



---

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE MÉXICO  
DIVISIÓN ACADÉMICA NEXTLALPAN  
CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE ESTUDIANTES DE  
SECUNDARIA

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

GUILLERMINA SANTIAGO CENOVIO  
LIC. EN EDUCACIÓN MEDIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES

COMITÉ TUTORAL:

TUTORA: DRA. MARÍA DEL ROSARIO CASTAÑEDA REYES

COTUTORES: MTRO. ENRIQUE PACHECO REYNOSO

MTRA. ELIA ARZATE LÓPEZ



Por y para Alondra

Mi compañía, mi guía, mi desvelo, mi sueño, mi esperanza, mi fuerza, mi hija.



El agradecimiento es la memoria del corazón

Lao – Tsé

... Y este corazón aún goza de buena memoria por lo tanto quiero agradecer a:

Primero al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) en particular a la División Nextlalpan (generación 2016-2018) por ser el espacio que me llenó de aprendizajes nuevos los cuales permitieron que despertara en mí el interés por la investigación.

A cada uno de los catedráticos con quienes tuve la oportunidad de estar en seminario, pero, en especial a la Dra. María del Rosario Castañeda Reyes por su trabajo, paciencia y apoyo como tutora, además de su excelente disposición que siempre tuvo hacia conmigo, y con quien siempre estaré en deuda.

Al Mtro. Enrique Pacheco Reynoso por su entusiasmo y sus acertadas observaciones que fueron de gran ayuda para el enriquecimiento de esta investigación.

A la Mtra. Elia Arzate López por su lectura atenta, por su enorme calidad humana y valiosas orientaciones que me ayudaron al trabajo.

A la directora de la Escuela Secundaria No. 227 quien me permitió todas las facilidades para el desarrollo del proyecto de trabajo, así como también a los jóvenes estudiantes de dicha escuela por su entusiasta participación en las entrevistas recabadas.

A mis padres Marcial y Rosalía, a mis hermanas: Elvia (mi cómplice de lectura y escritura) y Belén, por estar siempre cuando las he necesitado y a quienes mucho les debo, pero en particular a mi madre por su frase de: “las cosas no mandan” la cual se convirtió en un estímulo constante no solo en estos últimos años, sino lo ha sido durante toda mi vida.

Al tiempo y al destino por haberme dado la oportunidad de disfrutar el lapso que duró la maestría, además de conocer a quienes formamos parte de la primera generación de la división ISCEEM Nextlalpan convirtiéndose en un deleite que pocos tenemos la oportunidad de saborear, y, como dice Saramago, cuyo recuerdo durará lo que mi vida tenga que durar.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1. Diseño de la investigación</b> .....	13
1.1 Planteamiento del problema.....	16
1.2 Propósito y preguntas de la investigación.....	20
1.3 Justificación.....	22
1.4 Fundamento teórico.....	23
1.4.1 Algunos antecedentes históricos de convivencia.....	24
1.4.2 Conceptualización.....	27
1.4.3 Revisión de otras investigaciones.....	40
1.5 Diseño de la investigación y enfoque metodológico.....	41
1.5.1 Diseño.....	41
1.5.2 Enfoque metodológico.....	46
<b>CAPÍTULO 2. Afectos de la benevolencia</b> .....	53
2.1 Agrado y afecto en una convivencia bondadosa.....	58
2.2 La simpatía en la convivencia.....	66
2.3 La confianza en la convivencia.....	72
2.4 Comunicación no verbal en la convivencia.....	76
<b>CAPÍTULO 3. La aflicción por la felicidad ajena</b> .....	83
3.1 La indiferencia en la convivencia.....	88
3.2 El juego del lenguaje: no le hablo porque me cae mal.....	94
3.3 Discusiones y/o peleas: nos disgustamos pero después nos <i>encontentamos</i> .....	98
3.4 La envidia y la desconfianza.....	103
3.5 Convivencia o conveniencia.....	109

<b>CONCLUSIONES</b> .....	115
<b>FUENTES DE CONSULTA</b> .....	121
Bibliográficas.....	123
Hemerográficas.....	126
Electrónicas.....	126
Documentos normativos.....	127
Empíricas.....	127
<b>ANEXO</b> .....	129

## INTRODUCCIÓN

Reflexionar acerca del “vivir con el otro” donde las interacciones van tomando fuerza, para construir entornos sociales y escolares en los quehaceres educativos cotidianos que se tejen entre docentes-estudiantes, estudiante-estudiante, entre otros y lleva a cuestionarse ¿Cómo es que esas interacciones se les llama convivencia? Cómo es que en esas acciones de la interacción se puede encontrar una diversidad de pasiones que conforman a los jóvenes, y estas no necesariamente son pasiones apegadas a lo que se podría nombrar en lo bueno y bonito, es decir donde solo está lo agradable, lo culturalmente aceptable por ser “bueno” sino que también hay la posibilidad de que existan otros estilos de convivencia la diversidad de interacciones, es pertinente aclarar que en esta investigación sólo se abordó la que se desarrolla entre los estudiantes.

La implicación que la convivencia tiene dentro del interactuar ordinario entre jóvenes la enriquece o la profundiza en cierto grado, dejándola como uno de los elementos prioritarios para generar o descartar compañías, amistades, entre ellos; para que esto se dé o al menos así se pretendió ver, se consideró que en este proceso fueron prudentes estas preguntas: ¿De qué modo, o cuál es la forma en la que los jóvenes estudiantes viven y se encuentran inmersos en la convivencia entre ellos?, y además, ¿Cómo resultan ser esas interacciones?, es decir si son de carácter afectivo, de compromiso, de interés o ¿De qué otra forma podrían ser? y ¿Cómo se dan esos encuentros?

Con los cuestionamientos antes dichos se pretendió realizar un recorrido no solamente donde la convivencia se vea de una forma sana y pacífica, sino que también se abordaron algunas otras aristas que emergieran a raíz de lo investigado.

Para establecer la ruta que llevaría la investigación, dentro del planteamiento se establecieron las siguientes interrogantes: ¿Cómo ocurre esa posibilidad de interacción con el otro?, ¿Qué ocurre dentro del desarrollo de ese interactuar? y si la forma pacífica o armónica es necesaria y/o importante ¿Cómo se desarrolla y bajo qué nociones la conciben los jóvenes? ya que cuando hay una interacción intervienen intereses de diferentes índoles los cuales posiblemente obedecen a una especie de manipuleo ya sea reciproco o no, o incluso a otro tipo de intereses en donde se

pueden ver diferentes acciones y emociones que invitan al otro a tomar cierta postura o conducta para presentarse frente a sus semejantes.

Dentro del segundo capítulo se consideraron preguntas que van con respecto al agrado, el afecto que sienten los jóvenes entre pares y cuyas acciones favorecen a una convivencia grata dentro de sus vivencias cotidianas. Algunas de estas fueron: ¿Cuándo hay agrado por alguien se puede considerar que también hay afecto?, ¿el agrado que sienten esta necesariamente vinculado al afecto?

Las preguntas que fueron guía para el desarrollo del capítulo tres giran con respecto a: ¿Qué palabras se dicen comúnmente? ¿Qué tipo de discusiones o peleas se presentan con mayor frecuencia entre ellos? ¿Cuáles son las principales fricciones que se dan entre compañeros? Cuando en los jóvenes aflora el enojo, el desagrado o algún otro sentir.

#### Estructura del trabajo

A continuación, se esboza a groso modo lo que se desarrolló dentro de los tres capítulos que conforman la presente tesis como resultado de la contribución que se obtuvo de los datos empíricos realizando un tejido entre los datos y el aparato teórico.

Para que el capítulo uno nombrado diseño de la investigación se concretara, se consideró todo el recorrido de la investigación desde los primeros esbozos que conformaron el proyecto cuyo eje siempre fue la convivencia de tal manera que el planteamiento del problema giró en la siguiente pregunta: ¿De qué manera se desarrolla la convivencia entre estudiantes de secundaria?, la cual se consideró en todo momento como un aspecto de vigilancia a fin de evitar abordar situaciones diferentes a la pregunta de investigación. Con este cuestionamiento se desarrolló el planteamiento del problema, así como el sustento teórico desde la postura de algunos autores como es el caso de Sánchez Puentes, Zemelman, Buenfil, Razo cuyo recorrido tanto académico como de investigación ayudaron a desentramar aspectos clave que permitieron el desarrollo de los apartados conformados en este capítulo cuyo fin fue solidificar los principales elementos como base teórica pero también epistémica de los otros dos capítulos.

El planteamiento enmarca el objeto de estudio el cual se delimitó dentro de las siguientes categorías donde las principales fueron: joven estudiante, convivencia, afecto, confianza, envidia, indiferencia, estas categorías permitieron ir acotando la metodología utilizada la cual se desarrolló desde la fenomenología social planteada por Alfred Schutz.

Para el capítulo dos llamado afectos de la benevolencia, se consideró la forma grata o buena que se presenta dentro de la convivencia, el título del capítulo obedece a dos razones la primera es que la benevolencia es una palabra utilizada por Smith teórico que atraviesa todo el trabajo y él refiere que ésta engloba la comunicación que hay dentro de toda norma general y lo cita de esta manera: “[...] las pautas generales que siguen nuestras facultades morales al aprobar o condenar cualquier sentimiento o acción que se someta a su examen puede ser consideradas leyes con mucha más propiedad. [...] son reglas que dirigen la libre actuación de las personas [...]” (Smith, 1759 / 2016, p. 294)

Considerando lo que el autor refiere se puede interpretar que todo ser humano tiene el propósito de ser feliz durante su estancia en esta vida. Y la segunda razón obedece a que los afectos de la benevolencia están considerados como los que a primera vista son aceptados por casi todos o también dicho de otro modo por la mayoría de las personas y se trata de: agrado, afecto, confianza y gestos que comunican algo grato hacia la otra persona entonces esta combinación de conceptos entre lo teórico y lo encontrado en el plano de los datos empíricos dio origen al nombre de este capítulo.

Dentro del mismo se abordaron conceptos clave como es el caso de la simpatía desde la pregunta: ¿Qué es lo que acontece entre los jóvenes para que ocurra la simpatía?, en el caso de la comunicación no verbal ¿Cómo es que se generan los gestos agradables para comunicar algo al otro?, desarrollado desde la postura de lo bondadoso. Sin embargo, no sólo se halló eso dentro de la convivencia pues también surgieron otros datos, mismos que se analizaron dentro del capítulo tres los cuales podrían considerarse que son la parte complementaria o contrario a la benevolencia y se trata de es sentir personal frente a la felicidad ajena.

Con respecto al sustento teórico principalmente se dio con Adam Smith como autor primario, pero además Hume, Spinoza, Luhmann, Eco quienes apuntalaron parte de los apartados que aquí se concretaron.

Para el desarrollo del tercer y último capítulo se consideró lo que ocurre cuando no se hablan entre jóvenes, porque se caen mal (así lo refieren en las entrevistas), y aquí la pregunta guiadora fue: ¿Qué es lo que tiene que pasar para que una persona me caiga mal?, bajo esta pregunta y algunas otras de índole similar como acciones de lo que se siente o se pretende sentir en un acto de simulación por conveniencia o por cumplir los intereses que se persiguen dentro de un interactuar entre pares.

Es de esta forma que se refiere de manera general, el contenido de los capítulos aquí desarrollados con el acompañamiento teórico de autores como Luhmann, Hobbes, Russell, Hume, Smith Kropotkin, solo en algunos extractos de sus obras y en algunos casos, desde estudios introductorios que otros autores hacen de ellos, articulado a los datos obtenidos de lo empírico.

Con respecto a la parte final se presenta una conclusión y algunas posibles líneas de investigación que puedan surgir de lo que aquí se abordó.

**CAPÍTULO 1**  
**DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**



Resulta oportuno decir que para el desarrollo del presente capítulo se consideró pertinente estructurarlo en los siguientes apartados:

- Planteamiento del problema.
- Propósitos y preguntas de la investigación.
- Justificación.
- Fundamento teórico.
- Diseño de la investigación.
- Enfoque metodológico.

A fin de que exista una relación entre los componentes para argumentar por qué se decidió investigar lo que aquí se ha descrito, así como la ruta que fue tomando el trabajo mediante el análisis de los datos obtenidos desde la referencia empírica como elementos esenciales que permitieron hacer una interpretación de lo que externaron, como vivencias, los jóvenes en la escuela en un contexto de interacción cotidiana de una realidad visible.

En lo ya planteado con respecto a la organización de la investigación, se trató de direccionar de tal manera que cada capítulo y apartados obedezcan a la información empírica que se fue obteniendo, logrando con ello un tejido entre los datos recabados y aportes de teóricos de acuerdo a lo que implicaba el proceso, cabe mencionar que éste se orientó desde la perspectiva de análisis de corte cualitativo, y dicha perspectiva acompañó al trabajo con las siguientes tareas:

Como primer tarea se desarrolló el tejido de lo acontecido en la construcción del problema de estudio que se planteó, y entonces explicar por qué se tomaron ciertas decisiones para delimitarlo. La segunda tarea fue identificar las categorías de análisis tratando de perfilarlas desde diversas preguntas teóricas epistémicas y epistemológicas centradas en él, que en su momento se consideró el objeto de estudio, las cuales se encontraron implicadas en las formas cotidianas de convivir en estudiantes de educación secundaria, y una última tarea giró en torno a lo hallado a fin de sistematizar y al mismo tiempo desarrollar las categorías situadas de acuerdo a lo que el trabajo iba requiriendo.

En estos primeros pasos de la investigación se van formando y forjando algunos elementos que apoyan al proceso como es el caso de lo que menciona la autora Raquel Glazman es pertinente mencionar que:

En educación las aproximaciones teóricas constituyen conjuntos de conocimientos y creencias que sirven como medio de explicación. El dominio objetivo y subjetivo de distintas propuestas teóricas, así como la claridad de las concepciones del investigador en torno a las mismas, conforman bases importantes de su labor, esto que conduce a afirmar necesidades en términos de su dominio tanto en el investigador experimentado como en el que se sitúa en un proceso de formación. (Glazman en Buenfil Coord. 2012, p. 194)

Lo que Glazman plantea frente al objeto de estudio, se debe considerar como un punto de cautela para con el objeto de estudio a fin de evitar direcciones no deseadas dentro del trabajo conformado, es entonces que se intentó tener claridad todo el tiempo, dentro de lo que aquí se realizó. Y es así como se da paso al primer apartado de este capítulo en donde se procuró desarrollar un breve recorrido del objeto de estudio a fin de aterrizarlo en el planteamiento del problema que a continuación se presenta.

### **1.1 Planteamiento del problema**

Como ya se mencionó, la estructura inicia con el planteamiento del problema el cual es el punto de partida que permitió puntualizar la construcción del objeto de estudio en el contexto escolar, donde se gestan los cuestionamientos que conformaron la problemática que aquí se desarrolló.

El proceso implicó la indagación y construcción de: algunas estructuras conceptuales, recorridos teóricos, elementos valorativos, entre otros, todo esto con el apoyo de autores los cuales permitieron dar diversos matices a fin de lograr interiorizar en el problema señalado, también en la temática y que esto haya pasado por un proceso de problematización desde lo que plantea Sánchez Puentes:

El problema de investigación, se dice, es el inicio o detonador de toda indagación; es lo que desencadena el quehacer científico; es, al mismo tiempo, su norte y su guía. No hay investigación científica sin problema de investigación. El problema es una dificultad, es

lo que se quiere averiguar, explicar o resolver; es el lugar desde donde se organiza todo el proceso de la generación del conocimiento. (Sánchez, 2014, p. 177)

Una vez que se logró concretar el problema, como lo plantea Sánchez Puentes donde se debe ir averiguando, paso a paso, a fin de ir puntualizando algunos aspectos de carácter teórico, así como la organización considerando algunos aspectos como lo son: para qué se quiere investigar Zemelman lo explica de la siguiente manera:

[...] una de las primeras preguntas que tendríamos que formularnos cuando nos planteamos un problema, una investigación es algo tan obvio como lo siguiente: *¿para qué quiero conocer esto?* [...]

Lo que estoy señalando es que en un primer momento de la reflexión es “para qué me planteo el problema” y esa pregunta es de muy difícil respuesta.

Si retomamos la discusión en el ámbito de estar lidiando con ciertas determinaciones que conforman una manera de pensar, esto es un desafío. (Zemelman, 2006, p.107)

Con respecto a la pregunta que plantea el autor (*¿Para qué quiero conocer esto?*), es posible que un acercamiento a la respuesta se dé a lo largo de todo lo investigado, pero además considerando que hubo un eje o un punto de arranque para todo este proceso que consistió en la formulación de la siguiente pregunta: *¿De qué manera(s) viven la convivencia escolar los jóvenes?* Desde este cuestionamiento se reconocieron algunas de las diferentes aristas del problema investigado surgiendo así nuevas interrogantes: *¿Cuáles son algunas de las formas de convivencia entre los jóvenes de educación secundaria?, ¿Cuáles serán las principales necesidades de aquello (emocional, sentimental, racional) que les permite el diálogo entre los estudiantes?, ¿Cuál es el significado de convivencia para los estudiantes de secundaria? Si la convivencia es el interactuar armónico entre jóvenes, ¿Dónde caben las discusiones, peleas, enojos que surgen entre ellos?, ¿La convivencia solo se limita a la interacción de palabras? o es posible de que haya algo más.*

Ahora, del análisis que surgió como parte de lo que Zemelman llama desafío, generó a grandes rasgos el estudio de los conceptos, mismos que son derivados de las categorías de análisis teóricas principales y se enlista de esta forma:

- Convivir, entendido como el interactuar entre pares.
- Agrado, como la aceptación.
- Diálogo, como la comunicación entre los hablantes.
- La palabra, como el sentido del diálogo.

- Simpatía, como la emoción determinada hacia otra persona.
- Apoyo mutuo, como la ayuda existente recíprocamente entre individuos.
- La comunicación, como una vía de expresión que ofrece información del otro.
- Aprobación<sup>1</sup>, como un poder particular de percepción ejercido por la mente ante ciertos actos o afectos.
- Confianza<sup>2</sup>, como un acto de fe, en un hecho básico de la vida social.
- Afecto<sup>3</sup>, como una beneficiosa confianza en sí mismo.
- Discusión y/o fastidio<sup>4</sup>, como una emoción típicamente humana.
- Peleas, como la discordia que surge por compartir, ya sea cara a cara, cuerpo a cuerpo.
- Envidia<sup>5</sup>, como una pasión del ser humano, para hacer daño al otro.
- Desconfianza, como la ausencia de familiaridad.
- Consejos, como la información que se obtiene del otro.
- Empatía, como la somatización con el gozo o aflicción por la gente que nos interesa.
- Interés, como la preferencia natural que cada persona tiene por su propia felicidad.
- Admiración<sup>6</sup>, como la simpatía que emerge de sentimientos y emociones hacia otra persona.

El entramado que se realizó entre estos conceptos dio origen a un reajuste y acotación de la problemática estudiada, que resultó en las siguientes interrogantes: ¿De qué modo viven los estudiantes de secundaria la convivencia escolar en la interacción entre pares?, ¿Cuál o cuáles son las formas de convivencia entre estudiantes de secundaria?, ¿Bajo qué lenguaje o lenguajes (cómo es, qué características tiene, cuál es el sentido) se establece la interacción entre pares?

<sup>1</sup> Considerando la postura que presenta Smith, como el referente que es “El principio aprobatorio fundado en un sentimiento natural peculiar de los sistemas que hacen del sentimiento el principio de aprobación. Donde esta es acrecentada por el asombro y la sorpresa, y cuya expresión natural es el aplauso.” Smith, A. [1759 / 2016]. *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza Editorial. p. 67.

<sup>2</sup> Con el apoyo de Luhmann la definición se puede considerar como un término donde se encuentra “[...] el más amplio sentido de la fe en las expectativas de uno, es así pues, que es considerado un hecho básico de la vida social. Por supuesto en muchas situaciones el hombre puede decir si otorga confianza o no.” Luhmann, N. [1968 / 2005]. *Confianza*. España: Anthropos. p. 5.

<sup>3</sup> Desde la perspectiva de Russell, el afecto se considera “Esta beneficiosa confianza en sí mismo que puede adoptar innumerables formas. [...] Pero la actitud de seguridad ante la vida procede generalmente de la costumbre de encontrar siempre los afectos necesarios.” Russell, B. [1930 / 2016]. *la conquista de la felicidad*. México: Grupo Editorial Tomo. p. 157.

<sup>4</sup> Siguiendo la postura de Russell dice: “El fastidio es un deseo contrario de sucesos no precisamente agradables, sino lo suficientemente interesantes para que la víctima del hastío pueda distinguir un día de otro.” Russell, B. [1930 / 2016]. *la conquista de la felicidad*. México: Grupo Editorial Tomo. p. 50.

<sup>5</sup> Russell [1930 / 2016]. describe a la envidia como una de las pasiones humanas más universales y profundas, considerándola así como la base de la democracia.

<sup>6</sup> Para ello el apoyo desde la postura que Smith presenta, él refiere que: “Cuando los sentimientos de la persona que nos acompaña coinciden con los nuestros en los objetos de esa clase que son más evidentes y sencillos y sobre los cuales quizá nunca hemos encontrado una persona que difiera de nosotros, aunque sin duda los aprobamos, no parece que ella merezca por tal motivo alabanza o admiración. [...] .La aprobación acrecentada por el asombro y la sorpresa constituye el sentimiento que con propiedad es denominado admiración, y cuya expresión natural es el aplauso.” Smith, A. [1759 / 2016]. *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza editorial. p. 67.

Estas preguntas generaron los elementos que orientaron todo el desarrollo de la investigación cuyo punto de partida se produjo en el referente empírico, donde el objeto de estudio son las relaciones de interacción que se producen en la convivencia, desde los sujetos a los que se les denominó como: jóvenes, estudiantes o alumnos de educación secundaria.

Por otro lado los hilos de la trama argumentativa requirieron indudablemente la fundamentación teórica desde las categorías teóricas principales las cuales fueron: convivir, confianza, afecto, simpatía, desagrado, envidia y desconfianza; mismas que dieron la guía para en el desarrollo de lo investigado, las cuales se estructuraron en dos momentos el primero consistió en recabar datos empíricos, una vez obtenidos los datos surge el segundo, que consistió en el análisis de estos con el apoyo de la argumentación teórica.

Se considera oportuno realizar una aclaración del por qué se determinó trabajar con dichas categorías en el aspecto teórico. Primero se consideró desde dónde se retomó el concepto de categoría y por qué se decidió trabajar con él. Realizando una búsqueda se consideran las palabras de Razo quien lo enmarca del siguiente modo:

En su crítica de la razón pura, Kant define las “categorías” como los “conceptos puros de entendimiento posible”, o bien como los “conceptos-raíces” que marcan los límites de la “experiencia posible” y del “entendimiento” humano. Para él tales conceptos raíces tienen al menos las siguientes características:

- A. Son condiciones trascendentales, por que valen ya siempre “para todo ser pensante finito”, por lo que pueden ser definidos a priori.
- B. No cabe pensar experiencia humana alguna al margen de ellos, ni bajo ningún otro tipo de presupuestos.
- C. No se bastan a sí mismos, ya que “sin los datos de la sensibilidad serían solamente formas subjetivas de la unidad del entendimiento, pero sin objeto”, y, por tanto:
- D. Son conceptos a priori a partir de los que podemos desarrollar conceptos empíricos. (Razo, 2009, p. 77)

Considerando que una categoría es un “concepto puro” como lo explica Razo, desde la postura de Kant, se siguió la estructura aquí llamada: las categorías teóricas del objeto de estudio, sin perder de vista que siempre es necesario como dice Buenfil (2011) “un ajuste constante” en los elementos que conforman la investigación.

Ahora ¿De qué manera se dieron las categorías teóricas?, esto ocurrió cuando se enfocó el objeto de estudio y éste a su vez, dejó ver las categorías sociales desde la interpretación de datos los empíricos, los cuales se consideran el punto nodal de la investigación, así como el inicio y despliegue del acompañamiento teórico.

Considerando los conceptos que fueron surgiendo cabe señalar que: afecto y confianza se trataron como conceptos primarios o transversales en la investigación pues el primero se desarrolló con gran peso desde el análisis que se hace desde la teoría de Smith, quien hace un importante desarrollo de lo que ocurre con los sentimientos morales, aun cuando la explicación se acota en algunos puntos, se consideró importante retomarlo para interpretar lo que acontece en el contexto escolar.

Con respecto al segundo, se recuperó desde la teoría de Luhmann quien trata a la confianza como un mecanismo donde se podrían destacar privilegios (o no) y que a su vez ayudan para la construcción de lo social. Es, así pues, que ambas categorías intermedias permitieron realizar un tejido entre ellas y con otras de diferentes autores, sin descuidar que se contextualizaron siempre en el ámbito de la convivencia escolar.

Es de esta manera que el objeto de estudio se delimitó indicando las posibilidades y alcances que se proyectaron a un principio de la investigación, para que se diera paso a los propósitos en que se precisó el desarrollo del trabajo los cuales se resaltaron en el apartado siguiente.

## **1.2 Propósito y preguntas de investigación**

En un contexto social donde nos encontramos inmersos surge la necesidad de estar en contacto con los otros a fin de expresarnos, relacionarnos o convivir e interactuar, pudiera ser así en algunas ocasiones o quizá siempre, pues depende de cómo queremos que se dé y bajo qué condiciones ocurre.

En un espacio escolar quizá esa necesidad resulte un tanto más fuerte o evidente, el andar por la vida les llena de vivencias<sup>7</sup> previas antes de ingresar a la escuela secundaria y, para cuando llegan

---

<sup>7</sup> El concepto de vivencia se considera desde la postura de Paulín que realiza un interesante análisis y recorrido sobre este de tal modo que lo presenta de este modo: “Así pues, Dilthey concebía lo vivencial como un modo de captación de la vida donde su representación conceptual derivaba de las mismas referencias vitales, pues asumía que en este mundo vital la primera determinación categorial del concepto *vida* era la

a ella esos saberes previos o acervo de conocimiento a mano como lo refiere Schutz (2008), les permiten interactuar con los demás pudiera convertirse en una especie de influencia que ayuda a conformarlos como personas de características únicas pues esa interacción permite el desarrollo del convivir no solamente entre iguales sino también con las personas con las que se mantiene contacto en el medio, que en este caso se trata de padres de familia y profesores en su mayoría.

Con lo ya mencionado se consideró importante reconocer y comprender como viven los estudiantes de secundaria la relación del convivir en su interacción entre pares, lo cual se expresó en el siguiente propósito:

- Comprender y analizar de qué manera se hace presente la convivencia entre estudiantes de educación secundaria.

Con la intención de declinar en aras de valorar cuáles son las formas de convivir entre los jóvenes desde lo que es visible, esto puede ser desde el agrado, el afecto de una compañía, pero también, el desagrado o la indiferencia de otros, es entonces que, de esta forma se puntualizaron las maneras de la convivencia desde la interacción.

Con el objeto de estudio y el propósito ya delimitados, permitieron mencionar las preguntas que situaron el desarrollo de la investigación y cuya fundamentación se constituye a partir de los conceptos que surgieron del análisis del problema inicial:

- ¿De qué modo viven los estudiantes de educación secundaria la convivencia escolar en su interacción entre pares?
- ¿Cuál o cuáles son las maneras de convivencia que acontecen entre los estudiantes de educación secundaria?

De este modo, las interrogantes dieron orientación al desarrollo de la investigación, mismas que permitieron contextualizar el trabajo con algunas categorías y algunos conceptos aquí utilizados.

---

*temporalidad* y, en virtud de esta, la vida se percibía como curso de existencia. De ahí que el tiempo se experimentaba como avances del presente pues éste, en tanto concreción de un instante temporal con la realidad, era *vivencia*. Por eso el pasado como vivencia del recuerdo, y el futuro, como vivencia de la experiencia, eran representaciones que hacían presentes en la vivencia misma. En la corriente del tiempo, donde la representación de un pasado adquiere en la vivencia el carácter de presencia, la conexión vivencia-recuerdo constituye la unidad, la cual tiene significado unitario en el curso de la vida.” Paulín, G. (s.f.) la vivencia y su análisis: consideraciones breves sobre las nociones objeto-sujeto en el universo discursivo del mundo cultural. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, calve 17169, 15-33. Este concepto no se encuentra desarrollado dentro de los apartados sin embargo es necesario realizar la referencia desde donde se tomó la referencia para nombrar a lo que les ocurre a los estudiantes como “vivencias”.

Para responder a las situaciones planteadas se intentó comprender desde la esfera escolar pero también un tanto social, en el marco de la interacción de los jóvenes estudiantes dentro de su variedad de vivencias diarias, éstas descritas desde las entrevistas obtenidas, las cuales permitieron la posibilidad de hacer un análisis de la información a fin de centrar y dar paso al desarrollo del trabajo aquí presentado.

El propósito y las preguntas ambos especificados permiten dar cierre al presente apartado, y dan vinculación estrecha con el siguiente el cual se centra en el por qué y para qué se desarrolló de esta forma.

### **1.3 Justificación**

¿Qué se consideró para investigar a los jóvenes estudiantes de secundaria en el ámbito de la convivencia? Las razones son diversas, sin embargo, aquí se destacaron dos. La primera surgió desde la reflexión que se hace del cómo nos encontramos inmersos en la interacción con el otro u otros, ya sea de forma ordinaria sin trascendencia o aquella que se da de manera afectiva (la amistad) entre profesor-profesor, profesor-estudiante o estudiante-estudiante que son quienes forman parte de lo que ocurre dentro de los quehaceres educativos.

La segunda va encaminada a lo personal; ya que la labor que desempeño es de *Orientador Técnico*, donde la interacción con los estudiantes permite que la convivencia sea más estrecha y esta cercanía va dando da paso a que los jóvenes dejen ver algo más allá de lo académico.

Frente al panorama de lo que acontece en los quehaceres educativos también se puede ver en cierta forma lo que ocurre en los vínculos escolares, sociales o afectivos. Dichas relaciones posiblemente dan pauta a desarrollar o reprimir ciertos actos (sobre todo de interacción), es decir, no siempre puede existir una relación armoniosa o pacífica, al interior de las escuelas de tal manera que de esto se pueden desprender las siguientes interrogantes: ¿De qué modo se articula la convivencia en el desarrollo del sujeto en su relación yo-tú?, ¿Cuál o cuáles serán esas maneras de articularse?, ¿Qué externalizan, cómo expresan lo que sienten, los jóvenes en su trato ordinario o estrecho con el otro?, ¿Los afectos son necesarios en la convivencia que se ocurre entre los

jóvenes?, desde estas cuestiones surgió la intención de conocer o reconocer que la convivencia es algo más que interactuar “armónica y pacíficamente” como lo enfatiza el plan y programa de estudios vigente, que dentro del convivir hay otras formas diferentes a lo armónico y que también se contemplan dentro de dicha interacción.

En el contexto social la acción de convivir se podría ver desde otra óptica, como lo refiere la siguiente autora:

El peligro de ser reconocidos sólo en la dimensión social, de depender totalmente de un poder político, de depositar en el aparato del estado la preocupación por las formas de existencia social y de hacer cumplir la voluntad general; pero, sobre todo, correr el riesgo de no dejar la puerta abierta a la esfera privada y permitir que las normas de convivencia ahorquen la particularidad [...] (Mata, 2006, p. 53).

Esclarecer que desde lo normativo, lo institucionalizado, lo político, desde el poder, hasta la particularidad del ser como lo aborda Mata (2006), también se entretiene y/o se desmenuza la convivencia que en algún momento se pensó como posibilidad de trabajo sin embargo no se direccionó en ese sentido. Cabe aclarar que se consideró la relación persona-persona y lo que ocurre en esa interacción que como ya se dijo se encuentra tipificada como el convivir.

Desde el sentir de los jóvenes esto es que el punto de partida es desde los sentimientos que el ser humano manifiesta a través de las diversas vivencias que tiene frente al otro, desde los afectos que se interiorizan o se externalizan y, también, desde el malestar que se genera cuando el agrado o el afecto están ausentes.

#### **1.4 Fundamento teórico**

Para la construcción del presente apartado se consideró la problemática, el propósito como eje de la investigación, el referente empírico que se dio a través de las entrevistas las cuales dieron origen a las preguntas de investigación y en una intersección conjunta se logró vincular con el referente teórico en el sentido de las perspectivas planteadas para este trabajo.

Para la estructura que aquí se desarrolló con respecto a lo concerniente al fundamento teórico se considera pertinente traer a colación palabras de Buenfil, donde ella enfatiza el reconocimiento que debe tener la teoría señalando lo siguiente:

[...] es fundamental reconocer que las teorías sirven o no sirven de acuerdo a cómo las ponemos en acción; en otras palabras, somos los investigadores las que las usamos de manera más o menos rigurosa, más o menos imprecisa; más o menos mecánica, más o menos creativa, más o menos rígida, más o menos flexible. Dicho de otra manera la responsabilidad epistémica, política, y ética de los usos de la teoría recae en los investigadores y no en las teorías mismas. (Buenfil, 2002, p. 39)

Desde las palabras de Buenfil se considera hacer una articulación entre lo teórico y los datos empíricos, donde la teoría se convierte en la base sustancial que va dando la vía principal del desarrollo de lo que aquí se presentó permitiendo así, la construcción de la investigación.

Regresando nuevamente a las palabras de Buenfil (2002) cuando dice que, reconocer el aparato teórico es una de las tareas del investigador con respecto a su uso, en este caso se consideró importante el apoyo teórico, pero también histórico en este punto del desarrollo, ya que la primera alude a algunos antecedentes históricos donde se encontró inmersa la convivencia, (no bajo esas palabras pero si se hace alusión a ella) en México desde la época posrevolucionaria, esto con el fin de tocar algunos elementos clave que permitieron hacer ese reconocimiento de la convivencia como parte de un todo que ahí se presentó, pues en este breve recorrido se pudo leer algo general de un panorama de cómo se le concebía (a la convivencia) en esa época y bajo qué circunstancias un tanto sociales y también dentro de la escuela.

Por otro lado, en la segunda parte se describieron algunos conceptos y categorías como elementos clave, los cuales se consideraron necesarios para plantear desde dónde se trabajó la convivencia escolar. Es entonces que aquí se dio paso a aspectos inclinados hacia lo que conforma entorno al convivir como es el caso de lo agradable y desagradable que pueden estar en ella.

#### **1.4.1 Algunos antecedentes históricos de convivencia**

En esta primera parte del fundamento teórico se pretendió un esbozo general de algunos antecedentes históricos de la convivencia escolar en México a fin de tener un punto de referencia del cómo pudo haber sido el surgimiento de ésta dentro de un contexto posrevolucionario por el cual el país atravesaba, y donde se dieron muchos ajustes económicos, políticos, educativos y entre otros, propios del movimiento de aquel entonces.

Ahora bien, ¿Desde dónde se abordó históricamente la convivencia en México? La convivencia se pretendió ver desde un marco histórico a partir de que en nuestro país posiblemente empieza a surgir la necesidad de instruir a la población en las llamadas “*buenas conductas*”, pues en el país predominaba el analfabetismo: “[...] además de analfabeta, la mayor parte de la población no hablaba español [...] creer factible alfabetizar a todos los jóvenes fue característico de los primeros años de independencia”. (Tanck, 2012, p.103) es entonces que el gobierno (de esa época) empezó a buscar algunas formas para tratar de acercar a la población sobre todo los de edad temprana a las escuelas que en ese en aquel tiempo había.

Pero además surge también “la necesidad de transmitir valores compartidos a los miembros de sociedades étnicamente diversas. Concretamente ¿Cómo hacer compatible el desarrollo de valores compartidos con la atención de las comunidades étnicas minoritarias? Manteniendo sus distintas identidades” (Vilanou y Collelledemont, citado el Latapí 2001, p. 266). Seguramente en este punto hubo una labor ardua donde se buscaba un país futuro con panoramas distintos a los vividos en ese momento histórico, pero que a la fecha considera Latapí (2012) se ha quedado como *una tarea aún pendiente*.

Lo que dio pauta para que años más tarde se empezara a consolidar el proyecto de escuela como está señalado por Vilanou:

[...] sería una obra que reconstituyera la relación entre escuela y la cultura y más concretamente, la manera como se han formado los valores de los mexicanos a través del tiempo. Reconstruir los “valores” implícitos que inspiraban de hecho a cada época de enseñanza y la organización y disciplina escolar. (Vilanou y Collelledemont 2001, citado en Latapí, 2012, p. 13)

Escuela-cultura como lo enuncia Vilanou es, considerar siempre el reconocimiento al otro (y a uno mismo) como sujeto que vivió en escenarios diversos. En el siglo XIX después del movimiento de la independencia de México, la política predominante para educar de acuerdo a Latapí (2012) fue: “educar bajo una formación moral” misma que serviría para impulsar una sociedad homogénea para la integración de un país cuyos objetivos eran principalmente: “paz y progreso”.

Pero, además, como una posible vía para la solución de los problemas que aquejaban a la escuela debido a las circunstancias en las que se presentaba el sistema educativo, con respecto a muchas de las que ellos consideraban características y que también Latapí señala:

Los progresivos esfuerzos de los gobiernos liberales [...] llevaron por una parte a suprimir la asignatura de religión en enseñanza pública y, por otra, a consolidar una asignatura moral sobre bases seculares, con independencia de las creencias religiosas.

El propósito de los gobiernos republicanos al promover la educación moral de los niños y jóvenes derivaba de la relevancia de las conductas morales para la convivencia [...]. (Latapí, 2012, p. 16)

Paz y progreso señala Latapí (2012) fueron palabras que abanderaron en ese momento a fin de lograr la consolidación de una educación completa y, que en tiempos contemporáneos se le denominó educación integral, pues se buscaba tener la: “[...] inculcación de los valores éticos y morales.” (Staples, en Latapí, 2012, p. 103), pero esto sucedía en teoría ya que no se consideraba un común denominador dentro del pueblo, y esto pudo verse a partir de los altos niveles de analfabetismo en los que se encontraba el país.

Continuando con esa misma línea llega el positivismo de Comte a México, el cual fue instaurado por Barreda cuyo lema era “*Libertad, orden y progreso*” pero por diversas circunstancias terminó solo siendo “*Orden y progreso*”, el cual entre otras cosas consideró que la moral era un elemento necesario. Desde las palabras de Latapí se rescata lo siguiente:

Con el positivismo se dio un nuevo sustento a la moral oficial: se invoca a la razón como medio no solo para conocer la verdad sino para fundamentar el progreso y estimular las conductas que lo haría posible. Así se afirmaba ya en 1867 en la introducción a la Ley Orgánica de Instrucción Pública [...] los valores morales más destacados eran; la obediencia, la puntualidad, el respeto, la gratitud, el amor filial, el amor a los demás y el desinterés. (Latapí 2012, p. 17)

Bajo esta filosofía se construyeron varios proyectos a cargo de grandes intelectuales que estaban trabajando en esos tiempos con el propósito de lograr la reconstrucción del país después del movimiento revolucionario, en los ámbitos político, económico, educativo entre otros, porque desde entonces esto se veía como una posible solución a problemas educativos que el país tenía en esa época.

Con este corto recorrido histórico se intentó hacer una referencia de que el tema de la convivencia no es un tema de actualidad, como a veces se plantea, ya que como se logró ver

desde tiempos históricos de lo educativo está ahí, quizá con algunos conceptos de los actos morales que se manejaban en ese entonces, pero ahora también están presentes quizá con un matiz distinto pero finalmente la dinámica ha estado presente en gran parte de la historia escolar en México, al menos desde la época posrevolucionaria hasta ese tiempo.

Hasta el momento se consideró que posiblemente no haya una definición que abandere como única en este tema, es por eso que se realizó un análisis conceptualmente hablando desde la postura de diferentes autores, los cuales ayudaron a nutrir el trabajo realizado.

#### **1.4.2 Conceptualización**

Cuando se habla, se escribe o analiza a la convivencia se considera desde una temática amplia, la cual se requiere desintegrar para después buscar una conexión de las diferentes aristas que la conforman, para esto se consideró necesario abordarlo desde algunas concepciones de diversas fuentes, mismas que atravesaron gran parte del desarrollo en el trabajo con respecto a lo investigado.

El primer referente se extrajo del que nos ofrece el diccionario de la lengua española y que posiblemente se considere un tanto reducido. Sin embargo, tomarlo desde esta fuente aporta una concepción etimológicamente hablando, la cual se encontró descrita de esta forma:

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española indica que etimológicamente la palabra “convivir” proviene del latín del verbo *convivere* que significa vivir con otro. Los componentes léxicos son: el prefijo *con* (junto) y *vivere* (existir, subsistir, no estar muerto). Retomando esta definición, convivir implica la relación entre personas que por alguna razón en común deben estar tiempo juntos, o bien compartir tiempo y espacio. En este caso se consideró que es la escuela donde se existe o coexiste entre iguales.

Siguiendo con la línea de lo que se realizó es importante precisar el qué y cómo se trabajó la concepción de convivencia escolar y de qué forma se delimitó. Las otras posturas se presentaron con el fin de ver diferentes perspectivas, mismas que permitieron tomar decisiones con respecto al rumbo que tomó la investigación.

Uno de los primeros autores que se consideró fue Jares<sup>8</sup> quien delimita de la siguiente forma: “[...] convivir significa vivir unos con otros sobre la base de unas determinadas relaciones sociales y unos códigos valorativos forzosamente subjetivos en el marco de un contexto social determinado.” (Jares, 2001, p. 1). Aquí Jares (2001) enuncia que la convivencia se desarrolla en un contexto social donde existen códigos. Pero qué tipo de códigos, ¿cómo es que se forman esos códigos entre los estudiantes?, para que éstos les permitan vivir con el otro en una relación persona-persona dentro y fuera del entorno escolar y lograr una coacción entre pares, pero además ¿Bajo qué acciones y cómo se construyen esas interacciones?

Por otro lado, para que el convivir se desarrolle es posible que en esta acción se presenten escenarios variados, y éstos pueden ser tan cambiantes como complejos, pues son parte del desarrollo personal y social de los estudiantes de secundaria. La SEP hace énfasis en que “El desarrollo humano, va encaminado comúnmente a vivir en un ambiente de paz, respeto [...] seguridad y equidad”. (SEP, 2011, p. 17), en donde no sólo los jóvenes sino también la comunidad adulta buscamos ese ambiente la interacción con los otros individuos, sin embargo, ésta no siempre es posible como lo indica la cita, pero sí necesaria para estar en una coparticipación en la que no solo existe la interacción cuerpo-cuerpo sino también la palabra.

Dentro de ese mismo orden en lo que respecta al Plan de estudios de Formación Cívica y Ética de educación básica (2011) uno de los propósitos es:

Comprender que los diferentes grupos a los que se pertenece son iguales en; [...] su forma de ser actuar, pensar, sentir, creer, vivir, convivir; [...] participar de manera conjunta en el diseño de formas de vida incluyentes, equitativas y solidarias para [...] que enriquezcan la convivencia dentro de proyectos comunes que mejoren el entorno[...] social. (SEP, 2011, p.13)

En este mismo sentido es importante apreciar a la convivencia escolar como una acción donde incluya al otro con su naturaleza propia, para que ésta a su vez se convierta en una de las principales acciones que se deben fomentar por parte de los profesores día a día, para evitar que se presenten conductas agresivas y/o violentas. Con respecto a este punto es pertinente decir que, como parte de la experiencia personal en el desarrollo de trabajo cotidiano, (*Orientador Técnico*)

---

<sup>8</sup> Jares, Xesús R., quien es Profesor de la Universidad de A Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación. Coordinador de Educadores/as por la Paz-Nova Escola Galega. Congreso Europeo. Algunas de sus publicaciones son: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Compostela, diciembre 2001, Ponencias, Asociación Mundial de Educadores Infantiles, – World Association of Early Childhood Educators <http://www.waece.com> - [info@waece.com](mailto:info@waece.com), pág. 1, la cual fue consultada debido a la temática aquí desarrollada en enero 2017.

se vive y convive en escenarios donde se encuentran los padres de familia, docentes frente a grupo, alumnos, directivos, quienes interactúan, pero ¿qué ocurre cuando no hay igualdad o equidad? tal como la marca el programa de estudios.

Por otro lado, el planteamiento curricular de la educación obligatoria del modelo educativo 2017 esboza que se debe: “buscar un equilibrio entre los valores universales y la diversidad de identidades nacionales, locales e individuales” (SEP, 2017, p. 59), para que esto se logre en la comunidad estudiantil dice el modelo educativo se requiere aprender a convivir. Aunando más a lo anterior el currículo obligatorio está organizado en tres componentes curriculares<sup>9</sup> de formación de las cuales las áreas de desarrollo personal y social se presenta de la siguiente forma: artes, educación socioemocional y educación física; las cuales son: “Una de las principales innovaciones de este planteamiento es la incorporación de las habilidades socioemocional [...] que debe ir de la mano del desarrollo [...] de habilidades, actitudes y valores, [...] conocimiento de sí [...], la autonomía, autorregulación, la preservación y la convivencia.” (SEP, 2017, p. 76)

Para que lo antes mencionado se lleve a cabo es necesario el acompañamiento del docente en esta tarea que marca el Modelo Educativo 2017, ya que de acuerdo a éste se debe poner en equilibrio “el desarrollo de habilidades intelectuales [...] y el papel [...] de las emociones en el aprendizaje” (SEP, 2017, p. 77), pues estas últimas son indispensables para el desarrollo de los estudiantes de educación secundaria.

Dentro de las consideraciones anteriores en el apartado de los principios pedagógicos en el número catorce dice: “SUPERAR LA VISIÓN DE LA DISCIPLINA COMO MERO CUMPLIMIENTO DE NORMAS”<sup>SIC</sup> y dentro del primer apartado marca lo siguiente: “La escuela debe dar cabida a la autorregulación cognitiva y moral para promover el desarrollo de conocimientos y la convivencia”. (SEP, 2017, p. 93) Es así como el Modelo Educativo 2017 presenta la forma y espacio que está destinado a la convivencia escolar, como uno de los aspectos necesarios para el trabajo docente al interior de las escuelas de los diferentes niveles educativos.

---

<sup>9</sup> Los tres componentes curriculares que presenta el Plan y programas de estudio para educación básica 2017 los presenta de esta forma: **Campos de formación académica** quien engloba a tres campos Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, **Áreas de desarrollo personal y social** organizado en tres áreas de desarrollo Artes, Educación Socioemocional y Educación Física, **Autonomía curricular** que se divide en cinco ámbitos Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos componentes relevantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social.

El Modelo Educativo marca que se debe promover el desarrollo de la convivencia y está en el contexto de lo armónico, pero cuando esto no ocurre tal como se encuentra escrito, surgen interrogantes como: cuando no hay autorregulación, autonomía, actitudes o valores que favorezcan un convivir de armonía, entonces: ¿Qué ocurre? o ¿Qué les ocurre a los estudiantes?

Pues a veces (o de manera reiterada) se genera un ambiente donde hay fricciones, peleas, insultos entre pares, dando lugar a hechos o actos poco cordiales. Es decir, ocurre lo contrario a lo que indican los documentos normativos de la S.E.P.

Continuando con el contexto y la participación de aquellos jóvenes que pareciera que tienen la facilidad de convivir armónicamente no sólo en la escuela, sino también en cualquier espacio y, dicha interacción armónica encaja en la siguiente descripción:

La convivencia escolar armónica es una construcción colectiva y dinámica, ya que, es fruto de las interacciones de todos los miembros de la comunidad escolar y se modifica de acuerdo a los cambios que experimenten esas relaciones en el tiempo. Así concebida, la calidad de la convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción.<sup>10</sup>

En lo que respecta a esta cita que alude a lo armónico es necesario reflexionar, qué tanto se hace presente en la convivencia, pues las interacciones entre los jóvenes son tan diversas como el mismo actuar que en ellos predomina cotidianamente. Y es posible que no siempre sea dentro de un contexto armónico, es decir, esto da pauta para realizar algunos análisis con el apoyo de autores que convergen, se aproximan, se acercan o lo contrario y cuyo apoyo teórico se considera antagónico.

En este punto se adhieren otros conceptos a los ya descritos como parte del desarrollo de la temática a fin de intentar comprender qué es lo que ocurre en la interacción entre pares.

Primero se inició con una categoría que se consideró como eje y es la de nombrar a los estudiantes, alumnos o jóvenes cuya forma no se distingue el uso de dónde y cómo se puede o debe utilizar y por qué, ya que es la forma en que se les considera en el Plan y programas de estudios 2011, en donde de manera indistinta en algunos apartados refiere que se trata de

---

<sup>10</sup> Convivencia Escolar. Metodologías de trabajo para escuelas y liceos comprometidos por la calidad de la educación, material de apoyo Extracto que corresponde a una consulta de virtual, cuya referencia es: [www.mineduc.cl/convivencia](http://www.mineduc.cl/convivencia) revisado en enero de 2017.

alumnos en otros momentos como jóvenes y otros más como estudiantes de educación secundaria, sin descartar que en el Plan y programa 2017 ocurre algo similar; considerando el uso de éste en ambos programas se determinó utilizarlo de esta manera en la investigación, sin embargo también se muestran algunas precisiones con respecto a las conceptualizaciones que plasman algunos autores.

Tanto la palabra joven como adolescente y alumno han sido foco de estudio en diferentes estratos debido a que se considera como una edad intermedia entre la niñez y el adulto, además, por algunas otras circunstancias que en este trabajo no se discutió pero sí se considera relevante escribir al respecto desde la perspectiva, del origen etimológico y, la segunda, desde el entorno social.

Se realizó un rastreo del origen etimológico de la palabra alumno<sup>11</sup> en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, ahí, se considera y explica de la siguiente forma:

Que «alumno», del latín *alumnus*, es un compuesto de la *a-* privativa (procedente del griego, no del latín) y *lumen* ‘luz’; aparte, el final español en *-no* vendría a reforzar la negación de luz. El alumno sería, pues, el que no tiene luz, el que no está iluminado.

Esta palabra ha tenido estudios más a fondo con respecto a su definición donde algunos autores destacan que su origen podría ser otro sin embargo en este punto no se pretende realizar aclaraciones de esa índole ya que el punto de análisis corresponde al convivir.

También otras concepciones han realizado recorridos con respecto a la palabra adolescente, desde la participación de aspectos diferentes a lo meramente biológico como lo desarrolla Santrock:

---

<sup>11</sup> En una de las investigaciones desarrolladas por Colmenárez, la palabra *alumno* se puede definir no sólo tomando en cuenta su etimología, sino también su relación sinonímica con otros vocablos de origen latinos. En este caso podemos encontrar a dicha palabra relacionada con otras como *discípulo* cuya composición obedece a la unión entre el verbo latino *esco* (conocer) y el sustantivo latino vulgarizado *puellus* (*niño, joven*), quedando así *discipulus*. De esta manera tanto alumno como discípulo serían similares por cuanto ambos comparten una connotación positiva y se refiere al mismo ser. La sinonimia presente entre ambos vocablos es corroborada por Blánquez Fraile, A. (1961), (en Colmenárez 2009) quien define al *alumnus* (*alumno*) como: “*niño que se cría o educa... discípulo*”. Continúa Colmenárez: por su parte, la Enciclopedia de Pedagogía y Psicología Visual (1998) define al alumno de la siguiente manera: “*sinónimo de discípulo, asimismo, con estas voces se designa al educando que recibe una formación de otros educadores*”.

Para Casares J. (1959) el alumno es definido como: discípulo. Respecto de su maestro o de la escuela en la que estudia. (Casares en Colmenárez, 2009, p. 14-15). *¿con o sin luz? Reflexiones sobre la etimología de la palabra alumno*. Es así que desde la óptica que muestra el autor la definición de alumno queda un tanto aclarado, así como también concreto y que se puede ver también como se asemeja a lo que se denomina como pupilo. Considerando realizar esta acentuación de la cual no se desarrolló la investigación pero que es pertinente aclarar que existen otras investigaciones exhaustivas de la palabra “alumno” que han hecho otros autores como es el caso de Colmenárez.

La adolescencia se ha definido como un estadio del desarrollo personal cuyo inicio está marcado por la pubertad; sin embargo, no tiene exclusivamente una naturaleza biológica, sino también aspectos cognitivos y socioemocionales, lo que implica un conjunto de elementos culturales, sociales, económicos y políticos. Este proceso conduce a considerar el contexto en el que se construye esta etapa de la vida junto con las interacciones directas, como la familia, la escuela, la comunidad y los acontecimientos ambientales y socio-históricos (Santrock, 2001, p. 37 citado en Zamora, 2013, p. 57).

Se ha hecho un breve recorrido sobre la conceptualización de la palabra “alumno”, también de “adolescencia” desde los ámbitos social y biológico, así mismo se puede ver desde otra arista el enfoque que plantea la psicología en la que se concibe como el fin de la infancia para dar paso a la pubertad o juventud como se describe en este fragmento desde la teoría de Erikson:

Con el establecimiento de una buena relación inicial con el mundo de las habilidades y herramientas y ante el advenimiento de la pubertad, la infancia propiamente dicha llega a su fin. La juventud comienza. Pero en la pubertad y la adolescencia todas las mismidades y continuidades en las que se confiaba previamente vuelven a ponerse hasta cierto punto en duda, debido a una rapidez del crecimiento corporal que iguala a la temprana infancia, y a causa del nuevo agregado de la madurez genital. Los jóvenes que crecen y se desarrollan, enfrentados con esta revolución fisiológica en su propio interior, y con tareas adultas tangibles que los aguardan, se preocupan ahora fundamentalmente de lo que parece ante los ojos de los demás, en comparación con lo que ellos mismos sienten que son, y por el problema relativo a relacionar los roles y las aptitudes cultivadas previamente con los prototipos ocupacionales del momento. En su búsqueda de un nuevo sentimiento de continuidad y mismidad, los adolescentes deben volver a librar muchas de las batallas de los años anteriores, aun cuando para hacerlo deban elegir artificialmente a personas bien intencionadas para que desempeñen los roles de adversarios, y están siempre dispuestos a establecer ídolos e ideales perdurables como guardianes de una identidad final. (Erikson en Cueli & Reidl, 1979, p. 124).

El autor hace una marcada referencia desde donde podría considerarse que dio fin la infancia para dar paso a la adolescencia y/o juventud, considerada como una nueva etapa en el ser humano donde se devienen un despliegue de emociones, sensaciones o acciones distintas a las que venía experimentando pero, también donde se van forjando ideas nuevas con respecto a los demás, desde su forma de presentarse (vestimenta), hasta su forma de pensar y convivir con otras personas ya sean de su misma edad o de distintas edades como se explica a continuación:

La gente joven también puede ser notablemente exclusiva y cruel con todos los que son distintos, en el color de piel o en la formación cultural, en los gustos que han sido temporalmente seleccionados como los signos que caracterizan al que pertenecen al grupo y al que es ajeno. Resulta importante comprender (lo cual no significa perdonar o compartir) tal intolerancia como una defensa contra una confusión en el sentido de identidad. (Erikson en Cueli & Reidl, 1979, p. 125).

Frente a lo que describe el autor podría decirse que son formas con las que los jóvenes de edad escolar (secundaria) deciden presentarse quizá no en el sentido total de discriminación sino la forma distinta para conducirse con los demás, ya sea entre pares o con personas adultas y esto de pauta a que sean queridos, apreciados o rechazados debido a su comportamiento, y actos con los que se conducen frente a los demás. Retomando esta última parte que presenta Erickson en Cueli & Reidl (1979) con respecto al recorrido conceptual de joven y adolescente es de donde se puede presentar un punto coyuntural con respecto al trabajo en referencia a la idea de alumno, joven y estudiante cuyas palabras se utilizan durante todo el desarrollo tanto del capítulo dos como del tres.

Para realizar una última acentuación al respecto lo que engloba la adolescencia y con esto también el acto de ser estudiante de acuerdo a las palabras de Santrock:

Los estudios sobre la adolescencia son relativamente recientes, y tienen su origen en Stanley Hall, quien planteaba que aquella era una turbulenta etapa meramente biológica, dominada por conflictos y cambios anímicos, en la que el individuo se volvía peligroso para sí mismo y para los demás. (Santrock, 2001, p. 58 citado en Zamora, 2013, p. 58)

Desde esta cita se puede ver cómo es que se considera a los adolescentes de tal manera que ellos pueden caer en el lado perverso de su actuar. Sin embargo, desde esa postura no se inclinó este trabajo pues solo se retomó como un referente a fin de englobar todo lo que atañe a los conceptos de adolescente, joven y alumno, cuyo uso se trató a lo largo de la investigación.

Esta articulación se hace ahora con algunos otros aspectos de acuerdo a los datos empíricos que en su momento fueron analizados, a fin de orientarlos hacia los capítulos dos y tres.

La escuela generalmente puede verse como un espacio donde se promueve la formación de hábitos, la disciplina académica y personal, incluso como la promotora de las bases de una vida social de los jóvenes. Al respecto Landeros & Chávez ahondan de la siguiente manera:

Espacio social preponderante, la escuela llega a ser sustituto de la familia; es una fragua de personalidades, de ciudadanos que la sociedad crea para dar vida a la democracia; es el organismo donde las personas transitan de la infancia a la vida adulta; es la institución que, con sus actividades, contribuye a edificar la cultura nacional. (Landeros & Chávez. 2015, p. 14).

Es entonces que, durante ese paso de ser estudiante, la travesía por la escuela a veces para algunos, se convierte en un espacio donde están gran parte de su tiempo y por ende es considerado como un lugar donde está presente, la convivencia o al menos un acercamiento a ésta o como dice Landeros y Chávez (2015) convirtiéndose en un espacio donde se fraguan muchas personalidades que participan o contribuyen a su desarrollo social. Y también se puede leer desde lo que escribe en ese contexto Freire:

En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una larga historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos. (Freire, 2015, p. 104)

Considerando lo que dice Landeros y Chávez (2015) aunado a lo que escribe Freire (2015) se podría decir que en suma, nosotros somos personas que nos vamos consolidando a través de historias distintas, con distintos andares, criterios, ideas, que nos conjugamos en un espacio en común (en este caso la escuela) fuere el lugar o momento donde quizá surge una interacción que tal vez se convierta en convivencia la cual pudiera ir tomando diferentes matices a través del tiempo (amigos, amistades que trascienden a otros lugares y tiempos).

Pero además, visto desde otra perspectiva con respecto a eso, dice Freire (2015) que en el fondo no solamente somos lo que hemos heredado, o aprendido sino también podemos ser algo más, entonces en este sentido surgen preguntas como: ¿Qué tipo de actos hemos o nos han heredado y cuáles han sido aprendidos?, pero además, ¿Cómo diferenciar uno del otro?, y, si no somos solo

eso entonces ¿Qué es eso otro que nos complementa? Ante estas interrogantes quizá podría hacerse un punto aclaratorio partiendo desde lo que escribe Freud en 1930:

He aquí, a mí entender, la cuestión decisiva de la especie humana: si su desarrollo cultural logrará, y en caso afirmativo en qué medida, dominar la perturbación de la convivencia que proviene de la humana pulsión de agresión y de autoaniquilamiento. Nuestra época merece quizás un particular interés justamente en relación con esto. Hoy los seres humanos hay llevado tan adelante su dominio sobre las fuerzas de la naturaleza que con su auxilio les resultaría fácil exterminarse unos a otros, hasta el último hombre. Ellos lo saben, de ahí buena parte de la inquietud contemporánea, de su infelicidad, de su talante angustiado. (Freud escribe en 1930 (*Das Unbehagen in der kultur, werke*, XIV, Londres 1948, p. 50 [*el malestar en la cultura. Obras completas XXI*, trad. De José Luis Etchevery, amorrortu Editores, Buenos Aires-Madrid, 1976, p. 140] Freud citado en Klaus, 2012, p. 162).

Traer a colación esta cita para integrarla como parte de los elementos que se trabajaron aquí se debe a que Freud (2012) hace una distinción entre lo que él llama “la persona individual enferma y enfermedad de la época” pues Klaus a esto refiere que: “[...] su estrechez terminológica consiste en que, prosiguiendo el primer interés de su doctrina de los instintos en el yo individual, ha entendido hasta el final la autodestrucción como un acontecimiento “instintivo” y no como “succión”.” (Klaus, 2012, p. 95)

Por otro lado considerando la parte que él escribe de la “infelicidad” podría interpretarse en el ámbito del convivir como un “vacío” en el ser, el cual el ser humano se ve orillado a “llenar” bajo la idea de un esfuerzo para estar bien y en esa idea o ideal se mueve para hacer diversos actos (de interacción) que le lleven a ese punto, pero después de logrado (el llenado) eso ¿Habrás más por buscar? o ¿Habrás algo más por encontrar en el acto humano? De esta forma tiene lugar las acciones humanas como punto de concordancia en el convivir.

Después de este acercamiento de las distintas perspectivas analizadas se abordó, también, desde qué punto se intersectó o se complementó una noción de convivencia en función a lo que le ocurre a los jóvenes estudiantes.

Para ello se consideró pertinente abordarlo desde Smith como uno de los teóricos primarios con el desarrollo de su teoría que hizo con respecto a los sentimientos morales, denotando que este apartado se abordó el principio de: “autoaprobación” y “autodesaprobación”, en el cual se

describen algunos aspectos de la conducta que presenta el ser humano respecto al otro, donde explica: “Aprobamos o reprobamos el proceder de otro ser humano si sentimos que, al identificarnos con su situación, podemos o no podemos simpatizar totalmente con los sentimientos y motivaciones que lo dirigieron.” (Smith, 1759/2016, p. 221), tomando lo anterior desde un primer plano es la interacción física entre sujetos; posterior a ello llega la interacción conductual que se torna dentro de la convivencia y para que ésta se accione o no, implica la simpatía con el otro en determinadas circunstancias, y que a partir de ahí se dé el proceso de interacción con el otro, como lo señala Smith (2016).

Este tipo de acciones puede ser que también ocurran dentro de las instituciones escolares, sin embargo, el medio social no está exento de que esto suceda porque como dice Smith: “[...] al entrar en sociedad, inmediatamente es provisto del espejo que antes le faltaba. Está desplegado en el semblante y actitud de las personas que nos rodean, que siempre señalan cuando comparten o rechazan sus sentimientos.” (Smith, 1759/2016, p. 222); es decir la presencia del otro es necesaria para constituirse como persona, para relacionarse, para alcanzar algún fin, confiriendo de alguna manera cierta propiedad de lo grato (agrado), como un todo o solamente algo parcial al otro, esto ocurre como lo enuncia el mismo autor: “[...] cuando comparten o rechazan sus sentimientos; allí es donde contempla por primera vez la propiedad o impropiedad de sus propias pasiones.” (Smith, 1759 / 2016, p. 222) dichas pasiones podrían ser para ir afianzando una amistad con franqueza o por conveniencia según sean los intereses que se persigan.

Lo cual también lleva a lo que afirma Smith en función a la incorporación del otro su medio natural y social:

Cuando abordo el examen de mi propia conducta, cuando pretendo dictar una sentencia sobre ella, y aprobarla o condenarla, [...] yo me desdoble en dos personas, por así decirlo; y el yo que examina y juzga presenta una personalidad diferente que del otro yo el sujeto cuya conducta es examinada y enjuiciada. El primero es el espectador, cuyos sentimientos con relación a mi conducta procuro asumir al ponerme en su lugar y pensar en cómo la evaluaría yo desde ese particular punto de vista. (Smith. 1759 / 2016, p. 224-225)

Cuando estas acciones, que escribe Smith (2016) (de examinar y juzgar) se muestran entre estudiantes de educación secundaria en circunstancias de convivencia juegan un papel importante, ya que se puede hacer un contraste para comprender (desde el apartado teórico) cómo

es que ellos viven y conviven con el otro, como lo maneja el autor, presentarme con una personalidad diferente a la del otro y este a su vez de la misma forma el otro hacia conmigo, desde esta perspectiva se puede insertar una acción de valor al o descalificación al otro ya sea de una parte, o mutua. O en otras situaciones cuando no hay esa afinidad entre personas y ocurren otros actos distintos a los afectos socialmente aceptables se le puede tipificar de otra manera como es el caso de lo agresivo, lo violento, lo grosero como lo refirieron los jóvenes entrevistados. Y aquí surgió una pregunta, si los alumnos interactúan y sienten afinidad o rechazo con el otro a través de los sentimientos: ¿Qué es un sentimiento?, ¿Qué es el sentir? y ¿Cómo acontece en los jóvenes?, a lo que Heller afirma que: “sentir significa estar implicado en algo”<sup>12</sup>. Explicándolo de la siguiente forma:

[...] ¿Qué significa estar implicado en algo? [...]. Siento que estoy implicado en algo. Ese “algo” puede ser cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un proceso, un problema, una situación, otro sentimiento... otra implicación. El que yo esté implicado en algo no significa de ningún modo que “algo” sea un objeto determinado concretamente. Por ejemplo, puede haber deseo o temor “sin objeto” (ansiedad). Pero el “algo” en que estoy implicado, por indeterminado que pueda ser tal pensamiento, es en cualquier caso algo presente. Si experimento ansiedad estoy implicado, negativamente, en ser-en-el-mundo. La implicación puede ser positiva o negativa, activa o reactiva y también directa o indirecta. (Heller, 2004, p. 15-16)

En el proceso de la implicación se puede ver que es parte del actuar que el ser humano que tiene o externa dentro de las relaciones personales y/o interpersonales, éstas pueden estar determinadas por circunstancias directas o indirectas, esto depende del suceso en el que se encuentre, además también involucra el hecho del sentir, pues aquí entran en juego muchos sentires. Como se explica a continuación:

En el caso del miedo, el sentimiento es, inequívocamente, la figura (permanece en el centro de la conciencia) mucho más que su objeto. De otro lado, la implicación se hace también figura si al escuchar una melodía me emocio hasta el punto de romper a llorar [...]. Y lo que es más importante y más general: en las relaciones interpersonales (presuponiendo que tal relación no sea repetitiva o meramente funcional la implicación también juega necesariamente el papel de figura, es decir, inevitablemente aflora de cuando en cuando al centro de la conciencia. Así ocurre en el amor, la amistad, la alegría por la desgracia de otros, la envidia, la simpatía, el desprecio, etc.

<sup>12</sup> Heller en el caso de este referente lo retoma de Plessner de la siguiente forma: esta definición es próxima la formulación de Plessner -“el sentimiento es esencialmente la relación de mi yo con algo”- aunque no es totalmente idéntica. Helmut Plessner, *Lachen und Weinen* (reír y gritar), Arnhem, Van Loghum Slatters Utlgeversmaatschappij, 1941, p. 147 citado en Heller.

Aquí, sin embargo, tenemos que hacer otra precisión todavía. El papel de figura, cuando se trata de la implicación en las relaciones humanas, no significa de ningún modo que tenga que permanecer en el foco de la conciencia de manera continuada, en todo momento de su presencia. El amor puede no estar siempre en el foco de la conciencia, y lo mismo la alegría por la desgracia de otros. Estos sentimientos se hacen trasfondo no solo desde el punto de vista de la totalidad de acciones [...] (Heller, 2004, p. 21)

Desde estas acciones como bien lo escribe la autora los sentimientos se encuentran presentes distinguiéndose que el sentir es parte de lo que constituye al ser humano y que esto se da a partir de las relaciones interpersonales, afectivas, o lingüísticas (la palabra), en el contexto de las vivencias que les acontecen dentro de la cotidianidad en que se desenvuelvan.

También en medio de este entramado tienen lugar otros actos o acciones en el desarrollo de la convivencia como es el caso del afecto, mismo que se retomó desde la postura que presenta Spinoza, primero con el concepto de afecto y en su definición como él lo nombra se distingue del siguiente modo:

Un afecto se dice pasión del ánimo, es una idea confusa por la cual el alma afirma de su cuerpo o de alguna de sus partes una fuerza de existir mayor o menor que antes, por la cual, una vez dada la idea, el alma misma es determinada a pensar tal cosa más bien que tal otra.

[...] pero esta idea que constituye la forma de un afecto debe indicar o expresar la disposición del cuerpo o de alguna de sus partes tal como la posee el cuerpo mismo o alguna de sus partes, y por lo cual su potencia de obrar, o sea su fuerza de existir, es aumentada o disminuida, favorecida o reprimida. Pero ha de notarse que cuando digo *una fuerza de existir, mayor o menor que antes*, no entiendo por eso que el alma compare la disposición actual del cuerpo con la pretérita, sino con la idea, que construye la forma del afecto, afirma del cuerpo algo que implica efectivamente mayor o menor realidad que antes. (Spinoza, 1677/2015, p. 170)

Esta definición hace que el acercamiento entre el cuerpo (con el ejercicio de actuar bajo la propia razón y libertad del ser) y el afecto exista una implicación como lo dice Heller (2004) y esta a su vez da paso para que acontezca el acto que consiste en la interacción (el convivir) de los que participan, y se relacionen pero que además intervienen en la alegría o en la tristeza, ya sea que vivan dentro del medio social o escolar.

Pero además, para Spinoza (2015) las personas pueden afectarse de muchas formas y esto lo vincula con que se tiene la capacidad de encontrarse cuerpo a cuerpo ya sea de una forma activa o pasiva según sea la potencialidad de actuar de cada individuo, así como la implicación que necesite tener.

Pasando a otra categoría, la confianza se analizó desde una lectura introductoria de Onghena la cual se expresa desde la teoría de Luhmann (2005). La confianza tiene una vinculación estrecha con la familiaridad misma que explica de la siguiente forma:

Familiaridad y confianza son, por lo tanto, formas complementarias para absorber la complejidad y están unidas la una con la otra de la misma forma que el pasado lo está con el futuro. La construcción de la confianza depende de situaciones fácilmente interpretables y de la posibilidad de comunicación. (Onghena, 1999, p. 9)

De esta manera la autora elabora una primera vinculación entre la confianza y familiaridad afirmando que la confianza nace de la familiaridad, debido a que esta última corresponde al pasado, la confianza del presente y por ende la desconfianza surge de estas dos posicionándose en el futuro. Donde la intersección se encuentra estrechamente vinculada con la otredad, destacando que el medio en donde se desarrolla la alteridad en el medio social principalmente. Desde la introducción que nos ofrece esta autora es de donde se partió para desarrollar la idea de confianza dentro del convivir entre jóvenes estudiantes.

Como lo plantea Luhmann (2005) en su libro llamado justamente *confianza*, aquí se intentó realizar un acercamiento al proceso que implica al ser humano como individuo en una relación de interacción persona-persona en una acción comunicativa cotidiana como parte de un proceso de interacción. Como lo enuncia de esta manera:

Es a través de sistemas de un tipo especial, es decir, seres humanos, que surge en el mundo ese aumento de complejidad en el que se centra la confianza: la libertad de acción. [...] La confianza entonces, es la expectativa generalizada de que el otro manejará su libertad, su potencial perturbador para la acción diversa, manteniendo su personalidad –o más bien manteniendo la personalidad que ha mostrado y hecho socialmente visible. (Luhmann, 1968/2005, p. 66-67)

Lo que contextualiza Luhmann (2005) con respecto a la confianza se puede interpretar que, es una estructura sistemática donde uno comparte con el otro una acción, dentro de una interacción

conductual en la cual la libertad alcanza un lugar obligatorio donde es posible que el sentimiento se encuentre presente para el surgimiento de la confianza, todo esto entendido o comprendido desde la postura del autor antes citado.

### **1.4.3 Revisión de otras investigaciones**

La convivencia como una línea de investigación es posible que se encuentre abierta hacia muchos caminos, ésta se centra en lo que les ocurre a los jóvenes de educación secundaria (entre pares).

De esta forma se revisaron de trabajos al respecto donde se logró ver que la convivencia es un elemento prioritario no sólo para México, sino para algunos otros países de Latinoamérica en el sentido del fomento a la convivencia armónica, como es el caso de algunos de los trabajos de ponencias que se presentaron en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas, uno de los temas fue: “El propósito general del proyecto es comprender qué prácticas de gestión caracterizan a escuelas que han logrado concertar esfuerzos para construir ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia democrática.” (Fierro & Fortoul, 2009, p. 1), en donde a grandes rasgos se aborda cuáles son las principales prácticas educativas que hacen referencia al desarrollo de una convivencia democrática entre los estudiantes.

En otra revisión sobre la misma convivencia, se encontró que hay acciones desde la práctica educativa el título es: “Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz”, donde el eje central es el fomento de la convivencia democrática, la inclusión y la cultura de paz del cual es importante resaltar que:

El área temática “convivencia democrática, inclusión y cultura de paz” se inscribe en el desarrollo de una nueva visión de calidad de la educación, que la UNESCO viene propulsando a través de las metas de Educación para Todos y su concreción regional a través del Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC. Una educación de calidad para todos es entendida como un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad. Los rasgos característicos de un enfoque de la educación como derecho humano fundamental son su orientación al pleno desarrollo de la persona humana, y a la comprensión y convivencia pacífica entre los pueblos. (Blanco, coord., 2008, p. 8)

Donde se plantea que la convivencia puede mejorar entre los actores a través del pleno desarrollo humano, además de una actitud con valores y de una actitud reflexiva principalmente.

De esta manera y a grandes rasgos se tocaron las categorías y algunos de los conceptos que fueron desarrollaron con un poco más de precisión, a lo largo de los capítulos siguientes, de acuerdo a la dirección que tomó la investigación. Así mismo en el siguiente apartado se consideró la pertinencia del enfoque metodológico que guio al trabajo, mismo que se orientó desde la fenomenología social.

## **1.5 Diseño de la investigación y enfoque metodológico**

En el presente apartado se desarrollan dos aspectos el primero que corresponde al diseño de la investigación y el segundo que corresponde al enfoque metodológico trabajado durante el proceso del análisis de los datos obtenidos en campo.

### **1.5.1 Diseño**

El diseño del trabajo de campo incluyó observaciones generales y entrevistas, estas últimas de forma colectiva. Para realizar la recolección de información fue indispensable ubicar la escuela donde se realizó el trabajo. Posterior a ello, dos observaciones que fueron un tanto generales, pero necesarias a fin de identificar quiénes serían los estudiantes que formarían parte del proceso de las entrevistas colectivas.

Con respecto a la observación se consideró necesario inclinarse un poco hacia lo que plantea Sánchez (2015) como la observación participante, la cual, no se efectuó en los términos que ésta engloba, pero si se realizó una aproximación, misma que consistió en: “[...] efectuar una labor detallada, minuciosa y disciplinada, para lograr una comprensión adecuada de los fenómenos sociales y sus significados.” (Sánchez en Tarrés Coord., 2015, p. 93), es así pues que la observación se situó como el primer paso para direccionar la investigación que llevó, como dice Sánchez Puentes a: “conocer los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas.” (Sánchez, 2014, p. 98)

Cabe decir que la observación participante tiene un proceso sistemático minucioso el cual va llevando al investigador a introducirse al medio donde se encuentra trabajando, sin embargo, en este punto se aclara que en este caso solo fue un acercamiento a la observación participante sin llegar a los términos exactos en los que ésta se plantea.

Con este tipo de observación, es necesario resaltar que cuando clarifica Sánchez Puentes en decir que: “[...] se trata de entrar al escenario con la intención de conocer y no solo de validar los presupuestos teóricos; comprender un proceso significa estar abierto a lo que viene, a lo desconocido.” (Sánchez, 2014, p. 100), esto con el fin de no perder el significado para lo cual se pensó el proceso de la observación.

El segundo paso que se realizó fue la entrevista, expresada de esta forma:

[...] como una técnica de investigación cualitativa (consistente en) encuentros repetidos, cara a cara entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras. (Tylor & Bogdan 1984, citado en Sánchez, 2014, p. 73).

Para llegar a la ejecución de este paso, fue necesario un tiempo determinado para realizar algunas observaciones, mismas que permitieron iniciar con el proceso de entrevistas; estas realizadas a los estudiantes que se consideró se perfilaron a las características que en ese momento requeriría la naturaleza de investigación. Posterior a ello se realizaron como ya se mencionó antes, entrevistas colectivas.

Con el propósito de esquematizar y sistematizar el trabajo de campo, el cual se orientó y se realizó con estudiantes de educación secundaria se presentó el proyecto a los jóvenes, éste fue de forma muy general, para captar la atención de ellos y así iniciar las entrevistas que se tenían hasta ese momento, programadas.

El trabajo de campo se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Federal No. 227 “General Felipe Ángeles”, cuya C.C.T. es 15DES0352V, del Sector Educativo 3 Zona Escolar No. 33, Turno Matutino (turno único), ubicada en Av. Prolongación Popocatepetl S/N, que se encuentra en el Barrio San Antonio Xahuento, Tultepec, Estado de México C.P. 54960. Se eligió esa escuela debido a que se encuentra situada en una zona limítrofe con otro municipio (Tultitlán) y además

se considera como una de las escuelas grandes (hablando de la matrícula estudiantil) del municipio, por tanto en ella acuden estudiantes no solo de Tultepec sino también de municipios cercanos como lo son Tultitlán, Melchor Ocampo, Cuautitlán y Nextlalpan, lo cual permitió ver que la población es diversa, es decir jóvenes con diferentes matices en cuanto a las formas de pensar y de conducirse hacia con los demás, aspectos importantes para la investigación.

Con relación a la información general se obtuvo lo siguiente:

En cuanto al número de estudiantes la matrícula es de 611 jóvenes aproximadamente, comprendiendo hombres y mujeres (este número se tomó en el momento de iniciar el trabajo de campo), 11 profesores frente a grupo y en total de personal que labora en la escuela es de 23 (considerando solo docentes, directivos y área de psicología), con respecto a la dirección ésta se encontraba a cargo de la Mtra. M. A. L. A. (iniciales de su nombre completo y cuya confidencialidad se consideró).

Ya dentro de la institución el acercamiento con la directora fue a fin de explicar a grandes rasgos la investigación, la cual fue escuchada con atención por parte de la maestra.

También se explicó el propósito que consistió en observar cómo es la convivencia de los estudiantes entre pares, dejado de lado el tema de la violencia dentro de la convivencia escolar para después desarrollar algunas entrevistas colectivas con estudiantes focalizados, desde la perspectiva del trabajo que hasta ese momento se había desarrollado y que incluso quizá alguna que otra entrevista con padres de familia (éstas últimas no se realizaron) sí así fuera necesario, pero todo dependía de la información obtenida con las entrevistas que en primera instancia se pensó con los estudiantes.

Brindando las facilidades para desarrollar el trabajo de campo, la directora comentó que ella entendía el trabajo, y que sabía todo lo que implicaba hacer una investigación tanto documental como de campo, solo solicitó la presentación del proyecto al personal que labora ahí (docentes) a fin de apoyar el trabajo a realizar, aunado a esto se programaron las actividades probables durante la estancia en la escuela para lograr un trabajo efectivo, como estaba pensando al inicio de la investigación.

Cuando se inició el trabajo, que fue durante el mes de agosto, no hubo imprevistos que interrumpieran el mismo, hasta el primer sismo que se registró (el 07 de septiembre de 2017) donde hubo suspensión de clases por varios días (siete días hábiles), por tanto, se decidió reorganizar el trabajo. Sin embargo, no se logró concretar con esa nueva reorganización ya que hubo otro sismo (19 de septiembre 2017), esta vez se retrasó un poco el trabajo, pues en la escuela se suspendieron clases por tres semanas y tres días, pero a la reanudación de clases, la maestra directora comentó que se podía continuar el trabajo planeado hasta algunos días después a la reanudación (una semana aproximadamente), pues ellos necesitaban empezar a realizar sus actividades de forma cotidiana, de tal forma que en un nuevo ajuste de entrevistas colectivas se modificó sin afectar en ningún momento las actividades que la escuela tenía organizadas después de las eventualidades.

Como ya se dijo antes las técnicas para recopilar los datos empíricos fueron: observación y entrevista en profundidad. Las observaciones generales, se llevaron a cabo en distintos días, con la finalidad de tener información de apoyo para ir perfilando a los grupos de estudiantes que formarían parte de los jóvenes entrevistados, recorriendo por dentro toda la institución, es decir las áreas comunes, donde se reúnen con frecuencia ya sea para consumir sus alimentos o para divertirse en diferentes juegos que entre ellos mismos organizaban durante el tiempo de receso y los cambios de hora. Estos espacios que comparten son las áreas comunes así llamadas por los profesores y se refieren a la cancha de basquetbol y volibol que también funge como patio central, el área donde dejan sus bicicletas los jóvenes que llegan en ella al entrar a la escuela.

Lo anterior llevó a planear seis entrevistas colectivas, para llevarse a cabo durante los meses de septiembre y octubre, sin embargo, por reajustes se extendieron hasta el mes de diciembre, y el principal criterio que se utilizó para el desarrollo de éstas fue que se formaran los pequeños grupos de acuerdo a la afinidad e intereses que tenían entre compañeros y considerando esa afinidad se formaron las entrevistas colectivas como se aprecia en el cuadro 1.0.

**Cuadro 1.0 Concentrado de jóvenes estudiantes entrevistados**

Entrevista	Grado	Grupo	Total hombres	Total mujeres	Número de entrevistados
1	2°	C	4	5	9
2	2°	B	5	-	5
3	3°	A	4	6	10
4	1°	C	-	8	8
5	1°	D	5	9	14
6	3°	B	-	3	3
7	3°	B	4	4	8
Número total de entrevistados					57

Fuente: Elaboración propia, (2017).

Como el cuadro 1.0 lo indica, se realizaron siete entrevistas colectivas con los estudiantes seleccionados para dicha actividad, el ajuste de seis a siete entrevistas se debió a una petición por parte de un grupo de jóvenes de segundo grado, quienes insistieron para que se les entrevistara de tal forma que no se les ignoró, y finalmente se les incluyó teniendo un total de 57 jóvenes entrevistados.

Con respecto a la acotación utilizada se puede distinguir de dos formas la primera es durante la transcripción del audio de la entrevista y se conformó así:

E= Estudiante (uno, dos...).

P. E. = Profesor Entrevistador.

Es: Estudiantes (usado en el caso de algunos jóvenes que contestaron en forma de coro).

Por otro lado, la clave para identificar la referencia empírica se estructuró de la siguiente manera y como ejemplo se enuncia:

E5G1D2017 (Entrevista número 5 al Grupo 1 “D” correspondiente al año 2017).

De este modo se distinguen todas las entrevistas entre una y otra y en su conjunto se encuentran en fuentes consultadas y un ejemplo de entrevista realizada en el anexo.

Es así entonces que se realizó el diseño del trabajo de campo mismo que se encuentra reflejado en los fragmentos del referente empírico retomados en los capítulos que conforman esta investigación.

### 1.5.2 Enfoque metodológico

En el inicio del presente trabajo aún la metodología se encontraba en esbozo, ya cuando este comenzó a tomar forma, e intentando respetar la naturaleza del trabajo que empezaba a fraguarse se determina perfilarlo de la siguiente manera.

Cuando alguna persona se encuentra frente a un pensamiento empírico es posible que se trate de un pensamiento plano o llano, es decir sin interacción con la teoría seguramente se posicione y se acentúe ahí, es por eso que aquí se consideró desde perspectivas teóricas distintas para que éste cambie y vaya tomando forma y de esta manera se pueda acercarse a un problema con características propias. Durante este proceso, se encontró que al dato empírico se le debe dar un trato metodológico, en este caso la postura teórica de Buenfil (2011) cuando ella escribe al respecto lo siguiente:

Por metodología estoy entendiendo un proceso de articulación y ajuste permanente de al menos seis dimensiones; 1. Delimitación de las preguntas de investigación (que presupone no solo un conocimiento de literatura relevante, sino además el reconocimiento de la implicación subjetiva del investigador en lo que lo mueve a la investigación); 2. El esclarecimiento de sus posicionamientos ontológicos y epistemológicos; 3. La exploración y elección del cuerpo conceptual y las lógicas de limitación intelección, 4. La delimitación del referente empírico documentado, que involucra la elección de formas y estrategias de recuperación de la información; 4. El proceso de construcción de un objeto de estudio, que involucra ese proceso de ajuste constante de preguntas, teoría y referente empírico; 5. El análisis e interpretación; y finalmente, 6. La articulación de resultados. (Buenfil, 2011, p. 13).

Esto fue lo que permitió mirar a través de él para que se vaya construyendo un objeto de estudio sólido pero que, a su vez, permita la flexibilidad de poderse construir con diversas teorías hasta tener una consolidación oportuna.

Es pues, que para lograr la investigación, es necesario hacer algunas acentuaciones al respecto. Desde la postura de Haber su perspectiva se enfatiza en lo siguiente:

La investigación no es tan solo conocer el mundo, sino ser agenciado por este, por la inmediatez de las cosas que están ahí y las que no-están aquí, los positivos y los negativos, las presencias y las ausencias. Investigación parece decirnos que conocer es algo que nos acontece en el cuerpo cuando nos relacionamos con cosas [...] El vestigio parece decirnos que hay inmediatez entre lo que se nos presenta mediado por una ruptura de tiempo-espacio, y la investigación, es decir seguir las relaciones investigativas es seguir la pista de la inmediatez que hay en lo mediatizado. (Haber, 2011, p. 11)

En el desarrollo del trabajo intelectual como lo indica Haber (2011) es necesario realizar enlaces que permitan conocer el acontecer no solo del cuerpo en esencia, sino también de las acciones que tiene y siente el cuerpo para lograr la(s) discusiones de la(s) pregunta(s) que se persiguen dentro de la investigación.

Donde los pasos preestablecidos que hay son diversos por eso se precisa que el trabajo de investigación giró en torno a una mirada para la cual es necesario: “Reconocer aquello y aquellos que ya hemos conocido antes. Al reconocer, identificamos nuestras previas enunciaciones con las que nombramos, reestablecemos relaciones entre las palabras y las cosas y permitimos que estas relaciones [...] se nos revelen en su arbitrariedad.” (Haber, 2011, p. 18), para que ello se lleve a cabo es importante identificar que: “[...] reconocer es asimismo *aceptar* que las cosas son distintas a como las creíamos” (Haber, 2011, p. 18) pero además donde también se quiere decir que no solo es conocer sino “el reconocimiento es ante todo una actitud de apertura a dejarse habitar por la conversación, una **táctica auténtica.**”<sup>SIC</sup> (Haber, 2011, p. 18), es decir el proceso que implica a la persona, el diálogo (la palabra) y su interacción con los otros.

De tal modo que poco a poco se fue construyendo un proceso cuya acción principal como escribe Razo es “la tarea de la reflexión metodológica”, la cual es importante enfatizar en que: “[...] no consiste entonces, en diseñar rutinas específicas ni el orden en que deban ser aplicadas [...] no pueden saberse de antemano, sino que deben ser resueltas in situ. Lo que sí se puede aclarar en una global del proceso de investigación [...]” (Razo, 2009, p. 48-49) Es así que para el desarrollo de la investigación se consideraron algunas herramientas de orden metodológico de la corriente fenomenológica planteada desde la postura de Alfred Schutz con la cual se partió desde lo que él considera dentro de lo social.

Antes de realizar una descripción de lo que se consideró de Schutz, primero es pertinente hacer un breve recorrido de la fenomenología como una metodología que surge de acuerdo a lo revisado con Husserl a mediados de 1890 y se describe de esta forma:

[...] se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales. La fenomenología destaca cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida) considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 85-86)

Cuando dice que se caracteriza por focalizarse en la experiencia personal se podría comprender que esto acontece en los actos del ser humano como parte de su cotidianidad, esto es, en el sentido de lo que se vive ordinariamente ya sea en el ámbito social, o en cualquier otro en el que se desenvuelve. En el caso de lo aquí investigado inmiscuye a los jóvenes de secundaria y sus vivencias de carácter ordinario frente al otro. Pero en esto se puede ver que hay una gama de puntos de estudio de la fenomenología desde donde es posible explicar con la siguiente cita:

En la actualidad existen corrientes de la fenomenología específicas en su aplicación en determinados campos: sociología, psicología, pedagogía, etc. Con raíces en la hermenéutica, surgen la fenomenología reflexiva-trascendental (referida a la psicología), la fenomenología dialógica, la fenomenología empírica, la fenomenología existencial y la fenomenología social [...] (Álvarez-Gayou, 2003, p. 88).

La fenomenología social fue desarrollada desde la postura del análisis del conocimiento del sentido común. Para tener un análisis preciso con respecto al trato metodológico se revisaron otros datos que se presentan de esta manera:

En lo que a problemáticas metodológicas se refiere, es posible sostener que la reflexión fenomenológica ha sido sumamente productiva; particularmente, si partimos del hecho de que la metodología de las ciencias sociales se concentra en la relación entre individuo y colectividad o sociedad, problemática planteada por el individualismo metodológico de Max Weber. En este sentido, Alfred Schutz y su discípulo Thomas Luckmann fueron los dos representantes de las ciencias sociales que se concentraron específicamente en elaborar, desde la reflexión metodológica, el campo problemático de tensión entre la subjetividad del actor individual y la colectividad o la sociedad. Por un lado, el sociólogo y filósofo Alfred Schutz se concentró en establecer los fundamentos de la Sociología Comprensiva de Max Weber, la cual desarrolla en profundidad la noción del

sentido subjetivo que el actor individual enlaza a su acción (Weber, [1921] 2002, citado en Dreher, 2010, p. 97 en De la Garza coord.).

En este punto se dio un pequeño giro hacia el análisis del sentido común, esto es, se retomó la fenomenología social misma que como ya se escribió fue desarrollada por Schutz, con varias aristas. Sin embargo, solo se consideraron algunas entre ellas la del lenguaje, la sensatez, ambas en la relación emocional bajo las siguientes características:

#### La acción racional dentro de la experiencia de sentido común

El lenguaje común no establece una distinción marcada entre modos de conducta sensatos, razonables, y modos racionales. Podemos decir que un hombre actuó con sensatez si el motivo y el curso de su acción son comprensibles para nosotros, sus asociados u observadores. Tal será el caso si su acción se ajusta a un conjunto de reglas y recetas socialmente aprobadas para enfrentar problemas típicos aplicando medios típicos para lograr fines típicos. Si yo, si Nosotros, si “cualquiera que es uno de nosotros” se encuentra en circunstancias típicamente similares, actuara de manera similar. La conducta sensata, sin embargo, no presupone que el actor esté guiado por la visión de sus motivos y el contexto de medios y fines. Una intensa relación emocional contra un ofensor podría ser sensata y abstenerse de ella podría ser absurdo. (Schutz, 1962 / 2008, p. 55)

En este caso el motivo como lo refiere Schutz, o los motivos fueron el interactuar, el convivir o el coexistir en el contexto escolar, enfrentando problemas *típicos* o propios de la escuela. Ahora de la teoría que fue desarrollada por él, Natanson realiza el siguiente análisis:

[...] se podría decir que la filosofía de Alfred Schutz articula una sola intuición; el descubrimiento, en su cabal profundidad, de las presuposiciones, estructura y significación del mundo del sentido común, [...] su preocupación por la estructura provista de sentido del mundo de la vida cotidiana, el mundo del ejecutar diario en que nace cada uno de nosotros, dentro de cuyos límites se desenvuelve nuestra existencia, y que solo trascendemos completamente al morir. Ver este mundo en su enorme complejidad, delinear y explorar sus rasgos esenciales y rastrear sus múltiples relaciones fueron los diversos aspectos de su tarea central: concretar una filosofía de la realidad mundana o –dicho en lenguaje más formal– una fenomenología de la actitud natural. La comprensión de la realidad eminente de la vida del sentido común es la clave que permite entender la obra de Alfred Schutz. (Natanson en Schutz, 1962 / 2008, p. 15)

Cuando se hace referencia por parte de Natanson con respecto a que la realidad en el sentido común es clave para comprender a Schutz, es importante enfatizar que se consideró como uno de los elementos para el desarrollo analítico del trabajo aquí presentado. Otro de ellos corresponde a

su postura: “sobre las realidades múltiples” en donde se comprende que la realidad es la relación con la vida emocional frente al interés de lo real.

Desde ahí se rescata lo que Schutz considera como un elemento de lectura de la realidad y lo llama “la realidad del mundo de la vida cotidiana”, para referirse a esta realidad se hacen las siguientes acentuaciones, primero, “la actitud natural de la vida cotidiana” en donde afirma que:

“Mundo de vida cotidiana” significará el mundo intersubjetivo que exista mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por Otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias anteriores a él, nuestras propias experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros, que funcionan como un esquema de referencia en la forma de “conocimiento a mano.” (Schutz, 1962 / 2008, p. 198)

Dentro de la vida cotidiana donde se hace referencia que la experiencia como lo enmarca el autor, se adquiere también con la participación del otro, así como del cúmulo de vivencias personales, que en este caso se retoma desde lo vivido dentro de la escuela, son actos que acompañan a los jóvenes todo el tiempo, también lo cual los identifica como individuos con características particulares, pero finalmente siempre serán afines a otros.

En esta articulación también acontece no solo la palabra y la interacción que ocurre en torno a ella, sino también los movimientos corporales como parte del interactuar frente al otro ya sea de manera directa o como solo una intersección como lo describe el autor:

El mundo de la vida cotidiana es el escenario y también el objeto de nuestras acciones e interacciones. Para llevar a cabo los propósitos que buscamos en él, entre nuestros semejantes, tenemos que dominarlo y modificarlo. Actuamos no solo dentro del mundo sino también sobre él. Nuestros movimientos corporales –kinestésicos, motores, operativos– engranan, por así decir, en el mundo, modificando o cambiando sus objetos y sus relaciones mutuas. (Schutz, 1962 / 2008, p. 198).

Desde esta postura fue posible realizar un análisis de lo acontecido dentro de lo cotidiano como lo maneja el autor entendiendo: “[...] “las acciones” son manifestaciones de la vida espontánea del hombre.” (Schutz, 1962 / 2008, p. 199) comprendiendo lo espontáneo también como lo cotidiano u ordinario.

Dentro de lo que le acontece a los jóvenes de educación secundaria se halló que el encuentro frente al otro no necesariamente se presenta en términos armónicos, sin embargo, no se puede descartar que es parte de la convivencia, por lo tanto:

[...] ¿Hay alguna experiencia de mi vida espontánea que no sea subjetivamente provista de sentido? [...] mi porte, mi expresión facial, mi ánimo, las manifestaciones de la vida espontánea que dan por resultado ciertas características de mi escritura sujetas a la interpretación grafológica, etc. Todas estas formas de espontaneidad involuntaria son experimentadas mientras ocurre, pero sin dejar ningún rastro en la memoria; como experiencias son [...] muy adecuadas, percibidas, pero no apreciadas. Inestables e inseparables de las experiencias circundantes, no pueden ser delineadas ni recordadas. Pertenecen a la categoría de las *experiencias esencialmente actuales*, o sea que existen solo en la actualidad de ser experimentadas y no pueden ser captadas mediante una actitud reflexiva. (Schutz, 1962 / 2008, p. 200)

De esta manera se puede acentuar que la realidad como la describe el autor es un espacio delimitado por el tiempo y aquí se puede agregar que también del lugar donde ocurren los actos, en este caso durante el periodo que pasan dentro de la escuela.

Considerando lo que el autor afirma con respecto a la vida espontánea, puede ocurrir que los actos pasen al punto de ser recordados en otro tiempo, es decir que formen parte de la memoria, sin embargo, no todos los hechos son recordados, lo que él dice que corresponde a la vida espontánea misma que no genera ningún elemento a recordar, no se guarda en la memoria elemento alguno que permita recordar pero esto además obedece al comportamiento de cada ser humano como lo explica Schutz a continuación: “Las experiencias subjetivamente provistas de sentido que emanan de nuestra vida espontánea recibirán el nombre de *comportamiento (conduct)*. (Evitamos el término *conducta [behavior]* porque en el uso actual incluye también manifestaciones espontáneas no provistas de sentido, como reflejos).” (Schutz, 1962 / 2008, p. 200)

Como lo describe el autor la actitud tanto del cuerpo, como la palabra caben en los actos que dan cuenta de la subjetividad del ser humano y éstos a su vez forman parte del comportamiento y autonomía que pueden llegar a tener frente al otro.

Se enfatiza que lo ya descrito se considera que corresponde a una de las herramientas principales para realizar un recorrido de carácter analítico a fin de lograr un entramado desde lo empírico frente y lo teórico con el apoyo de la fenomenología, como ya ha sido expresado, lo teórico siempre desde el dato empírico permitiendo lograr lo que aquí se desarrolló.

Las consideraciones de la investigación tornaron con respecto a lo encontrado frente al aparato teórico mismo que se construyó desde la necesidad que se fue encontrando dentro de los datos empíricos concretados.

En este capítulo fue necesaria la incorporación de la información empírica recabada y la revisión minuciosa de la misma, donde se destaca que hubo aportes valiosos recuperados en la transcripción de las observaciones y entrevistas realizadas en el trabajo de campo, los cuales también permitieron la configuración y ordenamiento de los siguientes capítulos.

De esta manera, con los conceptos delimitados, las categorías especificadas, el objetivo y las preguntas de investigación concretadas, la revisión de algunos aportes teóricos en conjunto, se logró la consolidación de la investigación en donde se plantea un panorama general del análisis.

**CAPÍTULO 2**  
**AFECTOS DE LA BENEVOLENCIA**



Emprender un trabajo donde se encuentra presente la convivencia es un tema a trabajar tan amplio como la misma palabra, ya que ésta se encuentra presente en cualquier lugar en el que nos encontremos indistintamente, también con quien compartamos el espacio e incluso el tiempo mismo. En el presente capítulo se tiene la intención de abordar algunos aspectos que se encuentran englobados dentro de la convivencia y que es lo que lleva a los jóvenes a decidir con quién estar en dicha interacción.

En la escuela, con frecuencia se forman ciertos lazos de comunicación de tal manera que van constituyendo diversas formas de convivir, por tal motivo el propósito de este capítulo es reconocer y analizar cuáles son las formas de convivencia que con frecuencia prevalecen entre los estudiantes de educación secundaria, donde las preguntas son: ¿Qué formas de convivencia se encuentran más frecuentemente entre los estudiantes de educación secundaria?, ¿La convivencia tiene limitantes en la escuela?, o ¿La escuela limita la convivencia?

A continuación, se presenta el siguiente fragmento de un texto escrito en el año de 1876 donde se puede ver una interacción entre jóvenes la cual podría interpretarse como una forma de convivencia:

Después de cenar la pandilla se dedicó a la búsqueda de huevos de tortuga en la playa. Metían palos en la arena, y, cuando encontraban un lugar blando se arrodillaban y escarbaban con las manos. Algunas veces sacaban hasta cincuenta o sesenta huevos de un agujero. [...]. Esa noche hicieron una verdadera orgia de huevos fritos, y otra el viernes por la mañana. Después del desayuno se fueron saltando y dando cabriolas hasta la playa persiguiéndose unos a otros y quitándose la ropa al mismo tiempo, hasta quedar desnudos. Continuaron sus juegos dentro del agua, hasta un sitio donde la corriente fuerte los hacía caer a veces lo cual aumentaba mucho la diversión. De vez en cuando formaban grupo y se echaban agua a la cara con la palma de las manos, aproximándose unos a otros con mucha cautela para evitar las sofocaciones rociadas, y se agarraban y luchaban hasta que el más fuerte derribaba a su contrincante. Entonces se producía un verdadero revuelo de piernas y brazos y salían resoplando, escupiendo y riendo.

Cuando se encontraban se tendían en la arena caliente, cubriéndose con ella hasta que recuperaban fuerzas; entonces volvían al agua a repetir de nuevo su juego. Finalmente, se les ocurrió que su piel se parecía a la malla de color de carne de los acróbatas; marcaron entonces un círculo en la arena e improvisaron un circo con tres payasos, pues ninguno estaba dispuesto a ceder tan honroso papel a sus compañeros.

Más tarde sacaron las canicas y jugaron “triángulo”, al “hoyo” y a la “quemada”, hasta que se cansaron [...] (Twain, 1989, p. 127-128)

Esto escribe Twain en su libro las aventuras de Tom Sawyer en el año de 1876 donde se puede leer que está presente una interacción entre dos o más personas, y entre ellos, se denota la voluntad<sup>13</sup> para actuar frente al otro, o decidir no hacerlo, por tanto, se podría considerar que la convivencia no es un tema de hoy ya que como testimonio se tiene este texto que fue escrito hace poco más de cien años. La narración da cuenta de actos de convivencia entre jóvenes, no destaca las edades, se podría deducir que son jóvenes en edad estudiantil, que se encuentran en un espacio distinto al de la escuela, denotando que hay gusto por interactuar unos con otros es decir que existe algo así como la simpatía y que ésta acontece cuando, en palabras de Smith: “[...] la simpatía que mis amigos manifiestan ante mi gozo puede sin duda ser placentera para mí al incrementar esa felicidad [...] La simpatía aviva el regocijo y mitiga la pena[...].” (Smith, 1759 / 2016, p. 58), pues al estar presente la cautela para evitar sofocaciones entre ellos, se podría interpretar que está presente la atención y el cuidado para evitar caer en agresiones, sin perder el sentido del juego y la convivencia, pero además si alguna pena les acontece ésta se minimiza o desaparece cuando las risas y el juego brotan en ellos y que estos momentos son generados por los mismos jóvenes.

Buscar más de una forma de interactuar entre jóvenes posiblemente surge de una necesidad de sentirse acompañado, pero no es una compañía casual, pues relata que un grupo de tres jóvenes más o menos de edades similares encontraron diversas razones para estar en un sitio al mismo tiempo y que les agrada compartir ese tiempo donde podría haber situaciones que les provocan risas, y momentos de satisfacción. Que es más o menos lo que se puede observar en la escuela cuando los jóvenes buscan tener afinidad con sus compañeros, generalmente es con quien tienen edad similar a ellos y que sean de conductas semejantes también.

En el contexto escolar los programas de estudio de 2011 enuncian que: “[...] los estudiantes aprendan a actuar con [...] la libertad, la paz, el respeto a las personas [...] También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad

---

<sup>13</sup> Se retoma el concepto desde lo que plantea Aristóteles donde escribe que es: “lo que constituye la opción elegida en un momento dado, en el que se tiene en vista el fin de la acción. O sea que, para calificar a una acción de voluntaria o involuntaria, es importante considerar el momento en que se obra.

Así, cuando un hombre actúa lo hace voluntariamente, puesto que en él reside el principio del movimiento de sus miembros (que son como instrumentos de su voluntad) y el principio de tales acciones está en él, también lo estará el hacerlo o no. De modo que tales actos son voluntarios, aunque en sentido absoluto sean involuntarios, pues nadie escogería realizarlos por sí mismos. Incluso, en aquellas ocasiones se soporta la deshonra o el dolor a cambio de grandes y bellas cosas, esos actos son alabados”. (Aristóteles [349 a.C.] (2016) p. 49-50) Cabe aclarar que se retoma desde esta noción sin embargo el concepto de voluntad no se encuentra desarrollado en ningún apartado del trabajo.

personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social.” (SEP, 2011, p. 57), regresando al texto de Twain a través de este lente, mirar que los tres jóvenes interactúan bajo esta posibilidad es decir, hay relaciones personales y actos agradables o afectivos entre ellos, por lo tanto, esto les lleva a reconocerse frente al otro, construyendo una identidad muy particular pero aquí cabe preguntarse: ¿Cómo se hace presente o cómo surge el agrado y el afecto?, ¿Qué posibilidades de afecto puede haber en ellos?, como lo dicen los programas de estudio con la libertad y el respeto por el otro, no solo en la interacción de los jóvenes en un espacio distinto a la escuela sino también en la escuela misma.

La relación persona-persona trata de indicar que quizá es el inicio de una convivencia, aun cuando ésta no se haga presente por mucho tiempo, es decir, puede ser producto de unos minutos de interacción y es generalmente verbal, aquí se toma el apoyo teórico de Hume cuando aporta en este sentido, que las atenciones podrían ser agradables cuando escribe esto: “[...] se mantiene una conversación fluida, sin vehemencia, sin interrupciones, sin ansias por alzarse con la victoria sin aires de superioridad [...]” (Hume, 1751 / 2014, p. 161), y estas conversaciones como ya se decía podrían ser circunstanciales o momentáneas y cabe la posibilidad de que por diversos factores puede llegar a trascender dependiendo de la voluntad que cada uno tiene y cuando alguno de estos lazos se estrechan, puede surgir el agrado por interactuar con el otro o incluso afirmar que podría llegar hasta el afecto por la otra persona, como lo escribe Hume en estas líneas:

Estas atenciones y consideraciones son inmediatamente *agradables* para los demás, al margen de la reflexión alguna acerca de su utilidad o de sus tendencias beneficiosas; hacen que triunfe el afecto sobre la hostilidad, promueven la estima, y realzan en extremo el mérito de la persona que regula su conducta guiándose por ellas. (Hume, 1751 / 2014, p. 161).

De tal forma que cuando se encuentra presente el agrado dentro de la convivencia los jóvenes integran o intentan otras formas de estar entre pares como futura vía para llegar a otras formas de interactuar.

Por lo tanto, en este capítulo se presentan cuatro apartados donde se intentará ahondar tanto en el agrado y afecto que se puede encontrar en la convivencia, así como la simpatía o la confianza dentro de ésta.

## 2.1 Agrado y afecto en una convivencia bondadosa

Los jóvenes en la escuela secundaria muchas veces han escuchado de adultos o de personas mayores algo más o menos así: “que a la escuela se va únicamente a trabajar para aprender cosas nuevas que les permitan ser mejores personas en un futuro”, sin embargo, no es un decreto, pues no siempre es así, porque también hay gran risas, bromas, juegos, la admiración entre ellos, algunos incluso llegan a ser ídolos<sup>14</sup> de los demás, es decir, que en la escuela no solo se va a trabajar como se dice comúnmente, pues en la interacción con el otro surgen formas de conducirse con los demás convirtiéndose éstas en agradables, simpáticas y de gran aceptación entre los jóvenes, aunque cabe aclarar que no siempre es así.

Si preguntamos: ¿Qué tipo de vivencias les acontecen a los jóvenes cuando están de paso por la escuela secundaria? Desde una opinión un tanto reducida podría contestarse que les ocurren cosas, situaciones o acciones buenas y malas, sin embargo en esta respuesta concreta no abarca las respuestas que quizá se tornaran infinitas frente a la diversidad de acontecimientos que viven a diario dentro de la escuela ante la interacción con sus compañeros.

Ahora surge otro cuestionamiento: ¿Se puede separar el afecto del agrado?, ¿Podría estar presente el afecto sin el agrado o lo contrario?, o podría ser que ¿Éstos se presenten como una especie de simulación, solo por atender a uno o ciertos intereses?

Desde el punto de vista de los jóvenes estudiantes, el agrado se crea cuando suelen sentirse bien con quien platican, o comparten tanto lo emocional, como sus pertenencias materiales y así se denota en el fragmento de entrevista de dos estudiantes cuyo trato refieren es como hermanas y que se piden permiso o se avisan cada vez que van a algún lado pues el compartir su tiempo es algo grato para ellas: “E1: -oye, voy acá, ¿Me acompañas?, o prefieres irte a otro lado.

E2: -No, pues mejor voy, y si alguien le dice algo a Vanesa pues yo la defiendo o ella me defiende a mí” (E1G2D2017, p. 4), es decir, el compartir, poderse comunicar, respetar la decisión tomada por, y para ellas, en una interacción de compañeros produce que vayan

---

<sup>14</sup> Referencia tomada desde los datos empíricos, obtenidos en la entrevista número uno, donde se les pregunta a algunos estudiantes de segundo “B” entre amigos ¿se admiran? O creen sentir admiración por alguno de sus amigos. Entre sus diversas respuestas, dijeron: más que de la admiración entre ellos, también hay ídolos (la admiración desbordada) y fans.

emergiendo las amistades como ellos lo designan: “los mejores amigos”, es decir, ya como una convivencia que ha ido más allá de sólo un mero intercambio de palabras.

Ahora por otro lado se ve un tipo de descripción distinta pero también se denota el por qué se consideran mejores amigos y lo refieren así: “E1: – Bueno yo considero a Vanesa como mi mejor amiga y hermana, y a los otros nada más los considero como mis amigos.” (E1G2D2017, p. 5), pero aquí se podría resaltar que el considerarse mejores amigos no es exclusivo del sexo femenino ya que un estudiante hombre dice: “E3: -Yo considero a Osorio mi mejor amigo, porque él es con quien me llevo más, y también con Vanesa, este, pues porque le cuento mis secretos y todas esas cosas.” (E1G2D2017, p. 5)

Esto es como una especie de complicidad entre ellos de lo que les ocurre o van viviendo a diario, esta interacción de agrado de encontrarse como complementos unos de otros, a veces logrando trascender la vida estudiantil como lo dicen los siguientes relatos:

E2: - Pues yo igual admiro a todos, ¿Por qué a todos?, porque pues, todos tienen un punto fuerte, que de cada... ¡bueno!, que cada persona me gusta, por ejemplo de Cesar, es inteligente, y luego le pido ayuda ¿No?, Belén es chistosa, Emiliano, pues, también es con el que estoy en animación<sup>15</sup>, este Osorio <sup>SIC</sup>, me ayuda a jugar básquet, Noguez, es con el que estoy jugando, Alma es con la que le platico todo, Nayeli, es con quien hago mis babosadas o sea, cada quien tiene un punto fuerte y que me gusta (surgen risas de todos los entrevistados) y pues yo a todos admiro porque son diferentes, me gusta todo de ellos. (E1G2D2017, p. 6)

E3: -Yo también admiro a todos, pero a quien más admiro que soy su “fan” es Noguez, porrrrr <sup>SIC</sup> porque, él nos hace reír mientras estemos en problemas, siempre un amigo que podemos contar con él.

E1: -Sí también Noguez es mi “ídolo.” (surgen risas), (E1G2D2017: 6)

E2: -Sí, los chistes, que dice por ejemplo Noguez, luego, luego, volteamos a ver quién está haciendo payasadas en el salón. (E1G2D2017, p. 9)

Dando cuenta de lo agradable, la admiración, el apoyo desde lo que puede aportar cada uno podría ser que como resultado surgido de la interacción con el otro, como consecuencia de las necesidades que cada uno presenta; y ahora haciendo un acercamiento desde una conceptualización que ofrece Kant al describir que: “[...] agradable *es aquello que place a los*

<sup>15</sup> Animación, es la idea con la que se conducen en la escuela para referirse a un grupo formado por los propios estudiantes, de todos los grados y grupos con la finalidad de crear porras y coreografías y a su vez participar para cuando hay competencias de los equipos de fútbol y basquetbol de la misma escuela o también competencias interescolares.

*sentidos en la sensación [...] Toda satisfacción (dícese, o piénsase) en ella misma sensación (de un placer)[...]*” (Kant, 1790/2014, p. 253), se encuentra como posibilidad de enmarcar la sensaciones como actos placenteros en diversidad de acontecimientos que les ocurren a los jóvenes cuando empiezan a construir un sentimiento de agrado hacia el otro, y que dichas sensaciones de regocijo o de agrado por compartir con la otra persona, como lo enuncia en la entrevista al demostrar que hay momentos afines con respecto a su manera de actuar o de pensar.

Además, también se puede ver que no solo es la compañía sino también compartir sus alimentos que consumen durante el receso, o parte de esos alimentos ya que en una de las entrevista se cuestionaba porque es agradable la compañía de sus compañeros a lo que respondieron que: “E1: -A mí pus<sup>SIC</sup>, es que, con... a veces no llevaba para comer, pues me invitaban ellos para comer, y pues ya desde ahí me empecé a juntar bastante con ellos.” (E2G2B2017, p. 1) Es decir aquí el alimento se convirtió en un factor intermediario para que entre ellos surgiera esa posibilidad de interactuar con el acto de placer que Kant escribe.

Algo distinto a la comida, en otro caso se ve que lo que los une en un el momento de agrado es cuando platican o bromean y surgen las risas entre ellos como lo describen los siguientes jóvenes:

E1: -Risas (es la expresión que usan los jóvenes)

E2: -Risas, de todo lo que decimos, o de lo que oímos de los demás.

E3: -Luego hacemos chistes entre nosotros, o de nuestras pláticas que... así cosas que nos pasan nos reímos, y pus... nomás. (E2G2B2017, p. 3)

Alguien más habla de caerse bien a partir de una plática momentánea, o quizá solo algunas palabras que conversaron en pocos minutos, y aquí se puede destacar que primero estuvo la observación cuando la entrevistada afirmó que solo los veía y posterior a ello se hizo amigo de los que observaba y lo describe de la siguiente forma: “E3: -Yo, más que nada, porque me empezaron a caer bien, desde primero los veía, y jugábamos así relax y también aparte por, por, el apoyo que me estaban dando.” (E2G2B2017, p. 6)

Aun cuando lo externan con distintas palabras siempre está presente el agrado de platicar, hablar, conversar como ellos lo dicen y de compartir con sus compañeros, o como ellos lo nombran: amigos, o también mejores amigos, en el momento de conocerse y como es que pasó, así lo dice

este estudiante: “E2: -Yo a mis compañeros, los conocí en el salón, estuvimos hablando chido y ya nos hicimos amigos.” (E3G3A2017, p. 1)

Otros jóvenes de tercer grado lo expresan así:

E4: -Yo los conocí en primero, y eso, porque nos ponían en equipos, fue cuando les empecé a hablar, más.

E2: -Nos ponemos a platicar, no sé, de lo que nos ha pasado, que hemos hecho, o nos invitamos a otros lugares. (E3G3A2017, p. 2)

Podría decirse que dentro de esa interacción se genera una afinidad y/o afecto que puede llegar a trascender a la parte personal de tal forma que conviven fuera del espacio escolar, es decir, en alguna casa y ellos lo dicen así: “-Hacemos fiestas, nos mojamos.” (E3G3A2017, p. 2)

Cuando la sensación de agrado, afecto, afinidad o simpatía toman un papel relevante dentro de la interacción y quizá lo que ocurre es un placer grato, como lo expresa Kant (1790 / 2014) cuando escribe que: “Por lo tanto, todo lo que place, justamente en lo que place es agradable (y según los diferentes grados, o también relaciones con otras sensaciones agradables, es gracioso, amable, delectable, regocijante, etc...)” (Kant, 1790 / 2014, p. 253); desde esta perspectiva, se podría comprender o interpretar que hay sensaciones las cuales forman parte de su persona, en algunos casos esas sensaciones son placenteras, de regocijo o de agrado que llenan espacios de vital importancia y esto a su vez les permite estrechar sus amistades cada vez más, o los lazos afectivos.

Pues también cuando alguien apoya o consuela como ellos describen en esta forma:

E2: - Y..., entre uno se apoya, y hace que uno salga adelante (refiriéndose a que el apoyo se ve de todos)

E3: - No sé, te sientes triste, acá ¿no?, y, ya llega uno, y te consuela, y -¿ahora qué tienes?

E4: - Te motiva a que estés feliz.” (E3G3A2017, p. 4)

Con respecto a lo anterior se destaca que en las relaciones persona-persona que se van construyendo al paso del tiempo se encuentran entretejidas emociones y en algunos casos dan

paso a la alegría<sup>16</sup>, la admiración<sup>17</sup>, pero en dichas relaciones afectivas se van creando a partir de la interacción que hay entre pares. En el caso del afecto hay descripciones precisas como la que realiza Russell al enunciar lo siguiente:

En el mejor de los afectos el hombre aspira a una felicidad nueva y a no huir de la desgracia inveterada.

El mejor tipo de afecto es recíprocamente vital; recibe el cariño con alegría y lo da sin esfuerzo, y encuentra el mundo más interesante a causa de la existencia de esta felicidad recíproca. (Russell, 2016, p. 161-162).

Con respecto a lo que considera el autor frente al recorrido que se hace de la convivencia entre los jóvenes, se puede afirmar que para llegar al afecto, tendría que ser una reciprocidad de sus propios actos y actores, tratando de reconocerse entre sus propios actos que los llevan a responsabilizarse de sus relaciones, las cuales van identificando o aprendiendo durante la interacción entre pares comenzando a constituirse visiblemente en sus actitudes hacia con el otro.

Es decir, acuden con el otro cuando algo les ocurre y este acontecimiento no necesariamente es un hecho donde quepan las risas y el regocijo de la alegría, como lo describen en las siguientes palabras: “E2: -Yo la verdad sí, sí he sentido tristeza y luego voy con mi compañera y me apoya.” (E3G3A2017, p. 4)

En otro extracto de entrevista lo mencionan con otro tipo de apoyo y que ellos consideran también forma parte de su interactuar: E3: - Así, por ejemplo, cuando tengo un problema familiar, me dice pues que siga adelante que no me deje caer, por los problemas que tengo en mi casa, que no recaiga. (E3G3A2017, p. 6)

De tal modo que aparte de risas hay otros aspectos que caben en la convivencia como ya lo enuncian los jóvenes al buscar afinidades de edades, gustos, y algunos otros aspectos, la convivencia se vuelve más estrecha quizá al grado de compartir no solo risas y buenos momentos pues encuentran cierto consuelo al contar sus vivencias que tienen tanto en casa como en la

<sup>16</sup> Alegría. Desde la definición que nos brinda Spinoza se refiere a “la transición del hombre de una menos a una mayor perfección”, misma que se considera pertinente en este apartado a fin de apuntalar los elementos de análisis que aquí se revisaron. Spinoza de B. (1677 / 2015). *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: Fondo de Culture Económica. p. 155.

<sup>17</sup> La admiración significa para Spinoza que “[...] es la imaginación de alguna cosa en la cual el alma pertenece absorta, porque esta imaginación singular no tiene conexión con las demás[...]” (Spinoza, 1677 / 2015, p 155-156), desde esta postura el análisis se tornará con respecto al afecto, considerando que dentro de las emociones o sensaciones algunas como resultado de la “imaginación” como lo aborda el autor sin embargo no solo se limita a eso pues también interviene la interacción social en el que el ser humanos se desarrolla.

escuela, al acercarse con otros, pero estos otros es entre iguales es decir buscan afinidades, pero también edades similares.

Entonces no solo los momentos de agrado son los que trascienden, sino también hay un grado de valor a sus acontecimientos de diversos tipos pues contar lo que les ocurre en su vida estudiantil forma parte de la interacción que se da entre ellos y así lo describe esta entrevistada cuando se le cuestionó qué es lo que más le agrada de su amiga y respondió esto:

E4: - Qué será, pues de que me agrada, pues no sé, de que les cuento algún problema, o algo así, pues ya, me dan la solución, o me gusta la manera en que me la dicen, o como decirla [...] y así. (E3G3A2017, p. 8)

Por otro lado es posible que el afecto, vaya acompañado de modales que le agraden al otro éstos pudieran ser o no aparentes, o en otro caso intenta transmitir un sentir en particular que le dé apertura a ser aceptado por el otro u otros, menciona Hume (1751/2014) que se conjugan y se encuentran varios sentimientos en los seres humanos al afirmar que: “[...] se comunican necesariamente a quienes los contemplan y hacen que éstos se unan a ese sentimiento de afecto y delicadeza. De una manera natural, las lágrimas se nos vienen a los ojos cuando percibimos un sentimiento entrañable.” (Hume, 1751 / 2014, p. 155), poniendo en gran movimiento todo aquello que rodea al ser, con respecto a las sensaciones y emociones o incluso pasiones para dar paso al sentimiento propio del ser humano donde intervienen las lágrimas. Porque cuando se les cuestiona cuál era su sentir con respecto a su amistad, ahora que ya están en tercero de secundaria, ellos responden:

E4:- Pues, más que nada nostalgia, ¿no?, por todo lo que pasamos juntos pues todas esas risas que hemos convivido y pues, sí es algo triste de, saber que falta poco tiempo para que... después, de que nos hayamos visto cinco días a la semana todos esos días juntos esta ya no nos veamos y pues como la mayoría, también es algo alegre ya que, pues también es una motivación grande para seguir adelante, para seguir los sueños que vengan y pues, seguir estudiando para tener una carrera estable. (E3G3A2017, p. 6)

Otro estudiante del cual el vínculo es estrecho ya que refiere haber convivido durante tres años con sus compañeros manifiesta su sentir, sobre la amistad expresando lo siguiente:

E6: -[...] los tres años estuvimos todos juntos reforzaron mucho eso, (refiriéndose a su amistad) y este, yo creo que sí hay muchas posibilidades de que terminando la secundaria, sigamos siendo amigos, porque, yo creo que somos tan, tan, unidos que

luego así, este, tenemos grupos de Messenger o de Whatsapp, y sí tenemos nombres, y así [...] (E7G3B2017: 8)

En los testimonios de los entrevistados donde destacan que aparte de risas y buenos momentos también hay nostalgia, entonces es posible que el afecto se convierta en un elemento clave para que eso ocurra, y en este punto se toma el apoyo desde la postura que ofrece Spinoza cuando intervienen más que las emociones, él al respecto, escribe que:

Un afecto se dice pasión del ánimo, es una idea confusa por la cual el alma afirma de su cuerpo o de alguna de sus partes una fuerza de existir mayor o menor que antes, por la cual, una vez dada la idea, el alma misma es determinada a pensar tal cosa más bien que tal otra. (Spinoza, 1677 / 2015, p. 170)

Esto es que un afecto deriva de una pasión del ser, éste puede ser o no sencillo, y posiblemente adopta la postura que cada joven presenta ante el otro quizá en una actitud natural, espontánea, instantánea dejándose llevar por el instante o momento.

Cuando Spinoza (1677/2015) dice que “[...] un afecto, debe indicar o expresar la disposición del cuerpo o de alguna de sus partes tal como la posee el cuerpo mismo o alguna de sus partes.” (Spinoza, 1677 / 2015, p. 170), se podría comprender que algunas implicaciones ajenas o propias las cuales ayudan a que vaya constituyendo el afecto o pasión y estos fluyan con una estima real hacia los demás con quien comparte, como lo nombra Spinoza es parte de un todo, agregado a lo anterior con la misma idea refiere que: “[...] su fuerza de existir, es aumentada o disminuida favorecida o reprimida [...] la idea que constituye la forma del afecto, afirma del cuerpo algo que implica efectivamente mayor o menor realidad que antes.” (Spinoza, 1677 / 2015, p. 170)

También desde la postura de Russell, se podría interpretar que muchos de los jóvenes de educación secundaria experimentan formas de convivencia múltiples, es decir el afecto no es neutral lo que les permite ser selectivos de acuerdo a sus afinidades, incluso gustos (agrado) con respecto a su presente con posibilidad de futuros frutos de amigos cercanos, “casi como hermanos”<sup>18</sup> pues en este sentido lo enfatiza Russell cuando escribe que: “[...] el afecto que se da debe ser fuerte y no tímido.” (Russell, 2016, p. 158) Es decir, la amistad con el afecto fuerte difícilmente se desvincula o se pierde.

---

<sup>18</sup> Frase dicha en varias ocasiones durante las entrevistas refiriéndose a que hay una amistad tan estrecha que llegan a tener un afecto comparado al que se tiene entre los hermanos, donde ellos refieren que entre hermanos puede ocurrir todo tipo de acciones, comportamientos y formas de comunicarse, sin perder comunicación si algo llegara a pasar.

Ahora bien aquí se puede preguntar: ¿Hay alguna posibilidad de afectos colectivos?, o ¿De qué manera se van estrechando lazos al grado de convertirse en afectos casi familiares?, es pues que el afecto queda entre lo que hacen y no solo lo que dicen, cuando dan cuenta de lo que viven y así lo enuncian: “E4: -Me gusta que me motiven, que cuando les cuento algún problema, me den una solución y que sean buenos conmigo [...]” (E3G3A2017, p. 8)

Entre otras cosas también se denota el aprecio de la compañía de sus compañeros ya que la entrevistada refiere lo siguiente:

E2: -Ah, este me gusta cuando, así tienes problemas, o alguna discusión, están apoyándote, o te resuelven casi los problemas, todo lo que no puedes, bueno es así, de que te ayudan así, de dos o más te resuelven o si no, al menos te ayudan a pasarla menos difícil o sea así, más tranquilis<sup>SIC</sup>, ¿no? (E3G3A2017, p. 9)

Aquí se alcanza a apreciar que hay afinidades, sobre todo agrado por compartir sus vivencias y experiencias que les acontece lo cual les permite tomar decisiones de nutrir ese agrado hasta convertirlo en amistad o amigo entrañable o simplemente lo dejan pasar como un hecho sin importancia. Donde hay afinidad dejan ver que hay posibilidad de que eso les permite tomar conciencia de lo que comparten, cómo lo comparten y a quién lo comparten como es descrito en estas palabras: “E5:- Bueno, pues a mí, me gusta que me apoyen, me motiven y que, pues, me hagan ver las cosas, o sea, para tomar conciencia de lo que hago o también digo, y seguir adelante” (E3G3A2017, p. 9)

Dentro de la misma idea, otros jóvenes remarcan que cuando hay problemas también se apoyan y lo destacan de esta forma:

E2: - Bueno sí entre los dos nos apoyamos, y a veces, este, él me comprende y yo igual, porque igual nos toca la misma situación y pus<sup>SIC</sup>, luego le digo que se apure, o de que no le vaya afectar en algo ese problema, y así. (E3G3A2017, p. 10)

El apoyo visto desde el cómo sí hay alguien ahí, que me escuche, que me motive, que me ayude cuando estoy atorado en algo, así lo describen al referirse que es importante el apoyo de sus amigos.

Pero se considera que no solo el agrado está presente en el trato hacia el otro, sino que puede atravesar ciertas barreras y se vea la posibilidad de acontecer otras acciones, pues la amistad es considerada como un asunto relevante e importante ya que la relación estrecha que se logra forjar

desde la convivencia que se puede ver no solo en lo ya escrito aquí, sino en otros factores que también intervienen como es el caso de la simpatía la cual se trató de desarrollar en el apartado siguiente.

## 2.2 La simpatía en la convivencia

Los jóvenes van descubriendo que con algunos de sus pares existen afinidades y con otros no tanto, posiblemente con algunos otros más no la hay, o quizá no existe interés por convivir entre ellos, pero cuando ocurre que hallan una afinidad, una necesidad o el mismo interés por compartir con alguien algo generalmente surge el agrado y cuando ese agrado va ganando terreno es posible que el afecto se considere simpatía, que sería como una forma de interactuar entre jóvenes no solo en sus momentos agradables sino también los que no lo son tanto, en este sentido el apoyo teórico es de Smith (1759/2016) para precisar algunos conceptos que aquí se describieron.

Entonces pues, se inicia por el concepto de simpatía del cual describe de la siguiente forma:

La palabra simpatía, en su sentido más propio y original, denota la compañía de sentimientos con el padecer, y no con el placer, de los demás [...]. Es cierto que no sentimos esa simpatía completa, esa armonía y correspondencia de sentimientos perfecta que constituye la aprobación. No lloramos, ni clamamos, ni nos lamentamos [...]. Somos, por el contrario, conscientes de su flaqueza y de la extravagancia de su pasión, y sin embargo solemos experimentar una inquietud sensible por su situación [...] (Smith, 1759 / 2016, p.113)

Considerando lo que plantea el autor con respecto a la simpatía en relación a la correspondencia de sentimientos, es importante destacar que desde esta perspectiva y conceptualización se trabaja en el apartado, ahora bien, desde este punto se describe de como las emociones entre los jóvenes son notables o visibles para aquellos que en ello intervienen.

Para Smith la gente<sup>19</sup> experimenta afectos de diversas índoles, y escribe al respecto: “[...] no sólo las circunstancias que crean dolor o aflicción las que nos hacen compartir los sentimientos con los demás.” (Smith, 1759 / 2016, p. 51) Desde lo que el autor plantea esto acontece cuando se logra encontrar un grado de identificación afín con el otro y permiten en este sentido, al otro el contacto cercano o estrecho hacia éste, de tal forma que ya no está ajeno ni al dolor ni a la

<sup>19</sup> Es un término que utiliza Smith (1759/2014) en su libro “*la teoría de los sentimientos morales*”, para referirse a las personas en general, sin hacer alguna distinción de género.

sensación de alegría, a lo que Smith señala que se “promueve [...] la concepción de la situación de todo espectador atento.” (Smith, 1759 / 2016, p. 51)

Dentro de la escuela lo anterior sucede cuando comúnmente se pregunta: ¿Qué pasó?, ¿Qué te ocurre?, ¿Por qué estás así?, ¿Por qué lloras?, y más interrogantes hasta que el que está cuestionando logra alguna respuesta, ya sea por curiosidad o porque existe algún tipo de simpatía, pero finalmente, teniendo al otro, como lo enuncia Smith atento a lo que ahí se dice. Con respecto a esto él dice que:

La simpatía, en consecuencia, no emerge tanto de la observación de la pasión como de la circunstancia que la promueve. A veces sentimos hacia el otro ser humano una pasión de la que él mismo es completamente incapaz, porque cuando nos ponemos en su lugar esa pasión fluye en nuestro pecho merced de la imaginación, aunque no lo haga en el suyo merced a la realidad. (Smith, 1759 / 2016, p. 53)

Permite distinguir dos flancos de la simpatía la primera como ya lo dice el autor, puede ser el dolor o pesadumbre que forman parte de algún sufrimiento, el segundo va en el sentido de generar alegría o alguna emoción agradable que da la posibilidad que se identifiquen con el otro, eso es, parte de las circunstancias en las que se encuentran inmersos y transmitan entre pares de tal manera que se complementen y como lo remarca Smith: “[...] esa pasión fluye en nuestro pecho merced de la imaginación.”, dando lugar a la convivencia bajo un clima que se logre generar en la escuela o en el salón de clases donde se encuentren inmersos los jóvenes ya sea en interacción grupal o solamente su círculo de amistades o también por compañerismo.

Lo que les permite abrir a los sucesos emocionales personales hacia otros por lo que les identifica en particular, ya que cuando se les interrogaba del por qué decidieron o eligieron a esa persona como amigo(a), algunas respuestas a esto fueron:

E4: -Porque me cayó bien, por, porque es buena onda, porque es como yo, así de que, no se lleva así muy feo con los niños, pero tampoco no se acerca a ellos, así como que, como que somos gemelas, algo así, además siempre está contenta, como yo. (E4G1C2017, p. 1)

En esta respuesta se repite el: “como yo” y esto permite ver que hay una afinidad, además del acercamiento entre pares hay una identificación que les lleva a una amistad estrecha, el punto de encuentro podría ser que existen afinidades y una se pone en el lugar de la otra ya que afirman ser como gemelas (hermanas), lo cual permite ver que hay entre estas dos jovencitas una relación

donde fluye algo más que la interacción casual, es decir como lo escribe Smith (1759/2016) la simpatía es tan fuerte que se ponen en el lugar del otro.

En ese proceso de identificación les permite ir perfilando sus afinidades con sus compañeros hasta que se comunican no solo como meros compañeros de clase, sino que va más allá de eso, como lo externan a continuación:

E2: - Yo porque me cayó bien, y es igual que yo, este eh, somos serias las dos.

E3: - Porque no me mete en problemas, y no es, así de que, hay vamos hacer esto y lotro<sup>SIC</sup>, es buena onda conmigo y con mis compañeras. (E4G1C2017, p. 1)

O la interacción estrecha les permite también llegar a externar de cómo sus compañeros pasaron a ser mejores amigos y así lo dicen: “E4: - Bueno, es mi mejor amiga, le cuento todo lo que me pasa [...]” (E1G2D2017, p. 2)

Pero además el afecto que hay se muestra cuando externan que no solo son amigas, sino que pasan al plano de *mejores amigas* como a continuación lo dicen: “E5- [...] a Vanesa la considero mi mejor amiga, porque siempre está ahí para apoyarme, y porque siempre me hace de reír<sup>SIC</sup> [...]” (E1G2D2017, p. 6)

En los relatos anteriores podría denotarse que simpatizan en sentimientos al grado de convertirse en *mejores amigos* de acuerdo a sus palabras, pero aquí podríamos preguntar: ¿La simpatía será mutua? Y si es mutua, ¿Cómo se generó?, al grado de considerarse como mejores amigos, ¿Qué emociones se encuentran aquí para que suceda la simpatía?

En acciones de regocijo a los estudiantes permiten esa dualidad en su sentir simpático, es decir, comparten alegrías, enojos, gratos momentos y para ello Smith lo explica así:

El hombre que resiente el daño que me ha sido causado y observa que mi enojo es igual al suyo, necesariamente aprobará mi resentimiento. La persona cuya simpatía late junto a mi pena no puede sino admitir la razonabilidad de mi pesar [...] quien ríe el mismo chiste igual que yo, no podrá negar la corrección de mi risa. Por el contrario, la persona que en todas esas cosas diferentes ocasionadas no siente la emoción que yo, o no siente la misma proporción, no podrá evitar desaprobarme mis sentimientos [...] (Smith, 1759 / 2016, p. 61-62)

Esto podría suceder en el proceso de interactuar entre los jóvenes en donde hay simpatía como un proceso de construcción continuo, y donde cada joven que interviene determina la forma de hacerlo, ésta no necesariamente en una identificación exacta de las conductas ahí mostradas, pero sí tener un grado de aceptación mutua para que lo que acontece en ese espacio y en ese momento se convierta en una aprobación mutua.

Se considera que en este punto hay un grado de coincidencia o concordancia entre Smith (1739/2012) y Hume (1751/2014) ya que este último escribe al respecto de la simpatía lo siguiente:

La simpatía [...] no es simple inclinación; es capacidad de introducirse afectivamente en la mente de otros hombres de experimentar su placer y su pena, de convivir sus valoraciones. Por este medio el hombre se habitúa a comprender sentimentalmente los motivos de los demás y a juzgarlos moralmente. (Larroyo, F. 2012, p. XLVII, estudio introductorio en Hume, 2012)

Esto es que para ambos, la simpatía podría emerger cuando entre los jóvenes existe un grado de aceptación mutua, que va en torno al sentir entre uno y otro para interactuar pero sobre todo compartir como lo enuncian a continuación algunos de ellos nos contestaron, cuando se les pregunta porque se juntaban con ellos y no con otros de sus compañeros.

E3: -Porque, son como que, con las que más tengo confianza porque ha pasado poco tiempo de Eli, no sé, dos años, Fernanda ya cinco y pues, ya les tengo una confianza muy grande y ya, son así como mis hermanas, porque saben todo sobre mí, las dos. (E3G3A2017, p. 5)

En otra respuesta dijeron que se juntaban unos con otros debido a que hay ayuda mutua y lo expresaron así: “E5: -Entre los dos nos apoyamos porque al igual nos toca la misma situación y pus<sup>SIC</sup>, luego le digo que se apure, o de que no le vaya a afectar en algo ese problema, y así”. (E3G3A2017, p. 10), enfatizando que el apoyo o ayuda es o se da de manera mutua y no solo de uno de ellos.

También hay otras maneras de expresar los motivos que los llevaron a ser amigos en otro caso cuando explican lo que ocurrió el día que se conocieron, se juntaron y una de ellas dijo:

E6: -Porque el primer día que la vi, este, sentí que era muy agradable y muy simpaticona [...] y con Brisa es la que me cae bien desde el primer momento que la conocí [...] y además por, por, porque es muy alegre. (E4G1C2017, p. 2)

Haciendo una descripción de cómo es que llegó a ese grado de convivencia con dos de sus amigas más cercanas. Destacando la simpatía que las une como mejores amigas.

Hasta este momento se ha podido ver que la simpatía se encuentra presente en diferentes circunstancias de agrado, pero, esa simpatía ¿Podrá trascender a otras formas de interactuar? Cuando se les cuestionó para que más se juntaban respondieron:

E1- Hay pues a platicar, reírnos y ya.

E2- O si no preguntarles también, a los niños con quien<sup>SIC</sup> le gusta, este también, verdad o reto.

E3- ¡Pero estudiar nunca verdad! Jajajajajaja (todos se empiezan a reír).

E4- Echar desmadre, preguntar quién le gusta, o hacer retos así, decirles a los niños te quiero y así.

E5- También nos peleamos.

E6- [...] o también nos contamos historias y así. (E4G1C2017: 8)

En este proceso de interacción se denota inmersa la simpatía ya que, de no existir, estas amigas no describirían lo que dijeron en su forma de convivir entre ellas, ahora otra forma es cuando los jóvenes sienten cierto agrado por reunirse en grupos pequeños de jóvenes para realizar ciertas cosas juntos como es el caso de estos jóvenes que describen lo siguiente:

E1: - Yo los conocí a todos ellos pues porque iba a sus lugares (refiriéndose al lugar donde se sientan dentro del salón de clases) y les hablaba y así [...].

E2: - Somos como una mini familia [...].

E3: - Porque todos nos contamos todo [...].

E4: - Tenemos mucha comunicación entre amigos. (E5G1D2017, p. 2).

Hacen esa referencia pues constantemente están juntos ya sea dentro del salón de clases, durante el receso o a hora de salir de la escuela de tal manera que afirman que su interacción es: “E1:- Como hermanos, primos, ya sabe, ¿no?, ¡todo eso!” (E5G1D2017, p. 2), lo expresan así por la relación tan estrecha que tienen donde la simpatía se denota por sí sola.

Otra forma de decir que alguien le simpatiza desde la mirada y después se dio la plática pero lo primero fue la ubicación de quién sería su amigo y lo externa así: “E1: - namás (palabra usada

para referirse a “nada más”) los vi, y, en mi mente y dije ah, ese me cae bien, pa´ ser mi amigo”. (E5G1D2017, p. 3)

También entre ellos dicen que la comunicación es amplia ya que cuando hay alguna tristeza entre amigos, comúnmente se buscan unos con otros para aconsejarse dicen, o para escucharse en situaciones que les acontece ya sea de forma personal o lo que ocurre en el grupo de amigos, por ejemplo; se consienten, se apapachan, se acercan a ver qué pasó con ellos, para lo cual explican de la siguiente forma:

E1: - Nos apapachamos, eh, nos, nos, juntamos entre todos.

E2: - [...] cuando alguien anda mal este pues, lo abrazamos todos, le decimos que todo va a estar bien, y así, bien tranquilos.

E3: - Nos abrazamos y le decimos que ya no chille <sup>SIC</sup> (del verbo llorar), y, por qué chilló (E5G1D2017: 6)

Alguien más dice que cuando no quiere hablar, busca otras formas quizá un tanto rudas o fuertes para hacerles hablar, o que platique lo ocurrido, aun cuando reconocen que a veces cae en ser un poco grosero tiene que ser así, pues es una forma peculiar de acercarse a ellos y de este modo lo expresa:

E1: - Este, llego y le digo, ¿qué tienes?, y me dicen: nada, y les vuelvo a decir ¿Qué tienes pendejaaa? (en tono ya de grito), ¿Si no me dices?, te rompo tu madre (haciendo referencia que es en voz alta o gritándole, ya que la entrevistada refiere que solo así le hacen caso pues saben que su carácter es fuerte), y ya, me tienen que decir.

E2: - Si no... nos mata la señorita. (E5G1D2017, p. 6)

Lo que narra la entrevistada, aun cuando pudiera decirse que hay agresión, no es así, pues en las relaciones amistosas, el afecto pasa barreras como es el caso de la confianza, la cual permite presentarse en diversas formas frente al otro, y en este punto el apoyo de tipo teórico se toma de Hume cuando dice que:

La simpatía es un concepto clave en las relaciones humanas, “ninguna cualidad de la naturaleza humana”, dice Hume, es más importante, ya sea en sí misma o en sus consecuencias, que la propensión que tenemos en simpatizar con los otros, en recibir por inclinación sus inclinaciones y sus sentimientos, aun cuando sean diferentes de los nuestros o también contrarios [...] (Larroyo, 2012: XLVIII, estudio introductorio en Hume, 2012).

Dice el autor, “aun cuando sus inclinaciones sean distintas a las nuestras”, es posible que siempre haya un punto de encuentro o concordancia entre ellos, es decir acudir al encuentro con el otro para ellos es parte del interactuar que además les genera una especie de satisfacción el saber que el otro esté bien, o que no tenga algún sufrir como ya se vio en la cita que corresponde a un fragmento de la entrevista.

Es posible que en los espacios de convivencia que los jóvenes estudiantes de secundaria construyen una diversidad de acciones, actos y formas donde hay un nivel de identificación el cual les permite desarrollar un lenguaje entre ellos, una forma de comunicarse, formas características propias que sólo se dan entre amigos y que el resto de sus compañeros muchas veces no alcanzan a comprender, o lo comprenden de una forma distinta.

La simpatía es una actitud que se va construyendo a través del tiempo y con el trato entre los jóvenes, sin embargo, ésta podría atravesar otras barreras hasta llegar a otras formas como sería el caso de la confianza, donde confiar se hace posible cuando nos permitimos descubrir que hay o que ocurre entre lo familiar y lo extraño, como una forma de conducirse con algunas personas que dan confianza como se abordará en el siguiente apartado.

### **2.3 La confianza en la convivencia**

¿Cuándo se dice que hay confianza?, ¿Cómo se construye o se va generando para que se le dé el nombre de confianza?, estas preguntas son parte del desarrollo del apartado que aquí se enuncia, en donde se trató de desarrollar desde algunas posturas como lo es el caso de Luhmann (1968/2005) quien se consideró pertinente de acuerdo a algunos apartados de la postura que ofrece.

A medida que se fueron desarrollando las entrevistas, se vio para este apartado que los jóvenes llegan a estrechar lazos a partir de lo que ellos llaman confianza, misma que surge entre ellos cuando la convivencia se centra en los grupos de amigos por tiempo prolongado. Como lo dicen en este caso: “E1: - Hemos convivido más [...] ya somos como una segunda familia [...]

E2: - Y de alguna u otra manera nos apoyamos porque nos tenemos mucha confianza [...].”  
(E3G3A2017, p. 3-4)

Para comparar la confianza que los jóvenes experimentan dentro del trato ordinario utilizan la frase “somos como una familia” pero ¿Cómo se está comprendiendo ese aspecto?, de qué manera lo asimilan ellos, para esto se recurre a Onghena quien escribe que: “Familiaridad y confianza son por lo tanto formas complementarias para absorber la complejidad y están unidas la una con la otra [...]” (Onghena, 1999, p. 9)

Agregado a esto, pero desde otra perspectiva que Luhmann dice que la confianza “[...] es un hecho básico de la vida social.” (Luhmann, 2005, p. 5), porque cuando se encuentra frente a acciones que le competen o simplemente son de su interés, agrega: “[...]el hombre puede en ciertos aspectos decidir si otorga confianza o no[...]” (Luhmann, 2005, p. 5), pero aquí surge estos cuestionamientos ¿Dónde surge la confianza?, será acaso que ¿Es un hecho natural del ser humano?, o ¿Será que es una construcción social?, ya sea de forma natural o una construcción social, es algo que nos permitimos hacer con respecto a lo que acontece en nuestras vidas, para decidir otorgarla o no. Ahora frente a las decisiones que los jóvenes, en algunos casos quizá al tomar una decisión de hablar o no con alguien dependerá de la confianza con quien sienten simpatía o agrado por, y para, escuchar o ser escuchados.

Si la confianza está unida a la familiaridad como lo escribe Onghena (1999), es quizá que ésta sea un detonante dentro de las formas de conducirse que les acontecen a los jóvenes ante su actuar frente al otro. Y aunado a esto Luhmann escribe que: “la confianza entonces es la expectativa generalizada de que el otro manejará su libertad, su potencial perturbador para la acción diversa, manteniendo su personalidad o más bien manteniendo la personalidad que ha mostrado y hecho socialmente visible.”<sup>20</sup> (Luhmann, 2005, p. 65-66)

Pues se puede ver algo de ello en lo que describen las respuestas de algunos jóvenes cuando se les pregunta qué es lo sienten al platicar cosas personales o secretos a personas que consideran sus amigos o amigas:

E1: - Pues yo me siento como que desahogada, porque sé que puedo confiar en alguien, y, y, que no va a decir nada, o sea, mantener el secreto es duro, y el decírselo a alguien y que te ayude, te hace sentir bien y tranquila, así como que te sientes en paz, porque le contaste a alguien lo que te pasa. (E6G3B2017, p. 2)

---

<sup>20</sup> Referente a esto Luhmann afirma que “la confianza es ubicada fundamentalmente en función de la conciencia. El sentido en que la conciencia, a la vez, individualiza y socializa.” (Luhmann, 1968 / 2005, p. 65-66). Es pertinente realizar esta aclaración desde lo que plantea este autor, sin embargo no se ha considerado aquí que la conciencia no es un punto de desarrollo en el presente trabajo.

Pero también hay otra forma de expresar la confianza, los jóvenes entrevistados refieren que les cuentan cosas muy personales solo a ciertas personas:

E2-[...] ¡emh! la verdad, me da felicidad, bueno, que les puedo contar a ellas, y pus, obviamente van a entender porque desde antes les tengo confianza para contarles, y que, pues si les hablo de un tema ellas también me sigan, como que la corriente para animarme y cuando esté triste que también, ellas saben cómo animarme y hacer que no me sienta más triste. (E6G3B2017, p. 3)

Es decir, para platicar algo personal es necesario que haya primero el agrado y después la confianza, pero además de la confianza, está la libertad para expresar lo que sienten, lo que les ocurre o viven ordinariamente pues también lo describen de este modo:

E1: - Es que, si es algo, que es como ya más personal, pues yo creo que existe la suficiente confianza como para así decirle a todos, y ya que todos te brinden el apoyo, o lo que sea que necesites, y por eso existe esa confianza, de contarle lo que sea a todos.

E2: - No, yo creo que, es a la persona, a la que más le tengas confianza, y no exactamente a todos. (E7G3B2017, p. 4)

En la libertad de decidir ante quien tendrán confianza los jóvenes ponen en juego algunas otras acciones, dependiendo del entorno en el que les guste estar y con quien consideran estar, de acuerdo a su libertad de elección Luhmann apuntala: “[...] el que se mantiene con lo que ha permitido que se sepa de él, ya sea consciente o inconscientemente, es acreedor a una confianza.” (Luhmann, 2005, p. 66), misma que puede trascender más allá del entorno escolar, es decir buscar otros espacios donde interactúen o solamente limitarse al espacio escolar. Ya depende de la decisión que cada joven tenga con respecto a la información que manejen de su persona, familia o incluso información considerada como reservada que solo compete a ciertas personas.

De esta manera, hasta este punto ha sido posible, de forma un tanto general, ver qué acciones son posibles para considerar dentro la confianza. Sin embargo, se considera necesario realizar algunas aclaraciones pertinentes a esta para lo cual el autor ahonda diciendo:

El comportamiento de un individuo siempre entrega más información acerca de sí lo que conscientemente desea comunicar. De este modo su sola apariencia supone alguna confianza mínima, la confianza de que no será mal interpretado, sino que será aceptado de una manera general como él desea aparecer. (Luhmann, 2005, p. 67)

Considerando que no es una regla general, el hecho de que los jóvenes lo lleven a cabo, así como un requisito previo para generar un ambiente donde esté presente la confianza, sin embargo, el manejo de información con cautela o precaución, es un elemento presente en dicha interacción de tal manera, que en medida que va avanzando la confianza entre pares empiezan a surgir otros aspectos que se consideran necesarios para una estrecha comunicación, además escribe el autor: “[...] cuando tal confianza se ha establecido, nuevas formas de comportamiento son posibles; chistes, iniciativas informales, brusquedades, interrupciones verbales, silencios oportunos, la elección de temas delicados, etc.” (Luhmann, 2005, p. 68)

Pero aquí surgen otras preguntas: ¿Hasta dónde podría llegar la confianza? ¿La confianza tiene algún límite? Cuando Luhmann (2005) dice que la confianza es sumamente fuerte y que las conductas se sitúan en los individuos tan familiares como sea posible cayendo en la informalidad o intimidad al grado de tocar temas delicados, estos podrían estar direccionados a alguien en particular o a muchos en lo general, dependiendo del fin que se persiga entre amigos.

Considerando que los grupos de amigos no son homogéneos dentro del entorno en el que interaccionan, se podría descartar que existen algunos intereses en común, con los cuales muchos de ellos logran afinidades que les permiten conducirse frente al otro.

Además de las emociones y las múltiples formas de expresarlas que son características de cada joven podrían ser similares pero no iguales en la forma y conducta que expresan, también se encuentra que esa familiaridad como una vía con la cual se conducen. Al respecto Luhmann escribe que la familiaridad “[...] es la precondition para la confianza como también para la desconfianza [...]” (Luhmann, 2005, p. 32) Entonces la confianza se complementa con la familiaridad en acciones que los jóvenes tienen en su presente, también hablan de acciones al futuro donde involucran a la confianza; al hablar de amigos que les gustaría seguir frecuentando tiempo después. Además, el autor destaca que posiblemente no sólo sea un factor propio de la confianza, ya que también puede ser una vía para generar desconfianza.

Las relaciones que se construyen entre jóvenes a través del paso por la escuela muchas veces van encaminadas a la elección libre que éstos tienen, otras más direccionadas a los intereses que pretenden atender o por consejo de alguien, entre otras opciones según la elección que se quiera

tener es el camino que se pretenderá seguir y también de ellos depende si eligen a unos o a otros jóvenes donde depositen su confianza y les depositen su confianza en ellos.

En la acción de interactuar Luhmann escribe al respecto lo siguiente: “[...] la confianza emerge gradualmente en las expectativas de continuidad, que se forman como principios firmes con los que podemos conducir nuestras vidas cotidianas.” (Luhmann, 2005, p. 41) Entonces también depende de la toma de decisiones que cada joven tenga con respecto a la elección que tengan con relación a sus amigos o mejores amigos como ellos lo enuncian.

Para que el acto de la convivencia se lleve a cabo, hemos visto que se requieren dos o más participantes con voluntad de interactuar entre ellos. Sin embargo, dicha convivencia no se queda solo en lo que decimos sentir y en la acción que emerge de lo que decimos, pensamos, o nos reservamos, pues también hay otras formas de comunicar dentro de esa interacción como es el caso de los gestos faciales o movimientos corporales que también comunican algo, es pues entonces que en el siguiente apartado se abordó como parte de la comunicación no verbal.

## **2.4 Comunicación no verbal en la convivencia**

Cierto es cuando hablamos, decimos o expresamos, en especial cuando externamos nuestro sentir, ya sea que digamos del enojo, alegría, o tristeza, siempre se comunica, pero también se considera que lo no verbal tiene mucho que decir y/o comunicar, pero ¿Qué cabe en lo no verbal?, ¿Cómo se podrían comunicar cosas sin usar el habla? Y a su vez ¿Cómo se comprende lo que se pretende comunicar? Ahora se explicarán los movimientos que se hacen con el cuerpo desde el rostro o la cabeza hasta los movimientos con los pies y que forman parte de una interacción entre iguales.

A medida que fue avanzando el proceso de la investigación se pudo observar que había aspectos a considerar dentro de la convivencia, y uno de ellos en lo común se tipifican como “los ademanes”<sup>21</sup>, que se usan para comunicar algo, tal es el caso de los movimientos que se realizan con los dedos de la mano en movimientos horizontales o también de forma vertical y que indican

---

<sup>21</sup> Ademanes; retomado desde la generalidad de uso común, donde no hay posibilidad de habla, pero sí hay movimientos voluntarios con las manos principalmente, o gestos que se utilizan como una forma de comunicar algo de manera voluntaria de una persona a otro ya sea que esté visiblemente cerca o lejos del que está comunicando algo.

un hola o un adiós entre otras cosas que se pretenden comunicar dependiendo siempre del sentido o la intención que se quiera decir.

Por otro lado, también están los gestos faciales o algunos de los movimientos que se hacen con el cuerpo o ciertas partes de éste, según sea el caso de lo que se quiera comunicar, y a quien se le quiera decir.

En el acto de convivir hay diversas formas de comunicar, algo al otro, lo más común es utilizar el habla, pero no siempre se utiliza solo el lenguaje (la palabra) para decir cosas, esto es que los jóvenes en esa acción comunicativa son creadores o repetidores de expresiones físicas como un signo<sup>22</sup> a fin de anunciar algo al otro sin utilizar el habla, pero inmerso en la necesidad de avisar o decir algo.

En este caso, con el apoyo de la siguiente cita se podría ver que:

Una función semiótica puede definirse en sí misma y en relación con las propias posibilidades combinatorias dentro de contextos diferentes.

A primera vista, podría parecer que la teoría de los códigos deba considerar la función semiótica en sí misma, dado que su intersección en un contexto idóneo es materia de producción de signos es posible (especialmente en el caso de producción de contextos) solo gracias a las reglas previstas proporcionadas por el código y con frecuencia el código se entiende no solo como regla de correlación, sino también como conjunto de reglas combinatorias ( en otros términos se ve el código como competencia y, por lo tanto, no solo como léxico, sino también como una gramática que abarca tanto un léxico como una sintaxis). (Eco, 2016, p. 144)

Con respecto a lo que enuncia Eco (2016) se puede ver que en el actuar entre los jóvenes muchas veces existe la intención de anunciar algo y que el otro así lo entienda o pueden comunicar algo sin intención o con intención distinta a como fue comprendida, o como lo enuncia el autor la producción de signos puede ser posible, en tanto que puedan intervenir en ello. Ahora bien, cuando se trata de signos entre jóvenes estudiantes donde se les hacía el cuestionamiento de si

---

22 Considerando la definición de Peirce en este sentido, él lo define como "signo" el cual, considera que es lo que va a representar algo para alguna o algunas persona y donde necesariamente interviene lo siguiente: el signo, su objeto y el interpretante. Bajo la noción de signo que él ofrece, es desde donde se empezó el desarrollo. "Un signo, o representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aún más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino sólo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el fundamento del representamen. "Idea" debe entenderse aquí en cierto sentido platónico, familiar en el habla cotidiana; quiero decir, en el mismo sentido en que decimos que un hombre capta la idea de otro hombre." (Peirce, 1897 / 1974, p. 22)

alguna vez se habían peleado, a lo que ellos responden que más que llamarlo pelear más bien se llevan pesado y, que se aguantan dentro del tenor de esa forma de llevarse:

E1: -Nos damos pequeños golpes [...], así, en los brazos, y así.

E2: - Bueno empujones, se empujan... tiraditas [...] luego estos son más pesados pero me aguanto, pus, pus<sup>SIC</sup>, porque son mis amigos.

E3: -Aventones igual, pero nomás entre nosotros (en este punto los jóvenes realizaron una pequeña representación física de cómo es que se empujan, golpes y se dan zapes).

E4: - Zapes también. (E2G2B2017, p. 2)

Cómo es que se van generando esos empujones, golpes, tiraditas, como ellos lo llaman, su manera de llevarse es también el contacto físico y los movimientos que hacen con su cuerpo (tiraditas le llaman a poner el pie al otro por la parte de atrás a la altura de sus pies dándole un empujón por delante a fin de tirarlo). Entonces el signo dicho así por el autor aquí ¿Cómo se podría identificar?

Sin desviarse del juego, torna en “así nos llevamos” (dicho por los estudiantes) de este modo es comprendido entre ellos, por fuerte que sea la forma de llevarse todo se trata de la forma de convivencia que ellos han convenido, como es el caso de estos otros jóvenes entrevistados a quienes se les pregunta cómo es su grupo de amigos con los que juegan en un espacio distinto al escolar, a lo que responden:

E1: - Con los amigos de otros lados [...] es más fuerte allá afuera, por ejemplo cerca de mi casa mis cua... perdón mis amigos son más gandallas.

E2- [...] porque jugamos más violento, bueno más... cosas más fuertes.

P. E.- ¿Se llevan más pesado?

E3- [...] aja, nos tiramos nos pateamos. (E2G2B2017, p. 4)

Los jóvenes reconocen que dependiendo de con quién estén, es la forma de actuar ya que aseguran que los amigos que tienen fuera de la escuela son distintos, pues hay quienes aguantan lo pesado incluso groserías dicen ellos, pero no todos son así de tal forma que lo expresan así: “E1- Pues es que hay... es que tengo amigos con los que me llevo pesado, amigos con los que no, amigos con los que... así.” (E2G2B2017, p. 4)

Los actos donde interviene el contacto físico no son aislados del habla o de los ademanes, sino que en conjunto hacen una interacción donde podría haber la simpatía, y/o agrado, incluso la confianza en ciertos actos y que también el otro los permite o acepta en un mismo entendimiento o código de signos.

Desde la noción que Eco expresa con respecto a la clasificación del signo, él la realiza de la siguiente forma: signos naturales<sup>23</sup> y signos no intencionales. En este último es al que se recurre para referir a los movimientos corporales como un signo, a lo que Eco describe de la siguiente forma:

[...] un ser humano realiza actos que cualquier otro percibe como artificios señalatorios, que revelan alguna cosa, aun cuando el emisor no sea consciente de las propiedades reveladoras de su propio comportamiento.

Indudablemente, existen casos en que es posible descubrir el origen cultural de quien gesticula, porque sus gestos tienen una clara capacidad connotativa. Aunque no conozcamos el significado socializado de los diferentes gestos, podemos reconocer siempre a quien gesticula [...] y *esos comportamientos parecen capaces de significar, aunque quien los emite no sea consciente de significar gracias a ellos*<sup>SIC</sup> [...]

Por ejemplo, finge actuar inconscientemente; y en los otros casos puede ocurrir que el emisor desee de verdad comunicar algo y el destinatario entienda su comportamiento como algo no intencional; o bien el sujeto puede actuar inconscientemente, mientras que el destinatario le atribuye la intención de comunicar sin aparentarlo. (Eco, 2016, p. 37)

La clasificación que Eco (2016) hace al llamarlos signos no intencionales brinda un panorama en el cual existe la posibilidad de comprender este proceso de comunicación donde abrazan también los movimientos corporales entre quien o quienes los hacen y quien o quienes los reciben voluntarios o no, los cuales tienen una intencionalidad, sin embargo, no siempre se comprenderán con esa mira, de emisión. Pues ocurre que entre los jóvenes en esa clara capacidad de comunicar algo se podría ver que se redescubren en un proceso de interacción y convivencia.

Pero ¿Qué sucede? cuando el emisor, como lo nombra Eco (2016), emite su mensaje de una forma y es comprendido de distinta manera por el receptor, cuando el mensaje no cubrió la

---

<sup>23</sup> Signos naturales que se refiere a “fenómenos físicos que proceden de una fuente natural” y “comportamientos humanos emitidos inconscientemente por los emisores”. Por lo tanto, dice Eco podemos inferir la presencia del fuego por el humano, la caída de lluvia por un charco, el paso de un animal por la huella sobre la arena, etc. Todos estos son casos de inferencia y en nuestra vida cotidiana abundan los actos de inferencia de este tipo. Por lo tanto, es peligroso suponer que toda clase de inferencia es un acto “semiósico”.

necesidad del emisor con respecto a lo que quiso comunicar y es valorado distinto al fin con que se pretendía o se tenga la intención de hacer.

Por otro lado, también las expresiones faciales, suelen comunicar algo de manera intencional, o no, por ejemplo, estas pueden ser algunas sensaciones o sentires de una persona a otra, como se puede leer en esta cita:

[...] es cierto que cualquier contenido expresado por una unidad verbal puede ser traducido por otras unidades verbales; es cierto que *gran* parte de los contenidos expresados por unidades no verbales pueden ser traducidos igualmente por unidades verbales; pero igualmente cierto es que existen muchos contenidos expresados por unidades complejas no verbales que no pueden ser traducidos por una o más unidades verbales, a no ser mediante aproximaciones imprecisas. (Eco, 2016, p. 261)

Se puede producir una especie de intersección entre lo verbal y lo no verbal, en este sentido también se puede comprender y contestar del mismo modo en esta situación. Por lo tanto aquí se trató de enfocar en lo no verbal como lo expresan los siguientes jóvenes, cuando se les cuestionó con respecto a qué es lo que les genera risas, burlas, o bromas cuando ven a alguien a quien le están comunicando algo con gestos y el otro entiende otra cosa, a lo que ellos contestaron:

E1: -[...] en que critican la forma en que uno se ve, o se expresa o así.

E2: - O como se viste a veces.

E3: - O como se ven cuando te hacen un ademán o los gestos que te hacen, da risa.

E2: - Se burlan luego del físico, de su actitud. (E3G3A2017, p. 10)

Con los gestos, los ademanes o movimientos corporales los jóvenes demuestran tener una comunicación, aun cuando ésta sea para criticar, o burlarse como ellos lo enuncian finalmente corresponde a los códigos de comunicación que se generan entre ellos. Por otro lado también se tiene otro tipo de comunicación que suele ser interpretada de acuerdo a la tipificación moral con la que se encuentran en el medio familiar, tal es el caso de lo que externa la siguiente entrevistada cuando se le pregunta qué es lo que no te gusta mostrar a los demás a fin de evitar burlas, bromas pesadas o críticas a lo que ella responde:

E2- Yo luego no me subo la falda, pues,... pues, más bien por respeto a una misma ¿no?, o sea, por darte a respetar como mujer y tu cuerpo, y por eso no me gusta, de hecho no

me gusta ponerme short, traer camisas de manga corta, ni vestidos cortos, por eso namás<sup>SIC</sup> tengo puros pantalones, de hecho yo no me subo la falda porque, pues me da frío, porque, porque, no quiero que luego me anden diciendo arroz (se refieren a que es zorra en letras invertidas), o sea sí, no está mal, no está mal, que uses falditas así chiquitas, no, pero, o sea, o sea, ya faldas súper cortitas, si está mal, porque, porque, pues una como mujer, que anda buscando niños que nada más le ven las piernas. (E4G1C2017, p. 11)

Para la joven entrevistada la imagen representa un código de comunicación hacia los demás, ya que al afirmar que no usa falda corta para evitar ser señalada como “arroz” (o zorra) debido a la imagen, mejor prefiere usar otro tipo de ropa, aquí se denota que para ella la imagen puede ser fuente de comunicación sobre todo con los niños como lo refiere ella, pero además en otro momento de la entrevista refiere que por consejo de su mamá ella no se sube la falda ni usa ropa provocativa es decir la familia se consideraría como fuente principal para decidir lo que usa y como lo debe usar. La imagen que representa no solo lo expresa ella, sino más bien es un fragmento de un estilo de vida elegido a nivel social, como parte de los signos populares cuales sí y cuales no son aceptados.

Ahora aunado a esto también se tiene que las expresiones con el cuerpo o rostro entre un emisor y receptor podrían ser mejor entendidas si hay un tiempo de convivencia largo, esto no quiere decir que por una convivencia de corto tiempo no se pueda comprender el código de comunicación, pero sí acentuar que dentro de la convivencia se genera la confianza cuando es de mayor tiempo dichos códigos que acentúen con mayor precisión, de tal manera que eso los lleve a una identificación mutua y se haga un vínculo estrecho entre los participantes y los signos de expresión utilizados para comunicarse.

A grandes rasgos se abordó el ámbito de la convivencia presente en la relación entre jóvenes donde cabe algo más que lo verbal, es decir lo no verbal, acentuado en los gestos que comunican algo de forma no intencional, o intencionalmente y que es uno de los elementos de la interacción como parte de lo ordinario que viven los estudiantes.

Para dar cierre al presente capítulo se resalta que: confianza, afecto, agrado, son pasiones como lo refiere Smith (1759/2016), que simuladas o no, son parte de la interacción entre jóvenes como elementos de las pasiones afectivas socialmente aceptables y moralmente agradables. También

hay aspectos como el desagrado o la indiferencia, la apatía entre otros que encuentran presentes en la convivencia.

**CAPÍTULO 3**  
**LA AFLICCIÓN POR LA FELICIDAD AJENA**



¿Solo en la palabra y en los actos de benevolencia se encuentra inmersa la convivencia?, ¿Cómo incluir imagen, gritos, indiferencia, conveniencia, entre otros factores de tonos parecidos como una forma de estar con el otro en el proceso de interacción? Estas interrogantes surgen a partir de que en el anterior capítulo se abordaron algunos aspectos como: simpatía, confianza, agrado, y de cómo se encuentran presentes en el ordinario convivir entre jóvenes de educación secundaria, sin embargo se observó a través del trabajo de campo que no sólo lo ya dicho cabe en la convivencia, pues del otro lado de la moneda esta indiferencia frente al otro, la poca o nula tolerancia que se tiene entre pares y que se termina convirtiendo en intolerancia, así como también las peleas que algunas terminan en reconciliaciones, aunque no necesariamente siempre será así. Además, resaltar que el lenguaje a veces lleva una o más formas de comunicar algo con toda la intención, o que, en la interacción del decir, se comprendió de diferente manera a lo que se quería o pretendía decir.

Por tanto, en este capítulo se intentaron abordar acciones que comúnmente entre los profesores se llama o se califica como: lo malo, lo que no se debe hacer, o lo que no debe estar presente en el cotidiano actuar de los estudiantes, y quizá estas acciones se leen desde lo que plantea el plan de estudios 2011, englobados como: “convivencia armónica, sana y pacífica”. Sin embargo, en el contexto del cotidiano convivir están ahí aquellas acciones de lástima o compasión, rechazo, desaprobación, dominación, odio como ellos lo describieron lo ven, lo viven ordinariamente entre pares.

En este intercambio de palabras, en el desarrollo de acciones los jóvenes viven un sin número de situaciones a diario y muchas de ellas podrían ser o no agradables, como es el caso del siguiente relato donde la interacción entre jóvenes no necesariamente es armónica tal cual lo marca el Plan de estudios (2011), pero se puede ver que la convivencia se encuentra presente entre jóvenes estudiantes dentro de la escuela en un día ordinario.

El presente fragmento narra un acontecimiento entre estudiantes de secundaria donde se dejan ver actos, palabras distintas a lo que acontece en lo armónico y es un escrito realizado por José Luis Morales Baltazar en 1996 de la antología *Atrapados en la escuela*:

Un día [...] el Negro Lucas se decidió a hacerle justicia a los pobres, pues ya ninguna de las chavas quería platicar con nosotros dizque porque alguien les había chismeado que los gemelos nos caían gordos, y en venganza nos hacían el feo, así que el mentado Negro tomó un balón de *basket* y, haciendo como que se le iba sin querer de las manos, lo arrojó contra el harem de los gemelos, pero éstos lo alcanzaron a licar y se hicieron a un lado, los dos al mismo tiempo [...] Y el balón que rebota en una pared y en otra y, elevando su velocidad al cubo, que hace chuza con dos o tres de las viejas de cuerpo ahí presentes, una de las cuales cayó de espaldas como regla, fulminada en el acto, víctima más de la insana pasión en que se consumía que del bombazo recibido.

Ese día se hizo tal alboroto que pa' qué les cuento, [...] Eloísa la Tortona requisaba de un manotazo el balón del Negro Lucas hasta que se aclararan los hechos, dijo, como si ahí se hubiese cometido un horrendo crimen, y el Negro Lucas pues nooo, que devuélveme mi balón, él qué culpa tiene, y ella, echando espuma por la boca, que nooo, que no que lo recogiera en la dirección, a donde lo iba a llevar consignado, y el Negro Lucas, prendido como mecha, ¡que me lo regreses méndiga Tortooooona!, y la Tortona que nooo, maldito Negro, y él que explota y la empuja contra la pared y ella que abre la boca y tamaños ojotes de espanto, [...] el gemelo que merodeaba por el lugar saltó raudo y veloz y enfrentando al horroroso Negro, le dice que a una mujer no se le pega, y el Negro [...], no le contesta sino que le grita: ¡pues entonces te pego a tiii, marica! y ¡sopas!, que se le va encima como perro chato [...] (Morales en Escalante, 2016 p. 81-82)

Cuando por alguna situación, durante el desarrollo de la convivencia, hay lugar para formas distintas a las que están establecidas como normas de convivencia pacífica, las cuales son entre otras son: fomento al diálogo, respeto, tolerancia, estas formas distintas se van integrando como parte del actuar de los jóvenes de secundaria, tal como se expresa en el texto antes citado, donde describe la postura de un grupo de estudiantes al interior de la escuela. Un día escolar cualquiera uno de ellos lanza un balón, a fin de provocar a sus compañeros pero además con la firme intención de generar como dice Smith (1759/2016) una desgracia ajena, ya que existe una especie de rivalidad entre jóvenes y esto da pauta al fluido de emociones todas tan diversas como las actitudes de cada estudiante, y que con frecuencia las emociones son guiadas por la sensibilidad de actuar por instinto antes de un pensamiento en donde se encuentre presente la razón, lo cual da lugar a palabras (mendiga, maldito, marica, te pego) de discursos propios de una pugna o pelea común entre jóvenes. Que como ya se menciona, inicia por la palabra y a veces va más allá de eso.

Reconocer que en el espacio de convivencia también hay formas distintas a las armónicas, es darle un lugar a aquello que comúnmente se califica como malo o que “no se debe hacer”, por tanto en el presente capítulo se desarrollará lo que se considera complementa en gran parte a la convivencia aquello que aflige, que preocupa, ignorarse, caerse mal, pelear para después reconciliarse o no, la hipocresía, lo gacho, lo feo, como lo describen los jóvenes entrevistados. Aquí se pretende repensar a la convivencia no solamente donde está lo grato y aceptado socialmente como conductas buenas frente al otro; sino que también hay formas que van más allá de esto.

Por tanto, el propósito planteado para este capítulo gira en torno a reconocer algunas características que se presentan en las distintas formas de convivir entre los estudiantes de educación secundaria donde se ausenta lo armónico, para dar paso a los actos o acciones consideradas como conductas dominantes, o de sufrimiento, entre otras asumidas en actos cotidianos.

Con el propósito ya planteado, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué palabras comúnmente se dicen cuando el enojo aflora en los jóvenes? y una vez dichas esas palabras ¿Cómo se interpretan en quien las escuchan? Pero también, ¿Qué discusiones, peleas o pugnas hay entre jóvenes que permiten el concilio o reconcilio? O más aun, cuando no se caen bien entre jóvenes ¿Qué ocurre, qué se dicen o hacen para continuar o evitar ciertas conductas, acciones o encuentros? En su interactuar entre pares.

Una vez organizadas las preguntas y los propósitos se decidió desarrollar cinco apartados con los cuales se intentó construir lo que les ocurre a los jóvenes dentro de la convivencia donde difícilmente interviene lo “armónico o pacífico”.

Para el desarrollo del primer apartado del presente capítulo surge esta interrogante, ¿Cómo se comprende la indiferencia en el actuar de los jóvenes de secundaria?, con esta pregunta se pretende dar pauta a desarrollar a la indiferencia como una posibilidad de apatía entre jóvenes y que esa actitud les permite aprobar o desaprobar conductas de otros con los que pretenden o quieren ser afines a ellos o lo contrario, es decir descartarlos como una posible amistad. Dicha conducta es contraria a lo bondadoso y armónico.

### 3.1 La indiferencia en la convivencia

En el proceso de la interacción que se da entre jóvenes se podría decir que es meramente armónica, sin embargo, hacer esta distinción nos lleva a pensar que en la convivencia no hay más allá de lo que los docentes constantemente dicen: llévense bien, no peleen, no discutan, no se agredan, no se peguen, no se empujen, no sean criticones. A pesar de lo que los profesores digan los estudiantes van construyendo formas de conducirse distintas o paralelas a las que se fomentan, y en esta diversidad se puede encontrar: indiferencia, apatía, incluso intolerancia como conductas ordinarias dentro del convivir entre ellos.

Es así que se recurre a lo que Smith (1759/2016) escribe que puede tratarse de sentimientos que podrían estar de acuerdo o no con los propios, él lo describe con las palabras siguientes:

Cuando las pasiones originales de la persona principalmente afectada están en perfecta constancia con las emociones simpatizadoras del espectador, necesariamente le parecen a este último justas y apropiadas, en una armonía con sus objetos respectivos; en cambio, cuando comprueba, poniéndose en el caso, que no coinciden con lo que se siente, entonces necesariamente le parecerán injustas e inapropiadas, y en contradicción con las causas que las excitan. En consecuencia, aprobar las pasiones de otro como adecuadas a sus objetivos es lo mismo que observar que no simpatizamos totalmente con ellas. (Smith, 1759 / 2016, p. 61)

Considerando la cita de Smith (1759/2016), se rescata que no necesariamente debemos simpatizar con la benevolencia frente a los otros para considerarse una interacción, pues aun cuando nos parezca injusta, o no, las aprobemos, o no, estamos ahí en un acto de accionar o reaccionar con los sentimientos, pensamientos o expresiones de los demás.

En este orden e ideas se destaca el propósito que se pretende cubrir identificar cuáles son los actos que dan paso a la apatía y la indiferencia como maneras de actuar frente a otro, en torno a la convivencia.

Es pues que surgen interrogantes como: ¿Qué sitúa a los jóvenes en actos de indiferencia frente a sus compañeros?, para formar parte o no de un grupo de amigos que sea de su interés. También se podría preguntar: ¿Qué los lleva a elegir a la apatía e indiferencia como vehículo para conducirse en ciertas situaciones y con ciertas personas?

Para dar una posible respuesta se inició con el análisis del “cómo”, es que los profesores fomentan en los jóvenes una convivencia armónica, como un elemento prioritario en la interacción ordinaria, ya que uno de los propósitos en el ámbito de convivencia en el aula y en la escuela secundaria, dice que se debe de:

Favorecer el diálogo y la solución pacífica de los conflictos en el grupo y la comunidad de aprendizaje [...] como un medio para la formación y el desarrollo personal y del grupo, coadyuvando con el mejoramiento de los procesos de convivencia en los distintos espacios en que participan los adolescentes. (SEP, 2011, p. 29)

En lo anterior se puede ver que se trata de una tarea permanente de los docentes para que los estudiantes se conduzcan con armonía y sin la intención de descalificarse entre pares, no solo en el medio escolar sino en todo espacio en que se encuentren, sin embargo, aquí cabe preguntar: ¿Qué acontece entre jóvenes cuando pocas veces, o quizá nunca se favorece el desarrollo armónico? o lo contrario: ¿Qué acontece cuando se favorece lo armónico entre los jóvenes y ellos eligen hacer algo distinto? Los docentes pudieran tener la posibilidad de favorecer el diálogo, a fin de lograr el propósito que marca el ámbito de convivencia, pero en el diálogo hay gran diversidad, los jóvenes adoptan, crean, construyen o generan entre ellos sus propios diálogos y no empatan con lo que los profesores fomentan o desean que hagan de acuerdo a lo estipulado normativamente.

Entonces, durante las entrevistas se encontró que en algunas vivencias de los jóvenes están presentes la indiferencia y la apatía, pero cabe aclarar que estos actos no alcanzan los niveles propios de lo que se considera violencia<sup>24</sup> o actos violentos. Por tanto, se puede considerar que no solo la armonía y lo que envuelve a ésta se conceptualiza dentro del convivir.

En el entorno escolar y también fuera de él, se considera que en las relaciones que se van creando hay indiferencia como es el caso del extracto de una entrevista donde se les cuestiona por qué razón una persona les es indiferente, o qué tendría que sucederles para que una o unas personas les sean ajenas o indiferentes a sus acciones o a sus formas de ser y ellos responden:

---

<sup>24</sup> Violencia, tomado desde la definición que ofrece la Organización Mundial de La Salud como: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. cabe aclarar que este concepto, no está considerado dentro del desarrollo del presente trabajo tal como se encuentra conceptualizado. (O. M. S. 2002). Solamente en el texto ya descrito se hace mención de que el “llevarse pesado” entre pares queda dentro del interactuar sin llegar a los términos que marca la violencia.

E1- Que se burlen de mí, cuando me caigo, eso me choca de todos [...] por eso a veces ya ni les hago caso.

E2- Pues también que la gente sea muy hipócrita con los demás, al no decírselos en su cara, por ejemplo, de oye tú, me caes mal, ¿no?, pero lo hablan, así como tirando indirectas, refiriéndose a que les caen mal, eso es lo que me choca. (E1G2D2017, p.10)

Y entonces ellos refieren que no les hablan a las personas con las conductas arriba descritas, pero no les genera problema ya que a ciertos compañeros de su grupo o en general de toda la escuela no los consideran amigos o personas gratas con las cuales podrían platicar, les “choca” (término usado por los entrevistados para referirse a que les es molesto algo o alguien), interactuar con gente de ese tipo de actitudes y por lo tanto los ignoran y terminan siéndoles indiferentes. Es decir, ellos refieren a que todo aquel que les es molesto, prefieren evitarlo o evadirlo antes de tener algún enfrentamiento que termine en pugna o pelea. Con respecto a esto, el apoyo teórico se sustenta en Smith (1759/2016) quien lo describe como una simpatía indirecta donde hay una conducta con falta de simpatía, intentando hacer aquí una asociación con la indiferencia se describiría de la siguiente forma:

De la misma forma en que nuestro sentido de la impropiedad de la conducta surge por una falta de simpatía o por una directa antipatía frente a los afectos y motivaciones del agente, nuestro sentido del demérito proviene de lo que llamaré una simpatía indirecta con el resentimiento del paciente. (Smith, 1759 / 2016, p. 162)

La simpatía indirecta como lo maneja el autor podría pensarse como una noción o un acercamiento de indiferencia, pues cuando refiere Smith (1759/2016) que no podemos asumir el sufrimiento, o alegrías de otros se renuncia por completo a simpatizar con ellos, ahora bien, en consecuencia, o complemento de lo antes dicho: “[...] entonces el sentido del demérito como el del mérito, parece ser un sentimiento compuesto y formado por dos emociones distintas. Una antipatía directa hacia los sentimientos del agente y una simpatía indirecta con el encono del paciente.” (Smith, 1759 / 2016, p. 163)

Entendiendo entonces que la antipatía se hace presente cuando el otro es indiferente en el sentir de uno, y el rencor u odio (encono) dan lugar además de lo que dice Smith, desmerecimiento de un acto en sí, o una acción concreta como es el caso de las conductas con que los jóvenes se conducen en una amistad o bien, para tomar distancia de ésta.

Como es el caso de la respuesta que dan los jóvenes al preguntarles por qué no se llevan bien o no se caen bien con ciertas personas, a lo que ellos refieren que ya los han tratado, pero cuando se portan “hipócritas” con ellos, prefieren no seguir la amistad:

E1: – Los ignoro [...] cuando me enojo con alguien.

E2: – Cuando me hacen sentir mal y pues también los ignoro yo también, al menos que no reconozcan que yo hice mal o algo así pues este, pues, este, ya no los ignoro (refiriéndose a una interacción estrecha o de mayor vínculo con los amigos). (EG2D2017, p. 10)

No solo la palabra es el punto nuclear en el interactuar de los jóvenes, también se encontró que en la imagen o apariencia y la forma en cómo se presentan ante los demás es detonante para que surja la indiferencia como es el caso de la respuesta que dan los entrevistados al preguntarles cuál sería el motivo de que no le hablen a ciertas niñas de su grupo, pues la niña que refieren les “cae gorda” porque dicen que es llevada con los niños (los abraza), además de ser güerita y que con su ropa busca provocar a los niños y lo expresan de esta forma:

E1: -[...] Melany me contó, que ella se la cortó (refiriéndose a la falda escolar), y se la cosió, así se dio dos vueltas y se la cosió, es güerita, es güerita y flaca, si es que ella se cree mucho porque es güerita y piensa que puede hacer todo [...] por eso ya no le hablo. (E4G1C22017, p. 11)

Más adelante la estudiante entrevistada refiere que la ignora por completo ya que por consejo de su mamá dice que es mala influencia para ella, le dijo que si su compañera fue capaz de cortar la falda escolar, entonces, también será capaz de hacer otras cosas que no son buenas, por tal hecho es tipificada como mala influencia para el resto de las compañeras, es decir, aquí cabe la indiferencia y ésta posiblemente nace a partir de la imagen, ya que también hace énfasis más de una vez que la estudiante es “güerita” por lo tanto no solo es la falda corta, sino también la imagen que presenta la otra estudiante frente a sus compañeros con respecto a su imagen corporal (color de piel), además de su vestimenta (la falda corta).

Vivir con el otro es la esencia de la convivencia, entonces, aun cuando no hay agrado por la presencia de algún compañero ya sea por su actitud, por su imagen, o por otra razón finalmente se encuentran inmersos en el mismo espacio escolar, por lo tanto podemos decir que ahí, se denota

la convivencia y no necesariamente como lo marca el propósito del ámbito de convivencia “en un ambiente armónico”, cuya intención es fomentarla de una forma sana y pacífica tanto dentro como fuera del entorno escolar.

Ahora, el caso de este otro extracto de entrevista, donde los jóvenes de tercer grado de secundaria refieren que los demás le son indiferentes cuando son *abusivos* con los demás compañeros, por ejemplo, cuando les quitan la comida y por eso prefieren ignorarlos, no hacerles caso (ser indiferentes a ellos) para evitarse problemas:

E4: -Pues, a mí lo que me enoja, es que, es que, sean gandayas con, con... los niños chiquitos (refiriéndose a los estudiantes de primer año, o los de baja estatura), porque luego les quitan su comida y eso pus <sup>SIC</sup> no va. (E5G1D2017, p. 9)

Aquí se muestra que no son partícipes de acciones que agredan la integridad de sus compañeros, pero tampoco se involucran como un acto de defensa hacia con los vulnerables, es decir, se muestran indiferentes y solo lo externan como un enojo frente a lo que ven que hacen sus compañeros sin que suceda más allá, otra acción. En el caso de cuando andan en la calle y toman la actitud de indiferencia con respecto a lo que acontece, y ellos son ajenos a dichas situaciones, pero alcanzan a percibirlas sin que se involucren, más que como mero espectador. Donde el entrevistado refiere a pesar de que por recomendación de su mamá debe consumir todo lo que lleva a la escuela, y aunque en la calle se puede dar cuenta de la condición en la que viven otros, aun así, es indiferente:

E1: - No pus <sup>SIC</sup>, cuando yo voy en la calle, mmm veo personas, sin, sin, a lo mejor sin dinero o que tienen hambre y voy comiendo algo y regularmente me mandan comida y luego no me la como, deajo que se eche a perder, la tiro, y, entonces cuando veo a esas personas es cuando me doy cuenta de lo que estoy haciendo, que está mal lo que estoy haciendo en tirar la comida, y mi mamá me regaña pero yo no lo tomo en cuenta, ya cuando veo personas, que así, si la necesitan y yo tirándola. (E1G1D2017, p. 9)

Aun cuando son ajenos a situaciones, es posible que haya un punto de reflexión sin dificultad, con respecto a sus propias acciones, por lo tanto, podríamos decir que hay indiferencia con las conductas personales, y a la vez hay un autoanálisis de dichos actos, que les permite ver de distinta forma lo que ellos están haciendo frente a la convivencia con otros (entre iguales). Cuando hay indiferencia quizá no solo sea un acto de la conciencia pues para Kropotkin no solo

los actos por sentimiento, o pasiones determinan la forma de actuar frente al otro, expresándolo de esta forma:

Las tres cuartas partes de nuestras relaciones con los demás son actos de esa vida inconsciente. Nuestra manera de hablar, de sonreír [...] todo eso lo hacemos sin darnos cuenta de ello, por simple hábito ya heredado de nuestros antepasados humanos o prehumanos –no hay más que ver la semejanza en la expresión del hombre y del animal cuando uno y otro se incomodan– o bien adquirido consciente o inconscientemente.

Nuestro modo de obrar para con los demás pasa así al estado de hábito. El hombre que haya adquirido el máximo de costumbres morales será ciertamente superior a ese buen cristiano [...] (Kropotkin 1890 / 2017, p. 59)

A manera de conclusión de este apartado se podría considerar que las acciones que nos llevan a ser indiferentes con algunas personas, aparte de corresponder a la falta de simpatía o por una antipatía directa en la relación con el otro, cabe la posibilidad de pensarse como lo escribe Kropotkin (1890 / 2017) que se obedece a conductas innatas, es decir que no son aprendidas en el medio social o en algún lado, pues se trata de acciones que repetimos de forma natural de acuerdo a lo heredado. Sin embargo, es posible que no solo intervenga eso, sino que también lo moral tenga lugar, en específico las costumbres morales y aquí hay que agregar que en especial las conductas morales aprendidas en el entorno en el que nos desenvolvemos, además del que formamos parte. Todo esto permite ir analizando el cómo serían, dice Kropotkin (2017), las relaciones con nuestros semejantes.

Aunado a lo anterior aquí son pertinentes algunas palabras de Schutz (2008) con respecto a lo que se abordó en el presente apartado y que escribe de esta forma:

Solo una parte muy pequeña de mi conocimiento del mundo se origina dentro de mi experiencia personal. En su mayor parte es de origen social, me ha transmitido por mis amigos, padres, maestros y los maestros de mis maestros. Se me enseña no solo a definir el ambiente [...] sino también a elaborar construcciones típicas de acuerdo con el sistema de significatividades [...] Esto incluye modos de vida, métodos para abordar el ambiente, recetas eficaces para el uso de medios típicos tendientes a lograr fines típicos en situaciones típicas. El medio tipificador por excelencia que permite transmitir el conocimiento de origen social es el vocabulario y la sintaxis del lenguaje cotidiano. (Schutz, 1962 / 2008, p. 44)

Aun cuando los autores ya citados (Kropotkin (1890/2017)) y Schutz (1962/2008) escriben en contextos y épocas distintas de ambos autores, se podría destacar que el punto en el que coinciden es en el de los actos que tiene el ser humano en sus acciones cotidianas, pues éstas van encaminadas a conseguir un fin, ya sea de carácter personal o de otro tipo, y a veces sin medir si se daña al otro con tal de lograrlo, además no es algo que se haya generado en estos tiempos sino que por tradición y/o costumbre desde épocas anteriores así ocurre.

De esta forma se pretendió abordar el apartado, con respecto a que la indiferencia se encuentra presente dentro del convivir entre los jóvenes. Pero además no es algo que se pueda considerar aislado. En el apartado siguiente se encuentra desarrollado el uso del lenguaje como parte de un todo para lograr fines personales.

El lenguaje, es un elemento prioritario para la comunicación, así lo establecen los *lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011 Educación Básica. Secundaria*, que es parte de los elementos que debemos usar tanto docentes como estudiantes para resolver indiferencias, controversias, o problemas simples. Sin embargo, no siempre se puede usar para esos fines, también es usado para otros actos como es el caso clasificar conductas.

En el siguiente apartado se intentará abordar al lenguaje que comúnmente es usado para criticar o para decir palabras groseras, como lo expresan los jóvenes entrevistados, en donde se encuentra inmersa la apatía que puede llevarlos a decir *me cae mal* por eso no le hablo, o no me llevo bien con él o ella, pero ¿Qué es lo que les lleva decirlo?, ¿Qué es lo que les lleva a decir que alguien no es de su agrado?

### **3.2 El juego del lenguaje: no le hablo porque me cae mal**

En el presente apartado primero se hace referencia al auto-concepto que se forma o que se han creado los jóvenes con respecto a lo que escuchan de los demás y segundo, lo que ellos piensan, sienten y dicen de los demás frente a lo que ven con respecto a la imagen que los otros presentan o lo que les han dicho de éstos.

El propósito que aquí se plantea es el de conocer los aspectos mencionados a fin de identificar cómo es que se encuentra la convivencia en estos actos, de los cuales los jóvenes entrevistados

conceptualizan como palabras groseras que los lleva a distanciarse de los demás, para finalmente no hablar con ellos, pues refieren que es mejor evitar problemas, pues: *más vale llevar una vida de paz.*

En este caso las jóvenes entrevistadas se han generado una idea o auto-concepto con respecto a lo que les dicen de manera directa o de la opinión de los demás y en esta situación ellas se enteran, y así lo expresan:

E1: -Sí, a mí también me dicen que soy mamona.

E2: -A mí me dicen que yo soy muy grosera, mamona, peleonera.

E3: -A mí me dicen que soy muy grosera, que soy muy llevada, pero me molesta que luego se llevan y no se aguantan, pus no, así no. (E5G1D2017, p. 11)

Aquí las estudiantes que contestaron esto se refieren a que no les hablan a los demás o por lo menos a los que opinan lo anterior, debido a que no tienen una conducta comprensible, dicen ellas, con su forma de ser y la forma de decir las cosas. Argumentan que presentan una manera de actuar particular debido a que son directas para decir las cosas (dicen que no son hipócritas) y eso las lleva a tal extremo de que no les hablan.

Pero aquí se puede preguntar: ¿Qué es lo que los lleva a decir tal o cual cosa a algunos jóvenes de otros?, ¿Cómo van creando sus ideas para decir lo que dicen?, ¿Qué tanto influye la imagen de los jóvenes para que otros decidan con respecto a eso querer hablarles o no?, y más aún llegar a ser amigos o mejores amigos según sea la afinidad que logran tener.

Frente a esos cuestionamientos se logró ver que la imagen determina en gran medida la decisión de hablar o no con ellos, pues cuando se les pregunta por qué no le hablas a cierto tipo de compañeros, ellos refieren que no les hablan porque se trata de estudiantes que presumen mucho y eso no es de su agrado. Es decir, la imagen que alguien les presenta es posiblemente un detonante para tomar decisiones, lo explican así: “E4: –Es que a veces hay unas que se creen así, mucho, como si pudieran hacer todo, pero sí... así, como si fueran perfectas, pero no, sabemos que no [...] por eso no les hablo.” (E5G1D2017:11)

Se puede pensar que en el imaginario de la entrevistada, se ha creado la idea de que las estudiantes a la que se refiere podrían ser de un orden social distinto (o clase social de acuerdo a

lo que ellos conceptualizan) al que ella pertenece, pues al decir se cree mucho (se refiere a que son de actitud prepotente capaces de discriminar) se alcanza a comprender que presumen porque quizá su imagen o la postura que tienen frente a sus pares, es distinta a la de todos los demás con los que interactúa.

Cuando la imagen entra en juego dentro de la capacidad imaginativa de algún estudiante y la consideran un elemento importante, para elegir o tomar decisiones, frente a con quien quieren relacionarse afectivamente se marca fuertemente así se ve:

E1: - Es cuando se suben mucho la falda, nada más, o sea, cada quien es como quiere no, pero así, que se anden subiendo la falda, y así, yo no me junto con ciertas personas.

E2: - [...] pero en mi mente imagino, pero [...] y ya yo me pregunto ¿Por qué se suben la falda?

E3: - A si ajá, y caen gordas, por eso no les hablamos, es mejor así. (E4G1C2017, p. 10)

Las entrevistadas hacen referencia que hay algunas de sus compañeras que se suben la falda tanto que se les alcanza a ver la lickra (le llaman así a un tipo short ajustado, hecho justamente de tela de lickra) y eso les *cae gordo* y no corresponde a los buenos modales como lo ha aprendido en casa y que su mamá lo repite cotidianamente a las estudiantes entrevistadas.

Pero además cuando externalizan su sentir, también aflora el enojo frente a lo que viven como es el caso de esta respuesta:

E5: -De ellos, por decir de los niños, luego son bien, son bien este, luego son bien mamoncitos, y no te quieren hablar, y ya vas tú, y ya, y dices qué tienes, y no, no te hacen caso y se hacen los dignos, y se hacen los machos y se enojan, ah sí, todavía les insistes y dicen ah no, ya no, y ya te pegan en la rodilla y ya. (E5G1D2017, p. 10)

En esta situación la estudiante entrevistada refiere que se acerca a los estudiantes hombres para platicar, aclarar alguna situación o simplemente para preguntar cómo están, sin embargo la respuesta no es la que ella esperaba, por tanto insiste en ahondar qué les acontece pero sigue recibiendo la misma respuesta, y es entonces que ella los etiqueta como mamoncitos, machos y es posible que en el sentir de los hombres cabe el sentir de *me caes mal por eso no te hablo* y que la entrevistada quizá no alcanza a percibir por eso su insistencia de acercarse a hablar con ellos.

Desde esta perspectiva y mirar a través de la lente conceptual se considera pertinente lo que escribe Smith con respecto al, “porque me cae mal alguien, ofrecemos el impulso de castigar” y de esta manera lo dice:

El sentimiento que más inmediata y directamente nos incita a recompensar es la gratitud, y el que más inmediata y directamente nos impulsa a castigar es el encono.

Para nosotros, entonces [...] la acción que merezca castigo deberá ser la que parece el objeto adecuado y aprobado en resentimiento. (Smith 1759 / 2016, p. 149)

Enfatizando entonces en lo que Smith (1759/2016) llama la acción de castigar es posible que el sentir de los jóvenes estudiantes se presente alguien *les cae mal* o *no les pasa* con respecto a sus actos. Ellos en este caso están castigando (encono) a su compañera en no hablar ni compartir palabra alguna, como bien lo enuncia Smith(1759/2016), ese castigo probablemente va con respecto a la conducta de indiferencia que los jóvenes presentan frente a su compañera de clase, pues pese a la insistencia que ella tiene para hablar o intentar hablar con ellos (referente empírico antes citado), solo encuentra que la ignoren y esto es algo que ella no está permitiendo que contesten así, por ello su constante insistencia para hablarles.

Cuando algunos jóvenes prefieren hablar con unos, pero con otros no, o posiblemente no de la misma forma que quisieran, quizá aquí se convierta en un desafío o un reto para lograr el acercamiento según sean sus necesidades, intereses o sentimientos<sup>25</sup> que manejen de por medio.

Sin embargo, estos acontecimientos no son únicos pues podemos ver en la diversidad de actuares entre ellos, también ocurren otras situaciones como es el caso de las discusiones o peleas entre grandes amigos o mejores amigos y que su sentir es seguir hablando con ellos y entonces ocurre la reconciliación entre ellos. Tal es el caso del apartado siguiente en donde se pretende abordar lo que acontece en los jóvenes cuando le disgustan o incluso pelean, pero las cosas no quedan solo en la pelea, sino que su actuar avanza hacia la búsqueda de volver a estar bien.

---

<sup>25</sup> “Estos sentimientos tienen sus causas, efectos, objetos y operaciones, todos ellos designados por el lenguaje ordinario y la observación, y claramente distintos de las pasiones egoístas. Y como ésta es la obvia apariencia de las cosas, tenemos que admitirla hasta que se descubra alguna otra hipótesis que, penetrando con mayor profundidad en la naturaleza humana, pueda probar que aquellos afectos [benevolentes] no son sino modificaciones de estas [pasiones egoístas]” (Hume, [1739] (2014) p. 211) En este punto se podría interpretar que Hume (2014) desarrolla como parte de las conductas del hombre insertadas en los sentimientos con los que se conduce.

### 3.3 Discusiones y/o peleas: nos disgustamos pero después nos *encontentamos*

Cuando los jóvenes interactúan en la escuela, ocurren acontecimientos en los que los docentes identifiquemos que son necesarios los correctivos, castigos, las conciliaciones, sin embargo, los estudiantes que se encuentran inmersos en esas acciones lo viven de distinta forma, ya que cuando discuten o pelean en este devenir posiblemente hay una diversidad infinita de causas. En este caso solo estuvo enfocado a lo que acontece en cuanto a los malentendidos, con el propósito de describir cuales son los elementos que los lleva a una reconciliación, en algunas ocasiones, pues no siempre ocurre así.

Para que ocurra la reconciliación entre jóvenes generalmente alguien funge como mediador, en algunos casos es algún docente, pero cuando se trata de situaciones donde no interviene lo académico sino lo emocional el mediador será alguno de sus compañeros en la mayoría de las veces. Aquí se podría preguntar: ¿Cuándo el mediador apoya a uno y no a ambos? ¿Qué ocurre cuando hay intereses de por medio en las discusiones o peleas? ¿Cómo es que reaccionan no solo los involucrados directos sino los que rodean a éstos?, ¿Será acaso que la amistad se volverá inquebrantable nuevamente? o solamente es algo eventual hasta que se logre llenar intereses personales de diversas índoles.

A medida que va avanzando la comunicación entre estudiantes, se van estrechando lazos de afinidad hasta que en algunos de ellos surgen esas amistades entrañables, únicas, o de amigos inolvidables como lo mencionan ellos, pero no siempre es como se dice coloquialmente miel sobre hojuelas, pues cuando ocurre alguna diferencia, sobre todo de opiniones, esto da paso a alguna discusión o pleito sin trascendencia, en algunos casos, pero no en todos.

Ahora qué ocurre en torno a esos pleitos, en el caso de esta entrevista la joven refiere que una de sus compañeras era su mejor amiga, pero cuando ella empezó a ampliar su número de amigas su mejor amiga se molestó y ahora se hablan, pero ya no se ven como mejores amigas, es decir la reconciliación se dio en el sentido de no perder el habla pero ya sin regresar al punto de partida, la cual comparte de esta manera:

E3- [...] mi mejor amiga es una que se llama Irina [...] desde que yo me empecé a juntar con Vane como que ellas se alejaron de mí, porque decían que ya las había cambiado, y así empezaron [...] que ya había cambiado mucho, que las había cambiado por Vanesa, y pues sí nos hablamos y así, pero ya no como antes. (E1G2D2017, p. 2-3)

La ruptura que se da entre mejores amigas da paso a ser solo amigas, como ya se describió arriba, y fue una acción necesaria para que la entrevistada buscara otras nuevas mejores amigas sin dejar el contacto con su primera amiga, aun cuando ya no se consideran mejores amigas.

En otro caso ocurre que los jóvenes pelean y buscan reconciliarse ambos, o al menos alguno de ellos y entonces sucede esto: E3: -Cuando peleo [...] eh siento un poquito feo, eeh, si yo tengo la culpa no siento tan feo, y trato de reconciliar, pero si el otro tiene la culpa, sí me duele un poco. (E1G2D2017, p. 11) Cuando interviene el sentir entre ellos, generalmente ocurre la reconciliación, ya que el agrado que sienten por el otro los invita a seguir buscando su compañía.

En esta otra situación a los jóvenes se les preguntó si en algún momento de su relación amistosa han tenido algún disgusto, a lo que ellos responden que en las pláticas que tienen a veces hablan de pleitos que les pasan a los demás, pero que también hay disgustos que les suceden y generalmente éstos surgen cuando:

E1: - Situaciones amorosas, no sé pleitos [...] o problemas, aquí entre nosotros.

E2: - [...] como peleas... luego nos decimos de cosas, a veces groseras o pesadas.

E3: - Malos entendidos [...] por ejemplo que se quitan el novio, o así.

E4: - O hay veces que, por ejemplo, en el aula no se callan ¿no?, están así, les decimos y nos peleamos, pero, pero yo digo que es normal ¿no?, entre nosotros. (E3G3A2017, p. 3)

“Malos entendidos”, ¿Qué es un malentendido?, cuando los jóvenes refieren que se presenta entre ellos, buscan aclararlo para evitar problemas futuros con respecto al malentendido y tener una aproximación de éste Kierkegaard escribe sobre ello de esta forma:

[...] el fondo de los malentendidos proviene de que no se comprendan el uno al otro; las divergencias que, evocadas, revelan lo cómico y lo trágico, quedan ocultas tras su humor ingenuo como una inmediatez; por eso, esa frase ingenua se torna diferente también con respecto a la pasión contraria con la que pueda ser acentuada. (Kierkegaard, 1847 / 2013, p. 35)

Tratando de comprender las discusiones o peleas a través de lo que Kierkegaard (2013) describe como malentendidos, se podría decir que éstos son algo común entre los jóvenes cuando existe un

sentimiento de afecto o aceptación de por medio, como es el caso del entrevistado que refiere que cuando se enoja con algunos de sus amigos siente feo, ahí denota que ese sentir está a flor de piel y que prefiere conservar como un asunto agradable y no una situación que comprometa su sentir, por tanto dicho malentendido lo suprimen para retomar su amistad. En el caso de los que eligen reajustar su amistad y tomar acuerdos, como decidir ser amigos, pero ya no mejores amigos, también están suprimiendo el malentendido para que nada impida su relación y continúen siendo compañeros, cuyo interés es similar o común entre ellos.

La reconciliación a través de la palabra se encuentra presente en la mayoría de las situaciones que viven los jóvenes cuando encuentran diferencias entre ellos y éstas se convierten en asperezas y la viabilidad de la solución se ve por medio de la palabra.

En el caso de las respuestas de estas jóvenes cuya situación es no hablar cuando están enojadas, pero cuando se les pasa el enojo van a buscarse y empiezan a hablar para aclarar los malentendidos y así seguir en amistad nuevamente.

E1: - Cuando nos peleamos [...] no nos hablamos, nada más no le decimos de cosas ni ella me dice.

E2: - [...] Yeikolt empieza a decir, ¡ay! ¿Por qué estas enojada?, por qué estas enojada y ya le empezamos a decir y dice, ahh, y nos hablamos nada mas así. (E4G1C2017, p. 8)

Durante la entrevista Yeikolt refiere que se enoja con ellas, pues no alcanza a escuchar lo que sus amigas dicen desde su lugar, ya que se encuentran sentadas en lugares extremos dentro del salón, así lo explica:

E3: - Es que yo no las escucho, y luego, me andan diciendo que yo tengo la culpa, es que yo no te escucho [...] y si no escucho desde mi lugar lo que me dicen, pues o sea no, o sea, no me estoy justificando, pero no escucho. (E4G1C2017, p. 9)

A lo que otras de las jóvenes entrevistadas refieren que son amigas inseparables y que buscan respetarse entre ellas y lo expresan en esta forma:

E3: - Eso sí, no nos hablamos con groserías, porque no somos así.

E4: - Nos peleamos con palabras buenas, o sea sin ser groseras entre nosotras.

E5: - Nos decimos lo que ha hecho mal o lo que no nos agrada de ella, o de ella (refiriéndose y señalando hacia dónde están sus amigas).

E4: - Ajá, y después nos encontentamos<sup>SIC</sup> otra vez. (E4G1C2017, p. 9)

Cuando se les cuestionó a estas mismas jóvenes que acontece en ellas cuando esa amistad se quiebra y están sin comunicarse o están sin decirse palabra alguna, sus respuestas fueron:

E6: -[...] un día le dije, ya no me hables y se puso a llorar, ella lloro por una niña que se llama Alexa, porque le dijo que ya no quería ser su amiga, y se puso a llorar.

E1: - Mmm, yo siento, así como que rencor, porque a veces, este, nos peleamos, a veces nos empezamos a pegar o así.

E3: -Ah, feo ¿no?, se siente tristeza y ya.

E4: -Se siente bien gacho.

E2: -Muy feo.

E5: -Verdad que sí, hasta a mí me dan ganas de llorar.

E4: -Sí.

E6. -A mí me da tristeza, y a veces no aguantamos.

E7: -A mí me da tristeza [...] en la primaria me pasaba muy seguido, me ponía a llorar un buen. (E4G1C2017, p. 10).

Por lo tanto, podemos pensar que cuando los malentendidos, que los han separado como amigos, se logran disipar probablemente vuelven a ser amigos en un sentido un tanto restaurado con respecto al punto de partida de su amistad y nuevamente aquí se ve el sentimiento de afinidad, aprecio y agrado por estar con ciertas personas con las que se reúnen.

Con respecto a la fortuna que se puede tener de compartir espacio y convivir con alguien que es de nuestro agrado, el apoyo teórico es de Heller (2004) quien refiere que la implicación es el sentir en algo o alguien junto con el pensamiento, lo explica así:

El hombre se relaciona con el mundo y los aspectos de esta relación son: interiorización, objetivación y auto-expresión. Los tres son simultáneamente acción, pensamiento y sentimiento. Las potencialidades del hombre se diferencian y al mismo tiempo se reintegran, conforme se forma y desarrolla el sujeto. Durante este proceso de diferenciación y reintegración, el hombre aprende a sentir.

[...] en el momento de nuestro nacimiento todavía no actuamos, ni siquiera pensamos, pero sí sentimos. (Heller, 2004, p. 144)

Con respecto al sentir, como lo maneja la autora, los jóvenes aprenden a diferenciar el grado de sentimiento posiblemente a partir de las expresiones, ya sea verbal o de otra índole, que ellos presentan frente a sus compañeros y que les permiten reconocerse para lograr afinidades. Entonces se considera que estos elementos podrían ser necesarios para la reconciliación, cuando se da una ruptura amistosa, pero la reanudación quizá en algunos casos se dé más fortalecida y en

algunos otros casos puede que haya un grado de fragilidad en esa amistad, aunque cabe la esperanza de suprimirla.

Smith (2016) por otro lado dice que la estima es la que nos mueve por estar frente al otro en medio de una cordialidad y un sentido de recompensarlo con nuestra presencia impulsada por la aprobación. En palabras de Smith:

El amor y la estima que surgen del conocimiento y la aprobación habitual necesariamente nos llevan a estar complacidos por la buena fortuna de la persona que es objeto de tan gratas emociones y por ende a estar preparados en echar una mano para promoverla. (Smith, 2016, p. 150)

Entonces podemos decir que existe la necesidad de buscar a los amigos o a los que se consideran así, en una habitualidad como lo dice Yurén (1995) que implica una relación con el ahora del sujeto y el presente de una comunidad. Para esto es necesario que: las actitudes, sentimientos y voluntad predominen.

Para concluir este apartado se considera pertinente agregar las palabras que Bauman escribe con respecto a los lazos de amistad:

En un escenario líquido, de flujo rápido e impredecible necesitamos más que nunca lazos firmes y fiables de amistad y confianza mutua. A fin de cuentas los amigos son personas con cuya comprensión y ayuda podemos contar en caso de que tropecemos y caigamos, y, en el mundo en que vivimos, ni los surfistas más veloces ni los patinadores más ágiles están asegurados frente a tal eventualidad. (Bauman, 2016, p. 144)

Es pues que el valor afectivo se antepone frente a los malentendidos que puedan llegar a ocurrir entre jóvenes forjando su lazo amistoso, donde éste tiene un valor simbólico con respecto al aprecio que se va construyendo entre ellos.

Es posible afirmar que los pleitos, pugnas o disgustos entre amigos es algo que surge cuando hay una disparidad entre ellos y es a través de éstos que se permiten reajustar ciertas formas de conducirse frente a sus semejantes, sobre todo si hay afecto de por medio que los ligue aún más.

Hasta ahora se ha visto que la convivencia tiene muchas caras y cada una de éstas con características particulares, las cuales nos muestran que en las amistades puede existir desinterés

y un sentimiento afable. Sin embargo, también se puede pensar de otra manera y preguntar lo siguiente cuando hay un interés en medio de un círculo amistoso éste es a fin de ¿Buscar una satisfacción personal a favor de cubrir intereses? Quizá no, por el afecto que se tiene al otro.

Por otro lado, tenemos que en la interacción entre jóvenes pudiera estar presente el capricho entendido como un gusto personal y a la vez egoísta, el cual es posible que haga el papel de ser un vehículo para que en la convivencia quepa la envidia y posiblemente también la desconfianza como se tocará en el apartado siguiente.

### **3.4 La envidia y la desconfianza**

Parece fácil decir que el lenguaje es un elemento prioritario para producir comunicación con nuestros semejantes, sin embargo es posible que éste tenga un grado de fragilidad, pues en ese proceso expresivo, en ese espacio de comprensión, reflexión e incluso aprehensión, también hay cabida para otras acciones, tales como la envidia o desconfianza, pasiones que tiene el ser humano y que quizá en unos prevalece más que en otros pero: ¿Qué es lo que nos lleva a sentir envidia o desconfianza hacia los demás? ¿Cómo es que se producen?, ¿Qué acontecimientos las provocan? Así como estas cuestiones que se dan en torno a la envidia y la desconfianza podrían surgir otras, pues estas acciones van más allá del lenguaje tocando quizá aspectos como el sentir, el placer o incluso el mismo dolor al momento de actuar.

Para este apartado se ha trazado el propósito de distinguir cuáles son las principales características con las que se conducen los estudiantes en un entorno donde surge y/o se genera la envidia y la desconfianza, cómo es la forma en que se presentan entre las relaciones afectivas de los jóvenes, de tal forma que emergen las siguientes cuestiones: ¿De qué forma aparece la envidia en convivencia?, ¿En qué punto la confianza se convierte en desconfianza?, ¿Qué acontece en los jóvenes para que esta transición se dé? También se abordará el aspecto de la envidia y posteriormente la desconfianza como parte del posible actuar de los jóvenes en la convivencia.

Tratando de hacer un recorrido de la vida ordinaria, en ocasiones vivimos miedo, temor, u otro sentir ante la violencia en las calles y en muchos otros lugares, angustia por enfrentamientos, por

accidentes o por muchas otras causas. Sin embargo, como dice Rafael Mondragón (2014) cada día nuestro *mapa de afectos* se amplía más, ¿En qué sentido va la referencia? A que poco a poco también hemos dado cabida a la envidia. ¿Qué es envidia? Para lograr un acercamiento Russell (2016) lo describe de esta manera:

La envidia es la más desafortunada de todas las peculiaridades de la naturaleza humana; la persona envidiosa no solo quiere hacer daño, y lo hace siempre que puede con impunidad, sino que ella misma se hace desgraciada a causa de la envidia. En vez de gozar de lo que tiene, sufre de lo que tienen los demás. Si puede, los priva de todos sus beneficios, lo cual es para él tan deseable como procurárselos para él mismo. (Russell, 1930 / 2016, p. 76)

Desde la concepción donde enuncia el autor que una persona envidiosa es aquella que busca hacer daño a otros, se abordó este aspecto a partir de lo que desagrada y éste se va convirtiendo a veces en celos o más allá de ellos. En el presente fragmento se les preguntó si algún niño o niña de su grupo les desagradaba y por qué les desagradaba y esto fue lo que contestaron:

E6: - También a mí lo que me cae mal, es su actitud de Alma, por ejemplo, cuando le dijo eso a Esmeralda, pónelas tú (refiriéndose a un relleno en el sostén), porque tienes mucho pecho, y, no sé qué, qué quién sabe qué, yo le iba a contestar con algo, pero pues no

P.E: -Y ¿qué le ibas a contestar?

E6: -Es que, nosotras también, entre nosotras, hablamos de Alma porque, no le vaya a decir, nosotras hablamos de Alma porque ella, se hace, se hace la niña santa, pero ni es santa, porque, porque...

E7: -Es que ella me dijo que, que ella se ponía relleno, entonces yo agarré, y yo le iba a decir a Alma, que en vez de ponerse relleno no se ponía, (sueltan risas) otra cosa.

E8: -Yo lo que no me gusta de Alma también, es de que se junta mucho con los niños, es muy como que llevada con los niños, no es de que se pelea con ellos, sino que se junta con ellos, ajá se junta mucho con los niños, y en los recreos casi pasa, si a Saúl, a un niño llamado, que le dicen pocholate, también lo abraza mucho, y le da besos en el cachete, o sea, se lleva mucho con los niños.

E1: -También a Juan, bueno al que nos gusta a nosotras, también, lo abraza por atrás, lo abraza, peor es hipócrita, porque sabe que a nosotras nos gusta, un día llegó al salón, y le dijo “oye Juan, estás bien guapo”, y me pone triste eso.

E2: -Alejandra es igual que Alma.

E3: -Alejandra es peor que todas. (E4G1C2017, p.12).

Lo que se logra percibir es que las alumnas entrevistadas se proyectan al ver cómo Alma es de su desagrado, *llevándose pesado* así lo refieren con sus compañeros de grupo y que quizá, ellas

quisieran hacer lo mismo, pero no lo hacen, dejando entrever que le envidian lo que ella hace frente a sus compañeros, por alguna razón sólo se limitan a describirlos como actos que *no se deben hacer*. Es posible que sí lleven a cabo actitudes que se tipifiquen como celos y/o también de la misma envidia, esto podría ser desde actos meramente de la moral, pues al sentirse afectadas la reacción es inminente; como lo escribe Spinoza en la definición de los afectos:

La *envidia* es el odio en cuanto afecta al hombre de tal manera que se entristece con la felicidad de otro, y, por el contrario, se goza en el mal de otro.

*Explicación:* A la envidia se opone comúnmente la misericordia [...] (Spinoza, 1677 / 2015, p. 161)

Cuando interviene el punto de felicidad del otro, como lo plantea Spinoza (2015), y en la otra persona no cabe esa felicidad de otro, entonces es abrazado por la envidia inevitablemente, pero así como lo expresan las entrevistadas que no les agrada la forma de conducirse de su compañera de grupo pues ella es feliz con la manera que eligió para conducirse y esa parte es la que ellas no pueden tolerar. Ahora cabe preguntarse ¿podemos despojarnos de la envidia?, o será que podemos andar por la vida sin sentirla en ningún momento.

En respuesta de este cuestionamiento Russell refiere lo siguiente:

Para el hombre discreto, lo que él tiene no deja de ser agradable porque algún otro tenga algo más. En realidad, la envidia es la manifestación de un vicio en parte moral y en parte intelectual, que consiste en no considerar las cosas en sí mismas, sino en sus relaciones [...] Después de todo, ¿hay algo más envidiable que la felicidad? Y si me curo de la envidia seré feliz, y por lo tanto envidiable. (Russell, 1930 / 2016, p.78)

Retomando esto frente al fragmento de la entrevista, entonces si las entrevistadas actuaran como la compañera a la que se refieren con tanto ahínco ¿Serían felices?, y por lo tanto, ¿Ya no sentirían envidia?, es decir, se liberarían de la envidia, pero, ahora qué les ocurriría, qué sentir o pasión tendrían si la envidia ya no se presenta ¿Ahora qué sería?

Para esto Russell afirma que:

No podemos, pues, librarnos de la envidia con éxito, porque siempre habrá en la historia, o la leyenda, alguna persona con más éxito que nosotros. Podemos librarnos de la envidia gozando de los placeres que se nos presentan, haciendo nuestro trabajo y evitando comparaciones con personas que, tal vez equivocadamente, suponemos que son más felices que nosotros. (Russell, 1930 / 2016, p.79)

Sin embargo, evitar comparaciones como lo señala Russell, resultaría caer en una especie de callejón sin salida la cual como seres humanos evitamos, mientras tanto, se puede pensar que emergerían otras pasiones afines o diferentes a la envidia.

Ahora por otro lado, además de las particularidades de la envidia como parte del actuar del ser humano, también hay otro aspecto, se trata de la desconfianza, misma que Luhmann (2005) considera de esta forma: “La desconfianza no es sólo lo opuesto de la confianza; en sí, es también un *equivalente funcional* para la confianza. Por esa razón es solo una posible (y necesaria) *elección*<sup>SIC</sup> entre la confianza y la desconfianza.” (Luhmann, 2005, p. 123).

Nombrar a la desconfianza como un elemento dentro de la convivencia es intentar desocultar una acción que se encuentra ahí en el proceso que se da en ella, pero que se piensa poco en tanto se cree que en el convivir solo está lo armónico, agradable, afectuoso para los que en ella intervienen, sin embargo, si se piensa desde otro flanco el límite del convivir no termina ahí, pueden incluirse otros elementos como es el caso de la desconfianza, que no se trata solo de lo opuesto a la confianza, haciendo esta pertinente aclaración Luhmann escribe:

Cualquiera que no confía debe, por lo tanto, volver a las estrategias funcionalmente equivalentes para la reducción de la complejidad, con el objeto de definir una situación prácticamente significativa del todo. Debe cambiar sus expectativas negativas y, de este modo, debe en ciertos aspectos volverse desconfiado [...] De este modo, a menudo la conciencia de la desconfianza se pierde y las estrategias de reducción demarcadas por ella se vuelven autónomas, se convierten en una perspectiva habitual de la vida, una rutina. (Luhmann, 2005, p.124)

Por tanto, para que este proceso de confianza-desconfianza se dé en los jóvenes, podría interpretarse desde las palabras de Luhmann (2005) que se debe poner en juego una serie de estrategias con las cuales se interactúa frente a los demás como una forma de conducirse ordinaria.

Como es el caso de las respuestas a la entrevista al preguntarles qué es lo que les disgusta de los demás al grado de llegar a darles desconfianza, a lo que algunas de sus respuestas fueron: “E1:- Pues escondernos las lapiceras, cuadernos o mochilas”. (E2G2B2017, p. 3)

Otro aspecto de interacción donde interviene el juego y cuando este rebasa el límite que ellos mismos señalan es cuando se vuelve molesto, pero además llegan a sentir desconfianza cuando este límite fue rebasado como es el caso de esta respuesta: “-E2: - Cuando la Fanny está molestando le decimos que no moleste, porque luego, sí nos molesta mucho, y eso nos molesta y además hace que no confiemos ya en ella, por lo que nos hace.” (E2G2B2017, p. 4)

La desconfianza es posible que alcance otros momentos o espacios donde hay interacción en una especie de reserva o retracción quizá, también, toca otros estratos como ya lo describe Luhmann a continuación:

Consecuentemente la desconfianza también logra la simplificación, a menudo una simplificación drástica. Una persona que desconfía necesita tanto más información como al mismo tiempo limita la información en la que se siente seguro de que puede confiar. Se hace más dependiente respecto a menos información. La posibilidad de ser engañado se convierte una vez más en algo que tiene que tomarse en cuenta. Esto es particularmente verdad si la desconfianza toma la forma de una expectativa positiva de la acción perjudicial. (Luhmann, 2005, p. 124-125).

¿Cómo desvincular la confianza de la desconfianza? Interesante pregunta para pensar que la desconfianza surge desde el punto de la confianza que hubo y en algún momento se quebrantó, para dar paso a lo que se puede considerar desconfianza y más aún cuando afirmar que hay la posibilidad de ser engañado por lo tanto es necesario se tome en cuenta. Como ahora lo describen los entrevistados cuando se les pregunta por qué platican más con unos que con otros, ellos así responden:

-E2: -Pus<sup>SIC</sup> yo porque les tengo confianza y porque están por mi lugar (refiriéndose a que se sienta cerca del lugar que ocupa dentro del salón).

-E3: -Yo porque lo conozco desde el kínder.

-E4: - Éstos se conocen hasta lo que no se deberían de conocer, se conocen (sueltan las carcajadas el grupo de cinco jóvenes haciendo énfasis que se conocen hasta los secretos más íntimos) (E2G2B2017, p. 7)

En este fragmento de la entrevista se podría ver que se hace presente la confianza sin dejar de lado que, detrás de una línea delgada, también podría estar la desconfianza, aunque no se alcanza a ver en el fragmento de la entrevista, los jóvenes más adelante refieren que si algo pasara entre

ellos, se dejarían de hablar sin posibilidad de volver a ser amigos como en el momento de la entrevista lo eran, es decir, como punto intermediario estaría la desconfianza.

Haciendo una especie de entramado con respecto a la confianza y la desconfianza dice Luhmann:

En relación con este mundo presupuesto, establecido anónimamente de la experiencia común, no existe ni confianza ni desconfianza en el verdadero sentido. Ni la confianza ni la desconfianza son factibles como una actitud universal. Esto sería una carga ya sea demasiado riesgosa o demasiado grande. Ambas posiciones presuponen que uno está consciente de la posible conducta de otros como un *problema específico*. Uno confía si supone que esta conducta concuerda significativamente con nuestro propio patrón de vida; uno desconfía si cuenta con que éste no será el caso. (Luhmann, 2005, p. 126)

Aceptar las actitudes de los otros, o no aceptarlas corresponde a tomar decisiones con respecto a los intereses o necesidades personales, como se podría interpretar desde la postura que nos plantea el autor, si la satisfacción es parte de nuestras necesidades o intereses, pero se tiene una postura contraria entonces da pie a que se genere la desconfianza, ya que no empata con lo que se cree o se siente de manera personal.

A manera de cierre del presente apartado, contextualizando ya la envidia y la desconfianza, se considera pertinente presentar la siguiente cita:

La envidia, pues, deplorable como es y terrible en sus efectos no es todo el mal. Es, en parte, la expresión de un dolor heroico, el dolor de quienes caminan en la noche a ciegas quizá hacia un lugar de reposo placentero tal vez hacia la muerte y la destrucción. Para encontrar el camino fuera de esa desesperación, el hombre debe ensanchar su corazón, como ha ensanchado su cerebro. Debe aprender a trascenderse a sí mismo y, al hacerlo, a adquirir la libertad del universo. (Russell, 1930 / 2016, p. 84)

Dentro del contexto de la envidia ya se vio que el punto donde nace o surge es en los celos, ahora las preguntas serían: ¿Por qué el ser humano siente celos frente a otro? ¿De dónde provienen los celos?, ¿A qué se le llama celos? es posible que surjan del interés o la intención que se tenga de una persona hacia otra, o por otro lado de la obtención material que alguno haya logrado diferente a otro y éste sienta la diferencia por competitividad entonces se da otra acción la cual consiste en buscar hacerle daño al otro, a fin de lograr o satisfacer intereses personales como se enuncia en la siguiente cita:

En el estado de la naturaleza, todos los hombres tienen el deseo y la voluntad de hacer daño; pero al no proceder de la misma causa, tampoco pueden ser condenados de manera igual. Pues un hombre, de acuerdo con esa igualdad natural que existe entre nosotros, permitirá a los otros tanto como él se permite a sí mismo [...] La voluntad de hacer daño puede surgir en un hombre por vanagloria y por la falsa estima que se tiene de su propia fuerza; en otro hombre puede que surja por la necesidad de defenderse a sí mismo, o su libertad y sus bienes, contra la violencia de aquél. (Hobbes, 1642 / 2010, p. 58-59)

La falsa estima como la nombra Hobbes podría considerarse que forma parte de un plan prefabricado a fin de dañar al otro preferentemente. Sin embargo, esto no se puede considerar como una regla general ya que cuando se tiene un propósito de hacer daño es quizá el punto más fiable, aunque no siempre es así, ya que, dañando al otro, se van terminando los “aliados” para dar paso a los “enemigos”.

A veces la conducción con respecto al otro puede ser fingida, aparente, ficticia o por conveniencia a fin de lograr los objetivos (personales) planeados, como se trató de desarrollar en el apartado siguiente que corresponde a la convivencia por conveniencia que puede haber dentro de la interacción entre jóvenes.

### **3.5 Convivencia o conveniencia**

Para el presente apartado se desarrollaron algunas situaciones que llevan a los jóvenes estudiantes a pararse frente a otro para convivir en un intercambio de sentimientos o meramente por solo impulsos, mismos que les llevan a solo convenir una amistad sin involucrar los afectos.

Con el apoyo teórico de Hume con respecto a la conveniencia, la hipocresía, qué es lo que les lleva a los jóvenes a un punto de no sentir simpatía frente al otro, él habla sobre el amor egoísta, y en este contexto pudiera leerse como la apatía o indiferencia aun cuando él no hace esta distinción, en esos términos, sí apuntala en el entendido del sentir y del actuar entre jóvenes, de la siguiente forma:

Hay un principio que se supone prevalece sobre muchos otros [...]. Este principio es el de que toda benevolencia es mera hipocresía; que la amistad es un engaño; que el espíritu cívico es una farsa que la fidelidad es una artimaña para procurarnos seguridad y confianza y que, aunque en el fondo, todos nosotros perseguimos únicamente nuestros

intereses privados, vestimos estos amables disfraces a fin de que nuestros prójimos bajen la guardia y estén así más expuestos a nuestras maniobras y maquinaciones. (Hume, 1751 / 2014, p. 207)

Cuando Hume (1751/2014) hace alusión a que la amistad es un engaño y que ésta podría ser que solo se instala en la hipocresía, esto pudiera comprenderse en el contexto de los jóvenes de la escuela secundaria, pues quizá esto tenga un tono atrevido, pero cualquier persona en una interacción ordinaria, habla, intercambia acciones propias de un convivir espontáneo, surgen necesidades e intereses por los cuales se pretende convivir con otros. En el caso de algunos jóvenes cuando enuncian que hay personas que evitan porque sus compañeros solo los buscan por conveniencia y eso no es del agrado de algunos, lo describen de esta manera:

E4: - A las dos (refiriéndose que solo platica con ellas dos pues son de su mayor confianza), porque me acerco más a ellas y no dicen (se refiere a que no andan platicando lo que ella les cuenta).

E5: - Es que luego lo dicen y no lo aguardan <sup>SIC</sup>, (del verbo guardar) el secreto lo dicen a cualquier persona y ya.

E4: - Son hipócritas.

E3: - Es que, ajá, es que nada más se juntan con una persona para saber sus secretos y luego los difunden a todos.

E1: - Porque luego igual se juntan así con personas por conveniencia, así por ejemplo, una que trabaja y una que no se junta con esa persona, para que le pase los trabajos y así, y al final de cuentas a la hora del recreo le deja de hablar. (E4G1C2017, p. 3,4)

Cuando los jóvenes enfatizan que se “juntan con personas por conveniencia” se deja ver que solo persiguen un interés mismo que puede ser de tipo social o académico, esto depende, dicen ellos, de *la persona con la que quieras juntarte*, ahora retomando un poco las palabras de Hume (2014) al escribir que únicamente perseguimos nuestros intereses, coincide en que existe una necesidad de tipo personal la cual se debe alcanzar como lo hace ver el fragmento de esta entrevista:

E1- [...] es que lo que pasa, es que, hay un niño allá adentro que quiere con nosotras dos

E2- Quieren con él (Enfatizando esta entrevistada que el interés no es del niño sino más bien de las jóvenes entrevistadas)

E1- No, que no nos gusta, tampoco queremos con él porque es mala onda, pero nos gusta, entonces este, entonces este, cómo se llama... él nos manda cartitas a las dos, pero

nos manda si de hola y así, y nos pone que quiere ser nuestro novio, y no sé qué, y así, pero ni siquiera nos quiere a nosotras, nomás quiere jugar. (E4G1C2017, p.5)

Si se analiza lo que las jóvenes entrevistadas dicen, bajo diferentes ópticas se podrían hacer varias lecturas pero las más visibles son: la primera es que el interés por estar en la interacción con el niño que les gusta es mutuo, es decir, de ambas partes, posiblemente el agrado no es solo del niño sino también de ellas, la segunda es que el interés es meramente de las jóvenes entrevistadas ya que cabe la posibilidad de que haya un gusto de por medio y por lo tanto las cartas quizá no sean del “niño” hacia ellas sino a la inversa, sin embargo no lo narran así, a fin de que no se denote el interés dentro de la entrevista que ellas, tienen hacia él. Alguna de las dos situaciones que se podrían dar siguen la línea de un interés personal disfrazado, como dice Hume (1751/2014), de una farsa para procurarnos seguridad y confianza a fin de que nuestros prójimos bajen la guardia.

Cuando las jóvenes entrevistadas realizaban la descripción buscaban poner énfasis en que el niño es el que persigue el interés hacia ellas, y que ellas, como lo afirman, solo le siguen el juego, pero por qué seguir el juego, y para qué seguir el juego, como lo afirman es que: ¿Quizá se busca cuidar una apariencia? o porque es algo que no consideran que debería ocurrir al menos en ellas, de acuerdo a lo que han aprendido y por eso eligen colocar un disfraz a lo que en ellas acontece, pero respecto a esto Hume dice:

Los razonadores superficiales, ciertamente, al observar las muchas falsedades y disimulos que tienen lugar entre el género humano [...] pueden sacar una conclusión general precipitada: que todo está igualmente corrompido, y que los hombres, diferentes en esto a todos los demás animales y también a todas las demás especies de existencia, no admiten grados de bondad o de maldad, sino que siempre son las mismas criaturas bajo disfraces y apariencias diferentes. (Hume, 1751 / 2014, p. 208)

Pero entonces ahí surge un cuestionamiento ¿Cómo se selecciona un disfraz? De qué manera se logra el disfraz más acertado a fin de lograr los propósitos u objetivos que se pretenden, entonces cómo se puede convivir sin convenir, sin seguir solo un mero interés de por medio, pues el aparente siempre presente, de acuerdo a lo citado, implica que somos criaturas bajo disfraces.

Cuando se dice que nos conducimos a través de disfraces per-siguiendo un objetivo, es posible que el disfraz se consiga de acuerdo a lo moral, a las creencias personales o de corte religioso, o de otros ámbitos como el social.

A lo que el mismo autor va describiendo de esta forma:

Un epicúreo o un hobbesiano no tienen inconveniente en admitir que existe en el mundo tal cosa como la amistad, sin hipocresía o disimulo; pero probablemente intentarán resolver los elementos de esta pasión –si se me permite hablar así– en los de otra; y explicarán todos los afectos diciendo que no son sino un amor egoísta dado la vuelta y moldeado, por un giro especial de la imaginación, en una variedad de apariencias. (Hume, 1751 / 2014, p. 209)

Entonces si se cree<sup>26</sup> saber que la convivencia se puede dar sin interés alguno, aquí cabría la duda al respecto, pues de acuerdo al recorrido que hasta el momento se ha hecho, es posible que lleve a pensar que el convivir está formado por una serie de engranajes los cuales se encuentran presentes de diversas formas, tales como la hipocresía, el disimulo, la benevolencia, entre otros, y que al final forman parte del interactuar. Aun cuando pongamos esfuerzos arduos e incansables, en el ámbito escolar como docentes intentando trabajar la *convivencia armónica sana y pacífica* ésta se queda un peldaño abajo de lo que sea revisado con respecto al convivir, pues convivir, como se ha dicho ya es vivir con el otro, esto implica coexistir frente al otro como éste se presente frente a uno intentando encontrar el punto medio de interacción, ya que como dice Orwell “[...] una paz que fuera de verdad permanentemente sería como una guerra permanentemente.” (Orwell, 1948 / 2007, p. 254)

Los *lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011* muestran que se debe fomentar una convivencia pacífica a fin de evitar conflictos, sin embargo rescatando lo ya realizado, es algo que quizá sería un tanto difícil de conseguir dentro del plano real de trabajo escolar frente a los jóvenes estudiantes de educación secundaria, pues desde las palabras de

---

<sup>26</sup> Para Villoro en su texto *Crear, saber, conocer* desarrolla la idea de creer misma que se considera resaltar en este parte del trabajo, enfatizando que no se incluyó dicha temática ya desarrollada. A lo que Villoro refiere que “Toda creencia tiene necesariamente antecedentes biográficos, puesto que fue adquirida, motivos, puesto que forma parte de una estructura psíquica y cumple una función en ella, y razones, puesto que consiste justamente en tener por existentes el objeto de creencia. [...] Ha planteado incluso problemas filosóficos cuya discusión ha durado siglos. El principal problema lo suscita la relación entre la explicación por motivos y la explicación por razones. La primera hace depender la creencia, de las intenciones y deseos del sujeto; la creencia parece pues asunto de la voluntad. La segunda en cambio explica la creencia exclusivamente por sus fundamentos racionales; la presenta como asunto de razón. Tocamos así un viejo dilema: ¿creer es asunto de voluntad o del entendimiento? Parece haber datos obvios en favor tanto de una como de otra alternativa. “me niego a creerlo”, “Debes creer lo que dice”, “por más que insista, no tengo la intención de creerlo”, “prefiero creerlo” son frases usuales, parecen indicar que estaría en nuestro poder decidir o no creer: la creencia sería un asunto de la voluntad. Sin embargo, todos admitiríamos que no podemos obligar a nadie a creer cuando no tiene razones para ello. Si creer es tener algo por verdadero, ¿cómo podríamos forzarlos a creer si no tenemos razones que nos convengan de su verdad? La creencia sería asunto del entendimiento”. (Villoro, [1982] 2016, p. 75-76).

Orwell (1948/2007) al momento de decir que no puede haber perpetuidad ni en la paz ni en la guerra, comprendiéndolo desde la interacción se puede leer de la siguiente forma: no podría ser todo convivencia sana y pacífica, pero tampoco podría ser todo violencia, esto es hay de ambos lados quizá a veces en lo neutral o a veces en uno de los extremos sin caer en la polaridad de manera permanente.

A manera de cierre del presente apartado, y también del capítulo tres, se considera importante retomar la siguiente cita de Kropotkin quien, sin hacer alusión a la palabra convivencia escribe lo siguiente:

Buscar el placer, evitar el dolor, es el hecho general –otros dirían la ley– del mundo orgánico: es la esencia de la vida. Sin este afán por lo agradable, la existencia sería posible [...]

Así, pues, cualquiera que sea la acción del hombre, cualquiera que sea su línea de conducta, obra siempre obedeciendo a una necesidad de su naturaleza. El acto más repugnante como el más indiferente o el más atractivo, son todos iguales dictados por una necesidad del individuo. (Kropotkin, 1890 / 2017, p. 33)

Individuo como lo nombra Kropotkin (1890/2017), gente como nos llama Smith (1759/2016), u hombre como lo expresa Hume (1751/2014), se considera que se sitúa en un solo ser y se trata de la identidad del ser humano, que cualesquiera que ésta sea, no puede escapar de sus actos realizados, ya sea que éstos hayan obedecido a intereses que se persigan de carácter personal o desde las necesidades que se tengan ya sea en lo social, lo personal o lo escolar como lo enmarca Kropotkin (1890/2017).

O dicho de otro modo por parte de Hume cuando expresa que:

¿Quién podría vivir entre perpetuas riñas, broncas y reproches mutuos? La violencia y dureza de estas emociones nos perturban y desagradan; sufrimos por contagio y simpatía, y no podemos quedarnos como espectadores, aunque estemos seguros de que ninguna consecuencia perniciosa se seguirá jamás de pasiones tan airadas. (Hume, 2014, p. 156)

Como ambos autores ya citados, desde posturas e intereses distintos se logra identificar un punto en común en las conductas, gestos, actitudes del ser humano ya sean naturales o morales y esto nos permite realizar una lectura no solo de las necesidades o carencias que se tiene como ser

humano, sino también de las exigencias que se crea el propio ser humano y que se deben cubrir por satisfacción o afección como ya lo acentúa cada autor.

A pesar de la connotación distinta que cada autor plantea algunos rasgos se vinculan con lo que aquí se desarrolló, que es la convivencia entre pares en secundaria.

## **CONCLUSIONES**



Los propósitos presentados al inicio de la investigación que orientaron y direccionaron fueron: primero el concentrado de datos de tipo empírico que en el trabajo pretendieron realizar un tejido entre el referente empírico y fundamentos teóricos; y segundo como resultado de dicho tejido se construyeron en tres capítulos que conforman el cuerpo de la tesis.

El primer capítulo da cuenta del proceso que permitió ir estructurándola investigación.

Para el capítulo dos, la organización ya delimitada posibilitó la escritura de los apartados que aquí se conformaron señalando que el nombre que se le dio fue: afectos de la benevolencia debido a que aquí se concentró la información obtenida de los testimonios de los jóvenes (como dato empírico) y que corresponden a lo que dice el título: lo agradable, simpático, afectivo, que viven dentro del interactuar a diario en la escuela. Los cuestionamientos para dicho desarrollo fueron: ¿Qué posibilidad de afecto puede existir en ellos al momento de presentarse frente al otro? A fin de iniciar una acción de amistad o algo similar, ¿Cómo es que nace el afecto, hacia con unos pero, no para con todos?, ya que en la interacción se presentan algunas afinidades, pero éstas no se muestran con todos de igual forma y, cómo es que se da todo este proceso.

Lo abordado en el capítulo tres, considerado también la información empírica junto a lo teórico, se orientó hacia las acciones que ocurren entre los jóvenes donde puede haber envidia, celos, indiferencia, apatía, engaños, desconfianza, de tal manera que el capítulo se llamó: la aflicción por la felicidad ajena donde se resaltaron algunas características de peleas, riñas que ocurren entre pares y que algunas llegan al concilio, pero no todas. En este capítulo las preguntas fueron: ¿Qué palabras o frases comúnmente se dicen cuando hay de por medio un enojo?, ¿Qué es lo que sitúa a los jóvenes en actos de indiferencia frente a sus compañeros o amigos?, ¿Cómo interviene la imagen en la convivencia?

De lo realizado los resultados fueron los siguientes: la conducción de los jóvenes entre pares no necesariamente conviven armónicamente, pues existe la posibilidad de que el encuentro con el otro de forma pacífica no siempre sea favorable, dentro de la investigación las respuestas a lo armónico fueron diversas, también hay otros actos de los jóvenes como es el caso de la manipulación o conductas de tipo conveniente, a fin de lograr lo que se pretende o quiere dentro del actuar y éste puede ser de alguno de los involucrados, o ambas partes, puede ocurrir que

desde la necesidad que existe de cubrir intereses que se tengan esa manipulación o simplemente precaución entre esa relación con lo conocido o lo extraño.

En el desarrollo del trabajo los jóvenes mostraron interés con lo que se realizaba en ese momento, sin embargo, hubo expresiones de tipo general que fueron concretas, las cuales no ayudaron al desarrollo de lo investigado, para otros fue tan fuerte el compromiso que se sintieron bien, diciendo o comentando lo que les ocurre en la convivencia con sus compañeros que dijeron información la cual se analizó para concretar lo que se llevó a cabo en el trabajo. Ambas informaciones fueron de gran apoyo una por permitir que el trabajo siguiera una línea y la otra por ayudar a definir cuáles serían las categorías y de qué forma se trabajarían.

Considerando entonces como categorías centrales: convivencia, el agrado, el afecto, la confianza, la envidia y la desconfianza que permitieron centrar el objeto de estudio y lo que se desarrolló en torno a éste; así como los conceptos que apuntalaron dichas categorías como es el caso de: joven, estudiante, alumno, comunicación, disgusto, vivencia.

Y con el tejido de información tanto empírica como teórica se pretendió presentar un extracto de la realidad en la que se encuentran inmersos los jóvenes estudiantes de educación secundaria donde sus vivencias son diversas y variadas en el contexto de la convivencia escolar.

Hay una frase que dice: “no todo está dicho” y, dicho de paso, aquí ocurre algo parecido ya que de la convivencia nada está terminado, porque muchos hilos se quedaron sin tejer, porque hubo sucesos que no se desarrollaron como categorías, acciones, elementos como es el caso de lo que a continuación se describirá y cuyos títulos posiblemente pertenecen a las líneas que se abran para algunas otras investigaciones.

El egoísmo como una categoría dentro de la convivencia, es decir, cómo es que se puede ser egoísta frente al otro dentro de una sociedad de interacción viva donde los actos humanos cuentan para que se estrechen o cierren las relaciones humanas.

El amor al prójimo como una aproximación de lo que se desea tener frente a la realidad de lo que se tiene dentro de lo humano, el amor como una relación estrecha pero no necesariamente como pareja únicamente, sino que el amor visto desde diferentes aristas.

La genealogía de la convivencia desde una dimensión estética construida desde las huellas mnémicas, de dónde y en qué cultura antigua se da con mayor auge la acción del convivir y por qué, así como son los vestigios que hay de ésta.



## **FUENTES DE CONSULTA**



## **Bibliográficas**

- Álvarez-Gayou, J. L.** (2003). *Como hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Aristóteles.** ([349 a. C.] (2016). *Ética Nicomaquea*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Bauman, Z.** ([2005] / (2016)). *Vida líquida*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- Blanco, R.** (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.
- Buenfil, R. N.** (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social consideraciones metodológicas en investigación social*. U.S.A. <sup>SIC</sup>: Editorial Académica Española is an imprint of the publishing house.
- Buenfil, R. N.** (2012). *Giros Teóricos II Diálogos y debates en las Ciencias Sociales y Humanidades sobre el capítulo de Teoría y transdisciplinariedad en la formación de investigadores*. México: FFyL UNAM.
- Cueli, J. y Reidl, L.** ([1972] / (1979)). *Teorías de la personalidad*. México: Editorial Trillas.
- De la Garza, E.** (2010). *Tratado de la metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Donoso, R.** (2005). *Metodologías de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar*. Chile: Educación Nuestra riqueza.
- Eco, U.** (2016). *Tratado de Semiótica general*. México: Penguin Random House Grupo editorial.
- Escalante, B. y Morales, J. L.** (Comp.). (1996 / (2016)).Capítulo. En *Atrapados en la escuela* Antología. México: Selector actualidad editorial.
- Fierro, C. y Fortoul, B.** (2009). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Freire, P.** ([1993] / (2015)). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.

- Heller, A.** ([1980] / (2004)). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán.
- Hobbes, T.** ([1642] / (2010)). *De Cive*. España: Alianza Editorial.
- Hume, D.** ([1751] / (2014)). *Investigación sobre los principios de la moral*. España: Edición de Carlos Mellizo. Alianza Editorial.
- Hume, D.** ([1739] / (2012)). Estudio introductorio. En *Tratado de la naturaleza humana ensayo para introducir el método del razonamiento humano en los asuntos morales*. México: Editorial Porrúa.
- Kant, M.** ([1790] / (2014)). *Prolegómenos a toda metafísica del porvenir / Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime / Crítica del juicio*. México: Editorial Porrúa.
- Kant, M.** ([1781-1787] / (2015)). *Crítica de la Razón pura*. México: Editorial Porrúa Colección “sepan cuantos” ...
- Kierkegaard, S.** ([1847] / (2013)). *El amor y la religión*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Klaus, H.** ([1964] / (2012)). *Ensayo sobre la dificultad de decir no*. Traducción de José Antonio Ancona Quiroz México: Fondo de Cultura Económica, Colección Filosofía.
- Kropotkin, P.** ([1890] / (2017)). *La Moral Anarquista / Justicia y Moralidad*. España: Edición el Viejo Topo.
- Landeros, L. y Chávez C.** (2015). *Convivencia y disciplina en la Escuela Análisis de reglamentos escolares de México*. México: INEE
- Latapí, P.** (2012). *El debate sobre los valores en la Escuela Mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica Colección Educación y Pedagogía.
- Luhmann, N.** ([1968] / (2005)). *Confianza*. España: Traducción a versión de Amada Flores, corregida y cotejada con el original en alemán por Darío Rodríguez Mansilla, Editorial Anthropos.
- Mata, V.** (2006). *Voluntad de olvido: cuerpo y pedagogía*. México: Angelito Editor.
- Mondragón, R. y Fuentes, D.** (2014). *Pensar crítico y crítica del pensar Coordinadas de una generación*. México: Editores Cuadernos de Consideraciones.

- Orwell, G.** ([1948] / (2007)). *Rebelión en la Granja / 1984*. México: Editorial Porrúa Colección “sepan cuantos...”
- Peirce, Ch. S.** ([1897] / (1974)). *La ciencia de la semiótica*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Razo, J.A.** (2009). *Metodología Hermenéutica e Investigación Educativa*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).
- Russell, B.** ([1930] / (2016)). *La conquista de la felicidad*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Sánchez, R.** (1989/2014). *Enseñar a investigar una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE UNAM.
- Schutz, A.** ([1962] / 2008)). *El problema de la realidad social escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu / Editores.
- Smith, A.** ([1759] / (2016)). *La teoría de los sentimientos morales*. España: versión española y estudio preliminar de Carlos Rodríguez Braun, Alianza Editorial.
- Spinoza, de B.** ([1677] / (2015)). *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tanck, D.** (2012). *La educación en México, seminario de la educación en México*. México: Colegio de México.
- Tarrés, M. L.** (2015) (coord.). *Observar Escuchar y Comprender*, sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: El Colegio de México, A. C. FLACSO México.
- Twain, M.** ([1876] / (1989)). *Las aventuras de Tom Sawyer*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Villoro, L.** (1982 / 2016). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores, México.
- Yurén, M.T.** (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zemelman, H.** (1998 / 2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional.

## Hemerográficas

- Buenfil, R.N.** (2002, julio - diciembre). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En *Educación y Ciencia*, Nueva Época vol. 6 No. 12 (26), 39.
- Colmenárez, A.** (2009, octubre). ¿Con o sin luz? Reflexiones sobre la etimología de la palabra alumno. Barquisimeto, 8-10.
- Haber, A.** (2011, enero-junio). Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. En *la Revista Chilena de Antropología* No. 23, 1er. Semestre, 9-49.
- Jares, X. R.** (2001, diciembre). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. En *Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Compostela, diciembre 2001 Ponencias*, Asociación Mundial de Educadores Infantiles – World Association of Early Childhood Educators.
- Onghena, Y.** (1999, mayo). Introducción ¿Por qué la confianza? En *revista CIDOB d’Afers International*, núm. 61-62, p. 7-16.
- O.M.S.** (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud sinopsis. En *organización mundial de la salud*, Tushita Bosonet, Ginebra Suiza 2002. p 1-12.
- Paulín, G.** (s.f.) la vivencia y su análisis: consideraciones breves sobre las nociones objeto-sujeto en el universo discursivo del mundo cultural. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, calve 17169, 15-33.
- Sánchez, R.** (1993, julio-septiembre). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En *Perfiles educativos*, núm. 61, 122.
- Zamora, P.** (2013, noviembre) la construcción de identidad en la adolescencia. El reto de apropiarse de un lugar en el mundo. En *Aportes revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato*. 63, 57.

## Electrónicas

- Diccionario de la lengua Española** (2014) referencia electrónica. Recuperado de <https://dle.rae.es/>

## **Documentos normativos**

**Secretaría de Educación Pública (SEP)** (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Comisión Nacional de libros de texto gratuitos.

**Secretaría de Educación Pública (SEP)**. (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011 guía para el maestro Educación Básica Secundaria Tutoría*. México: Comisión Nacional de libros de texto gratuitos.

**Secretaría de Educación Pública (SEP)**. (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México: Comisión Nacional de libros de texto gratuitos.

**Secretaría de Educación Pública (SEP)** (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: Comisión Nacional de libros de texto gratuito.

## **Empíricas**

E1G2D2017.

E2G2B2017.

E3G3A2017.

E4G1C2017.

E5G1D2017.

E6G3B2017.

E7G3B2017.



## **ANEXO**



## Guía de entrevista

Investigación en curso: La convivencia en los estudiantes de educación secundaria

La presente entrevista está diseñada para recabar información con fines meramente académicos, es decir, para el desarrollo la investigación en curso, guardando total discreción con los datos e información que aquí se obtengan.

Lugar y fecha de la entrevista:

---

### Datos generales

Nombres de los participantes (solo con consentimiento previo)					
Grado escolar		Grupo		Total de entrevistados	

Categoría: Del sentimiento de simpatía

-Cuando eliges a una persona para ser tu amigo, ¿Qué es lo que te lleva a elegir? que específicamente esa persona sea tu amigo(a).

-Cuando aconteces alguna situación (vivencia) difícil de tus amistades ¿A quién le platicas primero y por qué esa persona y no otra?

-Si tu amigo(a) o alguno de tus amigos está pasando por un mal momento ¿Qué haces tú para apoyarlo?, ¿Qué le dices?

- ¿Qué sensaciones tienes cuando alguno de tus amigos (as) te platican algún acontecimiento relevante que le ocurrió?

- ¿Sientes alguna admiración por alguno de tus amigos?, ¿Por qué?

- ¿Qué te llevó a tener los amigos que tienes?

-Describeme si te gustaría cambiar algo de tus amigos.

- ¿Qué es lo que más te llama la atención de las otras personas, su apariencia o su forma de hablar?

- Dentro de lo que pláticas con tus amigos con respecto a la apariencia, ¿Qué es lo más común?, hablar de lo feo o lo bonito de las personas ¿Por qué?
- ¿Cómo consideras a una persona bonita?, ¿Qué características tiene?, ¿Por qué?
- ¿Cómo consideras a una persona fea?, ¿Qué características tiene?, ¿Por qué?
- Cuando caminas por la calle u otros lugares y ves a otras personas ¿Qué es lo que te llama la atención de otras personas para que las voltees a ver de inmediato?, ¿Por qué?

Categoría: De los momentos agradables

- Qué te genera más felicidad ¿Teniendo pocos o muchos amigos?, ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tus amigos?, ¿Por qué?
- Cuando están entre amigos(as) ¿Qué es lo que comúnmente les causa risa o incluso carcajadas?

Categoría: De los sentimientos desagradables

- Si alguna vez has sentido lastima por alguien, ¿Por qué ha sido?
- ¿Qué es lo que has criticado? (de apariencia, forma de hablar, etc.) de otras personas ya sea que sean tus amigos(as) o no.
- ¿Cuáles han sido las causas más frecuentes por las que te enojas con tu(s) amigo(s)?
- Cuando estás enojado(a), triste, desconsolado(a) ¿Con quién acudes para sacar ese sentimiento?
- ¿Cómo consideras que es la apariencia de tu(s) amigo(s)? (grata, fea, bonita, desagradable) ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que les desagrada a tus amigos(as) de tí?

Categoría: De los momentos de indiferencia

- ¿Qué es lo que te choca (molesta) que te digan tus amigos(as)?
- ¿Qué es lo que te molesta de tus amigos y no se los dices?
- Cuando discutes con tus amigos(as) generalmente ¿Cuál es la causa de la discusión o pleito?, ¿Se dejan de hablar?, o, ¿Qué ocurre?
- Cuando ignoras a tus amigos(as), ¿Por qué lo haces generalmente?