



Prof. Carmen LUCA DETENA *
 Prof. Dra. Rosa I. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ **

Enfocaments teòrics sobre la disciplina escolar



Encara que els plantejaments teòrics sobre la disciplina són molts i molt variats, quasi tots tenen en comú l'èmfasi que posen en el caràcter terapèutic del tema, és a dir, en l'estudi del tema com un problema que pot presentar l'alumne i que cal que sigui tractat, en lloc de fer-ho des d'un plantejament preventiu, des del punt de vista de l'educació, en la qual s'opta per una formació a nivell de convivència i respecte cap als altres (Gotzens 1997).

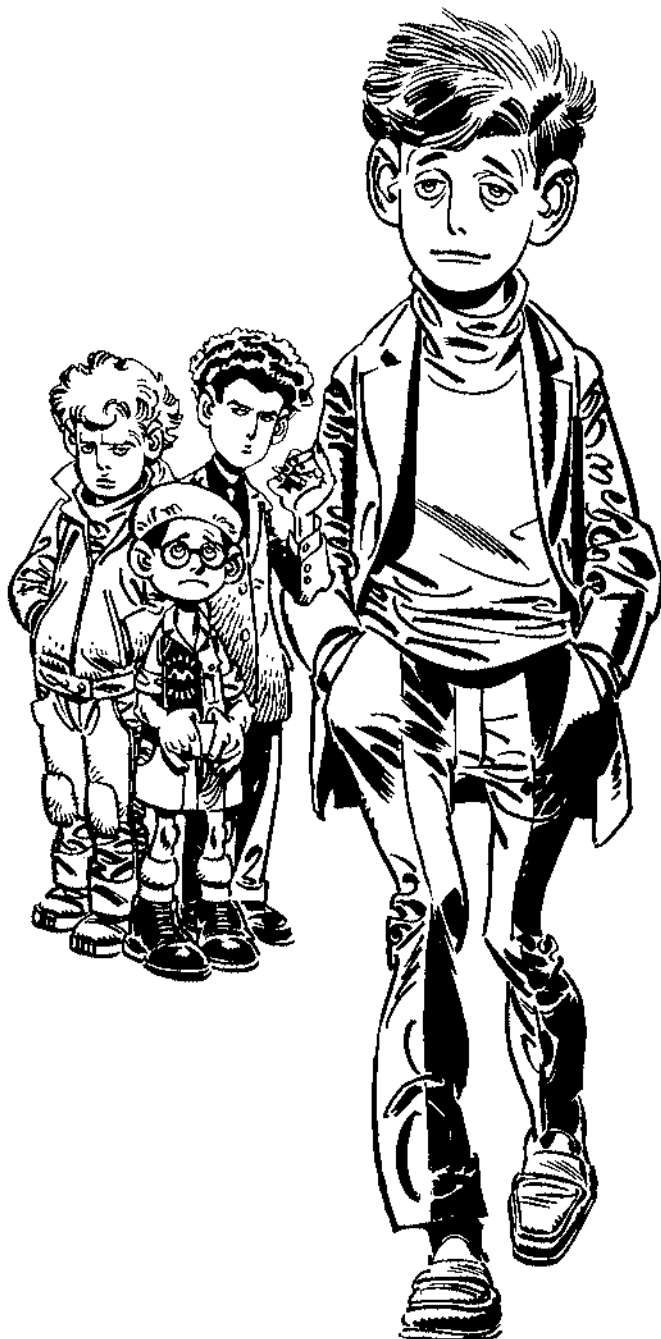
En aquest article, la nostra intenció és oferir una síntesi de les perspectives que, des del marc de referència psicològic, s'ofereixen sobre el tema de la disciplina escolar.

Enfocament psicodinàmic

Des d'aquest model, es reconeixen els problemes de comportament com a símptomes d'algun trastorn que afecta el normal desenvolupament de l'alumne. Un dels principals representants d'aquest enfocament (Dreikurs 1972) proposa que per solucionar els problemes de disciplina s'han de conèixer prèviament els sentiments i emocions de l'alumne i així poder intervenir-hi. Aquest autor creu que els nins, igual que els adults, tenen com una de les seves motivacions bàsiques la de satisfer la seva necessitat de ser acceptat i reconegut pel les persones del seu voltant, de manera que hi haurà alumnes que no sofriran cap problema d'adaptació, mentre que d'altres, per diverses raons, estaran desadaptats. En aquest darrer cas, el nin que actua de manera incorrecta, que no acata les normes grupals i que no està integrat socialment de manera adequada, cerca un dels quatre objectius següents: (Dreikurs 1997)

1. Aconseguir l'atenció i l'acceptació de l'adult, o bé a través de lloances o bé de reprimendes verbals o càstigs. Qualsevol mètode és vàlid abans que ser ignorat.

2. Demostrar que tenen més poder que l'adult, que repton el professor i que el desafien davant el grup, amb



* Professora de la EU de Magisteri Alberta Giménez i associada de la UIB en l'àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

** Professora de la Universitat de les Illes Balears en l'àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

l'avantatge que la seva conducta és reforçada pel mateix professor cada vegada que el reprèn públicament, que el castiga o que l'expulsa, amb la qual cosa adquireix un prestigi de líder valent i rebel entre els seus companys.

3. Cercar la venjança, fer mal deliberadament al professor o els companys perquè se sentin ferits o ofesos per algun motiu (se'ls ha posat en ridícul, infravalorat, agredit...).

4. Intentar conservar el prestigi personal tot demostrant certa incapacitat real o imaginària.

Dreikurs aconsellà als professors que observassin els estudiants amb problemes, que diagnosticassin el significat de la seva conducta i que llavors explicassin aquest diagnòstic als estudiants en privat. El professor ha d'ajudar els estudiants a entendre els objectius de la seva conducta en lloc d'especular-ne les possibles causes, tot això d'acord amb els principis bàsics següents:

a) Establir unes relacions adequades amb els seus alumnes basades en el respecte mutu.

b) Motivar i estimular el nin en els seus desigs de canviar de comportament (fomentar actituds favorables al canvi).

c) No fer ús del càstig, sinó del mètode de les conseqüències naturals (càstig artificial).

d) L'actitud del mestre cap al seu alumne canviarà en el moment que descobreixi les repercussions que té el seu comportament sobre l'alumne i de quina manera modela la seva conducta.

Enfocament humanista

Aquest model destaca la importància de la relació interpersonal que es dona entre el professor i l'alumne, per tant, per entendre els conflictes de disciplina s'han de tenir en compte els drets i les necessitats d'ambdós. En aquest sentit, Ginott (1977) planteja la possibilitat que el professor no sigui capaç d'establir una relació adequada amb els seus alumnes, de manera que no se senti respectat ni acceptat. Aquesta falta d'habilitats personals del docent poden ser la causa dels problemes de disciplina que es plantegen en la seva aula. Tanmateix, aquesta no n'és l'única causa possible, un problema de disciplina també pot ser degut a la falta d'organització del centre o de la seva política disciplinària, la qual generi problemes i afavoreixi la falta de responsabilitat en lloc de la motivació.

Quan els educadors amb els quals conviu el nin són comprensius, sensibles, afectuosos i mostren interès per ell, és més fàcil que els accepti com a models i adopti els seus comportaments. El professor s'ha d'acceptar a si mateix, ser empàtic, però, a més a més, ha de ser capaç de relacionar-se sense màscares amb els seus alumnes i ha d'expressar els seus sentiments. En aquest clima d'acceptació i respecte, l'alumne serà capaç de manifestar els seus sentiments i aconseguirà progressivament l'autocontrol. La seva visió és, per tant, optimista, ja que tot professor pot millorar la seva destresa, metodologia i aconseguir dominar millors habilitats comunicatives, i el centre

aconseguirà negociar normes i treballar de forma cooperativa i racional.

L'objectiu prioritari serà entrenar l'alumne en la responsabilitat tenint en compte el principis següents:

- El professor ha de reconèixer i reflexionar sobre les necessitats i els sentiments de l'alumne en cada moment i ha d'establir unes relacions basades en el respecte mutu.

- El professor ha d'ensenyar de forma activa el procés de sublimació com a via per a la modificació dels comportaments, és a dir, han d'aprendre a manifestar els seus desigs, sentiments i impulsos d'una forma socialment acceptada. D'aquesta manera, l'alumne avançarà cap a la seva maduresa personal i aconseguirà un equilibri entre la satisfacció dels seus desigs i les demandes socials.

- El professor ha d'acceptar que l'alumne mostri cert rebuig davant la disciplina, ja que les normes imposades per l'adult en molts de casos interfereixen amb els seus desigs personals i és normal que en certs moments reaccioni en contra d'aquestes.

- Per prevenir els conflictes són fonamentals les característiques de la personalitat del docent, el seu entusiasme, afavorir un clima distès dins de l'aula que afavoreixi l'aprenentatge així com el coneixement tant dels alumnes com dels pares.

- La intervenció del professor s'ha de reservar per als moments en què sorgeixin les conductes inacceptables. Ginott destaca que la intervenció s'ha de centrar en la conducta, però que sempre s'han d'acceptar els sentiments del nin sense intentar jutjar o ser crític davant de la seva personalitat. Es jutgen els seus actes, no la persona que els realitza.

- Quan el conflicte ha sorgit, la solució passa pel diàleg amb els implicats i per cercar el suport conjunt de diferents àmbits de la comunitat escolar, alumne/s, pares, professor i orientador.

Enfocament social

El model social subratlla el caràcter interactiu del comportament humà, és a dir, explica l'actuació individual com a resultat de les interrelacions que s'estableixen entre un subjecte i altres individus i/o grups, d'aquí que el tema de la disciplina escolar se centri en el tipus de relacions entre el grup-classe i els seus membres.

Un dels principals representants d'aquest model és Hargreaves i col. (1975), que destaca com els problemes d'indisciplina sorgeixen no quan una persona actua d'una forma determinada sinó quan aquesta acció es percep, defineix i etiqueta com a tal per una altra persona o grup de persones. És a dir, un comportament no pot descriure's com a indisciplinat en termes absoluts, sinó en funció de qui el comet, en quina situació i davant de qui. Això explicaria tant que a determinades edats hi hagi comportaments indisciplinats que no són considerats com a tals en altres etapes de la vida, com el fet que per a cada persona (professor, pare, alumne)

hi hagi una concepció, no sempre coincident, del que s'entén com a comportament inadequat.

Des d'aquest enfocament la solució als problemes de disciplina no pot arribar mai per la via de la individualitat, sinó per la reestructuració de la influències que es donen en el si del grups. Com a aspectes més pràctics, cal assenyalar les aportacions següents:

1. Cal considerar els comportaments d'indisciplina tant des de la perspectiva de qui *etiqueta* aquests comportaments com dels qui resulten *etiquetats* per les seves accions.

2. Els educadors s'haurien de plantejar seriosament la reducció, al mínim possible, del nombre de normes escolars.

3. És important etiquetar com a disruptius, indisciplinats o desadaptats únicament els comportaments, mai els alumnes. Si s'acusa un alumne d'indisciplinat, se'l desvalorava com a persona i se suggereixen que les seves accions es corresponen amb un tipus d'identitat que se'l atribueix.

Enfocament conductual

L'enfocament conductista parteix del desig de solucionar els problemes de disciplina a través de la modificació de la conducta, entesa com l'ús dels principis de la teoria de l'aprenentatge (Skinner 1953) a fi de canviar el comportament inadequat d'un subjecte (Ullman Krasner 1965). Per aconseguir aquest canvi en la conducta dels individus, considera necessari determinar-ne les causes i així poder intervenir-hi. Segons aquest model, el símptoma, és a dir, el comportament, és el problema i ha de ser tractat directament.

Els comportaments s'aprenen mitjançant les interaccions que el subjecte té amb el medi. Tot comportament, adaptat o desadaptat, és après i es manté d'acord als mateixos principis. Les conseqüències que enforteixen el comportament que les precedeix reben el nom de reforç; les que el debiliten o fins i tot eliminen són anomenades estímuls aversius, i les que no exerceixen cap influència sobre el comportament, estímuls neutres.

Els alumnes realitzen importants aprenentatges discriminatius de manera que actuen indisciplinadament només davant alguns professors, o quan estan en companyia de determinat alumnat, o a determinades hores del dia, determinats llocs, etc.

Tot el que hem dit fins ara no explica el perquè del primer comportament d'indisciplina que presenta l'alumne, en aquest sentit la teoria de l'aprenentatge per observació (Bandura Walters 1963) aclareix part de la qüestió i atribueix a la imitació de models observats el perquè d'aquests comportaments adoptats pels alumnes.

Per als autors conductistes, les propostes d'actuació es regiren pels punts següents:

1. El diagnòstic s'ha de fer en termes del comportament observable de l'individu i dels aspectes del medi que el mantenen, mentre que el tractament es referirà als canvis estructurats i sistemàtics d'aquests.

2. El registre de les conductes d'indisciplina és el punt clau de la intervenció.

3. És imprescindible identificar els esforços que mantenen la conducta, ja siguin socials (verbals o no), materials, simbòlics, etc.

4. La intervenció directa comença a partir de la posada en funcionament d'un programa de reforç.

Dins aquest enfocament es troba el treball de Canter (1981) sobre la disciplina assertiva, descrit com un taller d'entrenament en servei que permet als educadors desenvolupar un «enfocament de fer-se càrrec». La disciplina assertiva subratlla els drets dels professors de definir i aplicar les normes de la conducta dels estudiants de manera que puguin oferir una instrucció que sigui consistent segons les capacitats i necessitats dels seus alumnes.

Els educadors que poden aconseguir això són descrits com a assertius i són contrastats tant amb els educadors submisos que fallen a l'hora d'aplicar les normes com els educadors hostils que ho fan, però en formes que violen els interessos més importants dels seus estudiants.

Els professors que usen disciplina assertiva aconseguixen els criteris següents:

- desenvolupar expectatives clares per a la conducta de l'estudiant,
- traduir aquestes en una sèrie de normes que especifiquen la conducta acceptable i la inacceptable,
- vincular això amb un sistema de recompenses i càstigs,
- entregar de manera consistent les recompenses promeses per l'obediència o imposar els càstigs per la desobediència.

Enfocament cognitiu

La disciplina es contempla des d'un punt de vista intrínsec i maduratiu i proposa com a objectiu l'autodisciplina que durà l'individu al control de la seva conducta i a l'adaptació adequada al seu entorn. Des d'aquest enfocament es poden distingir dues tendències: la cognoscitiva i evolutiva, o perspectiva genètica, amb autors com Piaget, Tanner i Kohlberg, i la cognitiva i conductual amb propostes com les de Meichenbaum i Mahoney.

La tendència cognoscitiva i evolutiva és cronològicament la primera i intenta oferir teories explicatives sobre l'evolució del coneixement moral en el nin. S'han de tenir en compte els nivells de maduració i desenvolupament abans de prendre decisions sobre les exigències de normes de disciplina. Gràcies a les seves aportacions, es comença a acceptar en l'entorn escolar que exigir comportaments que no poden ser assumits evolutivament pels nins no tan sols resulta injust sinó que, a més a més, pot generar indisciplina.

Piaget creia que el raonament moral es guiava per factors innats i ambientals de la mateixa manera que el desenvolupament cognoscitiu. Acceptar l'evolució de la capacitat dels nins per avaluar la moralitat d'una situació duu a abandonar la idea d'unes regles invariables de conse-

qüències objectives i dona pas a una nova forma d'entendre la disciplina més àmplia i flexible.

Tanner (1980), partint de la teoria de Piaget, va proposar tres estadis de disciplina (bàsic, constructiu i generatiu) i va oferir al docent suggeriments per desenvolupar les competències dels alumnes segons l'etapa en què es trobin. En aquest sentit l'escola col·laborarà al costat de la família, la societat i els iguals en l'adquisició de l'autocontrol i d'una disciplina constructiva.

Kohlberg (1969, 1984), després de revisar la teoria de Piaget, proposa un model amb tres nivells de raonament moral àmpliament difós, i ofereix un marc de referència perquè els adults adaptin les seves exigències cap als nins en funció del nivell maduratiu i del seu desenvolupament cognitiu i social.

La tendència cognitiva i conductual insisteix en la necessitat de modificar els pensaments i les creences de l'individu perquè siguin possibles els canvis de conducta. Aquests autors se centren en la intervenció davant els comportaments agressius i impulsius i proposen tècniques concretes (modelament, reestructuració cognitiva, instruccions, etc.) que facilitin el canvi de pensament en l'alumne, requisit previ per adquirir l'autocontrol.

Destaca, entre d'altres, la proposta de Meichenbaum i Asarnow (1979), que recorre a la parla privada mitjançant l'ús d'autoinstruccions com a via per modificar i controlar la pròpia conducta, i la proposta d'Ausubel (1961), que parteix de l'afirmació que la disciplina no és un concepte universal ni absolut, sinó lligat a factors socials, econòmics i ideològics; per tant, cada cultura adoptarà una visió diferent en funció de les necessitats prioritàries per a la socialització dels seus membres. La disciplina es converteix en un mitjà per aconseguir l'adaptació correcta dels membres d'una societat a l'estructura social, més que en un fi en si mateixa. Dins del context escolar la determinació de les normes s'ha de basar en la negociació i en el respecte dels drets individuals i s'ha d'exercir el mínim de control necessari perquè es pugui garantir la disciplina, és a dir, aconseguir l'equilibri entre l'autoritarisme i el permissivisme.

La seva proposta se centra més en actuacions preventives i utilitza el diàleg i el raonament, ja que no és partidari de la intervenció mitjançant el càstig. Aquest tipus de disciplina és el més adequat a la nostra societat democràtica i persegueix els objectius següents:

- La socialització, és a dir, aprendre a conèixer els comportaments que són acceptats o rebutjats dins de la societat.

- La maduresa personal, entesa com la capacitat d'actuar de forma independent, controlant la pròpia conducta, essent també necessari desenvolupar la capacitat de tolerar la frustració, requisit imprescindible per enfrontar-nos adequadament a situacions de conflictes de necessitats.

- Interiorització o internacionalització de normes morals que seran necessàries per a la formació del propi jo. A través dels reforços externs socials l'alumne les anirà fent pròpies de manera progressiva.

- Seguretat emocional. L'individu necessita saber les demandes de la societat i d'altres persones sobre la seva conducta. La inconsistència, la incoherència i la contradicció dels missatges que rep del seu entorn només li generen inseguretat. En existir unes normes morals acceptades a nivell social i que li són transmeses a través de tots els subsistemes socials, inclosa l'educació, tindrà garantida aquesta seguretat.

Enfocament ecològic

Parteix del concepte biològic d'ecosistema en el qual es destaca la importància de la interacció dels éssers vius amb el seu entorn així com de l'impacte de l'entorn físic sobre el comportament humà. La disciplina no depèn tan sols del subjecte, sinó que hi intervenen una sèrie de factors contextuals sobre els quals caldrà reflexionar abans de decidir qualsevol tipus d'actuació. En analitzar les condicions externes que influeixen en el comportament, adquireixen gran rellevància conceptes com la proxèmica, és a dir, la forma amb què s'organitza l'espai dins l'aula. Aules en les quals es respecti l'espai personal, ben distribuïdes i il·luminades, còmodes, espaioses... afavoreixen l'aprenentatge i la disciplina, mentre que quan no tenen aquestes característiques poden potenciar la indisciplina i els comportaments disruptius.

Gump (1980) proposa el concepte de *setting* escolar, el qual fa referència a la creació d'unitats d'ambient per part del professor, en què intervenen les característiques del mitjà físic (característiques físiques de l'aula), els components humans (característiques socioeconòmiques, ètniques i racials dels subjectes que conviuen dins l'aula) i les estructures d'acció (intervenció instruccional). Els problemes de disciplina sorgeixen quan els comportaments dels alumnes no s'ajusten a les estructures d'acció proposades pel professor. Modificar aquestes estructures i adaptar-les a les necessitats reals dels alumnes en millora el comportament i és més útil que intentar modificar directament el comportament dels alumnes. El professor, en conèixer i controlar millor les estructures d'acció, podrà exposar els seus alumnes a diferents situacions instruccionals a les quals puguin enfrontar-se amb majors garanties d'èxit.

Sommer (1967) analitza les repercussions que té en el comportament dels alumnes el lloc on es troben asseguts dins l'aula a causa d'una major interacció amb el professor, afavorida per un contacte visual continuat.

Duke (1981) proposa una major coordinació entre tots els participants en la comunitat escolar que faci possible definir i analitzar de manera col·lectiva els problemes de disciplina per poder aconseguir propostes d'actuació conjuntes i sistemàtiques.

Enfocament eclèctic

Hi ha una sèrie de propostes que són difícils d'emmarcar en els models anteriors, ja que reuneixen suggeriments de diferents enfocaments en un intent d'oferir formes d'actuació útils per a la solució de problemes de disciplina.

William Glasser, psiquiatre, ens ofereix la **teràpia realista** fruit del seu treball amb adolescents delinqüents. Els problemes de disciplina sorgeixen quan a l'aula no se satisfan les necessitats primàries d'afecte i pròpia vàlua dels alumnes. L'objectiu prioritari és, per tant, ajudar els individus a aconseguir satisfer les seves necessitats en el context de la vida real de forma responsable i respectuosa davant les necessitats dels altres (Glasser 1965).

Mitjançant la utilització d'estratègies cognitives i metacognitives, així com de l'entrenament en tècniques de reconeixement i comunicació de sentiments i emocions, es proposa capacitar l'alumne per prendre consciència del seu comportament actual i intentar modificar-lo en cas que sigui necessari (Gotzens 1997).

A nivell de prevenció, proposa la negociació de les normes entre el professor i els alumnes, i mantenir reunions esporàdiques per adaptar-les segons les necessitats. En haver participat en la redacció de les normes, els alumnes se sentiran més implicats a l'hora de complir-les. A més a més, proposa, a nivell d'intervenció, un mètode per solucionar els problemes de disciplina individuals basat en els principis següents:

- Centrar-se en la conducta actual de l'alumne per intentar modificar-la.

- Establir un compromís verbal o escrit per part de l'alumne dels canvis perseguits.

- El professor ha de planificar i supervisar juntament amb l'alumne les seves decisions, i ha d'afavorir la reflexió que duguï a actuacions correctes i responsables.

- El professor no pot acceptar excuses o pretexts de l'alumne ja que li oferiria una via d'escapament als seus intents de canviar de conducta. L'ha d'animar a intentar-ho de nou i, si cal, a realitzar modificacions del pla inicial.

- Oferir conseqüències naturals a la con-

ducta, ja sigui correcta o incorrecta, i evitar la utilització del càstig.

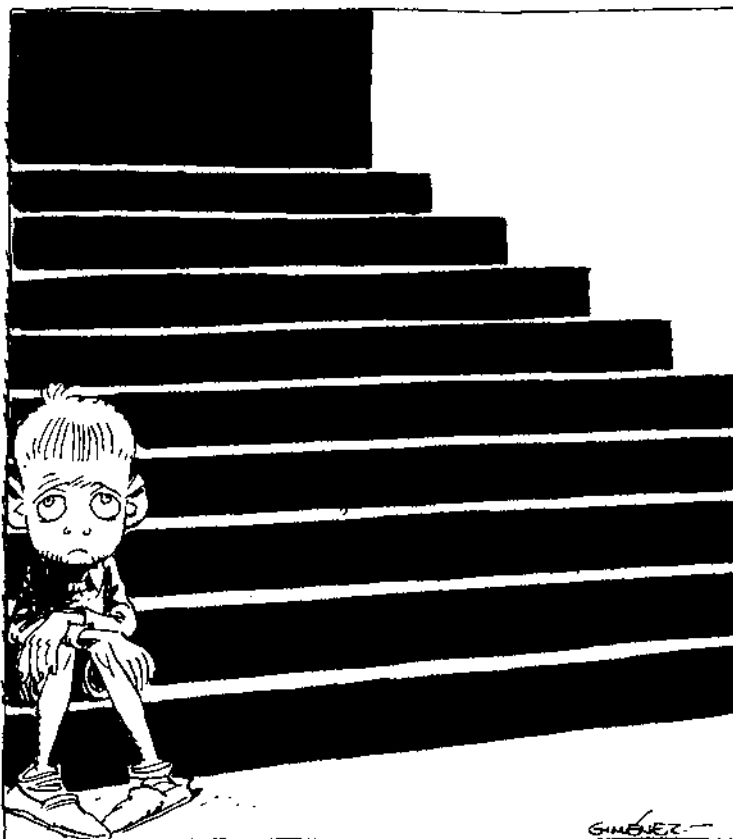
- Mantenir l'actuació terapèutica a pesar dels possibles canvis o inconvenients, i realitzar-hi els ajustaments necessaris.

En els seus darrers treballs, Glasser (1990) proposa nous sistemes de direcció basats en mètodes no coercitius a les escoles per millorar-ne l'eficàcia (qualitat). Parteix de l'afirmació que la motivació procedeix de l'interior de l'individu i que, per tant, l'escola ha de satisfer la necessitat de l'alumne de creure que el que estudia és alguna cosa positiva, així com de rebre ànims per assolir les seves metes de rendiment i aconseguir èxit.

Un altre autor que val la pena de destacar és Gordon (1979), que proposa un mètode que el professor podrà utilitzar davant els conflictes que sorgeixen a l'aula i que podrà servir per convertir-lo en un «professor eficaç i tècnicament preparat». Parteix de la necessitat de crear un clima dins l'aula i l'escola que afavoreixi una relació càlida i acollidora entre professors i alumnes. Per això, el professor ha de deixar d'actuar com a figura de poder i autoritat, i ha de basar les seves relacions amb els alumnes en la comunicació. Les seves propostes són una actualització del pensament de Carl Rogers i del seu mètode d'assessorament no directiu usat amb els seus pacients a psicoteràpia.

Per poder solucionar els problemes que sorgeixen a l'aula, s'ha de començar per definir-los clarament i per determinar qui són els implicats, ja que tant professors com alumnes poden ser-ne causa i part. Davant de les situacions de conflicte cal establir el diàleg amb l'alumne i el professor, i el professor ha d'escoltar activament les raons que el mouen a actuar d'aquesta manera tan inadequada. En sentir-se respectat i escoltat i gràcies a la verbalització del que sent i pensa, l'alumne intentarà cercar la seva solució. Es tracta d'evitar imposicions arbitràries i d'afavorir la reflexió i l'assumpció de la responsabilitat de forma progressiva.

Una de les claus de l'èxit en la solució de conflicte és l'ús dels «missatges jo», amb els quals no es lesionarà la relació amb l'alumne en



no criticar obertament la seva conducta i en oferir-li al mateix temps la possibilitat de canviar-la. En lloc de re-
criminacions, els missatges s'han de centrar en la descripció objectiva de la conducta i en les repercussions que té sobre el professor i la resta de companys.

En els casos conflictius proposa cercar una solució negociada del conflicte en què no hi hagi perdedor, és a dir, en què no pugui comprometre la figura del professor ni la de l'alumne. Les relacions interpersonals a l'aula han d'estar presidides per una comunicació clara i franca basada en missatges positius i realistes que facilitin la recerca d'una solució entre tots els implicats. Ens trobam, per tant, davant d'un model basat en el respecte dels drets de l'individu, en el qual la solució de conflictes no representa tan sols una millora de la convivència, sinó també una forma d'enriquir-ne el desenvolupament.

Curwin i Medler (1983), després de declarar-se obertament eclèctics, intenten comprendre i combinar una sèrie de teories i punts de vista —segons el seu parer, vàlids— per ajudar els professors a descobrir les seves necessitats i a orientar-los sobre com ocupar-se de la disciplina de manera efectiva. Segons aquests autors, la idea comuna inherent a totes les definicions de disciplina és que la «culpa» es posa en el que és diferent. A l'aula el professor decideix normalment el que està bé, ja sigui la conducta ja siguin les actituds, i s'espera que l'estudiant s'hi acomodi, en cas contrari, se'l qualifica com un «problema de disciplina».

Afirmen que la disciplina no és un problema individual, sinó col·lectiu, i que es dona en aquella «situació o fet en què les necessitats del grup o de l'autoritat estan en conflicte amb les de l'individu que forma part del grup», (Curwin i Medler 1983).

Al contrari que la majoria d'autors, que després de les seves anàlisis no ofereixen al professor una manera real de millorar les coses, intenten bàsicament donar solucions. Les seves propostes passen per un procés difícil però possible, que s'inicia en establir un clima en què tant les necessitats de l'individu com del grup o de l'autoritat es puguin satisfer amb un mínim de conflicte. Cada un dels sectors abans esmentats tenen quatre tipus de necessitats: identitat, relacions, poder i rendiment, i es poden donar diferents tipus de conflictes quan aquestes no coincideixen.

A través de la negociació i el diàleg, es poden establir les normes del joc que afavoriran la convivència i oferiran al llarg de la seva obra activitats per promoure la conscienciació dels docents i estratègies per millorar les relacions amb els seus alumnes. Entenen el fet de prevenir i resoldre problemes de disciplina com un procés continu de recerca que no té una solució final, ja que, com ells mateixos afirmen, acabar els problemes de disciplina significaria eliminar les diferències individuals entre les persones i això no és ni possible ni desitjable (Curwin i Medler 1983).

Tendències actuals: els nous camins

Des que Ausubel definí el 1961 la disciplina democràtica, s'ha anat produint un canvi lent però irreversible en la forma d'enfocar aquest tema. Fa a penes unes dècades, la disciplina es plantejava com una cosa imprescindible en l'ambient escolar que es justificava per ella mateixa. Actualment, s'entén d'una nova forma, es considera un mitjà per aconseguir fins més ambiciosos: la socialització i la formació de la personalitat de l'individu. En aquest sentit ha deixat de considerar-se un problema individual i s'ha convertit en social, ja que el comportament de qualsevol persona repercuteix en el funcionament del grup al qual pertany.

Pren forma un nou concepte de les normes, el reconeixement dels drets i el respecte mutu conformen un clima positiu a l'aula en el qual és possible la comunicació, l'aprenentatge i la convivència. Tal com ho planteja Santos Guerra en el pròleg de Plaza de Río (1996) «Només en espais de participació es pot construir una disciplina presidida pels drets de tots i encaminada al bé de la comunitat». No debades, l'informe de la UNESCO (1996) sobre l'educació del segle XXI insisteix en els quatre pilars bàsics de l'educació: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. Una de les principals empreses de l'educació contemporània és que els alumnes aprenguin a viure amb els altres, a cooperar i a participar en projectes comuns que respectin els valors del pluralisme, la comprensió mútua i la pau. L'escola, juntament amb la família, continuen essent espais privilegiats per entrenar els joves en la convivència.

Hi ha un segon aspecte que cal destacar: les orientacions més actuals es basen en la idea d'optimitzar el desenvolupament dels alumnes, de manera que el plantejament deixa de ser terapèutic per consolidar-se en el camp instruccional de la pràctica psicoeducativa.

Per acabar, i malgrat que continuen apareixent propostes d'intervenció davant dels problemes de disciplina, cada dia són més nombroses les ofertes que insisteixen en la **prevenció** com la via més realista i eficaç per aconseguir la convivència en els centres.

Les propostes actuals destaquen la necessitat d'analitzar tots els factors intrapersonals i interpersonals que intervenen en el context escolar. En aquest sentit, la prevenció dels conflictes passa per una millora de la qualitat dels centres, en la qual s'han de comprometre tots els membres de la comunitat educativa per millorar-ne tant els recursos materials com humans.

Aconseguir un clima de centre i aula positius es converteix, d'aquesta manera, en una tasca comuna que s'ha de basar en objectius que valorin l'individu en la seva complexitat i que destaquin el caràcter educatiu de l'escola. ◆

Referències bibliogràfiques

AUSUBEL, D.P. (1961). A new look at classroom discipline. *Pbi Delta Kappan*, 43, 25-30.

- BANDURA, A.; WALTERS, R.H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BROPHY, J.E.; PUTNAM, J. (1979) «Classroom management in the elementary grades». En D. Duke (Ed.) *Classroom management*. Chicago: University of Chicago Press.
- CANTER, I. (1981). *Assertive discipline follow-up guidebook*. Santa Monica, CA: Canter and Associates.
- CASAMAYOR, G. (1988). *La disciplina a l'escola*. Barcelona: Graó.
- CASAMAYOR, G. (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- CURWIN, R.L.; MENDLER, A.N. (1983). *La disciplina en clase*. Madrid: Narcea.
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. A: M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- DREIKURS, R. (1972). *Cómo lograr la disciplina en el niño y en el adolescente. Guía práctica para padres y maestros*. Buenos Aires: Paidós.
- DUKE, D.L. (1981). «School Discipline policy in the 1980». *The Education Digest*, feb., 6-9.
- FLANDERS, N.A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- GINOTT, H. (1977). *Maestro-alumno*. México: Pax-México.
- GLASSER, W. G. (1965). *Reality Therapy: A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row.
- GLASSER, W. G. (1990). «The quality school». *Phi Delta Kappan*, 71, 424-435.
- GORDON, T. (1979). *M.E.T. Maestros eficaces y técnicamente preparados*. México: Diana.
- GOTZENS, C. (1984). *Modelos no conductistas de explicación y tratamiento de los problemas de comportamiento en la escuela*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- GOTZENS, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- GOTZENS, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori-ICE de la Universitat de Barcelona.
- GUMP, P.V. (1980). «The school as a social situation». *Annual Review of Psychology*, 31, 553-582.
- HARGREAVES, D.II.; HESTER, S.K. i MELLOR, F.J. (1975). *Deviance in classrooms*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- HYMAN, I.A. et al. (1994). *Police and practice in school discipline: Past, present and futur*. Papel presentado en el Seminario sobre "Safe schools, safe students: A collaborative approach to achieving safe, disciplined and drug-free schools conducive to learning". Washington, D.C. 28-29 Octubre.
- HYMAN, I.A.; FLANAGAN, D. i SMITH, K. (1982) «Discipline in the schools». A: C.R. Reynolds y T.B. Gutkin (Eds.) *The handbook of school psychology*. New York: John Wiley.
- KOHLBERG, L.; CANDEE, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. A: W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.) *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: Wiley.
- KOHLBERG, L.; KRAMER, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120.
- KOUNIN, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- MEICHENBAUM, D.; ASARNOW, J. (1979). «Cognitive-behavioral modification and metacognitive development: Implications for the classroom». A: P. C. Kendall; S. D. Hollon. (Ed.) *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research and procedures*. New York: Academic Press.
- PLAZA DEL RÍO, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga: Aljibe.
- SKINNER, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. Nueva York: Macmillan.
- SOMMER, R. (1967). «Classroom ecology». *The Journal of Applied Behavioral Science*, 3 (4).
- TANNER, L.N. (1980). *La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje*. México: Interamericana.
- ULLMANN, L.P.; KRASNER, R. (1965). *Case Studies in Behavior Modification*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Unesco. Santillana.
- WATKINS, CH.; WAGNER, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós.
- WOLFGANG, C.H.; GLICKMAN, C.D. (1980). *Solving discipline problems: strategies for classroom teachers*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.



GOVERN BALEAR

Conselleria d'Educació, Cultura i Esports

El número 9 de la revista **L'ARC** dedicat a la *Convivència als centres educatius* ha estat possible gràcies a la col·laboració de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern Balear.