence in primary schools in Catalonia

Núria Felip Jacas^a i Joan Teixidó Saballs^b

^aDepartament de Pedagogia de la Universitat de Girona.

A/e: nuria.felip@udg.edu

^bDepartament de Pedagogia de la Universitat de Girona.

A/e: joan.teixido@udg.edu

Data de recepció de l'article: 15 d'octubre de 2018

Data d'acceptació de l'article: 15 de desembre de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.118

Resum

La millora de la convivència en els centres educatius constitueix una temàtica d'extraordinària rellevància a la qual s'ha dedicat una notable atenció durant els últims anys. Hi ha un acord social unànim davant de la idea que la convivència pacífica a l'escola constitueix un fi en si mateix (la formació de ciutadans cívics i responsables) i és una condició indispensable per a l'aprenentatge i l'èxit escolar. La dificultat rau en l'assoliment de resultats tangibles, que transcendeixin els projectes i les declaracions benintencionades, afavoreixin l'aprenentatge, possibilitin el funcionament harmònic de la institució i reforcin la motivació dels participants.

L'article aporta resultats derivats de l'anàlisi i l'exploració de processos de millora que s'han dut a terme en escoles de Catalunya. Suposa, per tant, un intent d'endinsar-se en el terreny dels processos d'innovació escolar. Per això, en primer lloc, efectua una visió panoràmica de les principals línies de recerca i innovació desenvolupades durant els últims vint anys de la qual es desprèn la conveniència d'efectuar aproximacions naturalistes als processos de millora durant el seu

desenvolupament. Tot seguit s'exposa el disseny i la metodologia de l'estudi realitzat per continuar amb l'anàlisi dels resultats obtinguts. Tot això condueix a considerar algunes pautes o idees per a l'acció.

Paraules clau

Convivència, conflictes, escola primària, bones pràctiques, processos de millora.

Abstract

The improvement of student coexistence in many schools is a very important issue to which great attention has been devoted in recent years. There is a unanimous social agreement on the idea that peaceful coexistence at school constitutes an end in itself (the formation of civic-minded and responsible citizens) and it is an indispensable condition for learning and school success. The difficulty lies in the achievement of tangible results which go beyond projects and well-meaning statements and which favour learning, enabling the harmonious functioning of the institution while reinforcing the motivation of the participants.

This paper presents the results of an analysis and exploration of improvement processes that have been carried out in schools in Catalonia. Consequently, our results represent an attempt to study in depth the field of school innovation processes. To this end, we begin by giving a panoramic view of the main lines of research and innovation implemented over the last twenty years, making it clear that it is advisable to take naturalistic approaches to improvement processes during their performance. The paper then goes on to describe the design and methodology of the study and subsequently analyses the results obtained. All this leads to a consideration of some guidelines or ideas for action.

Keywords

Coexistence, conflicts, primary school, good practices, improvement processes.

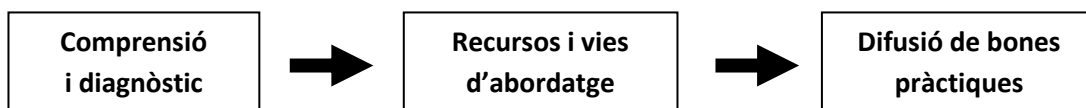
Introducció

La preocupació per la convivència escolar és relativament recent. Amb l'eclosió social del fenomen de l'assetjament escolar (hi ha un abans i un després del suïcidi de Jokin Cebeiro l'any 2004) es va incrementar el seu estudi des de diverses perspectives (sociològica, psicològica, jurídica, educativa...), que va conduir al seu reconeixement legislatiu amb la promulgació de la Llei orgànica d'educació (LOE, 2006), en la qual s'estableix el Pla de Convivència com un dels components essencials del projecte educatiu de centre (art. 121.2). Amb tot, no hi ha cap concreció del que s'entén per convivència.

La revisió dels principals estudis i aportacions existents, mostra tres grans tendències o enfocaments en funció de l'objectiu que els inspira (vegeu la figura 1). D'una banda, s'ha prestat atenció a la comprensió del fenomen; per a això es procedeix a caracteritzar la problemàtica convivencial des de diverses perspectives (docents, directius, famílies, agents socials, juristes...) com a pas previ a la seva anàlisi, en la qual es consideren diversos paràmetres: comportaments, causes, actors, tipologia de centres... D'una altra banda, el coneixement de la realitat convivencial escolar condueix al disseny i l'elaboració de propostes d'intervenció orientades a la millora (que s'articulen al voltant de projectes integrals o donen lloc a accions específiques), la qual cosa condueix a l'establiment de diverses vies d'abordatge. Finalment, la tercera línia d'acció se centra en l'aportació i la difusió d'experiències de millora, que s'ha popularitzat amb «bones pràctiques».

FIGURA 1

Tendències predominants en l'estudi de la convivència escolar



FONT: Elaboració pròpia.

Comprensió i diagnòstic de la situació

Una de les primeres actuacions que es duen a terme davant de qualsevol fenomen que suscita preocupació social consisteix a avaluar-lo, a mesurar-ne la intensitat. Els resultats que es desprenen d'una de les investigacions més completes que s'ha dut a terme fins ara (Díaz-Aguado, Martínez i Martín, 2010), en què han participat la major part de les comunitats autònomes, posa de manifest l'existència d'una gran varietat d'obstacles. Per tal de millorar la comprensió dels obstacles que proposa Díaz-Aguado, s'ha procedit a l'elaboració d'uns factors d'ordre causal que els agrupen en sis blocs (vegeu la taula 1).

TAULA 1
Obstacles de la convivència segons el professorat

<i>Factors d'ordre causal</i>	<i>En aquest centre, en quin grau la convivència es veu perjudicada per?</i>	<i>Bastant + molt</i>
<i>De caràcter familiar</i>	L'absència de disciplina en la família	85 %
	La falta d'implicació de les famílies	77,7 %
	Les intervencions de la família que dificulten la solució dels conflictes	54 %
<i>De caràcter normatiu i de suport</i>	La falta de suport per part de l'Administració	69,4 %
	La legislació educativa que no permet actuar de forma adequada	69 %
	La ineficàcia educativa de les sancions emprades per corregir les transgressions	67,7 %
	La indefensió del professorat davant dels problemes de disciplina a l'aula	58,2 %
<i>D'ordre i de respecte personal A-P</i>	La pertorbació de la classe per part dels estudiants	52,8 %
	La falta de respecte de l'alumnat al professorat	47 %
	La dificultat dels professors per mantenir l'autoritat	42,9 %
<i>De condicions de treball</i>	L'elevada ràtio estudiants/professor	59 %
	La insuficiència dels mitjans de què disposen les escoles per afrontar els reptes actuals	45,2 %
	La inadequació de l'estructura física de les aules a les necessitats educatives actuals	41,3 %
	Inestabilitat de la plantilla de professorat	34,4 %
<i>D'ordre professional</i>	La manca de llocs definits per saber on anar quan es produeix un problema de convivència	41,5 %
	La inadequació dels mètodes tradicionals d'ensenyament a les característiques de l'alumnat actual	39,5 %
	La manca de formació del professorat per resoldre els problemes que planteja la convivència	38,1 %
<i>D'ordre emocional</i>	El desànim del professorat	32,9 %

FONT: Elaboració pròpia a partir de Díaz-Aguado, Martínez i Martín (2010, p. 42).

En els últims temps s'han realitzat diversos estudis que han analitzat el fenomen (Avilés i Monjas, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Generalitat de Catalunya, 2001; Consejo Escolar de Galícia, 2001; Andrés i Barrios, 2009; Cid, Díaz, Pérez, Torruella i

Valderrama, 2008; Serrano i Iborra, 2005; Oñate i Piñuel, 2005; Aramendi i Ayerbe, 2007), arran dels quals es constata que la valoració objectiva de la situació és altament complexa, ja que no existeix univocitat en la caracterització dels fenòmens estudiats, els resultats són dispersos (sovint influenciats per l'enfocament o els interessos dels investigadors) i, en la major part dels casos, es limiten a exposicions merament descriptives. La major part dels estudis anteriors centren la seva atenció prioritària en l'educació secundària donat que constitueix el nivell educatiu on la problemàtica convivencial es manifesta amb més intensitat. No obstant això, també comptem amb precedents que centren la seva atenció en l'educació primària: Gómez-Bahillo, Puyal, Sanz, Elboj i Sanagustín (2006); Ramírez i Justicia (2006); Sáenz, Calvo, Fernández i Silván (2005); Marchesi, Martín, Pérez i Díaz (2006); Carles (2010); Cullell (2012); Gil, Rubio i Domínguez (2004).

Els principals trets transversals que se'n poden extreure, d'acord amb l'anàlisi realitzada per Felip (2012) són: *a*) la preocupació creixent per la temàtica; *b*) l'existència de múltiples causes interrelacionades; *c*) la percepció de l'educació primària com una etapa de menor nivell de conflictivitat; *d*) es donen amb més freqüència entre nois; *e*) tenen lloc preferentment al pati o altres dependències escolars, encara que també es donen a l'aula; *f*) la necessitat que el professorat compti amb formació específica per a l'abordatge de situacions de disruptivitat; *g*) la conveniència de comptar amb més mitjans materials i humans; *h*) la necessitat d'un abordatge coordinat entre els diversos actors educatius, i finalment *i*) la necessitat de dur a terme accions de millora adequades a les necessitats i possibilitats de cada context.

Recursos i vies d'abordatge

En considerar les possibilitats d'acció, cal reconèixer que no hi ha una resposta única sinó que cal cercar la millor combinació per a cada situació. S'han de tenir en compte dues perspectives: la preventiva i l'operativa (resposta davant de fets o situacions violentes), les quals s'han de desenvolupar en una estreta interrelació i ser complementàries entre si. Són múltiples les iniciatives i els projectes orientats a la millora de la convivència. Cal esmentar, de manera singular, els programes impulsats

per les diverses administracions educatives, així com diversos programes entre els quals, sense ànim de ser exhaustius, cal mencionar els programes «Educació per a la tolerància» i «Prevenió de la violència en els joves» (Díaz-Aguado, 1998), que s'estructura en diverses unitats temàtiques; el programa «Aprender a ser personas y a convivir» (Trianes i Fernández-Figarés, 2001), que posa un èmfasi especial en l'establiment de relacions interpersonals, aspecte en què coincideix amb el programa «Ser persona y relacionarse» (Segura, 2002); el projecte «Sevilla Anti-Violencia Escolar» (SAVE), d'Ortega i Del Rey (2001); el model Pentacidad, de la professora Begoña Salas (Serrano, 2002), el programa «Convivir es vivir», desenvolupat fonamentalment en la Comunitat de Madrid (Carbonell, dir., 1999) i el Projecte Atlàntida (Luengo, 2006), que, després dels seus inicis a les Canàries, va construir una xarxa que es va estendre per diverses comunitats.

Davant de la multiplicitat d'iniciatives i la diversitat dels continguts i enfocaments als quals responen, diversos autors han efectuat categoritzacions que intenten posar ordre a un panorama emergent. Martínez i Tey (coord., 2003) posen l'èmfasi en la dimensió moral-democràtica i en les relacions personals. Torrego i Moreno (2007) estableixen deu grans àmbits d'actuació: el coneixement de l'alumnat, els canvis en el currículum, les normes de comportament a l'aula, la col·laboració amb les famílies, l'entorn social de l'alumnat, la millora dels processos de gestió de l'aula, les habilitats de comunicació i resolució de conflictes, les mesures organitzatives, les normes de convivència en el centre i les condicions mínimes de seguretat. Zaitegui, Otaduy, Irigoyen i Quintana (2006) estableixen set grans àmbits que orienten la formulació de línies d'actuació.

Per la nostra banda, en un treball anterior (Teixidó i Castillo, 2013), sostenim l'existència de cinc grans dimensions o perspectives d'intervenció.

- a) Dimensió educativa. Es tracta d'intervencions educatives amb una intenció preventiva orientades al desenvolupament de la competència social. Es duen a terme de manera transversal, integrades al currículum ordinari o bé mitjançant programes o accions específics.

- b) Dimensió professional. Orientada a la identificació i al desenvolupament de competències professionals per a l'abordatge de situacions de disruptivitat, per a la resolució pacífica de conflictes, per a la realització d'entrevistes...
- c) Dimensió comunitària. Les iniciatives de millora de la convivència han de transcendir els murs escolars, han d'incloure les famílies i la resta d'instàncies socioeducatives de la comunitat.
- d) Dimensió organitzativa. Té en compte la incidència dels diversos aspectes que delimiten el funcionament del centre (horari, formació de grups, transport, assignació de tutories...) en la millora de la convivència.
- e) Dimensió operativa. Recull totes les actuacions encaminades a ordenar i protocol·litzar la gestió de la convivència.

Què aporta el concepte de bones pràctiques?

La comprensió de la realitat i la categorització i sistematització de possibilitats d'intervenció responen a un enfocament macroscòpic que té un baix impacte en la transformació de la realitat. Davant del repte de posar atenció a la situació singular en què es troba cada centre, l'enfocament micro centra l'atenció en el que es fa. Això comporta el valor afegit de l'aproximació a la realitat (i, per tant, confereix protagonisme a centres, equips docents, pares, etc.), tot i que, des d'una perspectiva científica, implica dificultats derivades de la singularitat de cada context: establiment de paràmetres d'anàlisi, transferència de resultats, etc. El format habitual al qual responen aquestes aportacions és el de *bones pràctiques*. Es tracta de relats d'experiències de disseny i posada en pràctica d'iniciatives de millora que, en alguns casos, s'acompanyen de resultats. Encara que es plantegen múltiples interrogants pel que fa a la seva fiabilitat i al seu rigor científic (què és una bona pràctica?, quins trets les distingeixen?, quina consolidació han de tenir?). S'ha d'acceptar que constitueixen un pont de connexió entre la literatura científica i el treball quotidià a les escoles i instituts, un indicador de vitalitat i una concreció pràctica de les línies ja assenyalades.

L'exponent principal d'aquest enfocament l'encarnen els premis a les bones pràctiques de convivència atorgats per la Secretaria Tècnica del Ministeri d'Educació, Política

Social i Esport. Altres iniciatives rellevants de recollida i difusió de bones pràctiques es duen a terme en els congressos internacionals de violència escolar, organitzats per la Universitat d'Almeria (2007 i 2009); les experiències incorporades en la publicació *L'aprenentatge de la convivència en els centres educatius. Reflexions i propostes d'intervenció* (2007), editat per la Conselleria d'Educació i Ciència del Govern del Principat d'Astúries; les experiències presentades als congressos nacionals sobre convivència i resolució de conflictes en contextos socioeducatius (Universitat de Màlaga, 2009 i 2011), així com les que es deriven de la revisió dels portals de convivència gestionats per les diverses comunitats autònomes. Cal assenyalar, també, les experiències que han obtingut reconeixement en concursos d'àmbit autonòmic: Premis a les Bones Pràctiques en Matèria de Convivència (FAPAR); Premis de Bones Pràctiques de Convivència Escolar de la Junta de Castella i Lleó; Premis Anuals a la Promoció de la Cultura de Pau i la Convivència Escolar a Andalusia; Premi per a la Convivència de la Comunitat Valenciana; Premis del Defensor del Menor de la Comunitat de Madrid...

L'acotació i la descripció de bones pràctiques és interessant però insuficient. No n'hi ha prou de descriure el que es fa, sinó que s'ha de prestar atenció al motiu pel qual es fa, a la manera com es fa, a les dificultats que sorgeixen durant el procés, a les estratègies i els procediments empleats, etc. Més enllà dels resultats, s'ha de posar atenció al procés a través del qual el que va començar sent una idea esdevé un projecte de millora. Són múltiples els factors a considerar: d'on i com sorgeix?, com es gestiona?, com es dissenya?, com es decideix de quina manera s'abordarà? (Escudero, 2001). En la seva posada en pràctica (Teixidó, 2011) es poden establir diverses fases (Coronel, Carrasco i Moreno, 2012) que no necessàriament són seqüencials, sinó que presenten interdependències i referències recíproques. També s'han de preveure resistències i dificultats de diversa índole (Teixidó, 2013; Sánchez i Luengo, 2003). En resum, la millora de la convivència implica la posada en pràctica d'accions de millora en un context organitzacional d'elevada complexitat. L'avanç en el coneixement dels processos de millora és clau per a la guia de tals processos i per a la formació i el desenvolupament professional dels qui han d'impulsar-los i portar-los a terme.

L'exploració dels processos de millora, un estudi

L'anàlisi dels processos de millora de la convivència exigeix una aproximació naturalista a l'objecte d'estudi que permeti accedir al coneixement profund del que està succeint al mateix temps que possibilita la seva objectivació i, finalment, la inferència de pautes d'intervenció. S'opta, per tant, per un enfocament qualitatiu. S'estableixen dos objectius estretament relacionats: *a)* identificar i caracteritzar aspectes a tenir en compte en el disseny i desenvolupament d'iniciatives de millora, i *b)* analitzar els factors clau que incideixen en el seu èxit.

Se seleccionà una mostra de deu escoles de les quals es tenia constància (a través d'informació prèvia recollida mitjançant un qüestionari que és contrastada amb l'administració educativa) que s'hi duien a terme processos de millora de la convivència. Se'ls cursà una invitació formal en què es delimitava el procés investigador, els compromisos que comportava, els instruments de recerca i els resultats previstos. Dues escoles abandonen l'estudi durant el procés. Finalment, la mostra és de vuit escoles de la província de Girona, que tenen les característiques següents: titularitat (cinc són públiques i tres són concertades), àmbit (sis són urbanes i dues són rurals) i mida (una és de triple línia, quatre són de doble línia, una és d'una sola línia i una és semigraduada). Les escoles estan situades en una zona d'elevada complexitat social. La recollida de dades es portà a terme mitjançant una entrevista al membre de l'equip directiu responsable de la gestió de la convivència i mitjançant un grup de discussió, en el qual participen, de manera voluntària, entre tres i sis mestres. Els protocols de recollida de dades es van comunicar prèviament als participants. La durada mitjana de les entrevistes va ser de 104 minuts; la dels grups de debat, 135 minuts.

La informació obtinguda es transcriu, depura i remet als informants, i se sol·licita la seva conformitat amb el contingut o bé l'aportació de matisos o canvis a l'entrevista inicial. El resultat final de les entrevistes i dels grups de debat és analitzat en un mateix procés a través del programari qualitatiu Atlas-ti. Es fragmenten els textos informatius en unitats de significat (US), a les quals s'assigna un codi identificatiu. Posteriorment, es procedeix a la primera agrupació de codis en categories que, finalment, s'agrupen en macrocategories. En total, es creen 352 unitats de significat i setze categories que

(vegeu la taula 2), finalment, s'articulen al voltant de les dues macrocategories sota les quals es presenten els resultats.

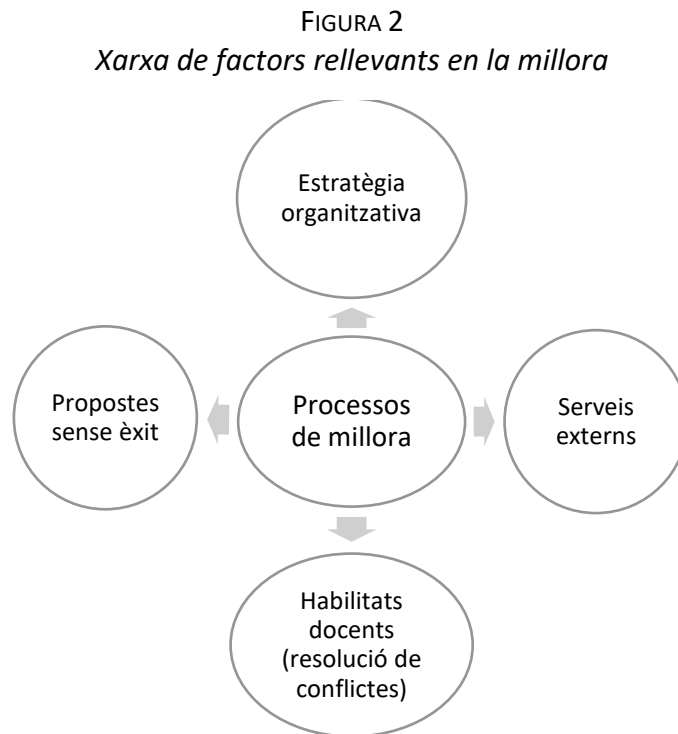
TAULA 2
Macrocategories, codis, categories i definicions

<i>Aspectes rellevants en el procés de millora</i>		
EST	Estratègia organitzativa	Estratègia organitzativa seguida en la implantació del projecte de millora.
SEX	Serveis externs	Cooperació amb serveis i entitats externes al centre: famílies, serveis socials, sanitaris...
HDO	Habilitats docents de resolució de conflictes	Saber fer dels docents davant del maneig de situacions de disruptivitat i/o violència.
MET	Metodologia	Mètodes i procediments seguits en la resolució de conflictes.
MEDI	Mediació escolar	Desenvolupament de programes de mediació escolar com a eina de resolució de conflictes.
Activitats preventives		
CEN	Activitats de centre	Activitats de prevenció transversals al conjunt del centre.
AUL	Activitats d'aula	Activitats de prevenció singulars per a un grup d'alumnes.
SEN	Propostes sense èxit	Propostes de millora que no han obtingut èxit.
<i>Factors clau de l'èxit</i>		
INT	Interès	Interès i motivació dels protagonistes (alumnes, famílies, docents...) per a la millora.
NEC	Necessitat	Percepció de la necessitat de dedicar atenció a la millora de la convivència.
REA	Realisme	Realisme en el diagnòstic de la situació i en la formulació d'iniciatives de millora.
CON	Consens	Diàleg i consens entre les parts en relació amb les accions de millora.
MED	Mitjans	Comptar amb recursos materials, humans i funcionals per al desenvolupament del projecte.
SEG	Seguiment	Seguiment i coordinació de les accions a desenvolupar per part dels diversos actors.
TEM	Temps	Planificació ajustada de les activitats de millora.
RES	Resultats	Indicadors de l'assoliment de resultats.

FONT: Elaboració pròpia.

Els resultats. Aspectes rellevants en el procés de millora

Els principals aspectes a considerar en el procés de millora es recullen gràficament en la figura 2.



FONT: Elaboració pròpia.

En el conjunt de les declaracions recollides s'observa una recurrència notable al voltant de la necessitat d'aprofitar els diversos serveis externs amb què compta el centre, amb la finalitat de realitzar un treball transversal i abordar la situació des de totes les vessants possibles. Sovint les problemàtiques que han d'afrontar-se depassen l'activitat escolar en si i presenten ramificacions familiars o ambientals que no es poden controlar o simplement es desconeixen. Resulta d'una importància clau comptar amb la col·laboració estreta dels equips d'assessorament psicopedagògics (EAP), dels serveis socials, de l'assessora de llengua i cohesió social (LIC)... I, si cal, de serveis més específics, com els equips d'atenció a la infància i l'adolescència (EAIA) o els centres de salut mental infantil i juvenil (CSMIJ). Vegem alguns exemples extrets de les declaracions esmentades:

Comptem amb diversos serveis externs que són de gran ajuda: una assessora LIC, de la qual disposem amb una periodicitat setmanal; l'EAP, que assisteix al centre

quinzenalment, i també comptem amb l'ajuda dels serveis socials municipals (citació 159, paràgraf 1015).

També es posa de manifest la necessitat d'incrementar les competències docents de tots els membres del claustre. Es constata que els mestres que han desenvolupat habilitats de gestió de l'aula resolen amb més facilitat els conflictes, els prevenen més eficaçment i aconseguen una disminució de la conflictivitat, atès que són capaços de generar una dinàmica d'aula positiva, un clima d'aula distès i, en definitiva, una bona convivència a l'aula i al centre.

Si el professorat és prou hàbil, les situacions es resolen quan succeeixen i no van més enllà (citació 40, paràgraf 169).

Quan passa alguna cosa amb aquest alumne, ens ajupim per situar-nos a la seva alçada. Vam aconseguir que ens miri als ulls i li vam plantejar elements de reflexió. Procurem actuar tots en una mateixa línia (citació 3, paràgraf 31).

La millora implica el disseny i l'aplicació d'estratègies organitzatives que ultrapassin els límits de l'aula, és a dir, que suposin un agrupament o una assignació de professorat o de recursos humans (auxiliars, mediadors...): grups reduïts, agrupaments flexibles, grups cooperatius, tallers curriculars i no curriculars, docència compartida per diversos professors simultanis a l'aula, gestió de les entrades i sortides del centre...

En el cicle superior s'ha optat per la presència simultània de dos mestres a l'aula. En lloc de fer dos subgrups, dos mestres treballen junts dins l'aula. No es tracta de repartir-se els alumnes sinó les tasques, la qual cosa exigeix molta coordinació (citació 46, paràgraf 193).

L'accés i la sortida del centre el porten a terme els alumnes de la manera que creuen convenient, al seu ritme. Hem eliminat les files o altres sistemes d'accés. Els professors se situen en diferents punts de l'escola per saludar els nens o procurar que no corrin o que hi hagi incidents (citació 109, paràgraf 609).

Per a això es destaca la importància d'una redacció acurada del projecte de convivència, entenent-lo com un instrument útil, que serveixi per gestionar tota aquesta problemàtica en l'àmbit del centre. Tot i que algunes escoles expliciten que la conflictivitat és molt baixa, sostenen la necessitat d'aquest projecte de centre, ja que

pot servir per prevenir situacions conflictives futures, així com per treballar explícitament aquells aspectes conviencials que es considerin millorables.

Sabem que totes les escoles hem d'elaborar el Pla de Convivència. Fixem objectius, accions de millora amb les seves corresponents activitats. Això no vol dir que s'hagi de seguir tot el que està escrit però serveix perquè el tutor disposi d'un pla d'acció i adverteixi en quins aspectes ha d'avançar (citació 274, paràgraf 1588).

Paral·lelament al Pla de Convivència, els centres catalans destaquen la importància de la carta de compromís educatiu (Llei d'educació de Catalunya, art. 20) entesa com a reflex del compromís de les famílies amb el treball educatiu que es duu a terme en el centre. Més enllà del document, resulta especialment rellevant la manera com es trasllada a les famílies, així com l'assoliment de la col·laboració entre família i escola.

Un cop elaborada la carta de compromís educatiu pensem que lliurar-la als pares perquè la signin d'una manera freda no és el més adequat. Ho farem mitjançant una reunió a l'inici del curs. Ja l'hem elaborat; s'ha aprovat en el Consell Escolar i se n'ha informat al claustre. Durant les reunions del mes de setembre els pares la signessin al costat dels tutors. Si algun pare o mare no ha pogut venir, els citarem a tutoria perquè la signin. Una còpia per a ells i una altra per al centre (citació 284, paràgraf 1661).

Pel que fa a les propostes de millora, cal efectuar una divisió entre les activitats de prevenció i les que són pròpiament de resolució de conflictes. Entre les primeres, també s'estableix una segona subdivisió, les activitats d'aula i les activitats de centre. Les activitats que es duen a terme a l'aula són moltes i molt variades: el treball d'habilitats / competències socials, l'assemblea de classe, els tallers amb famílies, el programa d'acció tutorial, el treball dels valors, els registres d'aula...

Des de P3 es treballen diàriament les habilitats socials. Es parla de si hi ha hagut problemes al pati, del que ha succeït, de la manera com es pot resoldre... Vam començar a infantil quan els conflictes són del tipus «X no vol jugar amb Y» i continuem durant tota la primària (citació 4, paràgraf 41).

Els tallers de famílies, en relació amb la implicació en la millora de l'escola, són primordialment de famílies autòctones. Les famílies immigrants participen més en els tallers d'aula, quan la tutora diu «Necessito ajuda per elaborar disfresses», «Necessito algú que vulgui ensenyar un ball tradicional Hi participen més en l'àmbit d'aula. Potser

perquè se senten en un entorn més acollidor, perquè es tracta de la classe a la qual va el seu fill, amb la tutora que coneixen (citació 27, paràgraf 117).

Pel que fa a les activitats de centre, destaquen: l'hort escolar, la participació en plans externs com el Pla Català de l'Esport o el Projecte Rossinyol de la Universitat de Girona, les activitats conjuntes de tot l'alumnat del centre, el treball per projectes, la creació de comissions o consells, la potenciació de l'entrada de les famílies a l'aula, les activitats d'esbarjo...

A partir de tercer cada aula disposa d'un registre que es realitza en un quadre de color taronja que els mestres tenen sobre la taula. Hi ha un full per a cada alumne en el qual els mestres anoten les incidències. El procediment és el següent: quan un alumne acumula tres incidències a la llibreta, el professor que apunta la tercera baixa amb l'alumne al despatx de direcció. Parla amb ells i s'envia una nota de comportament inadequat a la família. Funciona com un avís a les famílies (citació 228, paràgraf 1329).

Quant a l'apartat de resolució de conflictes, cal esmentar l'aposta clara dels centres per la mediació. Tot i que els alumnes són d'unes edats molt primerenques i probablement no poden assumir tot el procediment d'una mediació plena, s'utilitza l'estructura d'aquesta, i s'inicia els infants en aquesta metodologia de resolució de conflictes.

D'alguna manera, en el cicle superior, durant l'hora de tutoria, es duen a terme accions de mediació. No és un procés de mediació amb tots els requisits que comporta (pautes, mediador extern, etc.) però suposa una introducció als valors que comporta (citació 244, paràgrafs 1413-1415).

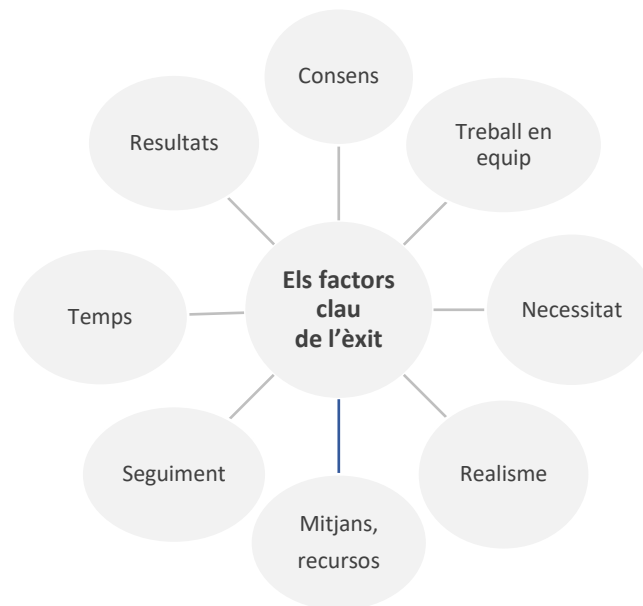
Així mateix, es parla de la necessitat de variar la metodologia docent (i, de nou, apareix la importància de les habilitats docents del professorat) per ajudar en la resolució de conflictes. El professorat no només és responsable de vetllar per la realització d'una bona prevenció, sinó que també serà el responsable que la resolució dels conflictes que tinguin lloc a l'escola es dugui a terme d'una manera ràpida i eficaç.

Les claus de l'èxit

En preguntar als informants quins eren, a parer seu, els motius de l'èxit de la proposta de millora, els arguments adduïts són variats (vegeu la figura 3), tot i que tres d'ells

sobresurten de la resta: el consens, el treball en equip i el fet que la proposta es vegi com a necessària.

FIGURA 3
Xarxa de «claus de l'èxit»



FONT: Elaboració pròpia.

Es destaca com a molt important el fet de treballar perquè tot el claustre (o una bona part d'aquest) estigui d'acord a iniciar la proposta, així com el fet que cal que es vetlli perquè hi hagi un bon treball en equip, per «aprofitar» les potencialitats dels diferents professors, i finalment el fet que cal que tot el claustre s'adoni de la necessitat de dur a terme l'acció concreta que es proposa. Si no es veu la raó per la qual es fa i si aquesta no es detecta com a necessària per al bon funcionament del centre, difícilment generarà les complicitats que fan falta per tenir èxit.

Si no avancem tots en la mateixa direcció, tant en la manera d'actuar com en la coherència..., el projecte no funciona (citació 65, paràgraf 281).

[Cal] que els mestres ho considerin necessari i que sigui fruit del treball en equip (citació 185, paràgraf 1122).

Però en algunes ocasions aquests motius d'èxit no són suficients. Es dona molta importància a efectuar un seguiment acurat de les propostes, a no abandonar-les després d'haver-les iniciat. Cal seguir de prop el seu desenvolupament, introduint els retocs que siguin necessaris en cada moment.

S'ha de fer un seguiment de l'avanç del projecte. No s'ha de parlar només en les reunions. Hem de treure el tema a les converses amb els mestres perquè no caigui en l'oblit (citació 160, paràgraf 57).

Així mateix, és important garantir que es té el temps necessari per dur a terme la proposta (aspecte sovint descuidat a causa que el dia a dia absorbeix gran part dels esforços del claustre) i deixar també un espai prudencial per analitzar i valorar el ritme d'avançament de la proposta, per tal d'evitar-ne l'abandonament prematur.

Anem molt «a tope». No queda espai per dir «M'agradaria fer tal cosa» perquè penses: I quan ho faré? És el que dèiem l'altre dia de la setmana cultural. Se't passen coses però t'adones que no disposes de temps suficient (citació 79, paràgraf 402).

També es perceben, com a motius d'èxit, el fet de veure resultats positius en un termini breu, la qual cosa afavoreix que el professorat no es desanimi i continuï amb la proposta de millora; l'interès intrínsec de la proposta (quan l'activitat sorgeix de l'interès de les persones que la portaran, l'èxit és més gran) i l'existència dels mitjans necessaris per dur-la a terme.

Conclusions

La generació de coneixement al voltant dels processos de millora de la convivència constitueix una qüestió complexa que condueix al plantejament d'algunes reflexions que transcendeixen de l'exposició de resultats i, al seu torn, suggereixen futures línies d'investigació i/o desenvolupament. Ens centrem en tres aspectes: la transversalitat de la millora, el protagonisme dels docents i directius i, finalment, els riscos de banalització i/o burocratització. Els resultats reflecteixen, un cop més, una evidència que constitueix un denominador comú en la investigació i en l'anàlisi dels processos d'innovació: la conveniència d'afrontar la millora de la convivència com un projecte transversal, que superi els murs escolars, on es tingui en compte la participació de diversos actors socials.

Existeixen estudis o enfocaments que atorguen una atenció particular als diversos protagonistes, ja siguin les famílies (Martín, Rodríguez i Marchesi, 2003), els serveis d'orientació i diagnòstic (Sanabria i Uribe, 2010), els equips socio-sanitaris (Sánchez-Martínez *et al.*, 2010), els serveis complementaris de transport i menjador escolar

(Caminal, 2012; Teixidó, 2009), la policia i les entitats judicials (Esterle, 2005; Serrano, 2007) o les entitats cíviques (Martín i Moncada, 2003). No obstant això, la planificació i l'execució de les actuacions encaminades a la millora plantegen interrogants tant de tipus pragmàtic (d'harmonització de normes, procediments i rutines; d'establiment d'horaris, de control i acompanyament...) com conceptual (per què es fan?, quin sentit tenen?).

Les declaracions programàtiques i les bones intencions no són suficients. S'han d'articular i concretar en actuacions congruents i coordinades. En cas contrari, poden quedar com simples ocurrències que, en alguns casos, fins i tot poden tenir efectes contraris a l'objectiu que les inspira. La identificació i la caracterització —d'una manera rigorosa i, al seu torn, respectuosa i no invasiva— de les dificultats i els reptes que implica el disseny i el desenvolupament de plans d'acció transversals constitueix una necessitat i un repte de futur.

L'adopció d'un enfocament transversal, que afavoreixi i reconegui la participació de diversos actors, no ha de suposar un menysteniment del protagonisme del professorat. En última instància, l'assoliment de millores tangibles en la convivència escolar serà el resultat del treball realitzat pels seus professionals (docents, tutors, educadors, directius...) a cada aula, amb cada grup d'alumnes, en les diverses dependències del centre (ordre als passadissos, entrades i sortides, pati...), en la gestió i l'abordatge de situacions crítiques (resolució no violenta de conflictes, educació en valors), en el foment de la participació i la implicació de l'alumnat en la vida escolar (assemblees d'aula, revista del centre...), entre d'altres. Per a això és necessari aconseguir la implicació i l'assumpció de responsabilitats dels professionals.

L'objectiu no és fàcil. El context de crisi econòmica (precarietat laboral, interinitat...), de confiança política (corrupció, desafecció, indiferència...) i de liberalització del sistema educatiu públic (pressió pels resultats, gerencialisme, canvi de model directiu...) ho aguditza. D'una banda, cal tenir en compte que cada docent parteix de la seva concepció de la tasca docent, de les seves creences, del seu itinerari professional, de la seva història institucional, de la seva situació personal, de les seves habilitats..., a partir de les quals construeix els seus criteris d'actuació professional. D'altra banda, hi ha sensibilitats, posicions i interessos diferents (que algunes vegades es visualitzen en

el si de la mateixa comissió de convivència) que parteixen de concepcions i idees diferents en alguns aspectes fonamentals: el sentit i la utilitat de les accions de sensibilització, les potencialitats i les limitacions de la resolució negociada de conflictes, la interpretació i l'aplicació de les normes, l'ús i el valor educatiu del càstig, el sentit i la utilitat de les sancions, l'establiment de marges de tolerància homogenis davant de conductes desajustades... (Teixidó, Roca, Soler i Vilanova, 2009). La combinació de tots dos aspectes dona com a resultat un ampli ventall d'actituds i nivells de compromís que influeixen i, en certa manera, determinen la intervenció de cada professional. Cal avançar cap a l'establiment de protocols i pautes d'actuació compartits entre el professorat (preservant el marge necessari d'autonomia professional) que ha de comptar amb el reconeixement i el lideratge de l'equip directiu (Teixidó, Capell i GROC, 2006) i amb el suport del Consell Escolar.

Les escoles, igual que la societat, viuen uns moments convulsos, de desorientació, d'amuntegament de projectes que lluiten entre si per atraure l'atenció dels mestres, per fer-se un lloc en el currículum i, tot seguit, quedar enfosquits per noves idees, noves iniciatives, nous formats... Hi ha ànsia, neguit, per la novetat, per estar a l'última, per aparentar..., a vegades, és la mateixa escola qui opta per incorporar determinats aspectes en l'activitat quotidiana; altres vegades, són els legisladors qui ho estableixen, i altres vegades, és la societat qui, davant d'un problema social, reclama que l'assumeixi l'escola. El resultat final és que l'escola acaba sobresaturada; amb la sensació que ha de fer moltes coses, que té poc temps per fer-les i que, per molt que faci, mai no serà suficient. Llavors opta per fer-les de pressa, d'una manera superficial, fragmentada, sense convenciment, com una fugida cap endavant.

Davant d'aquestes situacions, hi ha el risc que els plans de convivència (Monge i Montalvo, 2014), la carta de compromís educatiu (Serentill, 2011) i altres documents institucionals es burocratitzin i esdevinguin simple paperassa estèril, que s'elaborin per complir un requisit administratiu, i no perquè siguin útils. D'altra banda, els mestres, els professors i els directius saben que la millora de la convivència és una tasca de llarg recorregut: requereix cocció a foc lent, dedicació generosa, construcció de relacions interpersonals profundes i, sobretot, temps per preparar el treball, tranquil·litat per executar-lo i, novament, temps per revisar-lo, avaluar-lo, compartir-lo... Es tracta

d'avançar sense pausa, però sense pressa. L'escola respira calma (Teixidó, 2008). La millora de la convivència, també.

Bibliografia

Andrés, S. i Barrios, Á. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.

Aramendi, P. i Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: Un reto para la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Avilés, J. M. i Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) —Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales—. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.

Caminal, N. (2012). El temps del migdia. *Segell*, 20, 10-11.

Carbonell, J. L. (dir.) (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos: Convivir es vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Carles, E. M. (2010). *Adolescents i violència: L'escola, escenari de la violència entre iguals*. (Treball fi de carrera no publicat). Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya.

Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M. i Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 21-30.

Consejo Escolar de Galicia (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad* (Madrid, 21 i 22 de febrer de 2001). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperat de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-convivencia-en-los-centros-escolares-como-factor-de-calidad-construir-la-convivencia/sociologia/9311>

Coronel, J. M., Carrasco, M. J. i Moreno, E. (2012). Superando obstáculos y dificultades: Un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de Educación*, 357, 537-559.

Cullell, A. (2012). *El conflicte a l'educació infantil: Pautes i activitats per gestionar el conflicte positivament*. Recuperat el 26 d'octubre de 2012, de <http://hdl.handle.net/10256/7172>

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Díaz-Aguado, M. J. (1998). Educación para la tolerancia: Programas desarrollados desde la investigación-acción en la escuela. *Temas para el Debate: Monográfico sobre los Inmigrantes*, 43, 54-56.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez R. i Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.

Escudero, J. M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En J. Domingo (coord.), *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

Esterle, M. (2005). Prevención y tratamiento del absentismo y de la desescolarización en Francia: Experiencias y nuevas formas de actuar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 895-905.

Felip, N. (2007). *L'assetjament escolar a l'Estat espanyol: Estudi de contrast*. (Tesi doctoral no publicada). Universitat de Girona, Catalunya.

— (2012). *La convivència escolar a primària: Anàlisi de les dificultats de convivència i identificació de les iniciatives de millora als centres escolars de primària de Catalunya*. (Tesi doctoral). Universitat de Girona, Catalunya.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament i d'Interior (2001). *Juventut i seguretat a Catalunya: Enquesta als joves escolaritzats de dotze a divuit anys*. Recuperat el 21 de gener de 2012, de

http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Catalu%C3%B1a_Encuesta_juventudYseguridad.pdf

- Gil, M., Rubio, Ò. i Domínguez, O. (2004). Anàlisi de la convivència a la comunitat educativa de l'Hospitalet de Llobregat. *Revista Catalana de Sociologia*, 19, 55-71.
- Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Sanz, A., Elboj, C. i Sanagustín, M. V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Saragossa: Gobierno de Aragón.
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educación. *Butlletí Oficial de l'Estat* (4 maig 2006), 106, p. 17158.
- Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: Experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M. i Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Martín, E. i Moncada, S. (2003). Programas de prevención de ocio alternativo. *Adicciones: Revista de Sociodrogalcohol*, 15(2), 327-346.
- Martín, E., Rodríguez, V. i Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: CIE-FUHEM.
- Martínez, M. i Tey, A. (coord.) (2003). *La convivencia en los centros de secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Monge, C. i Montalvo, D. (2014). La gestión de proyectos de innovación educativa basados en el aprendizaje cooperativo: Análisis para su implementación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9(1), 112-119.
- Oñate, A. i Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

- Ortega, R. i Rey, R. del (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ramírez, S. i Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 265-290.
- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández, F. i Silván, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. Informe inédito. La Rioja: Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este.
- Sanabria, A. M. i Uribe, A. F. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(2), 257-274.
- Sánchez, P. i Luengo, F. (2003). *La convivencia democrática y la disciplina escolar*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Sánchez-Martínez, F., Ariza, C., Pérez, A., Diéguez, M., López, M. J. i Nebot, M. (2010). Evaluación de proceso del programa escolar de prevención del consumo de cannabis «xkpts.com» en adolescentes de Barcelona en 2006. *Adicciones: Revista de Sociodrogalcohol*, 22(3), 217-226.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Serentill, J. (2011). La carta de compromís educatiu. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 371, 75-76.
- Serrano, I. (2002). La pentacidat: Un modelo para la educación integral de la persona. *Aula de Innovación Educativa*, 135, 68-71.
- Serrano, M. D. (2007). *Derecho penal juvenil*. Madrid: Dykinson.
- Serrano, A. i Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Teixidó, J. (2008). L'escola respira calma (conferència). En *XIX Jornada de Reflexió del Consell Escolar de Catalunya: «El centre educatiu: compromís i innovació»*. Barcelona: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions del Departament

d'Educació. Recuperat de
<http://www.joanteixido.org/doc/respiracalma/conferencia.pdf>

- (2009). *Anàlisi i afrontament de conflictes al transport i al menjador escolar*. Figueres: Consell Comarcal de l'Alt Empordà. Recuperat de http://www.joanteixido.org/doc/conflicte/transport_menjador.pdf
 - (2011). La dinamización de la mejora de convivencia en los centros educativos. ¿Qué hacer? ¿Quién debe hacerlo? Y ¿Cómo impulsarlo? En *Seminario Valores Educativos y Ciudadanos en el Entorno Escolar* (setembre de 2011). Albarrasí: Fundación Manuel Giménez Abad.
 - (2013). La realidad es muy testaruda: Aprendizajes derivados del análisis del diseño y la puesta en práctica de experiencias de mejora de la convivencia en escuelas e institutos. En *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (p. 251-258). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Teixidó, J., Capell, D. i GROC (2006). La mejora de la convivencia en los centros educativos. ¿Qué pueden hacer los equipos directivos? (ponència). En *Primera Jornada GROC de Convivència Escolar* (Girona, novembre). Recuperat de http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/pueden_hacer_directivos.pdf
- Teixidó, J. i Castillo, M. (2013). *Prácticas de mejora de la convivencia escolar*. Màlaga: Aljibe.
- Teixidó, J., Roca, R., Soler, M. A. i Vilanova, R. (2009). La millora de la convivència: Com ho veuen els docents? Percepcions dels docents referides a la millora de la convivència. *Guix: Elements d'Acció Educativa*. 361, 71-77.
- Torrego, J. i Moreno, J. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela: El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

Trianes, V. i Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Zaitegui, N., Otaduy, M., Irigoyen, M. i Quintana, G. (2006). Guía para la elaboración del Plan de Convivencia. *Organización y Gestión Educativa (OGE)* (4 i 5 juliol-agost i setembre-octubre).

Per citar aquest article:

Felip, N. i Teixidó, J. (2019). Identificació i anàlisi de processos de millora de la convivència escolar en centres d'educació primària a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 117-140.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>