

**Com cal enfocar
la disciplina des
de la perspectiva
de l'educació per
a la pau**

Sebastià Barceló
Castillo
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
165-176

Com cal enfocar la disciplina des de la perspectiva de l'educació per a la pau

How to approach discipline from the perspective of peace education

Sebastià Barceló Castillo

Universitat de les Illes Balears

Resum

La disciplina en el context escolar és el conjunt de principis, estratègies i mesures ordenades a obtenir un ordre en la convivència de les persones que formen la institució. Un ordre que permeti i faciliti la tasca quotidiana i la consecució dels fins educatius. Però aquests principis, estratègies i mesures, normalment explícits en cada centre escolar al Reglament de Règim Intern (RRI), tenen unes conseqüències que freqüentment no reben l'atenció que mereixen. Conseqüències que poden contribuir als objectius educatius generals o interferir-hi. Cal prendre consciència del valor i conseqüències del sistema de disciplina adoptat per poder millorar-lo. La introducció de l'EDUPAU en la institució escolar implica la revisió de tots els aspectes del seu funcionament. N'és un aspecte clau el de la disciplina.

Summary

School discipline is a combination of the principles, strategies and measures established in such a way as to ensure a certain order in the coexistence of those people who together form the institution. And it is this order that facilitates every-day work and the achievement of educational goals. However, these principles, strategies and measures, which are normally explicitly referred to in each school's internal regulations, have repercussions which often do not receive the attention that they deserve; repercussions that may either contribute towards or interfere with the school's general educational goals. We must become more aware of the value and consequences of the disciplinary system used if we wish to improve it. The introduction Peace Education in schools involves a review of the entire system under which schools operate. One key aspect of this system is discipline.

Evolució del concepte de disciplina escolar

La disciplina s'inclou dins el camp més ample de la convivència. S'educa en i per a la convivència. Mitjançant la convivència es transmeten i es practiquen els valors, els hàbits, el respecte mutu i la tolerància, que constitueixen alguns dels fins bàsics de l'educació (Ramo i Cruz 1997, 12).

En una revisió teòrica del terme *disciplina* es troben diferents accepcions, ja que definir-lo implica una presa de posició i una prioritització de determinades finalitats. La

consideració de la disciplina com a mitjà o com un fi en si mateixa; subordinar-la a la consecució dels objectius acadèmics o als objectius formatius i socialitzadors. Els canvis socials, especialment els de la relació política, de les relacions entre pares fills i del paper del professor, han influït en l'evolució del concepte de disciplina (Rodríguez i Ballester 2001).

El *concepte tradicional* de disciplina està molt lligat al principi d'autoritat i al concepte de poder. Segons Foucault (citat per Casamayor 1998, 6): «La disciplina és un tipus de poder, una modalitat per exercir-lo, que implica tot un conjunt d'instruments, de tècniques, de procediments, de nivells d'aplicació, de metes...».

En l'època postmoderna el concepte tradicional ha estat substituït per un *concepte funcional*, lligat a la productivitat en termes de consecució dels objectius acadèmics; o per un concepte *democràtic*, lligat a la prioritat de la formació de ciutadans responsables mitjançant la participació i l'exercici dels drets i deures.

En l'accepció més general, s'entén la disciplina com el conjunt de principis, normes, estratègies, procediments i mesures orientats a obtenir un ordre en la convivència de les persones que formen la institució que permeti i faciliti la consecució dels fins educatius. Segons Brodinski (1980, citat per Castro i Dos Santos 2001, 164), les funcions bàsiques dels sistemes de disciplina són:

1. Informar de la filosofia de la disciplina que segueix el centre.
2. Indicar les responsabilitats a l'hora d'exigir el compliment de les normes.
3. Especificar les transgressions i fixar-ne la gravetat.

En considerar el reglament escolar, Antúnez (1998, 34) ens recorda que:

— Al marge de les *normes oficials*, existeixen les *normes no explícites* que formen part de la *cultura del centre*.

— *La regulació de la convivència als centres escolars depèn tant o més dels factors culturals implícits o ocults (currículum ocult) que de les normes i els procediments recollits explícitament al reglament.*

— I, com a conseqüència, la millora de la convivència depèn del desenvolupament d'una política cultural que fomenti els valors de justícia, participació, respecte i consens més que de l'addició de normes formals que augmentin el volum del reglament.

Per regular la convivència convé *establir quins seran els procediments d'actuació*, els processos que se seguiran quan sigui necessari, més que les decisions que es prendran. És a dir que quan ocorri un incident, s'han de tenir prevists els passos a fer, qui intervindrà en primera instància, qui, en cas necessari, després, més que no les solucions concretes a l'incident. I, entre els procediments establerts, convé *tenir sistemes de negociació i de mediació en els conflictes* (Casamayor 1998, 24).

Això implica evitar els reglaments que es presenten com a casuística detallada de faltes i de les corresponents sancions. Els reglaments haurien de ser instruments per desenvolupar l'autonomia i no eines per facilitar el control extern i la uniformitat.

La convivència es regula i millora més que amb un reglament molt elaborat, mitjançant les pràctiques compromeses de tots els professors en el treball quotidià i el seu exemple personal guiat pels principis del respecte i la justícia (ANTÚNEZ 1998, 34).

Perquè sigui funcional, la disciplina s'ha d'adequar als canvis que s'han produït en l'alumnat (Morollón 2001, 44): actualment l'alumnat té molta més informació i és més conscient dels seus drets. Això no obstant, no està tan informat ni és tan conscient dels seus deures. La creixent diversitat de l'alumnat, accelerada pel fenomen de la immigració, crea un nou escenari de convivència i noves situacions conflictives.

Com exposen Ramo i Cruz (1997, 16), «per un complex conjunt de causes, en l'actualitat la convivència i la disciplina als centres escolars ha esdevingut un problema de cada vegada més urgent, més important i més difícil de solucionar».

Disciplina coercitiva i disciplina proactiva

Bodine i Crawford (1998, 10-25) distingeixen dues actituds bàsiques que mostren els docents davant la disciplina: l'actitud *reactiva* i l'actitud *proactiva*:

— L'actitud *reactiva* es basa en la suposició que els alumnes coneixen les normes i en comprenen el sentit. Si no les respecten, si les infringeixen, els adults han de denunciar-ne les infraccions i sancionar els infractors.

— L'actitud *proactiva* es basa en l'acceptació del fet que molts alumnes necessiten aprendre a conèixer i comprendre el sentit de les normes. La *proactivitat* és l'*orientació de l'activitat cap al futur desitjat*, actuar per la consecució dels objectius, no limitar-se a reaccionar davant les contrarietats. En el cas de la disciplina, significa actuar perquè es produeixin les actituds i conductes desitjades i, d'aquesta manera, que es redueixi la probabilitat de les conductes no desitjades. Un requisit de la disciplina proactiva és *fer explícites les conductes desitjades i els criteris pels quals aquestes conductes tenen sentit* (Bodine i Crawford 1998, 27), a fi que siguin valorades i volgudes pels alumnes. No és racional actuar amb la presumpció que els alumnes ho han de saber perquè ja tenen edat de saber-ho. La disciplina proactiva implica que les conductes esperades i els arguments que les fonamenten siguin adequades a l'edat, a la maduració dels alumnes i a les seves circumstàncies personals. Els incidents i els problemes que sorgeixen es prenen com a oportunitats per educar èticament.¹

Com assenyalen Bodine i Crawford (1998, 25), és notori que la majoria dels sistemes de disciplina de les escoles són coercitius, és a dir, basen la disciplina, no en la promoció de l'autodisciplina, sinó en el càstig. Aquests sistemes coercitius estan orientats a aconseguir el compliment del reglament, a l'adaptació de les conductes personals a unes pautes externes, més que no a ensenyar conductes responsables i que responguin a les necessitats i aspiracions internes. Semblen programes d'entrenament en l'obediència, enlloc de programes educatius orientats cap a l'autonomia.

La disciplina imposada i sancionadora (Castro i Dos Santos 2001, 105) és en si una manifestació de violència, de domini del fort sobre el feble. «Si els conflictes que es generen a l'aula són tractats amb violència verbal i càstigs, és molt probable que el missatge que transmetem sigui ben contrari al que pretenem: que els conflictes i actes violents es resolten amb més violència» (Alzina 2001, 41).

A més, l'eficàcia de la disciplina coercitiva és dubtosa (Bodine i Crawford 1998, 30): la realitat de les aules mostra que en molts joves, que s'han acostumat a la violència,

¹ Educar èticament suposa per part de l'educador: a) Mostrar acceptació a la persona, encara que hagi comès un error o produït un mal. b) Interessar-se per les circumstàncies i les motivacions que l'hagin dut a l'actitud o al comportament erroni o perjudicial. c) Mostrar a l'alumne les conseqüències reals o possibles de la conducta errònia o perjudicial. d) Donar peu perquè l'autor es posi en el lloc de la persona o persones perjudicades. e) Donar temps perquè pugui reflexionar i cercar per si mateix una solució. f) Orientar, ajudar a trobar alternatives que satisfacin les necessitats de l'individu de forma acceptable per a la comunitat escolar. g) Facilitar que l'educand es responsabilitzi de la seva realització.

els càstigs no funcionen. A vegades els provoquen deliberadament i se'n burlen o en presumeixen davant els companys. Alguns acumulen més i més càstigs als seus expedients. Senyal evident de la seva inoperància.

Kohn a *The Risks of Rewards* (1994, citat per Bodine i Crawford 1998, 31), exposa els principals *efectes secundaris indesitjats de l'aplicació de càstigs*:

- a) Deteriora la relació entre l'alumne i l'adult.
- b) Provoca sentiments d'ira, desafiament i revenja.
- c) Ensenya el poder de la coerció.

Tampoc els premis² no serveixen per formar conductes autònomes i responsables. Són un mitjà de manipulació de la conducta del premiat. Castro i Dos Santos (2001, 131), basant-se en Kohn (1993), recorden que les recompenses produeixen en els subjectes desinterès per allò que se suposa que han de fer, concentrant l'interès en la mateixa obtenció de la recompensa.

Tant càstigs com premis fan que els educands es concentrin en les qüestions que *impliquen dependència externa* (Kohn 1994, citat per Bodine i Crawford 1998, 31): què

| SISTEMA BASAT EN NOMBRESES NORMES I EN CÀSTIGS | SISTEMA BASAT EN EL SENTIT |
|--|--|
| <p>Expressa el poder d'una autoritat capaç d'infringir sofriment al receptor.</p> <p>Es basa en la sanció. Freqüentment s'aplica inconsistentment.</p> <p>És imposada.</p> <p>L'autoritat procedeix de les persones amb càrrecs.</p> <p>Intenta ser senzilla, ràpida i expeditiva.</p> <p>Es preocupa d'allò que ha passat (la infracció).</p> <p>És arbitrària, depèn de la persona que l'administra i del receptor.</p> <p>La relació entre l'administrador i el receptor es caracteritza pel fet d'enfadar-se.</p> <p>Tanca opcions.</p> <p>La finalitat és controlar o suprimir la conducta de l'alumne.</p> <p>Rarament produeix canvis positius en el comportament; en tot cas, el compliment.</p> | <p>Expressa un ordre social que s'accepta perquè resulta funcional</p> <p>Es basa en les conseqüències.</p> <p>És basa en la consciència; és interna.</p> <p>Desenvolupa la capacitat d'autoavaluació i d'autocontrol.</p> <p>És necessàriament lenta i considerada.</p> <p>Es preocupa del present, del que passa i de prevenir de cara al futur.</p> <p>És consistent. Accepta que l'individu està fent el millor que sap.</p> <p>La relació és amable i recolzant. En si mateixa és un model de bona conducta.</p> <p>Obri opcions a l'individu.</p> <p>La finalitat és que l'alumne reconegui, controli, orienti i, si és necessari, canviï la seva conducta.</p> <p>Normalment produeix el canvi cap a una conducta més satisfactòria i acceptable.</p> |

² El sistema de premis més usual als centres escolars són les notes (Bodine i Crawford, 1998, 24; Castro i Dos Santos, 2001, 129).

volen que faci / no faci?, què em passarà si ho faig / no ho faig? No ajuden a plantejar-se les qüestions orientades a l'autonomia: quina mena de persona vull arribar a ser?, què he de fer per arribar a ser-ho?

Bodine i Crawford (1998, 27) presenten en unes taules la comparació entre el sistema de disciplina basat en nombroses normes i càstigs i el sistema basat en el sentit, la disciplina educativa.

Si els educadors volen que els alumnes no siguin coercitius amb els seus companys, han de ser coherents i proporcionar-los models no coercitius. Una alternativa a la coerció i a la submissió és l'assertivitat (Bodine i Crawford 1998, 31; Castanyer 1998). Es tracta d'una actitud i d'una habilitat de vida. Com a actitud, combina l'autoestima i l'autoafirmació amb la consideració i el respecte a l'altre. Com a habilitat, ser assertiu és aprofitar les oportunitats que ens ofereix la vida sense perjudicar els altres. També és saber com resistir les pressions i les intimidacions i com actuar per denunciar-les i neutralitzar-les. Està basada en la defensa dels propis drets, tot respectant els dels altres. L'assertivitat és un dels fonaments per a l'educació en resolució de conflictes i resulta molt útil, no tan sols per afrontar la violència, sinó també per aconseguir una bona qualitat de vida.

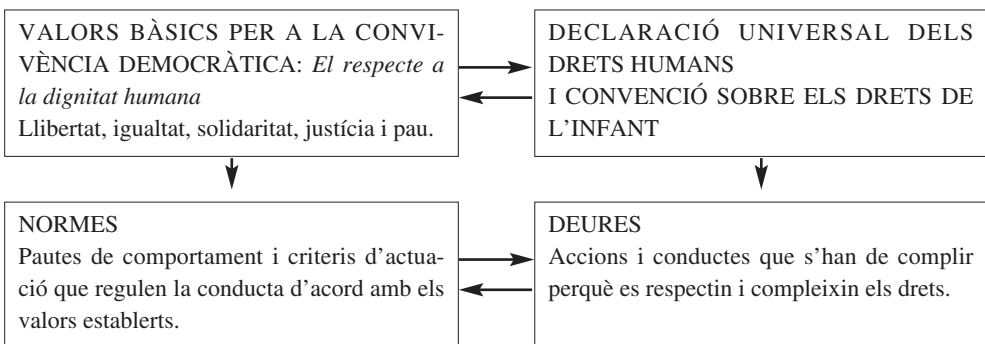
Disciplina fonamentada en drets i responsabilitats

D'acord amb la proposta de l'EDUPAU de Jares (1999) i amb la de Bodine i Crawford (1998, 27-29), *els fonaments d'una disciplina que contribueixi a l'educació per a la pau són: el reconeixement de la dignitat de les persones, el foment de l'autoestima i el respecte dels drets humans*. Casamayor (1998, 6) també assenyala *el foment de la comunicació i la participació*.

Cal mencionar especialment la participació de l'alumnat en l'elaboració de les normes: el grau d'implicació de l'alumne, el seguiment de les normes, assumir-les i respectar-les millora molt quan l'alumnat, conscient de la seva necessitat i de la seva participació en l'elaboració, les sent com a pròpies (Notó 1998, 64).

Lucini, en la seva proposta del programa *Aprender a vivir* per als centres de Madrid (2001), fonamenta els drets en els valors bàsics per a la convivència democràtica. Dels drets es deriven els deures i, d'aquests, les normes. Ho exposa en un pòster del qual extraiem l'esquema següent:

FONAMENTACIÓ DE LES NORMES EN VALORS I DRETS SEGONS LUCINI



Com diuen Ramo i Cruz (1997, 13): «Aquests drets i deures vénen a constituir un marc de referència mínim que no s'ha de traspassar.» Dins aquest marc s'han d'inscriure els aspectes creatius i positius de la convivència.

Una manera educativa d'expressar els fonaments de la disciplina és en termes de *Drets i Responsabilitats*, relacionats segons el principi bàsic de la convivència, la *reciprocitat*. Bodine i Crawford (1998, 28-29) exposen el model en forma de dues taules.

| DRETS I RESPONSABILITATS SEGONS BODINE I CRAWFORD | |
|--|---|
| ELS MEUS DRETS | LES MEVES RESPONSABILITATS |
| Tenc dret a ser feliç, a ser tractat amb amabilitat. Això vol dir que ningú m'insultarà ni atacarà ni ofendrà els meus sentiments. | Tenc la responsabilitat de tractar els altres amb amabilitat. Això vol dir que no insultaré ni ataré ni ofendré els sentiments dels altres. |
| Tenc el dret de ser jo mateix. Això implica que ningú no em discriminarà perquè sigui: — blanc o negre — alt o baix — ... | Tenc la responsabilitat de tractar els altres com a individus. Això implica que no em mofaré de ningú ni el discriminaré perquè sigui... |
| Tenc dret a sentir-me segur al centre escolar. Això implica que ningú no em: — copejarà — amenaçarà — ... | Tenc la responsabilitat de contribuir a que el centre escolar sigui un lloc segur. Això implica que no: — copejaré ningú — ... |
| ... | ... |

En aquesta concepció recíproca, *els drets i les responsabilitats s'apliquen a tots els membres de la comunitat escolar. Implica, per tant, unes relacions més igualitàries, més democràtiques* entre els membres de la comunitat educativa.

Véronique Truchot (citada a Hénaire, 2000) va escriure:

«S'ha de reconèixer que la relació professor-alumne, per la seva pròpia natura, imposa una desigualtat d'estatus; però *l'alumne sempre roman igual al professor en termes de drets fonamentals*. Si les conductes directives van associades amb les institucions, no hem de perdre de vista que les escoles han de formar éssers lliures, responsables i compromesos amb la justícia. Per tant, s'espera que l'escola sigui un lloc de llibertat i, per la mateixa raó, de responsabilitat».

La disciplina educativa prepara per a l'autonomia i aquesta requereix espais de llibertat i relacions d'igualtat, per poder manifestar-se i desenvolupar-se.

Les actituds dels professors que fomenten la disciplina positiva

El determinant primari de la disciplina eficaç és la relació saludable (mútuament beneficiosa) dels alumnes amb el centre escolar (Castro i Dos Santos 2001, 164). I aquesta relació, com la mateixa disciplina, està en gran part determinada per l'actitud que adopti el professor. Aquests autors defineixen un conjunt de les actituds dels educadors que fomenten la disciplina positiva:

A. *D'indagació, comprensió i acceptació* de les raons que els alumnes tenen per comportar-se com ho fan.

B. *Positiva i orientadora*. Actituds que es manifesten:

— Confiant en els recursos personals de l'alumne i en la seva capacitat per obtenir bons resultats.

— Orientant l'actuació cap a les solucions.

— Prenent els incidents i els errors com a oportunitats per aprendre.

— Donant atenció, individualment, a determinats alumnes que en necessiten i que en demanen provocant incidents.

— Implicant-se en la resolució dels problemes que presentin, compartint els problemes.

— Oferint la pròpia experiència de l'educador en situacions semblants com a referència per a l'alumne.

— Mostrant que en tota situació problemàtica es poden cercar diverses alternatives.

— Animant que l'alumne generi alternatives i que elegeixi.

C. *Respectuosa* de la seva llibertat i dignitat i dels seus drets, mostrant-li els límits del seu comportament en els drets dels altres.

D. *D'ajuda en la superació de la limitació de les percepcions de l'alumne*, a fi que l'alumne pugui superar l'egocentrisme i posar-se en el lloc dels altres.

E. *Paciència*, capacitat d'esperar, acceptant i aprofitant el factor temps.

F. *Pedagògica*, aprofitant les experiències, les necessitats i els interessos dels alumnes com a punt de partida i elements motivadors dels aprenentatges i promovent-hi la recerca personal i el descobriment.

G. *De claredat* en l'expressió, atenent al que vol dir i com ho diu, i *fermesa*, que no equival a duresa o rigidesa, sinó a compromís amb principis que convé explicitar i argumentar. Quan hagi de dir no a l'alumne, procurarà oferir-li alternatives.

H. *Acollidora*, permetent i fomentant que els alumnes expressin les seves emocions.

I. *Conciliadora*, fomentant el tractament dels conflictes de manera constructiva i respectuosa.

També Castro i Dos Santos (2001, 196) demanen que els educadors es plantegin dues preguntes clau sobre com estan aplicant la disciplina:

* La disciplina que estic aplicant, és defensiva o està orientada a promoure l'autoestima?

* El sistema de disciplina usat, ajudarà a desenvolupar l'autocontrol?

Rué (1997, citat per Notó, 1998, 65) destaca set línies d'actuació que promouen l'autonomia moral i l'autorespecte de l'alumnat:

1. Afavorir la identificació dels alumnes amb el centre, mitjançant l'assumpció de responsabilitats i la participació.

2. Elaborar un sistema de normes explícit, no tan sols sobre les conductes, sinó també sobre la regulació dels espais, del temps i les interaccions.

3. Introduir periòdicament la reflexió sobre el funcionament del grup, sobre els conflictes i els problemes de l'aula.

4. Modificar els aspectes físics, psicològics i socials de l'aula. Per exemple, la disposició del mobiliari, l'aspecte estètic, la temporalització de les activitats...

5. Generar marcs institucionals d'interacció, mitjançant la creació de grups que assumeixin responsabilitats dins la dinàmica de l'aula o del centre, l'organització d'activitats voluntàries...

6. Explicar els referents de la negociació dins l'aula i, en cas de conflicte, revisar, adaptar o modificar els patrons d'interacció.

7. A l'hora d'afrontar un incident, abans de jutjar o prendre decisions sobre la situació o la conducta que s'hauria de corregir, tenir en compte el context (el moment del curs, la dinàmica del grup) i les circumstàncies individuals dels protagonistes i intervenir emprant preferiblement els recursos humans abans que les mesures institucionals: parts, sancions).

Rodríguez i Ballester (2001) defineixen la indisciplina com les conductes que suposen entrebancs al procés d'ensenyament i aprenentatge i erosionen el clima de convivència al centre educatiu. Per solucionar els problemes d'indisciplina, proposen l'actuació en tres línies complementàries:

a) *L'atenció preventiva*: basant-se en l'afirmació de Gotzens (1997) en el sentit que la disciplina, a més de resoldre els problemes concrets que sorgeixen en cada moment, ha de prevenir l'aparició dels problemes en el futur, proposen analitzar els incidents i els seus protagonistes, detectar les necessitats que l'alumne intenta satisfer mitjançant la conducta que provoca l'incident i oferir-li una alternativa positiva per satisfer-la. La motivació de l'alumnat és un dels factors preventius generals. Els alumnes motivats per l'activitat escolar no solen crear problemes d'indisciplina.

b) *L'actuació consensuada i cooperativa* de l'equip educatiu i de la comunitat educativa. Aquesta actuació requereix el reconeixement de la importància de la feina en equip, el temps i estructura de coordinació i la construcció d'una dinàmica de grup satisfactòria i útil. El tutor hauria de ser la peça clau en el lideratge de la dinàmica de l'equip educatiu del grup tutorat.

c) *La resposta creativa*. Aquesta resposta implica, en primer lloc, no deixar-se aclaparar per l'incident i no reaccionar impulsivament. I, en segon lloc, deixar marge per respondre amb flexibilitat i creativitat. Les respostes creatives s'han de fonamentar en la reflexió sobre el que passa a l'aula i sobre la mateixa pràctica docent amb la finalitat d'adaptar-la. Les alternatives a les pràctiques actuals sorgiran, a més de la reflexió del docent, de la informació mitjançant lectures especialitzades, la comunicació d'experiències entre els col·legues i el debat sobre els problemes i les solucions.

Finalment, els autors ens recorden que aconseguir els canvis en les conductes i en les actituds dels alumnes requereix, de vegades, bastant de temps.

El canvi de model de disciplina

El plantejament del canvi de la institució escolar que fomenti la disciplina educativa, en el sentit de prioritzar la cooperació, de renunciar a la coerció i d'establir unes

relacions més igualitàries entre professors i alumnes, provoca incertesa i tensions en els membres de la comunitat escolar (Bodine i Crawford 1998, 29-31). Sentiments que s'expressen en qüestions com les següents:

- * Sense competició, com estimularem els alumnes a esforçar-se per aprendre?
- * Sense càstigs, com podrem controlar-ne la conducta?
- * Sense mantenir la distància i la relació d'autoritat, com aconseguirem que ens respectin?

Resoldre aquestes qüestions implica un debat intern, una formació i una visió compartida del professorat del centre. Una visió que incorpori el pensament sistèmic, perquè el canvi, per ser efectiu, ha de ser sistèmic (Bodine i Crawford 1998, 33), afectar tots els components de l'organització del centre.

Pel que fa a l'estratègia per introduir els canvis, no es tracta de canviar tot el sistema de cop, sinó d'anar adoptant petits canvis, mantenint clara la meta cap on es vol avançar. Per on cal començar? Per aquell element sobre el qual sigui més urgent intervenir o sobre el qual resulti més fàcil fer-ho. Una vegada iniciat un canvi, és molt probable que altres canvis esdevinguin necessaris com a conseqüència de l'anterior.

Segons De Jong (1994, citat per Bodine i Crawford 1998, 32), els mateixos professors han de canviar: han d'aprendre els principis de l'educació en resolució de conflictes i les habilitats per manejar i resoldre el conflicte. Més difícil encara, *han d'adoptar un nou estil de conduir la classe, un model que implica compartir el poder amb els alumnes a fi que aquests puguin aprendre a tractar les seves disputes i resoldre-les de manera pacífica i constructiva.*

Els beneficis del canvi afecten no sols la millora de la convivència, en termes de reducció de la violència, i l'autonomia dels alumnes, sinó també la formació del professorat i la gestió del centre (Bodine i Crawford 1998, 32). Ja que aquest canvi implica crear, mitjançant el treball en equip, una visió global compartida del centre, de la tasca col·lectiva i de la individual. També, al començament, es necessita el suport i l'assessorament extern, tant per al professorat com per als alumnes.

Els problemes continuaran existint, però els professors els podran abordar de manera que generin el mínim de tensions, preservant la salut mental i facilitant el bon clima al centre. És un repte per al qual la majoria dels professors no estam prou conscienciats ni preparats. Però que hem d'afrontar amb decisió, si volem ser coherents amb els fins de l'educació, capaços de respondre als desafiaments de tendències actuals i, sobretot, d'atendre les necessitats dels nostres alumnes.

Conclusions

1. La convivència a l'aula i al centre són aspectes clau en l'educació per a la pau als centres escolars.

2. Actualment, en la nostra societat la concepció de la disciplina evoluciona des d'un model basat en l'autoritat a un model basat en la funcionalitat i en la participació.

3. S'ha de tenir en compte que, al marge de les *normes oficials*, existeixen les *normes no explícites* (currículum ocult) i, per tant, cal actuar deliberadament sobre la *cultura del centre*. Per altra part, és imprescindible que l'alumnat participi en l'elaboració de les normes de convivència i en els procediments d'actuació. Entre els procediments, s'han de preveure sistemes de negociació i de mediació en els conflictes.

4. Els educadors han d'adoptar l'actitud *proactiva* d'ensenyar a conèixer i comprendre el sentit de les normes, orientant les seves intervencions cap al futur desitjat, que es produeixin les actituds i conductes desitjades i l'autonomia dels alumnes. Tant els càstigs com els premis són inadequats, perquè fomenten la dependència externa.

5. La disciplina s'ha de fonamentar en el reconeixement de la dignitat de les persones, el respecte dels drets humans, el foment de l'autoestima i la participació. Convé mostrar les normes en forma de sistema coherent de drets i responsabilitats.

6. Les actituds dels professors cap als alumnes són un element cabdal. En els casos d'alumnes que presenten situacions o actituds molt problemàtiques, s'ha de comptar amb recursos d'ajuda específica.

7. El canvi de la institució escolar per fomentar la disciplina educativa ha de ser sistèmic i compartit per tota la comunitat educativa. Planteja inseguretats i interrogants. Per això necessita una formació en equip del professorat i el recolzament i l'assessorament extern.

Bibliografia

- ALZINA, P. (2001). «Els ensenyaments de la història... Algunes reflexions sobre la secundària obligatòria», *L'Arc*, núm. 13, juny 2001. Palma: Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, pàg. 38-43.
- ANTÚNEZ, S. (1998). «La regulación de la convivencia como problema institucional», a CASAMAYOR, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, pàg. 29-37.
- BODINE, R. J. i CRAWFORD, D. K. (1988). *The handbook o Conflict Resolution Education. A guide to building quality programs in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CASAMAYOR, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- CASTANYER, O. (1998). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée De Brower.
- CASTRO, J. A. i DOS SANTOS J. (2001). *Del castigo a la disciplina positiva*. Salamanca: Amarú.
- HÉNAIRE, J. (2000). *The Right to Education: Setting the Context*. Ginebra: CIFEDHOP Publications.
- LUCINI, F. G. (1993). *Temas Transversales y Educación en valores*. Madrid: Anaya.
- MOROLLÓN, M. (2001). «Una panorámica sobre la convivencia en los centros», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 304, juliol-agost 2001, pàg. 42-47.
- NOTÓ, C. (1998). «Normas de convivencia en el aula y en el centro», a CASAMAYOR, G. *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, pàg. 59-70.
- RAMO, Z. i CRUZ, J. (1997). *La convivencia y la disciplina*. Madrid: Escuela Española.
- RODRÍGUEZ, R. I. i BALLESTER, A. (2001). «Nuevos enfoques para la disciplina», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 305, setembre 2001, pàg. 31-35.