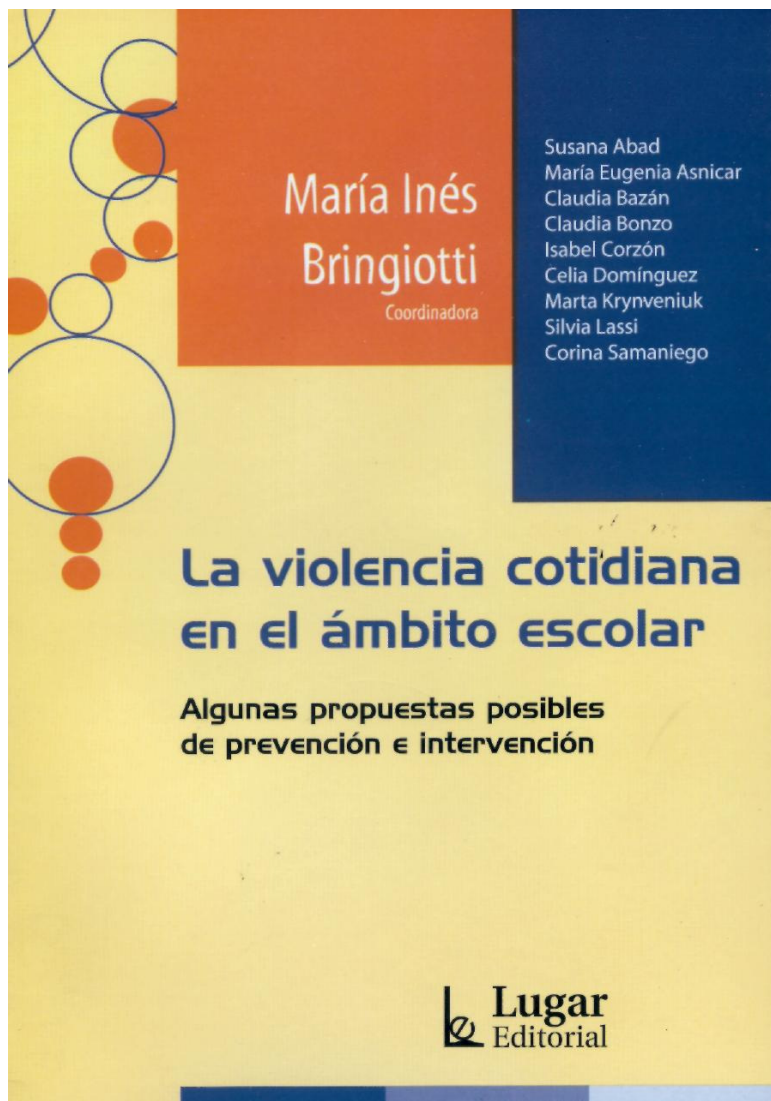


La violencia cotidiana en el ámbito escolar

**Algunas propuestas posibles
de prevención e intervención**

Por María Inés Bringiotti (Coordinadora)



Lugar Editorial

**Buenos Aires
(Argentina)**

**Primera Edición:
2008**

**Este material es
de uso
exclusivamente
didáctico.**

ÍNDICE

Presentación	5
Prólogo	9
Introducción	13
Capítulo 1	
La violencia en el ámbito escolar.....	17
Qué entendemos por "violencia" en la escuela".....	17
Las múltiples violencias de la "violencia" en la escuela.....	19
Algunas consideraciones sobre el concepto de violencia	20
Capítulo 2	
Familia, infancia y violencia.....	23
La violencia en la familia	23
Los malos tratos hacia los niños	25
Capítulo 3	
¿Qué familia recibe hoy la escuela?.....	31
La familia hoy	31
El impacto de las crisis de los últimos años: el deterioro social.....	34
Mientras tanto... ¿Qué ocurre con los niños?	39
Capítulo 4	
Aproximación a las múltiples violencias de la "violencia" en la escuela.....	43
Ubicación del proyecto	43
Población y muestra o con quiénes trabajamos	43
Objetivos del proyecto.....	44
Hipótesis del trabajo	45
Metodología del relevamiento	45

Capítulo 5

Algunas recurrencias detectadas en las dimensiones institucionales a partir del enfoque de las múltiples violencias.....	53
Incidencia del espacio en la tarea escolar.....	54
Hora de recreo - Patios.....	56
Espacio de comedor.....	56
Relaciones interpersonales.....	57
Docentes.....	59
Vínculo familia-escuela.....	62

Capítulo 6

Niño, infancia, familia, escuela... opinan los directivos y los docentes.....	65
---	----

Capítulo 7

Características de las familias de los alumnos.....	71
Importancia del conocimiento acerca de las familias.....	71
Aplicación de los cuestionarios.....	72
Algunos resultados y comparaciones.....	72
Características generales de los distritos.....	74
Características de las familias relevadas en la segunda etapa.....	76

Capítulo 8

Evaluación, devolución y propuestas.....	81
Devolución de las actividades realizadas.....	81
Propuesta de trabajo.....	84
Actividades llevadas a cabo en la segunda etapa.....	85

Capítulo 9

Algunas observaciones finales.....	109
------------------------------------	-----

Anexo

Entrevistas y guías de observación.....	121
---	-----

CAPÍTULO 5

Algunas recurrencias detectadas en las dimensiones institucionales a partir del enfoque de las múltiples violencias

Hoy en día la violencia aumenta en respuesta a la violencia implícita por la injusticia de un sistema que no sentimos que hayamos elegido.

Naranjo, 2004

Un momento significativo de la tarea de campo lo constituye el abordaje institucional. Si bien es posible encontrar problemáticas comunes, cada institución es única, tiene su propia historia, su identidad, sus dinámicas y su cultura institucional. Éstas se van construyendo a lo largo de los años a partir de los mandatos fundacionales y de sus elementos instituyentes que dan la posibilidad de transformarse acompañando las necesidades de la población escolar en función del contexto, como así también sus elementos instituidos y más regresivos que obturan esta posibilidad. Si bien podemos reconocer un determinado estilo institucional, también dentro de la misma conviven distintas instituciones, es decir que una institución no es unívoca.

Desde sus diferentes dimensiones de análisis (lo edilicio, el personal docente, lo pedagógico, lo administrativo, el vínculo con las familias, la comunicación intrainstitucional, las relaciones con la comunidad) se pueden reconocer aspectos o áreas que funcionan en forma adecuada coexistiendo con otras que hacen "ruido".

Es posible profundizar el análisis tomando dos dimensiones básicas que se interrelacionan entre sí y que aparecen en forma recurrente en todas las instituciones abordadas:

- la dimensión del espacio material (infraestructura)
- las relaciones interpersonales
 - equipo directivo entre sí
 - equipo directivo y los docentes
 - docentes entre sí
 - familia-escuela

Para tratar de comprender y elucidar cómo funcionan las múltiples violencias que aparecen en el ámbito escolar se aplicó un conjunto de instrumentos descriptos anteriormente. Se presentará a continuación el análisis de la información recabada a través de los mismos.

5.1. Incidencia del espacio en la tarea escolar

En primera instancia se abordó el espacio y lo edilicio. En general, cuando se analiza la problemática de la violencia escolar aparecen inmediatamente, la violencia social que impacta en la escuela, las diferentes interrelaciones

conflictivas entre las personas (docentes-alumnos; autoridades-docentes; autoridades-padres; docentes-padres; alumnos-alumnos...) pero las condiciones materiales en que se desarrolla la actividad educativa, que también son generadoras de violencia aparecen como más naturalizadas. Esta naturalización conduce a la invisibilización de la problemática, y del acostumbramiento a la resignación hay un solo paso.

En este sentido se puede observar que el espacio puede ser acogedor o violentador, puede estimular o no los procesos de aprendizaje escolar y la convivencia, apareciendo de esta forma como una categoría de análisis lo suficientemente sustantiva para tener presente. Más adelante se lo relacionará con la aparición del malestar docente.

Muchas situaciones penosas podrían evitarse si se contara con entrenamiento adecuado en la observación de los espacios. La institución se presenta y "habla" en primera instancia a través de sus condiciones edilicias, que, a su vez, nos remite al clima institucional. Por ejemplo, una escuela de escasos recursos, puede ser muy valorada en la comunidad, encontrándose limpia y con producciones de los chicos que les genera pertenencia, en donde se respira una atmósfera de cuidado o por el contrario, puede mostrar abandono y negligencia. Es decir que los espacios comunican, otorgan sentido y significado a la tarea específica, funcionando como soporte de los procesos que allí tienen lugar.

Para dar cuenta del estado edilicio y su incidencia sobre la cotidianidad escolar se construyeron *ad hoc* diferentes instrumentos. ¿Qué información aportaron?

Espacio edilicio

Al comenzar la tarea de campo en la escuela primaria del *Barrio de Boedo* observamos graves problemas de infraestructura en cuanto al tamaño y estado edilicio. El edificio es pequeño en relación con la matrícula de alumnos y es poco funcional. El edificio se construyó hace aproximadamente 90 años y se utilizó como corralón de carruaje. Luego se lo rediseñó y adaptó para ser escuela. De allí que desde la organización espacial no puede dar respuesta a las exigencias de la doble jornada escolar. Las actividades pedagógicas se resienten por la falta de espacios adecuados. Concretamente el equipo directivo (directora, vicedirectora y secretaria) disponen de un solo despacho, si concurre una mamá o un papá para una entrevista las otras colegas se tienen que retirar. Todo el personal docente es consciente en calificar lo edilicio como violento. En otro distrito, *Barrio de Belgrano* con un edificio más adecuado, también se observó la falta de espacios para reuniones de maestros.

La actividad pedagógica no sólo transcurre en las aulas, es mucho más compleja, dentro de una institución son necesarios diferentes espacios que permitan el encuentro de los docentes para diseñar, intercambiar, abordar y resolver situaciones, en definitiva para la gestión y también para la reflexión y el sostenerse. Se observa la pérdida de tiempo buscando "algún lugarcito" para reunirse, así va emergiendo desde este diminutivo la descalificación hacia la propia tarea, y que, poco a poco, va incidiendo en la autoestima de cada docente. No hay trayectoria en trabajar realmente en equipo y la falta de espacios es un condicionante concreto que funciona como un obstaculizado no sólo de los procesos de enseñanza-aprendizaje sino también para la convivencia.

Las dificultades en la comunicación entre las personas, no son casuales, ante la escasez del espacio material se restringen los intercambios entre los docentes, desaprovechando el tiempo y empobreciendo la tarea pedagógica.

5.2. Hora de recreo - Patios

En la escuela primaria observada no hay espacios verdes, el espacio para patios es restringido con lo cual los maestros han generado otro tipo de juegos que no tiendan al juego físico violento y enriquezcan los vínculos entre los chicos. La mayoría de los niños se entretienen con juegos estructurados en el piso, algunos con bloques, otros con figuritas, otros con juego de carpintería en grupitos de 6 o 7 niños. En otro rincón, un grupo de niñas salta con la soga. Es un clima agradable de recreo.

En cambio, en uno de los jardines, también con patios angostos los chicos corren y se chocan entre sí produciéndose algunos accidentes menores, los juguetes son utilizados para pegar y golpear con juegos bruscos y destructivos. A diferencia de la otra institución en donde encararon los momentos lúdicos con dispositivos más tranquilos, para las autoridades de este jardín los recreos son motivos de preocupación. La única estrategia que implementaron es de tipo disciplinadora y normativa que se lleva a cabo por sala y por sector, persistiendo de esta forma el problema.

5.3. Espacio de comedor

En las instituciones visitadas, los espacios de comedor estaban en perfectas condiciones de higiene, bien iluminados, eran confortables, así como las cocinas.

A partir de las crisis de los últimos años, la función de los comedores escolares cobró mayor sentido y significado. Muchas familias tienen padres desocupados, con problemas de vivienda, allí las carencias atravesaron dolorosamente a un amplio abanico de ciudadanos de clase media, media/baja, y sectores populares, la escuela quedó entonces como la única institución social que todavía podía dar algunas respuestas. Sin embargo, muchos docentes desde un modelo docente hegemónico no pudieron reconocer esta necesidad básica y los aprendizajes que posibilita desde los derechos y la dignidad, descalificando su función: *"muchos chicos sólo vienen por el comedor"*. Desde esta afirmación se puede ver que la escuela como institución social no ha podido asimilar el impacto de la masividad, reproduciendo las situaciones de exclusión.

Los nuevos escenarios sociales interpelan fuertemente a la escuela, de allí la necesidad de contar con miradas más flexibles adoptando en este caso lo que se podría llamar "formación ampliada", es decir valorar las experiencias que tienen lugar en los diferentes espacios de la institución, transformando así a toda la escuela en una comunidad de aprendizaje. Cualquier momento que vive el niño en la escuela es educativo. Sin embargo, se observan los dobles discursos de la escuela, por un lado, los discursos participativos y democráticos, pero que ante situaciones difíciles concretas, emerge el discurso elitista y excluyente.

Compartimos el pensamiento de Kaplan (2006) en cuanto al gran desafío que se le plantea a la escuela, para evitar que la pobreza no sólo limite las posibilidades iniciales sino las posteriores, pudiendo brindar espacios alternativos para futuros distintos. Es así como a través de estas diversas observaciones del espacio físico es posible constatar cómo el edificio puede funcionar como un analizador en el sentido que puede develar aspectos del funcionamiento institucional. Las escuelas sin recursos muchas veces no se diferencian de las casas y de las modalidades habituales de vida de los alumnos y sus familias y confirman la naturalización de la segregación.

5.4. Relaciones interpersonales

Un aspecto recurrente observado en esos establecimientos educativos lo constituye las diversas dificultades en las interacciones entre los adultos, que remiten a la calidad de la convivencia intrainstitucional.

Pudieron detectarse, distintos conflictos en:

- equipo de conducción entre sí
- equipo de conducción y docentes
- docentes y padres

Al ser tan habitual las dificultades diarias en la convivencia -que no se reducen a estas escuelas visitadas- es posible suponer que corresponden a patrones autoritarios en el sistema convivencial, no sólo desde el adulto hacia el niño que es lo más visible, y muchas veces aceptado, sino de los adultos entre sí. La descalificación frecuente es su cara más visible, con su carga altamente destructiva. Obviamente esto también está en la base de nuestra cultura, así construimos nuestras relaciones y vínculos desde la jerarquía y desde el "poder sobre" a través del sometimiento y no desde el "poder con" que tiende a enfatizar las posibilidades de cada sujeto desde un marco de respeto por el otro.

Los obstáculos en la comunicación se evidencian a través de quejas, tensiones y demandas recíprocas, críticas abiertas y encubiertas que no solucionan las situaciones problemáticas sino que quedan cristalizadas develando en realidad un estilo de comunicación que expresa impotencia. Posiblemente la misma estructura piramidal y jerárquica de la institución no posibilita abrir otros canales de comunicación más fluidos. Los directivos se encuentran sobrepasados, no contenidos a su vez por sus superiores, adoptando actitudes distantes como mecanismos de defensa que a su vez, suele ser decodificados como soberbia. Quedan atrapados en la necesidad de controlar todo y estar permanentemente a la defensiva, justificando lo hecho, lo decidido y los errores. En algunos casos el cansancio y desgaste llevan a una actitud meramente controladora de lo formal, abortando propuestas alternativas y no pudiendo construirse un proyecto concensuado para esa escuela. El agotamiento, el fracaso, la imposibilidad de cambios, el determinismo como algo imposible de modificar, aparecen como excusas o justificaciones del dejar pasar, el no innovar y no participar.

¿Por qué mirar con tanto asombro la violencia en las escuelas cuando nuestras sociedades vienen de pasados violentos, con instituciones sociales autoritarias y escaso respeto de lo humano como valor?

Desde los resabios del autoritarismo, que aún sigue persistiendo en las instituciones educativas, se observa escasa habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales y para producir comunicaciones claras, entonces surge la pregunta de hasta dónde llega la preocupación y el compromiso con la convivencia intrainstitucional. Las comunicaciones informales dan lugar al "radio-pasillo", las tergiversaciones, malos entendidos, generando básicamente la desconfianza y, en algunos casos, malos tratos. Esto va dando paso gradualmente a una violencia más sutil, invisible, de tipo actitudinal, y que, al ser cotidiana, enrarece los vínculos y compromete la tarea escolar propiamente dicha. Si las dificultades de comunicación y de relación entre los adultos que componen una comunidad educativa llegan a dañar el clima institucional, ¿qué modelos se está brindando a los niños y adolescentes? ¿Se es consciente que desde esta perspectiva también se está formando? Podría decirse que esto corresponde al área de adquisición de saberes no explicitados pero que operan con tanta o más fuerza que los contenidos sistemáticos y deliberados. Los niños son especialmente sensibles a aprender a través de lo que ven, antes de lo que le dicen, la

diferencia entre lo enunciado como deber ser y lo que el adulto hace en realidad, es claramente detectado.

Esta "escasa percepción" de los adultos funciona a modo de naturalización de las situaciones, anesthesiando las emociones más básicas que posibilitan la toma de conciencia. Cuando no se dan los espacios y los tiempos para el abordaje de las dificultades se exagera lo violento en sus diferentes manifestaciones. Esto es altamente peligroso, ya que va dando paso a lo que se conoce como malestar docente. Sigue siendo oportuno recordar las palabras de Bleger en cuanto a que "... una institución no debe ser considerada sana o normal cuando en ella no existen conflictos, sino cuando puede estar en condiciones de explicitar sus problemas y posee los medios y la posibilidad de arbitrar medidas para su resolución" (Ulloa, p. 77).

5.5. Docentes

Se analizaron también otros aspectos que hacen al trabajo docente. Fueron mencionadas las dificultades de comunicación de los adultos entre sí y las tensiones que provoca la irrupción de los nuevos escenarios escolares en que se desarrolla la tarea pedagógica.

Fernández (1994) señala la complejidad que presenta la tarea educativa por la exigencia de implicación emocional y de compromiso afectivo que requiere, más allá del adecuado desempeño técnico. Sin embargo, en general en las observaciones realizadas, no fue posible registrar una preocupación genuina enmarcada a partir de una capacitación sistemática. Al mencionar la capacitación se entiende una conceptualización de la práctica, es decir, contar con un espacio en donde, a partir de una cierta distancia, sea posible revisar lo que se hace y cómo se hace. Los cursos de perfeccionamiento que realizan no parecen ser muy operativos respecto a los problemas que ellos mismos refieren como acuciantes: problemas de integración de los *diferentes*, de convivencia, violencia, cómo trabajar con los padres... Las elecciones se ubican en la adquisición de habilidades aplicables más allá de la función docente, *"ahora las maestras están muy enganchadas con computación"* dijo una directora.

Desde lo más manifiesto, los docentes buscan recetas mágicas y rápidas, el puntaje a dónde derivar, sin poder modificar sus miradas y su modo de funcionamiento y de vinculación con los alumnos, responsabilizando a los directivos de las deficiencias institucionales. Nuevamente aparece la proyección en el otro, en el afuera, sin involucrarse, descuidando lo pedagógico. Una vicedirectora describe a sus maestros con *"buena formación, pero no se nota mucho por cómo son los chicos"*.

A través de las actividades de capacitación logran actualizarse en algún aspecto, pero no abordar con mayor eficacia los problemas que se le presentan cotidianamente, es así como no se permiten reconocer, ni sus falencias, ni sus logros en el manejo grupal. Grupos de niños que para un docente resultan problemáticos para otro no lo son, y lo único que cambia son las estrategias pedagógicas llevadas a cabo dentro del aula por uno y por otro.

Esto confirma la falta de revisión de la propia práctica, así como la incapacidad para reconocer sus propias habilidades para acompañar el proceso del grupo. Cuesta hablar de lo que se hace y evaluarlo, de la misma forma que no se puede rescatar aquello con que cuenta cada uno, y su posibilidad de articulación con los otros docentes para optimizar el ejercicio del rol.

Durante mucho tiempo se visualizó a la escuela como un espacio libre de

conflictos reforzando la tendencia a manejar las dificultades a través de la negación o el ocultamiento. Y esto es precisamente lo que enferma, rigidizando los mecanismos de defensa ya que no queda margen para la exploración, la aventura del conocer y el deseo. Desde el imaginario docente en donde tienen que saberlo todo, no puede permitirse no saber y dudar, y tampoco la problematización de las situaciones que posibilitaría el abrirse a nuevas miradas, preguntarse, compartir, intercambiar, probar, equivocarse, en definitiva, desaprender para aprender en función del nuevo contexto, resignificando la función de la escuela y las razones para educar. Desde el punto de vista de la construcción del conocimiento, si pudieran posicionarse frente al mismo como algo inacabado, ello les impondría un dinamismo y una relación con el saber diferente. En muchos casos no se ubicarían desde la omnipotencia del docente y la carencia del alumno, sino desde tomar el espacio áulico como un espacio de construcción compartida, no de despliegue del poder de uno sobre el otro, sino de intercambio y también de cuidado.

Esto es todo un desafío, entonces, ¿cómo podría llevarse a cabo?

El campo de la pedagogía ha producido un mayor desarrollo de lo académico y de lo didáctico, pero ha faltado en general la articulación con una perspectiva más relacional. Esto está conectado con la formación personal del docente, que implica una reflexión permanente sobre sí mismo y sobre lo que hace cuando es formador. Esa posibilidad facilitaría contrarrestar y/o comenzar a modificar las improntas de las matrices de aprendizaje en el ejercicio del rol, los modelos de autoridad introyectados y los atravesamientos institucionales que condicionan nuestras prácticas.

La formación implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas. Esto da cuenta de la complejidad de la tarea de enseñar y de cuán simplificada, burocratizada y obturada está en la realidad, en la mayoría de las situaciones de formación. Lo deseable es "hablar los problemas" ya no desde el ritual vacío para que nada cambie, sino desde abordar los verdaderos problemas, desde un contexto de seguridad básica (Ferry, 1997).

Otra de las recurrencias halladas, tanto desde el espacio físico como así también desde las relaciones interpersonales, la conforma lo que se denomina malestar docente.

¿En que consiste? ¿Cómo se manifiesta?

Las carencias materiales son generadoras de violencia y por otro lado, desde las relaciones interpersonales, un docente que no es sostenido no puede sostener a los demás (Davini, 1995).

Desde un Estado que se ha corrido de sus obligaciones y desde un doble discurso en donde por un lado se predica que es importante la educación y la adquisición de saberes, pero por otro lado no se modifican las condiciones de trabajo, el docente ha perdido el sentido de lo que hace, esto es, pérdida de especificidad de su función tanto en el aula como en la institución. La ausencia de sentido debilita la asunción del rol y la motivación personal y "el sufrimiento comienza cuando el trabajador utiliza todo lo que disponía de saber y poder y ya no puede cambiar la tarea".

Tanto la formación docente como su práctica profesional ha sido individualista, el sufrimiento que padece se clasifica y sanciona desde lo individual, pero es justamente la aparición del concepto de *malestar docente* en donde se lo reubica en el terreno de lo colectivo y lo convierte en espacio para cambiar. Los altos y constantes niveles de tensión se transforman en estrés, pudiendo producir alteraciones psicológicas e incluso enfermedades físicas, además de dificultar el enfrentamiento de las situaciones que lo provocan. A veces el estrés tiene que ver con que las situaciones a las que uno se ve enfrentado son objetivamente más difíciles y complicadas de lo que podemos resolver. Otras veces, está más relacionado con la sensación

de estar sobrepasado por la situación que debe enfrentar, ya sea porque se siente que las destrezas que tiene no son suficientes, por que el tiempo no alcanza o por que las dificultades evocan muchas emociones negativas que nos entranpan y nos paralizan, aumentando cada vez más los niveles de tensión. Un análisis de las licencias médico/psicológicas solicitadas y otorgadas, el diagnóstico registrado, los síntomas manifestados, la reiteración de pedidos, son indicadores suficientemente reveladores del malestar.

Un clima social insatisfactorio se relaciona fuertemente con el desgaste profesional de los maestros y profesores. El desgaste profesional o *burnout* se refiere a la sensación de estar agotado o "fundido" que presentan los docentes como resultado de una acumulación de estrés. Esto se manifiesta en sentirse excesivamente tensionado, irritable, ansioso, deprimido, pesimista y agotado física y emocionalmente. Incide en la autoestima provocando sufrimiento. No es tanto la importancia de las exigencias mentales o psíquicas del trabajo las que hacen aparecer el sufrimiento, sino más bien, la imposibilidad de toda evolución para aliviarlo. La certeza de que el nivel alcanzado de insatisfacción ya no puede disminuir, marca la entrada al proceso de sufrimiento.

Dejours (2001) señala que podemos identificar dos sufrimientos fundamentales organizados detrás de dos síntomas claves: la insatisfacción y la ansiedad. La ausencia de significado, la frustración narcisista forja una autoimagen desfigurada, que desemboca en una vivencia depresiva. Esta depresión es dominada por la fatiga con la sensación de embotamiento intelectual, parálisis de imaginación y marca el triunfo del condicionamiento sobre el comportamiento productivo.

En las instituciones, el refugio en la burocracia y en tareas intrascendentes opera como un espacio para no pensar, pero a la vez, contribuye a mantener el pensamiento fuera de uso. Es ésta la escuela que educó a los mismos docentes, siendo niños, en la subordinación y el silencio, en no poder reconocer sus necesidades de formación, sus dudas, temores e incertidumbres, que privilegió los mecanismos de proyección y/o negación para el abordaje de situaciones conflictivas... en realidad, ya allí comenzó la formación del docente.

Tanto la OIT (Organización Internacional del Trabajo), como la OMS (Organización Mundial de la Salud) advierten con preocupación sobre la necesidad de comenzar a revertir los mecanismos por los cuales sostenemos la violencia tanto en los ámbitos privados como públicos por su impacto negativo en la salud, y esto no es otra cosa que abordar las relaciones interpersonales para lograr otro tipo de convivencia. Por lo tanto, lo fundamental es dejar hablar y escuchar el sufrimiento, no negarlo y obturarlo.

5.6. Vínculo familia-escuela

Hubo una época en que las dos instituciones socializadoras por excelencia de nuestra sociedad se cimentaban en prácticas autoritarias que permitía la complementariedad entre ambas. Las dos se respetaban mutuamente, esto quiere decir en términos escolares que si un niño/a transitaba sin problemas su escolaridad era porque había una familia que lo acompañaba y sostenía. Posteriormente ambas instituciones entran en crisis. El modelo autoritario fue cediendo al *laissez faire*. La escuela enseña *poco*, la familia *no educa*, y más todavía, comienza a ser cuestionada a partir de la visibilidad que va adquiriendo la violencia familiar, dejando ya de ser considerada como algo privado.

Comienza entonces una etapa en la relación de ambas signada por quejas

y reproches recíprocos. Falta de presencia de la familia en la escuela o falta de respuesta de la escuela a la familia. *"Los chicos podrían rendir más pero no hay apoyo desde la familia. Si bien es una escuela de jornada completa, siempre queda alguna tarea por hacer. Esto es como un depósito de niños, hay indiferencia"*, dice una docente.

En realidad nunca pudieron construir lazos de cooperación en función de las necesidades de los niños y adolescentes por la matriz autoritaria originaria que ambas compartían. Con las crisis de los últimos años se acentuaron las dificultades, a la escuela se le hace difícil responder a las demandas de los padres, pero también porque no hay otras instituciones a las que acudir. Los equipos directivos y docentes perciben estas demandas como *"desmedidas"*, *"demandas que no corresponden a la escuela"*, *"el colegio tiene que dar todo"*. Según el sector social al que pertenecen los padres, por ejemplo, en las escuelas del barrio de Belgrano, los padres esperan que la escuela pública funcione como si fuera privada con demandas de funcionamiento y prestaciones que exceden las posibilidades de satisfacción por parte de la Secretaría de Educación. Y en Boedo, el Comedor es uno de los recursos más valorados, así como la ayuda de los docentes para completar los papeles para acceder a los planes de jefes y jefas de hogar.

Son muchas las dificultades encontradas y muchos los problemas para analizar. Para que estas situaciones se modifiquen, parece apropiado decir que lo que hay que asumir como sociedad toda, son los múltiples fracasos de las instituciones modernas: partidos políticos, sociedades intermedias, escuelas, familias, clubes, que han contribuido a desarrollar y sostener de esta forma las diversas formas de violencia, reproduciendo un orden cada vez más injusto. Tanto desde la familia como desde la escuela se necesita de otros tiempos y de otras miradas para lograr un encuentro y aunar criterios y estrategias en donde realmente tengan lugar y sin imposiciones, la colaboración recíproca, la escucha, el respeto, la palabra, el sostén, en síntesis: educar desde un modelo humanista.

Como sociedad se debe avanzar en la necesidad del surgimiento de una conciencia de la singularidad, de la diferencia, del diálogo como elementos constitutivos esenciales de las instituciones en que participamos. Si partimos de considerar que la educación implica trayectos compartidos, que la enseñanza se realiza siempre en un contexto de relaciones personales y sociales complejos, que el conocimiento es algo inacabado, si consideramos que el aprendizaje sucede básicamente en compromisos entre personas... también podríamos considerar que el pensamiento y las relaciones interpersonales autoritarias podrían modificarse y con ello, quizás, la distribución del poder, importante paso hacia la democratización de las instituciones educativas y posiblemente de disminución del malestar en la escuela.

Sin una educación participativa y democrática, real y no formal, no podrá desterrarse la cultura de la violencia. Desde la escuela, se requiere una formación y una práctica coherentes entre el pensar, decir y actuar... para ello, una reflexión ética es urgente e indispensable.