

# L'Observatori de la violència a les escoles (OVE). Detecció precoç de factors de vulnerabilitat i prevenció de la violència

M. Jesús Comellas Carbó

Departament de Pedagogia Aplicada  
 Facultat de Ciències de l'Educació  
 Universitat Autònoma de Barcelona  
 mjcomellas@rode.org

---

## Resum

En aquest article, s'hi presenta l'enfocament de l'Observatori de la violència a les escoles (OVE), la síntesi d'una part de les dades obtingudes durant el curs 2007-2008 i alguns dels continguts de la discussió realitzada amb els equips docents i de les línies d'intervenció encetades en els centres participants. La detecció de factors de vulnerabilitat en les relacions que es donen en el grup constitueix un canvi de mirada del fenomen de la violència escolar, pel fet que l'anàlisi es focalitza en el procés relacional i no pas en accions individuals o de petit grup. La identificació de les causes d'aquesta vulnerabilitat posa en evidència un seguit de representacions, temors i estereotips que condicionen la vida col·lectiva des de les primeres edats. Moltes de les actituds d'infants i adolescents són reflex de la societat en què viuen. D'aquí ve la necessitat d'ampliar l'anàlisi i d'aprofitar les oportunitats que ofereix el treball entre el professorat al si dels equips i el que es realitzi amb la comunitat on hi ha les escoles.

**Paraules clau:** recerca acció, equips docents, detecció precoç, prevenció, socialització, convivència, treball integrat.

**Resumen.** *El Observatorio de la violencia en las escuelas (OVE). Detección precoz de factores de vulnerabilidad y prevención de la violencia*

---

Se presenta el enfoque del Observatorio de la violencia en las escuelas (OVE) y la síntesis de una parte de los datos obtenidos durante el curso 2007-2008 con contenidos de la discusión realizada con los equipos docentes, así como algunas de las líneas de intervención iniciadas en los centros participantes. La detección de factores de vulnerabilidad en las relaciones que se dan en el grupo constituye un cambio de mirada del fenómeno de la violencia escolar, por el hecho de que el análisis se focaliza en el proceso relacional del grupo y no en conductas, acciones individuales o de pequeño grupo. La identificación de las causas de esta vulnerabilidad pone en evidencia una serie de representaciones, temores y estereotipos que condicionan la vida colectiva desde las primeras edades. Muchas de las actitudes durante la infancia y la adolescencia son un reflejo de la sociedad en la que viven, de aquí la necesidad de ampliar el análisis y aprovechar las oportunidades que ofrece el trabajo entre el profesorado, en el seno de los equipos, y el que se realice con la comunidad en la que están las escuelas.

**Palabras clave:** análisis de la acción en el aula, equipos docentes, detección precoz, prevención, socialización, convivencia, trabajo integrado.

**Abstract.** *The Observatory of violence in schools (OVE). Early detection of factors of vulnerability and the prevention of violence*

The approach taken by the Observatory of violence in schools (OVE) is presented, along with a summary of part of the data obtained during the 2007-2008 academic year and some of the content of the discussions held with teaching staff and the lines of intervention set up at participant centres. The detection of factors of vulnerability in the relations arising within the group constitutes a change of viewpoint of the phenomenon of violence at schools due to the analysis focusing on the relational process of the group rather than individual or small-group actions. The identification of the causes of this vulnerability provides evidence of a series of representations, fears and stereotypes that condition the lives of the group from an early age. Many infant and adolescent attitudes are a reflection of the society they live in, hence the need to broaden the analysis and take advantage of the opportunities offered by work among teachers, at the core of staff groups, and that which is done in the communities that schools are located in.

**Key words:** research action, teaching staff, early detection, prevention, socialisation, coexistence, integrated work.

### Sumari

- |                                                             |                 |
|-------------------------------------------------------------|-----------------|
| 1. Introducció                                              | 4. Discussió    |
| 2. Aspectes rellevants de la convivència                    | 5. Bibliografia |
| 3. La mirada de l'Observatori de la violència a les escoles |                 |

## 1. Introducció

Volem expressar el nostre agraïment a les institucions que ens han donat suport: Diputació de Barcelona, Fundació Viure i Conviure de l'Obra social de la Caixa de Catalunya, Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, i els ajuntaments de les poblacions en les quals estem actuant, especialment a l'Hospitalet de Llobregat, Vilafranca del Penedès i Parets del Vallès, que han cregut, des de l'inici, en el nostre enfocament.

El present treball és fruit de la reflexió del grup GRODE<sup>1</sup>, del Departament de Pedagogia Aplicada de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, i forma part del Projecte de l'Observatori de la violència a les escoles, que es va iniciar el 2004 amb la voluntat de treballar amb tota la comunitat educativa i amb la implicació del màxim nombre possible d'agències intervinents per donar resposta educativa a la infància i a l'adolescència en el procés de socialització i aprenentatge de la convivència.

1. Grup de Recerca, Orientació i Desenvolupament Educatiu.

El grup que porta a terme aquest treball és de caràcter interdisciplinari, fet que enriqueix el debat i l'anàlisi que es fa considerant els punts de vista del professorat i les accions que es desenvolupen. A més a més, potencia la reflexió teòrica, la interpretació de les dades i la presa de decisions des d'un enfocament integrat en l'Observatori<sup>2</sup>.

### *L'escola com a reflex de la societat*

Tots els fenòmens que tenen lloc a la societat presenten el seu correlat en els centres educatius, que poden ésser considerats micro sistemes del sistema social. Aquesta idea no té una base mecanicista, la qual cosa dificultaria la possibilitat d'iniciar un canvi en el medi escolar, sinó que es tracta d'una aproximació holística, en la concepció d'un «tot» que transforma i és transformat a través de les parts que el constitueixen.

En aquest sentit, es pot afirmar que allò que passa a l'escola està passant a la societat i que els esdeveniments que ocorren en el medi social es desenvolupen simultàniament en els centres educatius. I és que no es tracta d'entitats separades, sinó més aviat d'una mateixa realitat que es posa de manifest en escenaris diferents.

La referència a l'escola com a reflex i alhora com a part constituent de la realitat social té una clara dimensió històrica. Des dels centres massificats on imperava la disciplina i la realització rutinària de tasques, passant per l'existència de currículums diferenciats per a noies i nois en rols socials amb una forta marca de gènere, fins als centres d'elit, l'objectiu dels quals era formar la classe dirigent, escola i societat s'han mostrat com a cares d'una mateixa moneda.

La progressiva democratització de les nostres institucions, entre les quals destaquen els centres escolars, comporta que les oportunitats educatives es tradueixin en oportunitats laborals i socials, i posa en evidència la necessitat d'invertir esforços en les primeres etapes del desenvolupament de les persones si la finalitat és el progrés social.

En el tema que ens ocupa, diríem que, si a les escoles es produeixen alguns episodis de violència o actes que vulneren la convivència pacífica, són moltes les evidències que, entre la ciutadania, aquest tipus de fets formen part de la vida quotidiana i fins i tot són recreats, de vegades de forma excessiva, a través dels mitjans de comunicació (Mabilon i Bonfils, 2005). En aquest sentit, les conductes violentes poden funcionar com a models que poden ésser apresos, de la mateixa manera que es poden aprendre i desenvolupar conductes i actituds que afavoreixin les relacions interpersonals (Toczek i Martinot, 2004).

Des d'aquesta perspectiva, el compromís d'educar per a la convivència no només recau en les escoles, sinó també en tota la societat. Tanmateix, els aprenentatges que demanen un clima favorable, el fet de formar part de grups amb

2. Membres del grup: Maria Jesús Comellas i Mirta Lojo (coord.), Carme Bosch, Felisa Bravo, Marcelle Missió, Marta Amela, Elvira Gené, Maria José Pérez, Núria Torres, Roser Coscujuela, Montserrat Serrats i Anna Espinal.

normes de funcionament, la possibilitat i la necessitat que hi hagi interdependència entre les persones i les relacions interpersonals com a base constitutiva de la vida escolar, comporten oportunitats excel·lents perquè l'aprenentatge de la convivència estigui lligat de forma intrínseca a tots els processos que tenen lloc en els centres.

Generalment, cada comunitat s'organitza i s'uneix per donar resposta a una necessitat o a un objectiu comú. En aquest cas, l'escola representa l'esforç social de donar una resposta educativa a tota la població en les primeres edats.

Una escola que educa per a l'equitat i que té com a objectiu prioritari oferir un entorn on totes les criatures puguin sentir-se incloses en la comunitat i saber que tenen oportunitats per desenvolupar-se, respon positivament a la voluntat democràtica de la societat de donar educació a tota la població com a manera d'assolir més cohesió social. No es pot parlar de convivència en un grup sense tenir present l'entramat de relacions interpersonals, les competències per relacionar-se (verbals, emocionals, actitudinals, etc.), el context en què es donen, el lideratge de qui el gestiona, així com les oportunitats de cada una de les persones que hi pertanyen de participar-hi (Comellas i Lojo, 2008).

També cal considerar que la convivència és el resultat d'un aprenentatge que conforma el procés de socialització, fet pel qual els factors culturals i les experiències de cada una de les persones hi té un pes molt important i dona lloc a diferents models d'interrelació.

Per tal d'afavorir aquest aprenentatge i la convivència positiva, cada un dels col·lectius socials o de les comunitats estableix unes pautes i unes normes que són comunes per a tots els seus membres. La convivència es produeix, doncs, en un marc on es posen en joc els sistemes de creences, valors, expectatives i significats, compartits o no, i les maneres de resoldre les diferents situacions quotidianes o excepcionals que es donen.

Per tant, a fi de possibilitar aquesta convivència positiva per a tothom, cal que aquestes normes i els objectius que persegueixen siguin molt explícites i, si és possible, s'hauran de matisar o no segons les circumstàncies, la manera de realitzar-les i les repercussions individuals i per a la col·lectivitat que té el compliment o la transgressió que se'n faci.

L'escola és un lloc clau per a l'aprenentatge de les relacions interpersonals positives, des del moment en què fa possible l'aprenentatge i el creixement individual per formar persones responsables, autònomes, solidàries i crítiques amb la societat. En aquest sentit, el model punitivosancionador no educa, sinó que aconsegueix augmentar la tensió i afectar negativament les relacions, atès que focalitza les possibles dificultats en les persones com a individus.

La participació en la construcció del marc que ha de guiar la convivència, la comprensió de les pautes necessàries que són innegociables si garanteixen la seguretat individual i col·lectiva, la gestió de les que poden ser flexibles i la comunicació entre els diferents sectors de la comunitat són els eixos imprescindibles per construir una convivència en benefici de totes les persones.

## *La violència i les seves interpretacions*

Per poder fer aquesta anàlisi, cal un punt de partida comú en relació amb el concepte de violència, ja que té un significat polisèmic que varia en funció del camp de coneixement que tracti el tema i de la perspectiva teòrica des de la qual s'analitzi. Així, segons si es tracta de l'antropologia, la sociologia, la psicologia, les ciències polítiques, les ciències de l'educació, les ciències de la comunicació o el món jurídic, veurem que l'enfocament i la mirada són molt diferents i, per tant, no n'hi ha una definició única ni neutral. La qüestió pot ser especialment delicada segons el sector de la població al qual es faci referència i, també, en relació amb els mecanismes de detecció i avaluació i amb les mesures de control que garanteixin la seguretat de les persones.

Les manifestacions de la violència han de considerar-se un fenomen complex lligat, de forma implícita o explícita, a algunes de les interaccions entre les persones. Les causes s'han d'analitzar des d'una perspectiva global que tingui en compte els esdeveniments, el context on es donen (en el nostre cas, l'escolar), i els factors socials, culturals i personals que propicien situacions de vulnerabilitat.

Aquesta interpretació es contraposa al model lineal, a partir del qual s'analitzen els fets segons un esquema de causa-efecte i es busquen solucions simples i immediates als problemes presentats. Les solucions són complexes, ja que uns comportaments similars poden ser originats per causes variades i, de la mateixa manera, causes similars poden tenir resultats molt diferents (Merle, 2005).

Per això volem remarcar que no s'ha de considerar, especialment en l'edat escolar, un perfil de persones susceptibles d'actuar segons uns patrons predeterminats (víctimes o agressores), sinó que, potencialment, la totalitat de la població s'hi pot trobar involucrada en un moment o altre, de la mateixa manera que les que protagonitzen o pateixen episodis de violència poden actuar d'una manera significativament diferent si les condicions contextuais i temporals varien.

Com a conseqüència, s'ha d'actuar en el marc dels centres educatius per arribar a la totalitat de la població, al llarg de tota l'escolaritat, amb la participació del professorat i el suport de les famílies i tota la comunitat del territori, ja que les oportunitats per convida i les possibles dificultats sols es podran abordar de manera sistèmica i global (Dubet, 2004).

## **2. Aspectes rellevants de la convivència**

No volem fer una anàlisi exhaustiva del que comporta l'aprenentatge de la convivència ni dels factors, individuals i col·lectius, que hi intervenen.

L'aportació que es fa se centra en alguns dels aspectes considerats rellevants, perquè condicionen les relacions en el si del grup on l'alumnat, des dels tres anys fins als divuit, passa moltes hores de la seva vida en un context educatiu.

Per aquest motiu, l'acció continuada i decidida per intervenir en aquests factors en podrà detectar la influència precoçment, prevenir el creixement d'actituds que dificultin poder afrontar, de manera positiva, els diferents aspectes de la vida quotidiana i afavorir la convivència.

Igualment, hem de remarcar que la convivència no implica acords en la totalitat dels punts de vista, sinó, fonamentalment, coneixement de les altres persones, comprensió, diàleg i respecte, i que ha de permetre compartir uns espais relacionals i aprendre a conviure amb més o menys proximitat en les diferents situacions, personals, professionals o de lleure, que, en un futur, aniran trobant.

### *El mecanisme relacionals en el grup*

El grup és el gran referent per poder construir interaccions, valors, afectes i desafectes i el marc per aprendre les relacions.

L'estil de relacionar-se i de comunicar-se no sempre es dona de manera explícita ni visible per a tot el grup i per a les persones properes, ja que hi ha formes de comunicació interpersonal (mirades, actituds, llenguatge corporal) que tenen molta fortalesa i no sempre són visibles per a tothom (currículum ocult).

Les experiències que l'alumnat tingui dins els grups on creix influiran en el seu desenvolupament individual i social, tant en positiu com en negatiu, ja que les respostes i la imatge que el grup dona a cada persona acabarà interioritzant-se com a autoimatge.

Els vincles no han de ser de la mateixa intensitat (graus d'amistat o companyonia), però sí que haurien de ser positius, ja que és el lloc on l'alumnat construeix la imatge social (èxit, fracàs, distorsió, etc.) que donarà peu a la construcció de l'autoestima, bàsica en el desenvolupament psicoemocional.

L'observació a les aules ens demostra que és molt difícil que tot l'alumnat es comuniqui i interactui entre sí, i que, generalment es produeixin subgrups dins del grup.

Quan, dins del grup, s'estableixen relacions de simpatia i vincles afectius, apareix el sentiment de *nosaltres*, el que potencia la interacció entre els membres, atès que es donen els requisits necessaris.

Aquestes relacions afectives les hi trobem sempre, encara que no es donen amb la mateixa intensitat i no són sempre positives per a tots els seus membres. Molts cops s'observen disfuncionalitats: aïllament de persones del grup, rebutjos o un clima emocional que no respon precisament a les necessitats.

Atendre les xarxes de comunicació que s'estableixen dins el grup, identificar l'emergència de lideratges i els estils, les causes de la seva creació i manteniment i conèixer la coherència entre la posició real i la percebuda per cada membre dins el grup, és un rol que el professorat ha d'exercir (Coenen, 2004).

La no-intervenció no condiciona que el procés de socialització es doni, però, quan no es fa de forma adequada, es poden donar situacions i reaccions que determinin un procés negatiu de socialització.

### *El sentiment de pertinença*

La identificació de les persones amb el seu medi parteix de la vinculació afectiva que es genera sobre la base d'experiències positives. Aquesta aproximació té en compte, per una banda, la necessitat humana d'acceptació i reconeixement i, per una altra, el grau de plasticitat dels entorns per incorporar de manera efectiva els individus amb la seva diversitat.

De la capacitat d'incorporació més gran o més petita per part dels contextos socials, se'n deriva el binomi *inclusió-exclusió*, que representa els dos pols d'aquesta dimensió. Les institucions, les comunitats i els grups assoleixen graus diferents de desenvolupament entre aquests dos extrems, de vegades de forma explícita i sovint de forma implícita, a través de complexos mecanismes psicosocials que expressen el grau d'obertura o de tancament envers les diferents persones.

Si observem la institució docent des d'aquesta perspectiva, resulta que els centres també presenten una àmplia diversitat i, encara que tota la població infantil i adolescent fins als setze anys hagi de romandre escolaritzada, el grau de vinculació entre alumnes i escola presenta una ampla gamma de variació, tant a nivell intercentres com a nivell intracentres.

Les diferències entre l'alumnat representen un repte per als centres als quals l'alumnat està adscrit, en el sentit d'oferir elements curriculars que permetin la identificació cultural i personal i, d'altra banda, qualitat en l'acolliment dels infants i les seves famílies. Aquesta tasca no sempre resulta fàcil o senzilla, però és necessària si es vol garantir el bon funcionament del centre i el benestar de les persones que en formen part. Els individus que se senten acollits i reconeguts tendeixen a vincular-se positivament amb la institució i a desenvolupar-hi un lligam afectiu i d'identificació.

Tots aquests factors influeixen de manera decisiva en la creació del sentiment de pertinença, la qual cosa comporta l'assumpció de gaudir d'un lloc propi integrat en el context d'aula i de centre. El sentit de pertinença representa un factor de protecció, de la mateixa manera que l'absència d'aquest representa un factor de risc. En aquest sentit, es pot establir una relació entre malestar, desvinculació i conductes contràries a la convivència que presenten algunes persones en determinats moments i, també, entre benestar, sentiment de pertinença i relacions personals positives.

El fet de sentir-se part d'un grup o d'un centre comporta actituds positives de cura, no només de les persones, sinó també d'altres éssers vius, com ara animals o plantes, i dels objectes. Preservar el lloc que es considera propi, de forma compartida, esdevé, així, una necessitat que garanteixi la permanència i en doni continuïtat.

Les condicions per possibilitar el desenvolupament d'aquests sentiments impliquen un compromís de tota la comunitat educativa, és a dir, professorat, alumnat i famílies, però també de l'espai contextual del centre, ja que la pertinença a la comunitat territorial és un complement indispensable i, de fet, forma part d'una mateixa realitat (Comellas 2005).

### *Atribucions, estereotips i prejudicis*

Per tal de relacionar-nos i d'interaccionar amb el medi físic i social, els éssers humans creem esquemes de pensament que ens permeten conèixer el món que ens envolta. Així, atesa la complexitat de tot allò que podem percebre, construïm una representació mental de la realitat a través de fer-ne la categorització, és a dir, n'agrupem els elements en classes interrelacionades d'objectes diferents.

Aquesta capacitat, que ens permet aproximar-nos a la realitat i ordenar-la mentalment, té una funció instrumental que resulta fonamental per al coneixement i per a l'acció. Per exemple: si ens movem com a vianants en una ciutat, hem de caminar per les voreres i no per la calçada; hem de travessar els carrers pels passos zebra i parant atenció als semàfors; davant un vehicle en moviment, ens hem d'aturar; etc.

La seguretat que ens aporta l'aprenentatge d'aquestes normes es basa en la classificació i en l'ordenació de tots els objectes que conformen el paisatge urbà, com ara el conjunt de vehicles, que inclou autobusos, cotxes, motos, ambulàncies, etc.; el conjunt de senyals viaris, que inclou rètols, figures pintades a terra, semàfors, etc.; el conjunt de carrers, que poden ser avingudes, passatges, passeigs, etc., i així indefinidament. O sigui, que l'establiment de criteris classificatoris ens permet ordenar el nostre medi i evitar el caos.

També desenvolupem aquests tipus de mecanismes respecte al medi social del qual formem part. Així, les característiques definitòries considerades ens porten a la configuració de grups socials, entre altres: infants i persones adultes, si el criteri d'ordenació és l'edat; homes i dones, segons el sexe; població nativa o immigrada, si atenem el lloc de naixement, o persones riques i pobres, d'acord amb el seu nivell d'ingressos econòmics.

A nivell personal, el grau més o menys elevat d'identificació amb les característiques d'altres persones ens induïx a considerar-nos part del mateix col·lectiu o, per contra, d'un de diferent. Aquesta identificació no té un caràcter estàtic ni únic, sinó que un mateix individu forma part de diferents grups simultàniament i alhora, amb el pas del temps, canvien els que són de referència. El fet de formar part d'un grup determinat (endogrup) comporta la minimització de les diferències i l'exageració de les similituds en la percepció dels seus membres, com també el procés invers respecte a la percepció de les persones de grups diferents (exogrup).

Des d'aquest punt de vista, al costat del valor instrumental que la categorització té per als éssers humans, s'ha de considerar el risc d'estereotípia, que té lloc quan la percepció de determinats atributs redueix o invisibilitza unes altres característiques constitutives de la persona o bé quan es tendeix a interpretar les conductes i els comportaments d'un individu o d'un grup des d'una concepció estàtica prèvia (efecte halo). Si, a més, es consideren el component emocional, l'atribució reduccionista i l'estereotípia, això condueix al prejudici (Lojo, 2005).

La base relacional de les múltiples i complexes interaccions que tenen lloc als centres escolars fa necessària la reflexió individual i col·lectiva respecte als con-



ceptes esmentats. Les percepcions d'individus i de grups socials per part de tota la comunitat educativa (alumnat, professorat i famílies) poden dibuixar un camí cap a la cohesió social o bé cap a l'exclusió, segons l'accent dels processos atributius.

La construcció d'escenaris que ofereixin oportunitats per establir una interacció positiva entre tothom afavoreix el coneixement mutu i disminueix la possibilitat de fractura i l'aparició de prejudicis. El coneixement de l'altra persona la fa més propera i facilita la identificació mútua de característiques comunes. A més a més, les diferències es constitueixen en factor de riquesa i no pas de desigualtat.

### 3. La mirada de l'Observatori de la violència a les escoles

El GRODE (Grup de Recerca, Orientació i Desenvolupament Educatiu), del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, té, entre els seus projectes, el de l'Observatori de la violència a les escoles (OVE).

Com a observatori de la violència a les escoles, treballem en dos àmbits diferents:

— *Primer àmbit de treball.* Observació de la dinàmica de l'aula, que és el lloc on infants i adolescents se socialitzen (es disposa d'informació proporcionada pel mateix alumnat, complementada per informacions pedagògiques del professorat i de les famílies, atès que és la família qui proporciona el primer espai de socialització). Per tant, el focus d'anàlisi no són els possibles episodis de violència pròpiament dita, sinó el procés mateix de socialització i les causes i les situacions de vulnerabilitat que el poden dificultar. Aquest debat i aquesta reflexió incorporen els punts de vista del professorat i el d'altres professionals implicats en la millora de la convivència, així com també les accions per donar resposta a les situacions de violència produïdes als centres educatius i al seu entorn.

En aquest sentit, com a grup professional, des de les informacions obtingudes als centres, es fa una anàlisi compartida de l'aula contextualitzada en el centre i, d'aquest, en el territori. El procés d'anàlisi es porta a terme a partir de:

1. Les informacions recollides sobre les dinàmiques relacionals de diferents grups d'educació primària i secundària.
2. Les visions i les interpretacions del professorat i els equips de professionals que acompanyen l'alumnat.
3. La identificació de causes que generen vulnerabilitat.

— *Segon àmbit de treball.* Atès que els processos d'acompanyament corresponents al primer àmbit de treball tenen lloc a diferents zones geogràfiques i comunitats, l'OVE té la possibilitat de contrastar dades quantitatives i qualitatives dels diferents territoris i, alhora, de disposar d'una visió de conjunt que integra totes les singularitats.

A més, la reflexió sobre totes les experiències i la participació en fóruns d'àmbit nacional i internacional confereix al grup un coneixement que va més enllà de la narrativa dels fets. En aquest àmbit de treball, es tracta de poder compartir, amb les institucions corresponents, les accions portades a terme i els criteris que donarien pas a processos de formació i d'informació.

És important que la societat conegui les accions educatives que es porten a terme en els centres com una part del treball del professorat i del nivell de participació de diverses instàncies en la millora de la convivència. Des d'aquest àmbit, es persegueixen els objectius següents:

1. Relacionar les observacions que es fan en els diferents territoris i compartir aquestes informacions i anàlisis.
2. Detectar les dificultats que poden sorgir, segons els contextos i els col·lectius, per poder fer-hi front i proposar canvis en tots els sentits: gestió, organització, intervenció didàctica, processos de participació, etc.
3. Fer un balanç de manera conjunta per tal de donar consistència i fortalesa a les decisions i pensar-les com a oportunitats per compartir.
4. Contrastar, amb altres observatoris i estudis, la interpretació de les situacions observades, la incidència de les accions portades a terme i les noves perspectives que puguin plantejar-se, amb vista a millorar el procés educatiu i de convivència.
5. Col·laborar amb les institucions per promoure la formació i els intercanvis entre diversos sectors socials.
6. Afavorir la difusió dels diferents processos d'intervenció per tal de visibilitzar la implicació professional i el treball realitzat.
7. Potenciar la participació de les famílies i de tota la societat en l'acompanyament dels menors en un procés de socialització més ampli.
8. Desplaçar el focus d'atenció cap a situacions prèvies de convivència, com a possibilitat d'incidir en un canvi d'escenari que previngui episodis als quals també, òbviament, s'ha de donar resposta. Aquesta resposta, però, pel seu caràcter paliatiu, és insuficient per canviar les condicions inicials. Aquest desplaçament de l'objecte d'estudi i d'intervenció, pel seu caràcter preventiu, possibilita i habilita un espai de transformació.

### *3.1. Anàlisi i interpretació de dades corresponents al curs 2007-2008*

El treball que l'OVE ha portat a terme, de bon començament, s'ha focalitzat en centres de primària i secundària de Catalunya. El nombre de centres que hi han participat des del curs 2004-2005 ha estat progressiu i, en aquests moments, és de 107 centres de diferents comarques de Catalunya, a causa de la vinculació que s'ha fet amb els plans educatius d'entorn (PEE) promoguts pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, amb la col·laboració dels municipis corresponents. També és present a partir de la voluntat municipal en llocs on no hi ha PEE, com ara Vilafranca del Penedès, l'Hospitalet de Llobregat i Parets del Vallès, així com en institucions concertades.

Partint del plantejament i l'enfocament de l'Observatori, s'inicia l'anàlisi de la informació sociomètrica dels grups d'alumnes seleccionats pel professorat que recull les dades amb l'ajuda del programari que l'Observatori aporta i que ha estat elaborat de forma expressa per al projecte. Aquesta informació qualitativa i quantitativa de les relacions en el grup aula permet ajustar la percepció que en té l'equip docent i, a la vegada, ampliar-ne la visió, en incorporar aspectes poc evidents, com és la percepció que té l'alumnat d'aquestes relacions.

Aquestes dades analitzades inicialment per l'Observatori es fan arribar al professorat amb una reflexió que constituirà l'eix prioritari per a les trobades amb els equips, per analitzar, de forma conjunta, els factors que condicionen les relacions i, per tant, la convivència repercutint en els aprenentatges, el benestar emocional i l'autopercepció i l'autoestima, factors clau per al procés maduratiu i adaptatiu de les persones.

### 3.1.1. Algunes dades del curs 2007-2008

Les informacions detallades dels centres, dels grups i del nombre d'alumnes que hi han participat, així com la ubicació, no té interès en aquest context. En aquest apartat, s'hi presenten:

- *Dades generals*, per comprendre l'abast de les accions portades a terme.
- *Interpretacions* de factors rellevants, que han estat la base del treball realitzat, durant aquest curs, amb el professorat de cada un dels centres i que han donat peu a accions específiques.

## Dades generals

**Taula 1.** Distribució de l'alumnat per comarques i en relació amb la titularitat del centre

Comarca	Titularitat del centre		Total
	Pública	Concertada	
Barcelonès	187	269	456
Vallès Occidental	1.460	159	1.619
Vallès Oriental	112	151	263
Anoia	144	0	144
Baix Llobregat	2.102	450	2.552
Alt Penedès	240	88	328
Alt Empordà	586	0	586
Alt Urgell	354	0	354
Osona	1.120	476	1.596
Montsià	525	0	525
Urgell	0	76	76
Baix Penedès	214	0	214
Total nombre d'alumnes	7.044	1.669	8.713

Taula 2. Distribució de l'alumnat segons sexe i etapa educativa

			Sexe		Total
			Noia	Noi	
Etapa educativa	Primària	Recompte	2.055	2.196	4.251
		% de l'etapa educativa	48,3%	51,7%	100,0%
	Secundària	Recompte	2.220	2.218	4.438
		% de l'etapa educativa	50,0%	50,0%	100,0%
Total		Recompte	4.275	4.414	8.689
		% de l'etapa educativa	49,2%	58,8%	100,0%

### Anàlisi de les dades específiques

En el treball portat a terme en tots els centres, s'hi ha prioritzat l'anàlisi dels factors més rellevants i que incideixen de forma clara en les relacions grupals, que és on cal intervenir.

Aquesta anàlisi ha permès treballar conjuntament per poder comprendre millor alguns dels factors determinants de les dinàmiques en els grups classe i afavorir la presa de decisions d'accions educatives en el marc del grup aula, aspecte clau del projecte.

Les dades de l'alumnat s'agrupen en tres blocs:

- *L'estructuració del grup*: eleccions rebudes i rebutjos rebuts.
- *L'actitud que tenen les persones*: expansivitat positiva i negativa.
- *Valoració o percepció que té cada persona* de la seva situació.

1. *Eleccions rebudes*: nombre d'eleccions que cadascú rep per part de les altres persones del seu grup. En determinarà el lideratge. *Afavoreix la relació positiva i el sentiment de pertinença.*
2. *Rebutjos rebuts*: nombre de rebutjos que cadascú rep per part de les altres persones del seu grup. En determinarà l'exclusió. *Condiciona i dificulta les relacions i pot ser un focus de tensió per al grup i per a les persones que reben els rebutjos.*
3. *Expansivitat positiva*: nombre d'eleccions que fa cada persona. *És indicador d'una actitud oberta i positiva cap als membres del grup i interès per establir relacions positives.*
4. *Expansivitat negativa*: nombre de rebutjos que fa cada persona. *És indicador d'una actitud defensiva o negativa i temerosa cap als membres del grup i poc interès per relacionar-se.*
5. *Autovaloració*: percepció que té la persona respecte a la seva situació en el grup. *Pot mostrar manca de seguretat (si és baixa) o excés de confiança i interpretació poc ajustada (si és massa alta).*

### Eleccions rebudes

Les eleccions que rep una persona per part dels membres del grup on passa una bona part de la seva vida escolar és un factor clau per al seu benestar, per a la motivació amb vista a realitzar activitats (estudi, lleure), compartir inte-

ressos, afectes, punts de vista i, de manera més profunda, construir la seva identitat (autoimatge, autoestima i autoconcepte). No és necessari rebre un nombre gaire elevat d'eleccions, si bé és important que aquestes puguin ser significatives (per tant, percebudes) i d'una certa estabilitat i amb reciprocitat.

Un fet rellevant que cal considerar és el cas de persones *que no tenen cap elecció* o que *sols en tenen una*, situació extremament fràgil i no sempre percebuda pel professorat. Com es pot veure a la taula 3, hi ha 761 persones que representen el 8,75% d'alumnes (un 7,71% de noies i un 9,76% de nois, com marca la zona ombrejada) que estan en aquesta situació i que, per tant, no tenen uns lligams mínims en el seu grup, fet que condiciona fortament les relacions que es poden establir en totes dues direccions. Aquesta circumstància difícilment passa desapercebuda per a les persones protagonistes i per a la resta del grup en nombroses situacions.

També es veu com 2.857 alumnes, el 32,88%, rep entre dues i cinc eleccions, nombre més aviat discret si tenim present que no hi havia limitació en les respostes.

Taula 3. Eleccions rebudes per sexe aïllant-ne les puntuacions 0-1

Nombre d'eleccions rebudes	Sexe		Total	
	Noia	Noi		
Eleccions rebudes	<b>0 o 1 eleccions</b>	330	431	761
	entre 2 i 5	1.369	1.488	2.857
	entre 6 i 9	1.272	1.234	2.506
	entre 10 i 13	717	665	1.382
	entre 14 i 17	253	253	506
	Més de 17	334	343	677
Total		4.275	4.414	8.689

### Rebutjos rebuts

En tot grup hi ha afinitats, preferències, dificultats relacionals o menys simpatia entre les persones. Això porta que, a més de formular eleccions per a les activitats conjuntes, també puguin emetre's rebutjos. De l'equilibri, no necessàriament numèric, entre eleccions i rebutjos, se'n deriva el clima del grup i les possibilitats de construir un lloc de pertinença, factor clau per a l'aprenentatge de la convivència.

La informació sobre els rebutjos que rep l'alumnat és, doncs, molt important, perquè constitueix el reflex de les actituds de qui els emet i la repercussió que poden tenir en crear malestar i respostes negatives en les persones que els reben.

Podem veure, a les zones ombrejades de la taula 4, que hi ha 1.319 alumnes, el 15,72% (un 12,23% de noies i un 18,03% de nois) que rep més d'onze rebutjos, fet que representa més del 30% del grup (aules entre vint i trenta alumnes). Aquesta situació és especialment greu per a 585 persones, el 6,73% d'aquest

**Taula 4.** Rebutjos rebuts (a la zona ombrejada, les persones que n'han rebut més)

Nombre de rebutjos rebuts		Noia	Noi	Total	
Rebutjos	Cap: 0 rebutjos rebuts	Recompte	487	479	966
	Baix: entre 1 i 5 rebutjos rebuts	Recompte	2.577	2.214	4.791
	Mitjà: entre 6 i 10 rebutjos rebuts	Recompte	688	925	1.613
	Alt: entre 11 i 15 rebutjos rebuts	Recompte	215	352	567
	Molt alt: entre 16 i 20 rebutjos rebuts	Recompte	50	117	167
	Extrem: més de 21 rebutjos rebuts	Recompte	258	327	585
Total		Recompte	4.275	4.414	8.689

alumnat (un 6,03% de noies i un 7,40% de nois), ja que reben més de vint-i-un rebutjos, nombre que representa la quasi totalitat del grup.

Aquesta situació, analitzada amb el professorat, permet buscar possibles causes i factors de tipologia diferent que no es poden reduir a l'explicació d'uns perfils individuals. Aquest és un dels eixos de treball més interessant i que ha aportat més matisos, reflexions i presa de decisions, per les possibles repercussions que comporta (absentisme, fracàs escolar i la pròpia dinàmica del grup i del centre).

### Expansivitat

L'interès per conèixer l'expansivitat positiva i negativa de l'alumnat és, com ja s'ha dit, rellevant per la informació que dona en relació amb l'actitud oberta cap al grup, sigui del signe que sigui (positiu o negatiu). En aquest sentit, el programari permet disposar d'aquesta informació, que quedaria molt distorsionada si l'alumnat sols pogués fer tres eleccions o un nombre limitat d'aquestes, com era habitual sense aquest recurs.

### Expansivitat positiva

L'expansivitat positiva posa de manifest l'interès de cada persona per acostar-se al grup i relacionar-s'hi durant les diferents activitats explicitades en les preguntes (treball, oci o d'altres). Aquesta informació permet que es puguin conèixer les preferències concretes, no sols el caràcter numèric, sinó també el nom de les persones escollides, per tal de veure aquells vincles que, per la seva intensitat més baixa, no són evidents en la vida quotidiana. Les dades han estat rellevants pel que respecta a decisions del professorat en la formació de grups i en la distribució a l'aula.

A la taula 5, s'hi veu que 3.769 alumnes, el 43,37% (un 40,35% de noies i un 46,30% de nois), fan entre 1 i 5 eleccions, xifra més aviat moderada, i 2.491, que representa el 33,84% (un 35,46% de noies i un 32,28% de nois), que en fan entre 6 i 10, cosa que indica una expansivitat més gran.

Les informacions que posen de manifest els vincles menys evidents (eleccions que no es fan en primer terme), poden afavorir la integració de l'alumnat menys escollit pel grup, amb més inseguretat o amb dificultats per disposar d'un espai relacional positiu.

**Taula 5.** Eleccions emeses

Nombre d'eleccions emeses			Sexe		Total
			Noia	Noi	
Eleccions emeses	Cap: 0 eleccions emeses	Recòmpte	20	31	51
	Baix: entre 1 i 5 eleccions	Recòmpte	1.725	2.044	3.769
	Mitjà: entre 6 i 10 eleccions	Recòmpte	1.516	1.425	2.941
	Alt: entre 11 i 15 eleccions	Recòmpte	522	421	943
	Molt alt: entre 16 i 20 eleccions	Recòmpte	169	151	320
	Extrem: més de 21 eleccions	Recòmpte	323	342	665
Total		Recòmpte	4.275	4.414	8.689

### Expansivitat negativa

Aquesta informació mostra l'actitud de les persones de no voler-se relacionar, factor que pot incidir en el clima del grup, malgrat que no sigui manifest a nivell extern. La percepció d'aquestes actituds, mirades, comentaris, etc., és un clar condicionant de respostes per part de les persones rebutjades. El professorat hi afegeix informació pedagògica i actitudinal, fet que potencia l'anàlisi qualitativa d'aquestes dades.

A la taula 6, s'hi veu que 1.146 alumnes, el 13,18% (un 12,93% de noies i un 13,43% de nois), fa més d'onze rebutjos i 1.698, el 19,54%, en fa entre 6 i 10, que corresponen aproximadament a un terç del grup.

Aquestes xifres posen en evidència que hi ha massa nois i noies que tenen una actitud negativa vers un nombre força elevat de persones del seu grup. Les repercussions es donaran no només a l'aula, sinó també en altres espais del centre i del seu entorn. Per això, caldrà veure com es poden modificar i treballar les representacions i els prejudicis que sovint acompanyen les actituds negatives, per modificar-les i suavitzar-ne les repercussions, modificar les actituds i disminuir les dificultats de convivència i socialització.

**Taula 6.** Expansivitat negativa (a la zona ombrejada, les persones amb més rebutjos rebuts)

Nombre de rebutjos emesos			Sexe		Total
			Noia	Noi	
Rebutjos	Cap: 0 rebutjos rebuts	Recòmpte	192	214	406
	Baix: entre 1 i 5 rebutjos rebuts	Recòmpte	2.632	2.807	5.439
	Mitjà: entre 6 i 10 rebutjos rebuts	Recòmpte	898	800	1.698
	Alt: entre 11 i 15 rebutjos rebuts	Recòmpte	237	192	429
	Molt alt: entre 16 i 20 rebutjos rebuts	Recòmpte	48	75	123
	Extrem: més de 21 rebutjos rebuts	Recòmpte	268	326	594
Total		Recòmpte	4.275	4.414	8.689

Taula 7. Autovaloració

Índex d'autovaloració	Sexe		Total	
	Noia	Noi		
Índex d'autovaloració	Baix: de 0 a 70	2.145	2.234	4.379
	Real de: 71 i 140	1.268	1.210	2.478
	Alt: més de 141	862	970	1.832
Total		4.275	4.414	8.689

Taula 8. Autovaloració

Índex d'autovaloració	Sexe		Total	
	Noia	Noi		
Índex d'autovaloració	Negatiu: 0	237	330	567
	Baix: menor de 70	1.908	1.904	3.812
	Adequat: entre 71 i 140	1.268	1.210	2.478
	Alt: entre 141 i 300	480	531	1.011
	Molt alt: més de 301	382	439	821
Total		4.275	4.414	8.689

Autovaloració. Autopercepció del lloc que s'ocupa en el grup

Finalment, una altra informació molt important és la que reflecteix com cada persona del grup es veu dins la xarxa relacional, com s'hi sent valorada, inclosa o exclosa. Explicitar aquesta percepció, sovint, crea un cert desconcert i una certa tensió, ja que s'ha de fer referència a una realitat no sempre desitjada i posa en evidència com es van construir les relacions i també els diferents punt de vista de cada membre del grup (vegeu la taula 7).

A la taula 8, no s'hi ha aïllat el valor *zero*, pel fet que pot correspondre tant a persones que no han volgut contestar com a les que eren absents, la qual cosa en distorsiona lleugerament la interpretació. Malgrat això, veiem que 3.812 alumnes, el 43,87% (un 44,63% de noies i un 43,13% de nois), tenen una percepció negativa del lloc que ocupen.

#### 4. Discussió

L'enfocament de la discussió que es proposa no es deriva sols de les dades de l'alumnat, sinó que també incorpora les interpretacions del professorat, l'anàlisi de factors que es valoren com a determinats i les repercussions de les accions que es fan al centre per tal d'arribar, conjuntament, a propostes d'intervenció i de millora que incideixin en la dinàmica relacional a l'aula i al centre. En aquest sentit, és important la implicació dels equips docents.



*Factors de vulnerabilitat*

S'han considerat com a factors de vulnerabilitat aquelles característiques o circumstàncies personals que impliquen una desvalorització per part del grup i una atribució d'indefensió i/o de feblesa.

Aquesta vulnerabilitat afecta les relacions i afebleix la persona davant del grup i pot provocar reaccions bidireccionals. Les interpretacions que es facin d'aquesta situació acostumen a afectar les persones aïllades, la qual cosa reforça les relacions negatives del grup.

Els trets diferencials poden ser considerats pejorativament i simplificats fins a l'estereotípia.

D'aquests factors que poden vulnerabilitzar les persones i que s'han detectat atribuïts a l'alumnat més rebutjat, en destaquem: imatge física, cultura d'origen, dificultats d'aprenentatge, orientació afectivosexual, gustos i interessos de joc o de vestimenta, etc.

Un dels eixos principals, doncs, del debat s'ha centrat en aquelles dades que han estat comentades abans i que sintetitzen la informació respecte de l'alumnat que es troba en una situació pitjor en els seus grups.

**Taula 9.** Elecció entre 0 i 1 (Alumnat sense eleccions o amb només una)

Eleccions rebudes	Sexe		Total
	Noia	Noi	
Eleccions rebudes    0 o 1 eleccions	330	431	761

A partir d'aquesta informació, s'ha establert el debat en relació amb les accions educatives que s'han portat a terme amb la totalitat del grup, el grau de satisfacció dels equips docents i les noves mirades que el professorat pot fer-hi, tot evitant centrar-les en les persones vulnerables, amb la finalitat de crear un clima que potenciï la participació i la dinàmica relacional.

**Taula 10.** Rebutjos superiors a 11 (Alumnat amb un nombre alt de rebutjos)

Rebutjos rebuts		Sexe		Total
		Noia	Noi	
Alt: entre 11 i 15 rebutjos rebuts	Recompte	215	352	567
	% per sexes	5,0%	8,0%	6,5%
Molt alt: entre 16 i 20 rebutjos rebuts	Recompte	50	117	167
	% per sexes	1,2%	2,7%	1,9%
Extrem: més de 21 rebutjos rebuts	Recompte	258	327	585
	% per sexes	6,0%	7,4%	6,7%
Total		523	796	1.319
		12,2%	18,10%	15,1%

Es tracta de desenvolupar una metodologia de treball encaminada a afavorir l'aprenentatge de la convivència, les relacions, la cooperació i arribar a comprendre que la diversitat no ha de comportar rebuig, sinó matisos, en les relacions que poden anar des de la més estreta amistat fins a diferents graus de relació, però sempre en base al reconeixement i al respecte.

**Taula 11.** Autovaloració extrema (Alumnat amb una percepció molt desajustada)

Índex d'autovaloració	Sexe		Total	
	Noia	Noi		
Índex d'autovaloració	Baix: menor de 70	1.908	1.904	3.812
	Adequat: entre 71 i 140	1.268	1.210	2.478
	Alt: entre 141 i 300	480	531	1.011
	Molt alt: més de 301	382	439	821
Total	4.275	4.414	8.689	

En aquest sentit, es focalitza la continuïtat del treball de forma coordinada entre els centres del mateix municipi o de la mateixa zona i a aprofundir les causes, la presa de decisions i la valoració de les accions que es portin a terme.

Considerant que *l'escola també és part de l'entorn*, d'una comunitat que està en evolució constant i que no hi pot actuar al marge, caldrà potenciar el treball i l'anàlisi amb l'entorn per afavorir les sinergies del treball compartit i incidir en uns objectius bàsics que potenciïn la coordinació i la coresponsabilitat entre totes les institucions i les persones per respondre al repte col·lectiu de l'educació. Es tracta d'una construcció activa i responsable, per trobar coherència d'acció entre els agents educatius d'ajuda a la infància i adolescència.

## 5. Bibliografia

- AADD (2007). *Qu'avons nous fait du droit à l'éducation?* París: L'Harmattan.
- AADD (2003). «Els projectes educatius de ciutat: Anàlisi de l'experiència acumulada i nova proposta metodològica». *Guia metodològica*, núm. 7. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- COENEN, Roland (2004). *Éduquer sans punir*. Ramonville Saint Agne: Érès.
- COMELLAS, M.J. (coord.) (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Ciss Praxis.
- (2005). «L'acció participativa del professorat i l'alumnat en la dinàmica del centre. Factor de prevenció de la violència». *II Congrés iberoamericà sobre violència nas escolars*. Vol. CD, Chap. Universidad de Parà. Brasil.
- COMELLAS, Maria Jesús i LOJO, Mirta (2006). «Un observatorio abierto a la participación». *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 79-84.
- (coord.) (2008). *Un canvi de mirada per afrontar i prevenir la violència a les escoles*. Barcelona: Octaedro.

- DÍAZ, Aguado: *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Pàgina web del Centre Nacional d'Informació i Comunicació Educativa.
- DUBET, François (2004). *Els inégalités multipliées*. París: L'Aube.
- LOJO, M. (2002). «La diversidad: aspectos conceptuales». En: COMELLAS, M.J. (coord). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Ciss Praxis.
- MABION-BONFILS, B. (2005). *L'invention de la violence scolaire*. París: Ets.
- MANCIAUX, M.; GABEL, M.; GIRODET, D.; MIGNOT, C. i ROUYER, M. (2002). *Enfances en danger*. París: Fleurus. Col·lecció Psychopédagogie.
- MARCHESI, Álvaro (2005) *¿Qué será de nosotros, los malos alumnos?* Madrid: Alianza.
- MERLE, Pierre (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit*. París: Puf.
- MORIN, Edgar (2007). *Où va le monde?* París: L'Herme.
- MUCCHIELLI, L. (2002). *Violences et insécurité*. París: La Découverte.
- PAIN, J. (2006). *L'école et ses violences*. París: Ed. Économica, Anthropos. Col·lecció Éducation.
- RAVEAUD, Maroussia (2006). *De l'enfant au citoyen*. París: Puf.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2002). «Hacia un futuro: riesgos y esperanzas». En: AADD. *Valors escolars i educació per a la ciutadania*. Barcelona: Graó, 29-33.
- TOCZEK, Marie Christine i MARTINOT, D. (2004). *Li défi éducatif*. París: Armand Colin.