

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ENCUENTRO Y CONVIVENCIA CON LOS OTROS

*DE PAUW, Clotilde
LUCIANO, Gabriela
MARTÍN, Marisol*

*Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Educación y Formación Docente*

El presente trabajo surge en el marco de una investigación exploratoria en curso acerca de las representaciones sociales, que chicos de sexto grado de la Educación Primaria, han construido en torno a la Escuela en contexto urbano y urbano-marginado, en la ciudad de San Luis.

Dicha investigación, de corte cualitativo, persigue como objetivo general indagar y comparar las representaciones de la escuela en ambos contextos, para los que se han diseñado instrumentos como frases incompletas y entrevistas.

En este caso particular comunicamos algunos resultados de la investigación, aun en curso. Puntualmente nos interesa abordar una de las representaciones que los chicos han construido sobre la escuela como espacio de encuentro y convivencia con los otros que, desde nuestro análisis e interpretación, nos aporta a volver a mirar a la escuela y repensar sus sentidos en los escenarios contemporáneos, desde la perspectiva de los estudiantes.

Escuela - Espacio social -Encuentro - Convivencia

Introducción

Los sentidos de la escuela vienen siendo interpelados en los últimos tiempos y suscitando discusiones académicas que han conducido a estudiar e investigar, de diverso modo, a la escuela contemporánea.

Algunos discursos construidos refieren a la escuela como una institución desfondada, estallada, fragmentada, vaciada de contenidos y sentido, o en franco declive institucional (Duschatzky y Corea, 2002; Lewcowicz y Corea, 2004). Mientras que otras investigaciones, que focalizan en los sentidos que adquiere la escuela y la experiencia escolar para los estudiantes, elaboran conclusiones que ponen en cuestión a los discursos que denuncian la inexorable decadencia de la escuela y la pérdida de su sentido social (Llinas,2008; Bustamante 2016).

En nuestro caso, la pregunta por la escuela como institución social nos ha atravesado genuina y profundamente, problematizando su sentido social en la actualidad, la vigencia u obsolescencia de su mandato fundacional frente a las necesidades de los nuevos escenarios socio-culturales y, sus posibles nuevos sentidos. Por ello nos ha interesado acercarnos a este objeto de investigación, desde la experiencia subjetiva particular de los estudiantes que asisten al último año de la Educación Primaria, para indagar las representaciones sociales que han construido sobre la escuela y los sentidos que le atribuyen a la misma, en dos contextos diferenciados: urbano y urbano-marginado.

Referentes teórico-conceptuales

Desde un punto de vista teórico, los conceptos nodales de los que parte esta investigación serían: por un lado el concepto de **representaciones sociales** y por el otro **escuela** en tanto institución y organización social.

Entendemos a las representaciones sociales abordadas desde la perspectiva inaugurada por Moscovici en la década del 60, para referir una forma particular de conocimiento de crucial importancia en tanto organiza la vida cotidiana de los sujetos, su percepción, su manera de pensar, comunicarse, y sus conductas en general. Tal como lo define este autor, las representaciones sociales serían un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana para dotar de sentido a la realidad. Estas permitirían a los seres humanos organizar la diversidad de lo real en sistemas de categorías para guiar su acción en la misma (Moscovici, 1984).

Jodelet, en la reelaboración propia que hace del concepto, postula que las representaciones sociales constituyen una formación subjetiva multifacética y polimorfa donde los fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio-estructural dejan su impronta, al mismo tiempo que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos participan en su constitución. Esta autora enfatiza la dimensión social de las representaciones sociales, señalando que el campo de la representación designa el saber del sentido común, fruto de procesos generativos y funcionales de carácter social. En sus términos: “Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1984, p. 473).

Por su parte, entendemos a la **escuela** como una organización social en la que se concreta la institución educación, esto es, la transmisión de conocimientos, ideologías, y valores tendientes a preservar y recrear el cuerpo social global, enmarcando la socialización de las nuevas generaciones (Shlemenson, 1996). Es decir que es agente de

socialización y procesa un proyecto educativo que, a su vez, transmite información, socializa, y forma.

Hija de la modernidad, la escuela en sus inicios ha sostenido las promesas redentoras del optimismo pedagógico propio de la ilustración, de traer la civilización y el progreso tanto individual como social a través del conocimiento y la razón.

Sin embargo, algunos autores desde una perspectiva crítica han denunciado y puesto en cuestión el papel de la escuela. Así para Bourdieu, sería una agencia de violencia simbólica que reproduce el orden simbólico de la dominación social al inculcar el arbitrario cultural, entendido como la cultura de las clases dominantes erigida en cultura nacional legítima. Por su parte, Foucault (1987) permite visualizar la escuela como uno de los dispositivos paradigmáticos de la modernidad, como institución de encierro, disciplinadora de los cuerpos y las conciencias. Punto de encuentro y clausura de niños, jóvenes y docentes, se erige como una agencia de cultura letrada, de transmisión de ciertos saberes elementales y de la moral ciudadana que produce modos de subjetivación, formando sujetos disciplinados y autogobernados, que se conduzcan de una manera sutil y minuciosamente reglada de acuerdo con ciertos códigos de la política cultural de la época moderna.

Finalmente, algunos autores contemporáneos como Lewcowicz y Corea (2004) refieren a la escuela de nuestro tiempo como “galpón”. Desde esta perspectiva se entiende que en las circunstancias actuales en que se ha erosionado el suelo nacional y estatal, las instituciones disciplinarias - entre ellas la escuela- ha ido perdiendo el sentido y la consistencia integral que le daba el Estado como metainstitución. La escuela actual, en momentos en que el mercado es la instancia dominante en la vida social, padecería de destitución, fragmentación y clima de anomia que entorpece la producción de un ordenamiento lógico y simbólico compartido. Pareciera, desde este enfoque, que la escuela dejaría de ser el soporte de la subjetividad oficial para pasar a ser una empresa o un servicio más. De allí la importancia de estudiar las representaciones para desentrañar los sentidos que se le atribuyen a una institución que otrora fue tan fundante de la subjetividad.

Aspectos metodológicos

Considerando que la teoría de las representaciones sociales se encuentra claramente entroncada con la tradición hermenéutica, que concibe a los sujetos como productores de sentidos, adoptamos un paradigma de investigación interpretativo para poder acceder a este fenómeno de construcción simbólica de lo real. La metodología es entonces de corte cualitativo, pretendiendo acercarnos más al **contenido de las representaciones sociales** que a su estructuración cognitiva.

En tanto la investigación cualitativa puede ser multimetódica, para poder realizar el proceso de producción de la información, configuramos e implementamos instrumentos tales como cuestionarios de frases incompletas, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, con la intención de acceder al mundo del sentido común de los sujetos, rescatar su voz y tratar de interpretar sus palabras y acciones en torno a la escuela. Nos “interesan las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2009, p. 25) por los sujetos, para lo que hemos tenido que entrar en interacción con los mismos en su cotidianidad escolar.

Asimismo, no podemos dejar de mencionar, en este proceso, la observación y las conversaciones cotidianas informales que han nutrido nuestras notas de campo, y que con frecuencia contribuyeron con información valiosa.

Resultados alcanzados y/o esperados

Los sujetos pertenecientes a ambas instituciones han construido cuatro grandes representaciones sociales acerca de la escuela, a saber: como espacio de transmisión de conocimiento académico; como espacio que prepara para el futuro, como espacio que disciplina; y como espacio de encuentro y convivencia con los otros.

En esta oportunidad vamos a detenernos y en la última representación porque, desde nuestra perspectiva, configuraría una *representación emancipada*, en términos moscovicianos, en tanto si bien ha sido construida por el grupo de sujetos de la investigación, no predomina en la dimensión simbólica hegemónica de la sociedad, y por ello no se trata de una de las imágenes más frecuentemente ligadas a la escuela desde el sentido común.

Desde los marcos referenciales de nuestros sujetos la escuela adquiere especial relevancia en tanto espacio de encuentro y con otros, con quienes se entablan relaciones intersubjetivas, se aprende a convivir y a habitar lo común. Entre dichas relaciones intersubjetivas ponen en relieve, en particular, las relaciones entre compañeros.

Como veremos a continuación, en las subcategorías subsiguientes, desde la perspectiva de los sujetos de ambas instituciones, los compañeros de la escuela son un otro significativo, y la escuela es un espacio social que habilita el encuentro con los pares. Encontrarse, conocerse, pasar tiempo y compartir con los otros constituye algo muy relevante dentro de sus esquemas valorativos y la escuela emerge como un lugar que enseña, de diversos modos, la convivencia.

La escuela como espacio para aprender a “con-vivir”

Entre los sujetos de ambas instituciones educativas aparece la representación de que la escuela se constituye en un espacio para aprender la convivencia:

Desde sus voces, en la escuela urbana:

Cuando los chicos entran a primer grado, lo primero que le enseñan además de estudiar es convivir entre ellos... (s26)

La escuela es donde convivir, o sea vivir con alguien, con otras personas (s6)

Convivir es estar con personas, en este caso con compañeros. (s1)

(La escuela) sirve para que podamos llevarnos bien entre todos y seamos unidos. Sin escuela ... no nos llevaríamos bien... (s4)

Desde sus voces en la Escuela urbano-marginada:

Vengo a aprender a convivir... (s4)

La escuela también es para aprender a llevarme bien con mis compañeros... (s9)

Además de las enseñanzas estrictamente académicas, le asignan un lugar prioritario a la enseñanza de lo que refiere a convivir. Para estos sujetos, el espacio escolar los reúne y ese poder estar juntos tiene un sentido pedagógico al que otorgan valor. En palabras de Asquini (2007) "la escuela (...) nos saca del individualismo y nos hace ser con otros que quizás no entendemos, o, no queremos. Ello hace a la complejidad de la escuela pero también a su valor" (Asquini, 2007, p24).

En tanto espacio cotidiano de encuentro con otros, la escuela, a partir de reunir a los sujetos espacialmente, de hacerlos coincidir una cierta cantidad de horas en un mismo lugar, ya se trate de la experiencia escolar propia del aula o del resto de la institución, habilita la posibilidad de la convivencia. Este ser con otros, es lo que conceptualizamos como con-vivir, en tanto configura la idea de un encuentro, un "estar junto a" en un espacio-tiempo en que ambos polos de la relación se van subjetivando a partir de las interacciones que despliegan. Ello implica un encuentro con otros rostros, gestos, miradas, historias, y con cuerpos en los que esa historia ha quedado inscripta.

Asimismo, nuestros sujetos aluden a la idea de que la escuela contribuye precisamente a que esta convivencia escolar resulte positiva, lo que expresan en términos de "llevarse bien" entre compañeros.

No obstante, tal como señala Skliar (2010) en toda convivencia hay perturbación, conflictividad, turbulencia, dadas por las diferencias, y la afectación y fricción mutua que provocan entre las personas que conviven. Creemos que esta conflictividad inherente a la convivencia hace eco también en sus representaciones:

Desde sus voces, en la Escuela Urbana:

La escuela sirve para convivir, al verse todos los días (...). Como que **es estar juntos**, y a veces **tenés que aguantártelos** (s7)

Desde sus voces, en la Escuela Urbano-marginada:

Vengo a aprender a convivir ... Convivir es no faltarle el respeto a las señoritas, no pelear ni decirse malas palabras entre compañeros, y cuando se quieren largar a pelear que lo hagan así de hablar y no a las piñas. (s 4)

La escuela también es para aprender a llevarme bien con mis compañeros(...)Es no pegar, no hablar de atrás de ellos, compartir cosas con ellos.. (s 9)

Convivir es (...) no pelear y separarlos cuando pelean (gf)

Los matices de sentido que aparecen entre ambas instituciones están dados en que, para la escuela urbana, llevarse bien está ligado a la práctica de la tolerancia ante las posibles fricciones de la convivencia, que expresan en términos de “tener que aguantártelos”. Mientras que, para lxs sujetxs de la escuela urbano-marginada, llevarse bien representa fundamentalmente la resolución no violenta de conflictos, poder resolverlos pacíficamente, a través del diálogo, y no a través de la fuerza física.

Como veremos a continuación, los aspectos más significativos de la convivencia que habilita la escuela tienen que ver con todo aquello que se comparte, a partir de convivir en el espacio escolar.

La convivencia para aprender a compartir

Desde los marcos de referencia de los sujetos de ambas instituciones la situación de convivencia que implica la escuela, genera experiencias que, aunque diversas en función de la institución escolar de la que se trate, les enseñan a compartir. Aquello que se comparte se plasma en experiencias múltiples y va, como veremos más adelante, desde útiles escolares hasta conversaciones y tareas grupales.

Desde sus voces, en la Escuela Urbana:

Acá como estamos **la mayor parte del día convivimos con nuestros compañeros** y bueno, me enseñan a **compartir** muchas cosas con mis compañeros (s1)

...donde comparto cosas (s15)

Los sujetos de esta escuela reconocen que una de las funciones de la escuela es enseñarles a compartir, como aspecto relevante de la convivencia escolar. Pues entienden que la situación de convivir buena parte de su día con sus compañeros, constituye una ocasión de enseñanza a poner en común y compartir cosas. En este sentido, contra los discursos apologéticos que señalan la imposibilidad de la escuela para la construcción de sentidos compartidos (Lewcowicz y Corea, 2004), desde las representaciones que portan, la valoran especialmente como espacio que enseña a compartir, a partir de la convivencia con otros.

Hemos advertido que, aquello que se comparte en la convivencia es, además, la conversación con el otro, y destacan su valor en este marco:

La escuela es un pequeño mundo, pero a la vez muy grande para poder convivir. Porque conocés personas, hablas con gente que nunca has hablado y vas experimentando...Es para poder compartir una conversación normal con personas que tal vez no conocés, no sabes qué cosas le gustan ... podes ver que cosas hay en común.... (s 24)

Donde **charlo** con mis compañeros ... Me gusta charlar de las cosas interesantes que nos pasan los fines de semana. (s15)

Convivir es ser sociable con una persona, **hablarse**. (g.f)

Aquí aparece una idea de convivencia como intercambio comunicativo, como una presencia de sujetos puestos a dialogar, en cuyo caso, la posibilidad de conversar con otros permite conocer lo diverso y lo heterogéneo, como así también buscar lo común. Skliar plantea que precisamente la escuela puede enseñar a poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia (Skliar, 2010).

La posibilidad de construcción de lo común, a través de la conversación, que abre la escuela, para ellxs potencia la convivencia y profundiza su sentido. Además, entre las experiencias que valoran y destacan, como veremos más adelante, la conversación aparece como una práctica particularmente relevante entre amigos.

Asimismo, desde sus marcos de referencia, aluden a la tarea que se comparte en situaciones de trabajo grupal, que para este colectivo resultan particularmente consideradas, como instancias para aprender a estar juntos:

Esta escuela te enseña mucho a convivir con las personas porque hacen hacer los trabajos mucho en grupo, te hacen trabajar juntos (gf)

(...) Y por ejemplo **trabajar en grupo** cuando nos dan trabajos para hacer, porque **eso hace entendernos el uno al otro** (s 4)

Cobra vigencia aquí, el concepto de grupo desde un sentido pichoniano, esto es como "conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles" (Quiroga, s/f). La situación de trabajo grupal que propicia la escuela, para ellxs, constituye una oportunidad de aprendizaje de la convivencia especialmente por las interacciones que supone para poder concretar la tarea propuesta.

Desde sus voces, en la Escuela urbano-marginada:

Para los sujetos de esta escuela, la convivencia escolar, también, supone compartir cosas con el otro, entre compañeros, lo que para ellos es una situación de aprendizaje que propicia el contexto escolar.

La escuela es el lugar donde compartir con compañeros (s9)

Venimos a aprender a **compartir** (s3)

Donde se puede **convivir** y aprender a **compartir** (s4)

Sin embargo, aparece un matiz de sentido en la forma en que se representan el compartir. Hemos advertido que aluden a categorías de pensamiento más ligadas a situaciones concretas, por ejemplo, préstamo de útiles escolares o convidar la merienda.

La Escuela me enseña a ser **solidario, compartir....** Compartir con mis amigas, cuando me piden un lápiz tengo que prestarlo, o cuando me piden algo (s1)

Donde se puede **convivir** y aprender a **compartir**, si un compañero necesita una hoja tenés que prestar, o cuando no tiene para la merienda le comparte, vio. (s 4)

Convivir es estar unos momentos con los compañeros, y **poder compartir con ellos. Prestarle algo a alguien.** (gf)

Lo que propicia el espacio escolar supone, en buena medida, compartir cosas con el otro, lo que constituye parte de sus experiencias y aprendizajes escolares que recuperan. La reciprocidad que adquieren estas prácticas, para ellos, hacen al aprendizaje de la solidaridad, como valor subyacente, que ponen en relieve.

Relaciones intersubjetivas de amistad

Otro de los núcleos representacionales que nutren la categoría de la escuela como espacio de encuentro y convivencia con los otros, es la cuestión de la amistad. El encuentro entre compañeros en la escuela, adquiere, en ocasiones, las características afectivas propias de las relaciones intersubjetivas de amistad, de modo que al estar juntos y compartir experiencias entre compañeros, se hacen amigos.

La amistad se caracteriza por constituir una relación diádica, recíproca, afectiva, voluntaria y no prescripta (Bukowski , 2009; Rubin, Bukowski y Parker, 2006 en Grinovero y otros, 2014). Para estos autores, en la edad escolar los lazos amistosos se vuelven más estables y recíprocos dado que se alcanza una mayor comprensión del vínculo de amistad, posibilitado por el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales. Por lo que, además de entablar relaciones intersubjetivas de amistad, consiguen comprenderlas y hablar de las mismas.

Nuestros sujetos de investigación pertenecientes a ambas escuelas hacen referencia a la relevancia que adquiere para ellos esta institución, desde sus representaciones, como espacio social significativo para habilitar y consolidar la amistad entre pares.

Desde sus voces, en la Escuela Urbana:

Cuando le preguntamos que entienden por amistad, desde sus marcos de referencia, advertimos que la relación intersubjetiva de amistad en la escuela es concebida como:

Un amigo es alguien que está en las situaciones buenas y en las situaciones malas, alguien que te ayuda, alguien que está con vos y puede acompañarte. Un amigo puede ayudarte cuando estas mal y triste, o sea uno a otro se ayudan, eso. (s18)

La amistad es la compañía en las buenas y en las malas, que estén con vos en todo, compartir secretos (s 4)

Amigo es alguien con quien compartís cosas, secretos, alguien que está en las buenas y en las malas, te escucha, te da consejos (s 20)

Un amigo es una persona con la que puedes compartir cosas, pedirle ayuda, pedirle consejos, eh pasar el tiempo juntos, jugar, salir a divertirse (s 26)

Un amigo es **el que está siempre con vos, comparte cosas, te acompaña. Está las buenas y en las malas**, o sea cuando nos pasan momentos feos también, como por ejemplo problemas en la casa, saliste mal en una materia. (s 13)

Para ellos la amistad se trataría de una relación intersubjetiva afectuosa en que se ofrece y se da ayuda, consejos, compañía, y escucha mutua y recíproca, y en el marco de la que se comparten cosas, entre ellas, confidencias y secretos, juegos y diversiones. Desde nuestra interpretación, con la expresión “*en las buenas y en las malas*”, remiten a la estabilidad de la relación de amistad trascendiendo aún posibles situaciones adversas.

Los sujetos entienden que la escuela es particularmente importante para hacer amigos por reunir condiciones que no encuentran en otros espacios en los que se desenvuelve su vida.

Si no viniera a la escuela muchos amigos no tendría, porque no me llevo mucho con los de mi barrio (s7)

Cuando no vengo a la escuela me siento medio mal porque no estoy con mis amigos y no me puedo reír (s13)

Tengo amigos en mi barrio pero con los que estoy más y tengo afinidad es con los de la escuela porque acá paso seis horas todos los días, todo el año, y hace siete años que vengo a la escuela y que estamos juntos.

...en mi barrio tengo menos porque hago muchas actividades, además hay algunos que son muy chiquitos, y acá hay de la misma edad, y uno tiene más afinidad con alguien parecido que sabe las mismas cosas como acá en la escuela. (s18)

La escuela sirve para hacer amigos... Tengo amigos fuera de la escuela también pero son pocos...en mi barrio hay pocos chicos de mi edad. La diferencia es que adentro (en la escuela) estoy mucho tiempo junto a ellos. A veces mis amigos de mi barrio se van lejos, al trapiche y no los veo por mucho tiempo. Pero a mis amigos de la escuela los veo todos los días, pudo charlar con ellos. (s9)

Afuera tengo amigos también, pero casi no tengo, o tengo pocos comparado acá, donde compartimos todos los días. (s7)

Si bien consideran que hay otros espacios para la amistad afuera de la escuela, desde sus esquemas representacionales, éstos no llegan a reunir las condiciones que ofrece la institución escolar para habilitar la amistad, como por ejemplo generar “mucho” tiempo compartido juntos y reunir a las mismas edades, lo que para ellos está vinculado a la posibilidad de tener mayor afinidad. El espacio-tiempo compartido que configura esta escuela y la similitud respecto de las edades se conjugan de manera que los iguala en un ideario común de pertenencia y amistad.

Nos parece importante señalar que este colectivo pone en relieve la necesidad de la presencia física y el encuentro cara a cara entre los pares que para construir relaciones de amistad lo que contrastan con la virtualidad de las redes sociales. Así en ocasión de conversar sobre las redes sociales, nuestros sujetos consideran que éstas si bien propician otras formas de relación, cuando se trata de relaciones intersubjetivas de amistad revalorizan el lugar particular de la escuela para poder entablarlas:

Cuando vengo (a la escuela) estoy con mis compañeros, **comparto, hablamos**, en cambio en mi casa capaz que estoy todo el día con el celular. (gf)

... vos podés tener muchos contactos en Instagram pero no es lo mismo (gf)

En términos de Asquini (2007), dentro de la cultura cada vez más individual, propia de las sociedades occidentales contemporáneas, la escuela es quizá el último bastión que nos lleva al encuentro con la cara del otro. Nuestros sujetos de investigación están poniendo en relieve precisamente esto, la posibilidad dentro de cierto espacio y tiempo escolar de compartir la presencia directa del otro, no mediada por la tecnología.

Entre amigos, en la escuela, se comparten diversas experiencias que los estudiantes recuperan por la importancia que para ellos adquiere:

La escuela es el lugar **donde puedo divertirme y jugar** con mis amigos. Me gusta el recreo, **charlar y jugar con mis amigos** porque es divertido (s12)

De la escuela me gusta charlar con mis amigos (s2)

La escuela es donde puedo estar con mis amigos y compartir ... (s4)

Donde puedo **divertirme y jugar** con mis amigos. Me gusta el recreo, **charlar y jugar** con mi amigos porque es divertido (s12)

A la escuela vengo a disfrutar, **jugar con amigos y charlar** (s13) Donde **pasar ratos** con amigos. ...A la escuela la quiero porque estoy con las personas que mas quiero, mis amigos (s14)

Donde comparto las cosas con mis amigos...me gusta charlar de las cosas interesantes que nos pasan los fines de semana. (s15)

A partir de sus voces interpretamos que el contexto escolar es representado como un espacio que permite estar con amigos, donde se conversa, se comparten cosas, confidencias, una conversación, un juego, una caminata, o sencillamente se pasa el tiempo entre amigos.

Espacio sobre el que recaen expectativas de encuentro, donde se espera llegar y encontrarse con el otro. La amistad en la escuela es valorada en tanto produce emociones agradables en los sujetos:

En la escuela tengo emociones agradables cuando estoy con mis amigos... (s3)

Lo que me provoca emociones agradables en la escuela es la amistad que tengo con algunos compañeros, que mis amigos me ayuden,.. (s 15)

En la escuela me siento **feliz por conocer a mis amigos...** (s20)

Desde sus voces, en la Escuela urbano-marginada:

Para los sujetos de esta escuela, la amistad se concibe en términos similares a los que describimos en el apartado anterior, esto es, como lazo afectivo intersubjetivo que implica reciprocidad, aunque con algunas particularidades y matices de sentido que nos interesa analizar.

En la escuela hago amigos, un amigo es **alguien que me ayude, que esté conmigo**, que siempre esté al lado mio ... (s1)

...acá (escuela) encuentro amigos, un amigo es cuando **estas siempre con el**, que **juegan**, que **se defienden** ... que **son como hermanos**. (s4)

En la escuela encuentro compañeros y amistad... Cuando uno se siente mal, mis amigos vienen, me ayudan. Cuando vos no tenes algo, el otro te lo presta (s12)

Un amigo es el que está en las buenas y en las malas... (s9)

Un amigo es alguien **como parte de una familia** porque se cuidan entre ellos, se ayudan. (s8)

Un amigo es el que te comparte las cosas, al que le contás tus secretos.. (s13)

De manera similar a los sujetos de la otra institución, desde sus marcos de referencia, las relaciones intersubjetivas de amistad son relaciones caracterizadas por la reciprocidad, en las que se ofrece y se da ayuda, compañía, y en el marco de la que se comparten cosas, entre ellas, confidencias y secretos. Asimismo, entienden que tales relaciones son estables más allá de las adversidades. Una particularidad o matiz diferente es que, para ellos, la amistad resulta comparada a ser como “hermanos” y ser de la “familia”, por lo que aparece un sentido de fraternidad que nos interesa profundizar, porque consideramos se relaciona con los contextos sociales de pertenencia.

Duschazky (2008) plantea que los vínculos fraternos entre pares adquieren, en determinados contextos sociales, una capacidad simbólica de protección más fuerte que los vínculos familiares. Muchas veces el grupo de pares ocupa el lugar de protección que cede las familias, pero a diferencia de éstas, se trataría de vínculos fraternos electivos. Entendemos que a algo de esta fraternidad remitirían nuestros sujetos.

A propósito de lo anterior, otra particularidad en la representación que poseen sobre la amistad es que involucra la defensa mutua que, desde nuestra perspectiva, se entiende como un término que remite a la percepción de la posibilidad hostilidad en los contextos por los que transitan, que en ocasiones conlleva que se defiendan entre ellos. En los sectores populares, por las condiciones de existencia, se desdibujan las fronteras familiares y construyen un fuerte sentido de comunidad.

Por otro lado, si bien la escuela es valorada como espacio social que habilita la amistad, no encuentran dificultades para hacer amigos en otros espacios, sino que el barrio también habilita la amistad:

Aca tengo amigos y afuera también, un montón ...(s9)

Tengo amigos acá y afuera en el barrio. Los de afuera te defienden, si viene uno y te pega, te van a defender. Acá no puedes defender a alguien porque la seño te va retar... (s13)

Afuera de la escuela también tengo amigos pero algunos son más maleducados, pegan, largan piedra a la gente...no se. (s8)

Afuera de la escuela tengo amigos si, pero son drogadictos. Aspiran eso por la nariz, fuman, le echan esas cosas al vino, una pastilla... **y yo me voy...** (s7)

Las relaciones intersubjetivas de amistad afuera de la escuela son percibidas como diferentes. Podríamos decir que, de algún modo, la falta de condicionamiento institucional, genera que en el barrio nuestros sujetos piensen y sientan que pueden defenderse mutuamente cuando están en problemas, lo que constituye una de las representaciones inherentes al ser amigo en estos contextos. Situación que resulta inhibida en la escuela en desmedro de la amistad, puesto que la institucionalidad en este caso, en tanto regula las posibles situaciones de violencia, condiciona las representaciones sobre las posibilidades que les otorga el espacio para hacerse amigos.

A su vez, la falta de condicionamiento institucional propia de la calle y el barrio, desde sus representaciones, podría jugar también en contra, en tanto los amigos de afuera son valorados negativamente como “maleducados” o “drogadictos”. Y dicha consideración peyorativa también termina funcionando en desmedro de la amistad, en tanto los sujetos se alejan.

Las experiencias con amigos que recuperan en el contexto escolar son ratos, charlas, caminatas, juegos:

Me gusta **caminar** con amigas y **disfrutar** del recreo ... Que mis amigas estén apoyándome (s1)

Si estoy en la escuela **me divierto con mis amigos** (s1)

La escuela tiene valor para mi cuando estamos un rato con mis amigos para jugar...cuando salimos al recreo nos divertimosDisfrutar con amigos y jugar (s3)

... nos ponemos a **charlar** (s3)

Si estoy en la escuela me siento feliz porque jugamos. (s4)

Estar con mis compañeros, charlar con ellos (s9) Mi escuela es la mejor porque hay compañeros y más amistad.

Estas experiencias de amistad son valoradas y reconocidas porque les genera disfrute y diversión en el contexto escolar. Independientemente de los matices de sentido que se desarrollaron, desde los marcos de referencia de ambos colectivos,

podemos decir que el espacio escolar adquiere significatividad porque se configura como espacio de encuentro, y aun con matices de sentido, posibilita entablar relaciones de amistad con los otros, en particular los compañeros. La relevancia es concedida a este espacio en la medida que ofrece la oportunidad de estar y compartir diversas experiencias con otros, compañeros y amigos. Entre estas experiencias aparece la conversación y el juego como intercambios de disfrute en el marco de las experiencias subjetivas de amistad.

Aquí hacen eco miradas teóricas como las de Dubet y Martuccelli (1998) que sostiene que en las instituciones escolares cobran relevancia la relaciones entre compañeros, ya que los sujetos se forman en todas las dimensiones de su experiencia escolar. En palabras de los autores "(...) las amistades y los amores infantiles y juveniles, los entusiasmos y las heridas, los fracasos y los éxitos, participan tanto en la formación de los individuos como los aprendizajes escolares" (Dubet y Martuccelli, 1998, p 14). En el mismo sentido Maldonado (2000) pone en relieve la importancia del grupo de pares, señalando que los sujetos aprenden tanto o más de las relaciones de pares que lo que pueden aprender de las asignaturas impartidas en la escuela.

A modo de cierre y para seguir pensando

A partir de la investigación realizada, y desde la instancia del análisis en que nos encontramos, nos pareció interesante compartir esta representación de la escuela contemporánea que han construido nuestros sujetos de la investigación, especialmente porque no constituye una de las representaciones sociales hegemónicas sobre la escuela.

Esta mirada atañe a la socialización escolar, no ya entendida en términos típicamente funcionalistas como mera adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol social mediante una forma particular de aprendizaje (Llanos Erazo, 2015), sino que refiere a la experiencia de aprendizaje social construida por los propios sujetos en interacción unos con otros. Ello nos permite pensar la escuela y su relación con la socialización desde nuevos sentidos que exceden el aprendizaje de las regulaciones de contrato social, es decir, del mero aprendizaje de un vocabulario, formas de conocimiento y comportamiento ligadas a un rol social predeterminado, y en cambio reconocerla como escenario de activa configuración subjetiva en que los otros, especialmente los pares, adquieren gran significatividad.

La institución escolar adquiere un sentido especial en tanto espacio de encuentro y convivencia social revalorizado por los propios estudiantes. El espacio escolar adquiere valor para ellos, en gran parte, porque les permiten compartir un tiempo- espacio que los reúne, establecer relaciones intersubjetivas y compartir experiencias importantes para su configuración subjetiva.

En nuestra sociedad, en que los espacios de encuentro con otros se encuentran retaceados, nos parece potente repensar la escuela desde esta óptica porque puede dar pie para pensar posibilidades para su enriquecimiento. Si se consideran los posicionamientos que visualizan a la escuela en proceso de destitución, como un galpón que ha ido perdiendo sentido y consistencia dada otrora por el Estado (Lewcowics y Corea, 2004), quizá visualizar la escuela no sólo como espacio de transmisión, sino también como un espacio de encuentro, pueda volver a operar de articulador de un horizonte simbólico compartido, con mayor poder de afectación sobre los sujetos y de generación de lazo social. Por ello no preguntamos ¿Cómo y en que medida puede enriquecerse lo escolar para fortalecer el encuentro con los otros? ¿Qué aspectos conmovier, en los formatos escolares, para volverlos escenario que potencie la convivencia social? ¿Cómo relacionar lo académico con lo relacional? entre otras cuestiones.

Referencias bibliográficas

- Asquini, I. (2007) La construcción de lo común en la escuela. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001926.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona. Editorial Laia.
- Bustamante, L. (2016) “Los padres en busca de una buena escuela. Un estudio de las representaciones sociales en el marco de la grounded theory”. Revista Cultura y Representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario. Vol. 10. N° 20. UNAM
Disponible en <http://revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/54679/48601>
- Corea, C Y Lewcowicz, I. (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires. Ed Paidós
- Foucault, M.(1987) Vigilar y castigar, 1987, México, Siglo Veintiuno.
- Grinoveros, M y otros (2014) La calidad de la amistad y autoevaluación de la niñez escolar. Ponencia presentada en VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar. España: Losada.
- Duschatzky, S. (2008) “Subjetividad de intemperie y nuevas formas de composición social”. Conferencia en el marco de la I Jornada de Capacitación Jóvenes y Adultos, encuentros y des-encuentros en la escuela. Disponible en:

- <http://postestatal.blogspot.com.ar/2008/09/subjetividad-de-intemperie-y-nuevas.html>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 469- 494.
- Llanos Erazo, D. (2015) "Socialización escolar" en Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos de Unda Lara y otros. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Llinas, P. (2008) "Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas" en Revista Propuesta educativa N° 32.
- Disponible en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/8.pdf>
- Maldonado, M. M. (2000) Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90. Buenos Aires: Eudeba.
- Skljar, C. (2010) Los sentidos implicados en el estar-juntos en Educación. En Revista Educación y Pedagogía. Vol. 22 Num 56
- Schlemenson y otros (1996) Organizar y conducir la escuela, reflexiones de cinco directivos y un asesor. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Quiroga, A (1985) Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo. Introducción e identidad y sujeto situado. Ediciones Cinco.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) Estrategias de Investigación Educativa. Barcelona. Editorial Gedisa