CAPÍTULO 12. PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es analizar en qué medida la escuela es ella misma responsable de los problemas de convivencia y qué podría hacer -o dejar de hacer- para combatirlos. Este planteamiento significa que dejaremos de lado otros elementos habitualmente considerados generadores de problemas de convivencia, como puedan ser los medios de comunicación, los video-juegos, las familias desestructuradas y un largo etcétera de elementos que terminan por tener su reflejo en la escuela. Con esto pretendo combatir la tendencia de la escuela a desprenderse de cualquier tipo de responsabilidad en la génesis de la violencia. Incluso, uno de los autores más destacados en el tema de la violencia escolar, como es Olweus (1998), analiza los comportamientos violentos de los escolares sin vincularlos a la experiencia escolar. Simplemente analiza el comportamiento de niños y jóvenes que acuden a una institución llamada escuela. Su análisis podría igualmente haberse centrado en niños y jóvenes que coinciden todos los días en un autobús y tienen comportamientos violentos.

La mayoría de los análisis sobre los problemas de convivencia en los centros educativos se refieren de modo casi exclusivo a las relaciones que se establecen entre personas, soslayando el hecho de que tales problemas pueden tener una base estructural en la propia organización de nuestras escuelas.

La escuela, hoy en día bastante más que la calle o el patio de vecinos, es el escenario en que niños y niñas se conocen y llegan a formar grupos. Cómo sea la experiencia de estos niños/niñas o grupos en la escuela puede explicarnos, al menos, parte de sus comportamientos violentos o pacíficos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Sin llegar al dramatismo de experiencias como las vividas en el Reino Unido y especialmente en los Estados Unidos empiezan a aflorar en nuestro país situaciones de conflicto escolar en las que la violencia es protagonista: profesores golpeados por sus alumnos y/o familiares de éstos, agresiones entre escolares y, por qué no decirlo, también agresiones de profesores a alumnos -aunque estas últimas no suelen revestirse de fisicalidad-.

En el número de agosto de 1999 de *Le Monde Diplomatique* se llamaba la atención sobre el fenómeno de la violencia infantil en una sociedad tradicionalmente armónica como la japonesa. A la violencia en la escuela se la denomina *ijimé*, literalmente torturar, que se traduce por aprovecharse de los más débiles. En una clase, un grupo de alumnos elige a un sufridor y le persigue durante varios meses

ante la habitual indiferencia de los profesores. Interesa destacar cómo la competitividad escolar, la lucha por ser el mejor, por obtener las mejores notas, por el culto al individualismo se ha convertido en uno de los principales focos de violencia.

Se hace preciso comprender la vida de un niño o niña en la escuela. Son muchas las horas de permanencia en el colegio y algunas de ellas en una situación de ocio rayana de lo carcelario. En concreto, todo el mundo sabe que la franja horaria más conflictiva es la del recreo posterior al comedor (antes del horario vespertino). Aún tenemos a la mayoría de los niños y niñas vagando en los patios esperando que se consuma la interminable hora que media entre el almuerzo y las clases. Son escasos los centros que organizan -o lo que sería mejor, que incitasen a los alumnos a autoorganizarse- actividades para este recreo. Ni que decir tiene que este ocio improductivo está en la base de la proliferación de actos violentos y en la conversión de los monitores -que muchas veces son profesores- en vigilantes.

Más allá de este espacio improductivo la escuela resulta, en sí misma, bastante aburrida para muchos niños, que no encuentran en ella nada o pocas cosas que les atraigan. Cuando los niños se aburren en la escuela y se sienten desbordados por sus deberes es cuando se pelean y se portan mal. Uno aprende mejor cuando hace algo que le gusta y disfruta comprometiéndose con ello (Gardner, 1998).

En nuestro sistema educativo la fase especialmente peligrosa desde el punto de vista de la violencia es la ESO. Los alumnos de entre 12 y 16 años se encuentran en una etapa escolar aún no del todo definida sobre cuyas funciones el consenso entre el profesorado dista de ser total. Por un lado, como su nombre indica, se corresponde con una etapa de educación obligatoria. Por otro lado, es cierto que hay alumnos que arrastran una historia escolar ajena al aprendizaje de los conceptos y comportamientos más elementales y que, sin embargo, acceden a la ESO. La ESO es al mismo tiempo una etapa terminal y propedeútica, lo que genera tensiones muy fuertes, especialmente en el caso de muchos profesores que proceden del antiguo BUP, quienes mayoritariamente siguen pensando en que sus alumnos deben tener la universidad como horizonte. En consecuencia, se produce el rechazo de una parte del profesorado que no quiere asumir el sentido de la reforma, y que aplican en el ciclo de la ESO los mismos parámetros que utilizaban en el BUP, lo que trae consigo de forma inmediata la respuesta, activa o pasiva, del alumnado que rechaza el sistema escolar.

La prensa nos sorprende con noticias como las de un instituto madrileño en el que la policía tiene que vigilar el edificio para contener los actos de violencia. En casos como éste, la violencia más bien corresponde a unos individuos trajeados que desde sus despachos ministeriales han puesto todo su empeño en crear una bomba de relojería: masificación, elevada concentración de alumnos de bajo rendimiento académico, carencia de recursos, escaso profesorado, un barrio de por sí difícil.

Por desgracia, la respuesta mayoritaria del profesorado y de muchos padres

consiste en pedir el apartamiento de los alumnos problemáticos. No hay duda de que en ocasiones no queda más remedio que actuar así. Pero esto es una cosa y otra muy distinta es solicitar la segregación pura y dura de los alumnos que bajo la anterior legislación educativa presuntamente hubieran ido a parar a la FP-I o a garantía social en la situación actual. Entramos de lleno en los riesgos de la agrupación por niveles y la consiguiente creación de grupos de alumnos con la conciencia de ser problemáticos.

A esto hay que añadir la pésima regulación del sistema de sanciones que establecen los reglamentos de régimen interior de nuestros centros escolares. Por desgracia, casi todos los reglamentos contenidos en los proyectos educativos son mera transcripción de la normativa general, ya de por sí no muy positiva, y no adaptaciones a las peculiaridades de cada centro, fruto de la reflexión particular de cada comunidad educativa. Aún queda mucho por avanzar en la concreción de qué quepa entender por sanciones de tipo pedagógico. En este sentido sería de desear una investigación que analizara el tipo de casos abordados y de sanciones propuestas por las comisiones de convivencia de nuestros consejos escolares.

La violencia escolar, al menos cuando comporta agresión física, es sobre todo un fenómeno masculino. En cualquier caso uno de los argumentos en favor de la vuelta a la segregación por sexos es que las chicas se sienten intimidadas en las aulas por sus compañeros varones, quienes no dudan en ridiculizarlas en público. Otra cuestión sobre la que señalo un tremendo desconocimiento es la influencia que puede ejercer la presencia de distintos grupos étnicos en las aulas, especialmente gitanos. La ley contempla que ningún centro debe escolarizar más de un 20% de alumnos de minorías étnicas, al objeto de evitar que se conviertan en guetos. Es sabido que cuando se supera ese 20% (hay algún centro donde más del 90% de la matrícula está constituida por personas de la etnia gitana o por inmigrantes) empiezan a dispararse las alarmas. Sin duda, no se trata tanto de que estemos en presencia de personas violentas como de la profunda incapacidad de nuestra escuela para atender cabalmente a personas que no se atienen a los cánones de la clase media urbana de raza blanca. Esto nos lleva al siguiente punto que queremos abordar: la escuela como institución que practica la violencia simbólica.

LA ESCUELA Y LA VIOLENCIA SIMBÓLICA.

Resulta llamativo que dos autores tan distintos entre sí, por su trayectoria intelectual y por el área científica a la que pertenecen, como Tonucci y Bourdieu hablen de la capacidad de la escuela para ser fuente de violencia.

De acuerdo con Tonucci son como mínimo dos los tipos de violencia que padece el niño al entrar en la escuela. Para empezar, el niño, que antes de llegar al colegio había jugado y a través del juego había conocido su mundo, se encuentra ante la imposición de otros modos de acercarse al conocimiento que relegan, cuando no condenan, al juego. Jugar significa recortar un detalle del mundo. El niño se mueve por una incesante curiosidad. El motor del conocimiento de su entorno inmediato es uno de los más poderosos: el placer. En la propuesta educativa el

alumno acaba privado del excitante encuentro con la complejidad y del escalofrío de recortar autónomamente una parte de ella (...). Para estar más seguros del resultado, los docentes suelen sustituir la complejidad del mundo real por la más controlable de la propuesta didáctica del ejercicio, del libro de texto (Tonucci, 1997:38).

La segunda violencia, consecuencia de la primera y que la escuela efectúa de forma orgánica, es la selección de los lenguajes. Entre los muchos lenguajes a través de los que se expresa el niño, la escuela efectúa una selección, primando la expresión oral y escrita en detrimento de la expresión corporal, gestual, artística, etc. A ello se puede añadir, aunque es algo a lo que Tonucci apenas se refiere, la escuela tiende a rechazar el lenguaje de la vida cotidiana en favor una forma de expresión propia de la academia. Es decir, el mecanismo de expresión de unos pocos pretende ser impuesto, con escaso éxito, a la mayoría. Evidentemente, no quiere esto decir que el lenguaje académico o científico no resulte de gran precisión a la hora de expresar pensamientos o experiencias complejas. La crítica se refiere al hecho de partir de este lenguaje como si al llegar a la escuela todos debieran conocerlo.¹

Para Bourdieu la escuela ejerce una violencia simbólica sobre los alumnos. La violencia simbólica es la imposición de sistemas de simbolismos y de significados sobre grupos o clases de modo que tal imposición se concibe como legítima. La legitimidad oscurece las relaciones de poder, lo que permite que la imposición tenga éxito. En la medida en que es aceptada como legítima, la cultura añade su propia fuerza a las relaciones de poder, contribuyendo a su reproducción sistemática. Esto se logra por medio de la *meréconnaissance*, el proceso mediante el cual las relaciones de poder se perciben no como son objetivamente, sino como una forma que se convierte en legítima para el observador. La cultura es arbitraria en su imposición y en su contenido. Lo que denota la noción de arbitrariedad es que la cultura no puede deducirse a partir de que sea lo apropiado o de su valor relativo. Ciertos aspectos de la cultura no pueden explicarse a partir de un análisis lógico ni a partir de la naturaleza del hombre. En occidente el matrimonio es monógamo, en otras sociedades es polígamo.

El sustento principal del ejercicio de la violencia simbólica es la acción pedagógica, la imposición de la arbitrariedad cultural, la cual se puede imponer por tres vías: la educación difusa, que tiene lugar en el curso de la interacción con miembros competentes de la formación social en cuestión (un ejemplo del cual podría ser el grupo de iguales); la educación familiar y la educación institucionalizada (ejemplos de la cual pueden ser la escuela o los ritos de pasaje).

Todas las culturas cuentan con arbitrariedades culturales. Consecuentemente, con el proceso de socialización, se adquieren arbitrariedades culturales. En una sociedad dividida en clases co-existen distintas culturas. El sistema educativo contiene sus propias arbitrariedades culturales, las cuales son

¹ Sobre este tema puede verse F. Alfieri *et al.* (1984).

las arbitrariedades de las clases dominantes. La consecuencia de esto es que los niños de las clases dominantes, a diferencia de los de las clases dominadas, encuentran inteligible la educación.

Bourdieu explica la implicación de la idea de la arbitrariedad cultural para la enseñanza. Toda enseñanza, en la escuela o en el hogar, descansa en la autoridad. La gente debe aceptar el derecho de aquella persona que tiene autoridad a hacer o decir cosas, o de otro modo esta autoridad se desvanece. Es así como en la escuela los alumnos han de aceptar el derecho del profesor a decirles lo que han de estudiar. Esto tiene una serie de implicaciones para el profesor. El docente cuenta con una serie de límites sobre lo que legítimamente puede enseñar. No puede dedicarse a contar chistes en exclusiva. Esto ocurre también en el resto de las instituciones culturales. Por ejemplo, si el Papa dijera que Dios no existe se quedaría sin empleo: habría salido fuera de los límites de la arbitrariedad cultural de los católicos.

Dado que, desde el punto de vista de Bourdieu, las arbitrariedades culturales de la educación son las de las clases dominantes, son éstas quienes determinan qué cae dentro de los límites de la educación legítima. Por tanto, la educación no es un juez independiente: los criterios para juzgar a los alumnos están determinados por la cultura de las clases dominantes, cultura que resulta modificada hasta cierto punto por el sistema educativo.

En este contexto de imposición de arbitrariedades, de maneras de percibir el mundo y de acercarse a él, no resulta extraño que la cuestión del mantenimiento del orden en las aulas haya sido una de las obsesiones permanentes de la escuela. Ya desde la Grecia clásica se concebía la educación como la *enkratia* o proceso de control de sí mismo. Kant se refería a la educación como el paso de la animalidad a la humanidad, lo que le llevó a plantear que lo primero que deben aprender los niños en la escuela es a permanecer callados y sentados. Todo este canto en favor de la disciplina se ve rotundamente reforzado por un modelo de pedagogía dominante de corte netamente transmisivo, en donde el profesor es quien habla la mayor parte del tiempo (bien sea él directamente o por la interposición del libro de texto) de modo que los alumnos son condenados al silencio, silencio que no me cabe la más mínima duda es uno de los hilos conductores del perverso camino de la violencia.

Desde los enfoques inspirados en Foucault se señala que la escuela junto con otras instituciones como la prisión o el hospital forma parte del dispositivo de control de la modernidad. Foucault explicó el modo en que el tiempo y el espacio se reorganizaron en el siglo XVIII a través del ejercicio de lo que denominó poder disciplinario. Dicho poder parte del principio de que es más rentable vigilar que castigar, es decir, domesticar, normalizar y hacer productivos a los sujetos en vez de segregarlos y eliminarlos. En este marco teórico Julia Varela explica el papel de domesticación de los hijos de la clase trabajadora que la escuela ha desempeñado recurriendo a las denominadas pedagogías disciplinarias. Numerosos filántropos, economistas y reformadores sociales, al aceptar la teoría según la cual la ontogénesis recapitula la filogénesis (ley de Haeckel), van a establecer toda una

serie de analogías entre el niño, el salvaje y el degenerado. De este modo, se hará corresponder el estadio del salvajismo con el de la infancia. Los niños, y especialmente, los niños de las clases populares, se identifican con los salvajes. Civilizarlos y domesticarlos constituye el objetivo de esa escuela pública obligatoria en la que seguirán reinando las pedagogías disciplinarias.

La escuela para los hijos de los pobres, sus prácticas, sus sistemas de valoración, la percepción del mundo que transmite y el estatuto de la infancia que vehicula, rompe hasta tal punto con los modos de educación de las clases trabajadoras, con sus hábitos y sus estilos de vida que va a provocar, desde su imposición por vía legal toda una serie de conflictos y desajustes que serán interpretados desde una sesgada óptica que responsabiliza de todos los males a la mala índole de los alumnos (Varela, 1995:170-1).

ALGUNAS SOLUCIONES: EL CASO DEL PROGRAMA CONVIVIR ES VIVIR .

¿Qué está haciendo la escuela para combatir este problema? Poco o quizás mucho, pero en cualquier caso con escasos resultados. En Madrid, por ejemplo, se ha recurrido al programa *Convivir es vivir* . Las observaciones que hacemos a continuación proceden de la lectura de los cuatro volúmenes editados por el Ministerio de Educación y la Comunidad de Madrid sobre este programa (MEC, 1999). Lo primero que tendríamos que valorar es la presencia como promotor de este programa de la Delegación del Gobierno en la Comunidad de Madrid, institución que aparece en primer lugar en la presentación de estos materiales. En principio, nada hay que objetar al hecho de que una institución ajena al marco escolar promueva un programa educativo. De hecho, una educación de calidad requiere una mayor apertura de los centros educativos a su entorno. Sin embargo, aquí no se explica cuál es la relevancia del papel de las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado en este programa, salvo que nos limitemos a la preocupación que manifiesta el delegado del Gobierno por el tema de la violencia o la referencia de poco más de media página (p. 88 del vol. I) a la coordinación de los centros educativos con los servicios policiales. Sin duda, este es uno de los inconvenientes de planificar programas escolares de lucha contra la violencia desde el cornetín del pánico moral creado por los medios de comunicación.

Hay en los textos -especialmente en los dos primeros volúmenes, los cuales constituyen la explicitación del programa- una irritante indefinición con respecto a cuál sea el objetivo de *convivir es vivir* . No queda claro si es un programa de lucha contra la violencia, de promoción de la convivencia o de democratización de la vida en las aulas (cosa, esta última, que se pide en varios de los textos de los volúmenes III y IV). Así la Delegación del Gobierno se refiere a la necesidad de encarar la incipiente violencia del ámbito escolar, el MEC habla del problema del deterioro de las relaciones interpersonales y el Defensor del Menor subraya la promoción de la tolerancia.

Convivir es vivir es un programa preventivo, que precisa la incorporación de los alumnos y de las familias, que fomentará la participación del alumnado en la toma de decisiones, pero solo en relación con el desarrollo de la

convivencia , dejando en una zona oscura de indefinición el resto -es decir, casi todo- de la vida escolar. No obstante, en el vol II, se dice que el paradigma educativo actual acentúa más el proceso de aprendizaje y las características de la persona que aprende (p. 12) y se defiende la idea del aprendizaje cooperativo. Lástima que, a diferencia de algunos de los textos de los vols. III y IV, no considere esta propuesta como una de las claves para la erradicación de la violencia.

Late la idea de que el alumno problemático es el responsable de la violencia escolar, que es él quien tiene que adaptarse a la escuela. Sin embargo, varios de los textos del vol III hablan de la responsabilidad que también le cabe a la escuela en la génesis de la violencia.

El vol. II es algo así como la fundamentación teórica del programa. Por desgracia es un intento fallido. No está nada claro qué quepa entender por conflicto. De un modo implícito parece presentarse una visión educada, de clase media , del conflicto, es decir, situaciones en las que es factible el diálogo. Sin embargo, en muchos conflictos, como incluso deben saber los autores de este vol. II, el diálogo no es posible, lo que ocurre cuando quien tiene el poder -por ejemplo, el padre en la familia patriarcal, el profesor en el aula o el violento en el patio de recreo- abusa de él.

La categorización y clasificación de los conflictos dista de abarcar cabalmente la cuestión. De este modo (en la p. 22) nos enteramos que las raíces (más bien debería decirse los tipos) de conflictos son dos: conflictos de intereses o evolutivo (en singular). O que para comprender los conflictos de intereses hay que comprender primero la base en la que se apoyan: deseos, necesidades, metas e intereses (p. 22). La parte está en el todo, lo que no deja de ser una contradicción lógica. O que los conflictos, como si fuera la Bolsa, pueden subir o bajar (p. 25). A veces tropezamos con definiciones de Perogrullo : cuando los conflictos van a peor decimos que se ha producido una escalada del conflicto (p. 56).

Sin embargo, lo que no tiene desperdicio son los consejos para afrontar un conflicto y los ejemplos de situaciones conflictivas. Los consejos son del siguiente tenor: respiración profunda, bajar los brazos, contar hasta diez, no mover las manos, etc (verla p. 80). Es algo así como recomendar combatir el insomnio contando ovejas. En lo que se refiere a los ejemplos son totalmente irreales y descontextuados. Creemos que no hubiera costado mucho poner ejemplos procedentes de la literatura o de la prensa, si se quiere algo más real. Por otro lado, se suele tratar de ejemplos de conflictos entre iguales (Juan quiere el cine, pero Pedro no) e incluso cuando no se trata de iguales la relación de poder está ausente (ejemplo de un padre que hace los deberes a su hijo sin explicárselos).

Mucho más interesantes son los vols. III y IV. Aquí nos encontramos con experiencias reales de resolución de conflictos o de aplicación del programa *Convivir es vivir* . Así podemos leer sobre la aplicación del proyecto *Sevilla Anti-Violencia Escolar* en donde, entre otras cosas, se plantea una gestión democrática en las aulas y en el centro y trabajar en grupos cooperativos.

En el texto sobre Bélgica se liga el fracaso escolar con la violencia y se proponen pautas de actuación para la escuela (Vol. III, pp. 70-71):

- participación de los alumnos en los proyectos de la escuela
- estabilización de los equipos pedagógicos
- elección de la pedagogía del éxito
- puesta a disposición de los alumnos de las informaciones sobre orientaciones profesionales y empleo
- asociación de los alumnos en proyectos de mejora de su entorno
- necesidad de instalar la democracia en la escuela por los consejos de alumnos
- gestión eficaz del recreo.

Además se ahonda en la idea de democracia proponiendo elecciones democráticas de los delegados de clase.

En la ponencia de Cruz Pérez (vol IV, p. 11) se habla de la creación de un clima de participación democrática en el aula, de realización de asambleas en el aula, de facilitar el autogobierno de los alumnos.

Lo mismo cabe decir de las propuestas del IES Alarnes (vol IV, p. 84):

- educar en el respeto y en la tolerancia
- educar en la participación
- educar en la solidaridad

En el texto sobre Escocia (vol. III) no se rehuye la responsabilidad de la escuela en la creación de situaciones violentas: hay jóvenes que llegan al colegio con problemas, pero también hay muchos jóvenes que tienen problemas con el colegio. Y se encuentran con normas estúpidas y un entorno en el que no pueden aprender (p. 88). Tampoco obvia la no asunción de responsabilidades por parte de numerosos profesores: Hay profesores que dicen: no me dediqué a la enseñanza para ser asistente social (p. 88). Es muy interesante la creación de la figura de los pacificadores: los niños mayores de primaria se encargan de apoyar y defender a los más pequeños.

En parte se han apuntado posibles vías para que la escuela pueda afrontar la lucha contra la violencia. Hay que propiciar en las aulas un ambiente en que sea posible la emergencia de la personalidad de los alumnos, y esto solo es posible por la vía del diálogo.

UNA PEDAGOGÍA BASADA EN EL DIÁLOGO.

Uno de los retos de un proceso de reforma de la enseñanza como el que se está acometiendo en España es el de la atención a la diversidad de los alumnos tanto grupal como individual. Una buena manera de atender esta diversidad es la enseñanza basada en el planteamiento de problemas. El planteamiento de problemas tiene sus orígenes en Dewey y Piaget, quienes insistían en la conveniencia de una educación activa e inquisitiva. Estos autores favorecieron currícula centrados en los estudiantes de modo que más que

memorizar se trata de generar conocimiento. La participación de los estudiantes en el aula a veces se contempla como algo que desafía el poder del profesor.

Piaget insistía en que el conocimiento deriva de la acción. Conocer un objeto es actuar con él y transformarlo. Conocer es, por tanto, asimilar la realidad en estructuras de transformación como una extensión directa de nuestras acciones. Aprendemos haciendo y pensando acerca de nuestra experiencia. Freire insistía en que el planteamiento de problemas era un proceso mutuo que implicaba a profesores y alumnos en el cuestionamiento del conocimiento existente. En la enseñanza basada en problemas los estudiantes no reinventan la biología o la literatura ni expulsan del aula al profesor. Más bien estudian biología o literatura en un contexto crítico con un profesor que practica la autoridad democrática y que despliega un programa multicultural. Se preguntan por qué los libros de texto oficiales y los programas están organizados del modo en que lo están y cómo se relaciona este conocimiento con la cultura de su comunidad y las condiciones de la sociedad. Los estudiantes críticos quieren conocer tanto aquello que se explica como lo que se omite. No esperan que el profesor sea el único responsable de la educación.

En definitiva, se trata de que el aula funcione como un centro de investigación. La discusión mutua está en el núcleo del método. El diálogo está estructurado y resulta creativo. Se inicia y es dirigido por un profesor crítico abierto democráticamente a los estudiantes. De acuerdo con Freire los seres humanos son por naturaleza inquisitivos y abiertos al diálogo, sienten curiosidad por su entorno y sus condiciones. En el aula, la transferencia de conocimiento desde el profesor a los estudiantes limita el diálogo y el cuestionamiento activo. En un programa unilateral, a los estudiantes se les dice qué hacer y lo que significan las cosas. A través de este discurso autoritario y pasivo los estudiantes pierden su natural gozo por aprender. También pierden confianza en sus propios pensamientos y en su lenguaje, permaneciendo defensivamente silenciosos.

El propio Olweus señala como una de las claves para la resolución de conflictos la promoción del aprendizaje cooperativo, dado que los alumnos que participan de este tipo de experiencias son más propensos a aceptarse entre ellos y a desarrollar actitudes positivas mutuas.

CONCLUSIONES

El profesorado de los niveles obligatorios -los cuales se amplían ahora hasta los dieciséis años- no es un mero transmisor de conocimientos. Esto implica que debe participar en la lucha por la erradicación de la violencia. A lo largo de este texto se han apuntado diferentes vías o posibilidades para hacer frente a este problema. Sin duda el elemento clave es la promoción de la participación y del diálogo tanto en los órganos colegiados regulados por la LODE como en la vida en el interior de las aulas.

En lo que se refiere al primer aspecto, es clave la elaboración de unos proyectos educativos sólidos fruto del consenso entre los diferentes sectores que

componen la comunidad educativa. Hacer que todos los miembros de estos sectores se sientan co-partícipes de la vida del centro es difícil, pero debe ser una aspiración básica de cualquier enseñanza de calidad.

En lo que se refiere a la segunda cuestión hemos insistido en la promoción de una pedagogía que no condene al alumno al silencio. En este sentido planteamos la idea de que la diversidad curricular vaya mucho más allá de lo que ahora se plantea desde la mal denominada diversificación curricular. No se trata de pensar en cómo atender de un modo singular a los alumnos que a los quince o dieciséis años no saben lo mínimo exigible para esas edades. Todos los alumnos, cada uno individualmente considerado, son diversos, y la atención a la diversidad debe empezar desde el mismo momento en que pisan la escuela con independencia de su clase social, el nivel de estudios de sus padres, su género o su etnia.