



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad 096 Norte

ESTUDIO DE LAS RELACIONES DE AMISTAD
EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA

Presenta
David Valencia Ángeles

Tesis para obtener el grado de
Maestro en Educación Básica

Asesor
Dr. Miguel Ángel Olivo Pérez

2 de junio de 2015

ASUNTO: DICTAMEN DEL TRABAJO
PARA TITULACIÓN (TESIS)

México D.F. a 14 de junio de 2016

LIC. DAVID VALENCIA ÁNGELES
P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

“ESTUDIO DE LAS RELACIONES DE AMISTAD EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA”.

Y a propuesta del director de su tesis **DR. MIGUEL ÁNGEL OLIVO PÉREZ.** Usted reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE

DR. HÉCTOR GASPARD DEL ÁNGEL
DIRECTOR DE LA UNIDAD 096 NORTE

HGDA/MHR/jtu

Agradecimientos:

Este proyecto que termino en mi vida y que se refleja en este trabajo, es una muestra de la voluntad y acompañamiento de las personas que sirvieron de guía y luz de esperanza a no claudicar. Los sentimientos no siempre fueron gratos ni coloridos, ante el cansancio del cuerpo y las frustraciones se conjuntó el abandono y la apatía de algunas personas, sin embargo, las personas que me acompañaron y siguen ahí son las que merecen mi reconocimiento y mi gratitud inmensa.

Gracias a Dios.

Dios permitió que el tiempo, el espacio y las situaciones coincidieran en la existencia, permitió que la vida se modificara constantemente y aprendiera de personas maravillosas.

Gracias a mis padres y familia.

La familia que la vida me otorgó, paso de ser un vínculo genético a una buena compañía, en especial a mis padres, que su sabiduría y comprensión, sirvieron de buscar siempre la razón y el conocimiento, además de ser paciente ante las dificultades.

Gracias a mi David.

Estoy consciente de que el Dios de nuestra creación, me envió un Ángel por distintas razones, un ángel que se materializó en una personita muy especial, que no ha juzgado mis errores y que la sonrisa que me muestra cuando me ve, es el sentimiento más sincero de aprecio que tiene hacia mí, siendo mi más noble compañía y que me da varias enseñanzas de luchar por buscar la felicidad.

Gracias a mis amigas.

La asignación de grupos en la UPN hizo de Xóchitl, Rosario, Karina, Rociel y yo fuéramos compañeros, pero compartir el destino hizo que fuéramos amigos, que no sólo dieron palmadas en la espalda, fueron la sinceridad de notar nuestros errores, de verbalizar nuestra inconformidad, pero también de expresar el cariño dentro y fuera de la escuela, a ellas mi grande aprecio y reconocimiento por ser luz de amistad en mi vida.

Gracias a la UPN.

Sin duda, es difícil encontrarse con mentes llenas de ideas e intelectuales, pero la vida me dio la oportunidad de saber de la existencia de ellas, que aun con la gran brillantez de conocimiento que han construido a través del estudio, no olvidan la sencillez y humildad que debe ser parte de la esencia humana. Gracias a los docentes de la UPN en especial al Dr. Olivo, que acompañaron y compartieron su conocimiento, sin duda son los que más comprenden el esfuerzo y satisfacción que se vive al estudiar un Posgrado de esta magnitud.

Gracias a los niños de la escuela.

Con el paso del tiempo las buenas costumbres se olvidan y la sencillez se hace a un lado, sin embargo, los niños te hacen presenciar lo cautivo que lleva la vida y que su significado va más allá de lo material, gracias a ellos por su confianza de compartir su lazos de relación que provocaron alegría y tristeza.

*...No te rindas, aún estás a tiempo
de alcanzar y comenzar de nuevo,
aceptar tus sombras, enterrar tus miedos,
liberar el lastre, retomar el vuelo.*

*No te rindas que la vida es eso,
continuar el viaje,
perseguir tus sueños,
destrabar el tiempo,
correr los escombros y destapar el cielo...*

Mario Benedetti.

| | |
|---|------------|
| INDICE | 5 |
| Introducción | 6 |
| CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES GENERALES PARA COMPRENDER LAS RELACIONES AFECTIVAS | |
| 1.1 El estudio de las relaciones de amistad desde los simbolismos sociales | 7 |
| 1.2 Las teorías de los símbolos | 9 |
| 1.2 Los símbolos en el entorno social micro y macro de las escuelas primarias..... | 20 |
| CAPÍTULO 2. CONSIDERACIONES SOBRE EL CONTEXTO DE LA DESCOMPOSICIÓN SOCIAL | |
| 2.1 El contexto mediato e inmediato de la amistad y enemistad en los niños..... | 30 |
| 2.2 Economía..... | 32 |
| 2.3 Educación..... | 36 |
| 2.4 Cultura | 40 |
| 2.5 Sociedad..... | 42 |
| CAPÍTULO 3. EL CONCEPTO DE AMISTAD | |
| 3.1 La amistad desde la perspectiva social..... | 44 |
| 3.2 Teorías del reforzamiento | 57 |
| 3.3 La estructura de las relaciones de amistad en perspectiva general | 63 |
| CAPÍTULO 4. EL ESTUDIO DE LAS RELACIONES DE AMISTAD IN SITU: EL TRABAJO DE CAMPO | |
| 4.1 Fases de la investigación..... | 69 |
| 4.2 Fase uno..... | 71 |
| 4.3 Fase dos | 76 |
| 4.3 Fase tres..... | 87 |
| Conclusiones | 93 |
| Anexos | 96 |
| Bibliografía | 104 |

INTRODUCCIÓN

El estudio de las relaciones de amistad en niños y adolescentes, constituye hoy en día un tema de estudio relevante en varios campos de las ciencias sociales. Esta situación nace del crecimiento de la descomposición social en varios ámbitos de nuestra sociedad contemporánea. Factores como las guerras, la pobreza, el crecimiento de la criminalidad, el retiro del Estado de sus responsabilidades en el desarrollo de los pueblos, se observan hoy por doquier tanto en los países “desarrollados” como en los “subdesarrollados”. El hecho de que la educación abarque sólo una pequeña fracción de gastos económicos muy por debajo del tráfico ilegal de armas, de gente entre países y de la economía del petróleo, indica lo mucho que aún falta hacer para poder afirmar que la humanidad se encamina a una situación mejor.

En este contexto, pueden advertirse más claramente las razones por las cuales el fenómeno de las relaciones de amistad requiere urgentemente no sólo de una mayor investigación, sino también de una difusión en pro de una ética en la que el reto es imaginar nuevas formas de socialización por encima de las que impone la competencia y la complicidad con acciones evidentemente destructivas de los buenos sentimientos, la fe en el futuro y en la capacidad humana de trascender las situación hacia horizontes de superioridad espiritual y mental.

La presente tesis se centra en alumnos de sexto grado de primaria. En especial, se interesa en el fenómeno de la soledad como uno de los principales factores que corroen las relaciones y envenenan la disposición a estar bien en la escuela. Por supuesto, no todo está perdido y las cosas no se encaminan inexorablemente hacia la descomposición social, pues aún son muchos los elementos positivos que se pueden advertir en el fenómeno de los sentimientos amistosos no sólo a nivel global, sino también a nivel de un centro escolar. Así las cosas, el objetivo de esta investigación es valorar cómo se expresan, relacionan y dinamizan las relaciones de amistad y no amistad entre los niños que en al menos diez años formarán ya parte plenamente activa de nuestra sociedad, tanto en el campo laboral, como en el económico y en el cultural.

CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES GENERALES PARA COMPRENDER LAS RELACIONES AFECTIVAS.

1.1 El estudio de las relaciones de amistad desde los simbolismos sociales

La función de los símbolos es revelar la presencia eficaz de una realidad trascendente, inaccesible a los demás medios de conocimiento y de relación. Los universos simbólicos dan cuerpo y legitiman unas creencias y se originan por sedimentación de conocimientos, intuiciones y experiencias incontrastables que cristalizan en una comunidad humana. Diríamos que los símbolos constituyen constelaciones de sentido y de valor para el ser humano.

Los símbolos materiales tienen un peso bruto en los existenciales de las personas, incluso más que las sensaciones innatas. El materialismo en los niños ha imperado como gema estratosférica de premiación y aceptación, que permite popularidad entre pares de su misma edad. Sin embargo, el materialismo a nivel infantil ha alcanzado niveles inimaginables, llegando a ser común observarlos con la tecnología más resplandeciente o con las modas más seductoras.

Esta seducción continua, construye sentimientos asociados a la amistad, a la motivación, relaciones sociales y en contraparte el ocio, el tedio y la desesperación. Las amistades compaginan por los bienes, se relacionan, se comprenden, están *in* en sus conversaciones y se ingresan las charlas de su persona para conocerse.

Observar las actitudes de los alumnos puede aportar ricas reflexiones sobre los alumnos que son víctimas de los procesos sociales, económicos, psicológicos o familiares. Hay veces que hay una falsa estigmatización acerca de alumnos que son calificados como niños con problemas o casos sociales. Pero cuando se trata de verdaderos alumnos en soledad y no se les toma en cuenta, impera una indiferencia individualizada que llega a niveles de experimentarse por parte de los sufrientes, como una muerte personal o espiritual que para signa una crisis de las sociedades modernas. Víctor Frankl, expresa que aun en las personas que padecen de forma intensa el sufrimiento, es posible recuperar una vida profunda

espiritual, es decir buscar ese significado de la existencia a partir de nuestra razón pura y propia sobre la pertenencia en la vida (Frankl, 1991:13).

Lipovestky expresa que la abundancia de modelos de los *mass media* genera el vacío en tecnicolor (Lipovestky, G.2000:10), es decir, que aun cuando tenga grandes sensaciones seductores que atrapen, no deja de ser un símbolo exteriormente apropiado. Es importante averiguar si el sufrimiento de los niños se debe a cuestiones insignificantes, o si es auténtico y está en nuestras posibilidades de evitarlo. El uso de símbolos en los niños parte de distintos conceptos que son abordados por diferentes autores desde diversas perspectivas, que corresponde desde el sentido social hasta el psicológico. Cuando uno se concentra primordialmente en la escuela (y no porque la casa o distintas comunidades del niño no sean importantes) se encuentra con comentarios estereotipados de las mismas respuestas. Por ello es necesario aclarar cómo se emplean los términos a nivel del sentido común de los sujetos estudiados.

La definición de símbolo, conlleva a estudiar a diversos autores. Durand expresa que el símbolo se define como perteneciente a la categoría del signo. Pero la mayor parte de los signos son solo subterfugios destinados a economizar, que remiten a un significado que puede estar presente o ser verificado (Durand, 2007, p. 10). Durand se refiere a la sencillez con lo que uno puede representar infinidad de palabras o de algoritmos, con una ilustración que represente alguna advertencia o divinidad, de esta forma se genera una representación de operaciones mentales.

Existen diferentes aportaciones sobre el estudio de símbolos y soledad, que datan de fechas muy antañas, pero que fueron los fundamentos para los actuales postulados de autores y que son necesarios abordar de forma clarificada y concisa.

Autores contemporáneos entrelazan teorías de los símbolos de varios siglos, con las modernidades y posmodernidades tanto personales como filosóficas, científicas, psicológicas y sociales.

La sociología se dedica a confeccionar las teorías sociales que determinan la parte simbólica en las estructuras sociales y que van de la mano con las percepciones filosóficas. Por ello determino la importancia de clarificar las exploraciones desde ambas visiones para ampliar las concepciones vigentes sobre el tema.

La preparación para el estudio del simbolismo lleva a explorar autores desde el complementario del individuo, tomando el aspecto psicológico y psicoanálisis, hermenéutico filosófico.

1.2 Las teorías de los símbolos

El análisis de los símbolos en los niños puede realizarse desde diferentes perspectivas. Sin embargo todas ellas coinciden en que los símbolos en los niños se encuentran en formación, sobre todo en los niños más pequeños, etapa en la cual se forman los símbolos más elementales al ser humano.

Por ejemplo, es altamente probable que el signo de decir “no” con el que casi todas las culturas manifiestan moviendo la cabeza de un lado al otro, provenga del acto de los bebés de evitar el seno para comunicar que no desean ser alimentados (Lacan, 2013, p. 167). Al cabo de algunos meses tal gesto se convierte en simbólico tanto para la madre como para él bebé al señalar que se rechaza algo.

Muchas cosas pueden ser un signo. Sin embargo, solamente unas pocas selectas pueden ser un símbolo. Para que un signo se convierta en símbolo hace falta que dicho signo sea incorporado en determinada cultura como un referente fundamental de algo que en dicha cultura se considera de importancia vital. Las culturas elevan determinados signos al rango de símbolos, y no existe un criterio fijo establecido de antemano acerca de qué signo irá a convertirse en símbolo. O sea, la relación entre el signo y el símbolo es arbitraria:

“Lo que llamamos símbolo es un término, un nombre o aún una pintura que puede ser conocido en la vida diaria aunque posea connotaciones específicas además de su significado corriente y objetivo” (Jung, 2002, p. 17).

Aunque pueda haber discusiones acerca de si determinada cosa es un símbolo o no en cierta cultura, las teorías del símbolo coinciden en que los símbolos se conectan con algo trascendente, como por ejemplo, existe un amplio consenso en que las banderas de cada país son símbolos y no meros signos.

“La diferencia esencial entre un símbolo y una señal es que las señales tienen significados prácticos e inequívocos: privado, no fumar, peligro. Los símbolos tienen una resonancia significativa más grande y significados más complejos” (Tresidder, 2008, p. 7).

Estudiar un símbolo es una tarea muy diferente si se efectúa desde una mirada que abarca a la humanidad entera o si solamente se hace en un determinado individuo o grupo social. En este último caso se emplean observaciones acerca de lo que sucede directamente en la realidad percibida por los sentidos. Por ejemplo en la escuela cuando se realiza la ceremonia a la bandera: el símbolo patrio puede ser analizado desde diferentes perspectivas, pero todas ellas son susceptibles de estar ligadas a la observación porque podemos asistir a dicha ceremonia.

Los símbolos se pueden expresar mediante muy diversas formas: como imagen, emblema, símbolo, parábola, mito, figura, ícono, ídolo, acción, texto, etc. Para abordar el estudio de los símbolos es posible coleccionar y sistematizar afirmaciones teóricas, y después relacionarlas con las observaciones. Los imaginarios de las personas se pueden explorar, profundizar, analizar y después de ello se puede recurrir a las observaciones ya sea para constatar o discutir dichos imaginarios.

En consonancia con lo anterior, en el presente trabajo se irán conjuntando piezas teóricas acerca de los símbolos en el objetivo de elaborar el marco teórico de la presente investigación. Para cumplir tal objetivo se revisarán diversos estudios sobre los símbolos y su papel en las relaciones de amistad. De igual forma se

considerarán los estudios que hablan de los sentimientos, así como de lo que propicia la soledad: las angustias, la violencia, la dispersión social y psicológica que suceden en los seres humanos en diversos contextos.

De entre los diversos autores que estudian el símbolo, vale la pena considerar a Durand, quien expresa que el símbolo se define como perteneciente a la categoría del signo. Pero la mayor parte de los signos son solo subterfugios destinados a economizar, que remiten a un significado que puede estar presente o ser verificado (Durand, 1992: 10). Este autor se refiere a la sencillez con lo que uno puede representar infinidad de palabras o de algoritmos, con una ilustración que represente alguna advertencia o divinidad, de esta forma se genera una representación de operaciones mentales.

Uno de los principales enfoques de los símbolos se desarrolló en el siglo XIX, bajo la explicación del filólogo, arqueólogo y profesor en la Universidad de Heidelberg, Georg Friedrich Creuzer, quien afirmaba en los dos tomos de su obra "*Symbolik und Mythologie der alten Völker, besonders der Griechen*" (*simbolismo y mitología de los antiguos, en especial de los griegos*), que las religiones primitivas, funcionaban como representativos de los fenómenos naturales, tomando una gran importancia el uso del lenguaje en el proceso simbólico. Citando a dos relevantes filósofos como Homero y Hesíodo en su citas mitológicas de origen oriental e índico, y llevados a Grecia por los pelasgos, Pratt (2008, p. 87), en su obra estipula que en las celebraciones rituales de los antiguos pueblos, el mito y el rito aparecen en estrecha relación, formulando el planteamiento de cuál es el que más importa. Creuzer, expuso su propia interpretación de los mitos y los misterios como un sistema de enigmas y símbolos, inclinándose a la filología. Las ideas de Creuzer sobre la mitología de Grecia como historias **creadas a partir de importación o manipulación**, fue causa de revuelo y negación, tal y como lo expuso el clasicista y arqueólogo alemán Karl Otfried Muller, que se opuso a su publicación. Para Muller, el mito no refleja una religión universal, sostenida por una clase sacerdotal, sino que era el resultado del encuentro entre la mentalidad de un pueblo y sus circunstancias históricas (Ibidem, p. 87-88).

Sin embargo, no todo gira en torno al simbolismo concretado de forma física o lingüística, Freud relacionó su teoría de la interpretación de los sueños con su concepto freudiano del simbolismo. Él cree que la función primordial de los símbolos es la de disfraz de deformar los deseos subterráneos. El lenguaje simbólico es concebido como un código secreto, la interpretación de los sueños de la tarea de descifrarlo.¹

Para Freud el lenguaje simbólico no es un lenguaje que puede expresar cualquier clase de sentimientos y pensamientos de manera particular, sólo expresa ciertos deseos primitivos instintivos. La enorme mayoría de los símbolos es de naturaleza sexual. El placer sexual es representado por varias actividades, como las de bailar o volar, incluso los sueños que muestran la caída del cabello o de los dientes representan simbólicamente las castraciones. Aparte de los elementos sexuales, los símbolos expresan la experiencia fundamentales del niño. Los Padres y las Madres son simbolizados como reyes o emperadores y como reinas o emperatrices, los niños, como animalitos, la muerte, como un viaje (Freud, 1997).

Con un aporte similar, Melanie Klein, dedica en su obra investigaciones similares a Freud, pero a la vez distintas por la característica de que ella trabajaba con niños en lugar de adultos y además de las posiciones diferentes entre símbolo y signo. Para Klein, el símbolo no es una manifestación que se revela en los sueños sino en el consciente, siendo esta parte básica de la percepción del mundo. En “*Análisis Infantil*”, Klein habla de la catexia simbólico sexual como una tendencia libidinal. La catexia² simbólico sexual es la capacidad por la cual el yo encuentra –por medio de operaciones de catetización simbólica- como desplazar impulsos libidinales por medio de actividades que le permitan liberar estos impulsos de maneras menos *represivas* y más cercanas a la sublimación (Klein, 1945, p. 96)

¹ <http://psicologia.laguia2000.com/general/los-suenos-y-sus-simbolos>

² Este término implementado por Freud, sugiere un símbolo de conjunto de fuerzas impulsivas y motivadoras que residen en el ello. Como sería el caso de la disciplina en la escuela, que debe enseñarse mediante prácticas represivas a como se simboliza que debe ser.

Además su postulado (debido a la cercanía en sus investigaciones con los niños) consideró el juego como la expresión simbólica de conflictos, deseos y fantasías inconscientes subyacentes. Como con conclusión a los estudios de Klein, el simbolismo, está constituido en gran medida por factores de sublimación y fantasía, lo que permite que se extienda la relación entre el sujeto y con la realidad en general. Conforme aumentan numerosas las angustias en el niño, se extiende sus símbolos y sus fantasías, sin embargo esto sucede de una forma satisfactoria, en donde el yo deba estar preparado a enfrentar las angustias.³

Aun cuando Freud y Klein, continúan bajo la percepción simbólica a través del sentido sexual sea del consciente o inconsciente, Jung no solo argumenta en contra de que la creación de símbolos no tiene que ser precisamente de explicación sádico o sexual.

Para Carl Jung, el simbolismo, es el aspecto de representación de realidades mediante el consciente a lo que explicitó como arquetipos. Situación que lo deja como algo que no se hereda, sino que queda en posibilidad de heredarse Jung, 2001). En diversos viajes realizados por países de diferentes civilizaciones, se internó entre su población, con apoyo de sus dos colaboradores, realizó diversa recopilación de estudios, incursionando en el campo de la etnología y sociología cultural sin perder el aspecto de la psicología. En su trayecto por países de África, Jung, relata una gran cantidad de impresiones que se dieron con los nativos, él estableció la visión de arquetipos del tipo sombra, notando una cantidad de rituales que tenían que ver con la muerte y con el trato entre culturas que se denominaban “los hombres malos”. Sin duda él no comprendía a lo que ellos denominaban maldad, pero en su insistencia en deslingarse de los prejuicios de las culturas anglosajones prosiguió en su investigación. Incluso, relata una situación en la que se otorgó la posibilidad de observar este tipo de desarrollos simbólicos, donde los colaboradores del psicoanalista y él mismo, recibieron sus

³ En el caso más destacado de Melanie Klein, expresa su trabajo con un niño de nombre Dick de cuatro años, que mostraba un desarrollo intelectual de uno de 15 o 18 meses.

apodos según sus hazañas o características físicas (a él, le otorgaron el del anciano, debido al cabello cano) (Jung, 2001: 187).

En otro proceso de su investigación etnográfica desarrollada en esos países, manifiesta su temor a evitar el comentario de los sueños o interpretar los mismos, ya que las diversas concepciones de las narrativas de los oníricos, coadyuvaba a generar explicativos de mala fortuna entre los pobladores, sin embargo, manifiesta Jung, entre los somalíes no sucedía esto, incluso ellos tenían un libro interpretativo de los mismos. Aun cuando su teoría sobre el simbolismo se basaba en el inconsciente mediante la construcción de imaginarios a través de percepciones en el mundo, en su viaje a la India, se intrigó por el tipo cultural que tenían sobre el bien y el mal, lo que le remonto a algunas situaciones de los países africanos sobre el uso de símbolos cristianos y cultos solares. Para la cultura hindú, podría existir una trascendencia más allá del bien o mal, logrando su alcance a través del budismo o yoga. Esta trascendencia genera en Jung un desacuerdo más ético que moral, ya que las representaciones del bien o del mal pierden su delimitación y su trascendencia a cualquier precio.

Allí mismo él realiza una comparativa simbólica entre budismo y el cristianismo, en el que menciona a Buda como una imagen del porvenir e imitativa, siendo el modelo a seguir para alcanzar la iluminación. En cuanto a la imagen cristiana, él denomina su concepto de “imitación del cristo”, como precursor de sufrimiento seguido por el mismo Cristo, llegando a funestas actividades (ejemplo de ello es las actividades bélicas en nombre de la iglesia católica o cristiana).

Jung dejó un legado de gran relevancia, en muchos casos intentado dar explicación científica a los sentidos interpretativos, extrapoló la idea del libido y cuestiones sexuales de Freud según la construcción de significados simbólicos, lo que provocó una ruptura con entre ambos, ya que su idea de libido tenía que ver más con una energía psíquica abstracta que sexuales.

La clave de su trabajo, se enfoca a los inconscientes colectivos constituidos por los arquetipos, como la máscara, la sombra, la bestia, la bruja, el héroe, el animus y el ánima. Pero también explicitando como arquetípicas a otras imágenes como los espirituales. Esta colectividad de la que mencionaba, la estudia como un hombre que aunque con vida propia, es el representante, víctima y promotor de un espíritu colectivo (Ibidem, p. 188). Carl Jung nos enseñó que los símbolos pueden existir no sólo a nivel de una sociedad, sino que también pueden persistir a través de varias generaciones, lo cual puede ser tomado en cuenta al momento de analizar los símbolos en una escuela específica.

Por su parte, Donald Winnicott fue un autor que se especializó en el estudio de los niños mediante las interacciones simbólicas concretas entre éste y sus semejantes encuadrados en un medio ambiente. Para Winnicott es necesario efectuar intensas observaciones y reflexiones teóricas antes de obtener lecciones acerca de la dinámica que afecta la adaptación del niño a su ambiente. O sea, analizar a os niños exige hacer un rodeo reflexivo intenso con el fin de obtener inferencias válidas acerca de las interacciones simbólicas del niño con los demás y su ambiente:

“La mayoría de las madres y de quienes componen el mundo con que el niño se encuentra a partir de su nacimiento actúa por intuición. Es posible pensar y después actuar, actuar y después pensar, y actuar sin pensar en absoluto. La influencia más importante en la vida de un niño es la suma de las acciones y reacciones impremeditadas de la madre y de sus otras relaciones y amigos: una o dos acciones premeditadas no son las que ejercen efectos principales” (Winnicott, 2009, p. 25).

Esta cita nos da pie para considerar con cuidado las observaciones acerca de los símbolos en los niños, ya que muchas de las acciones que realizan los seres humanos contienen una alta dosis de irreflexión e intuición. Anthony Giddens denomina “conciencia práctica” a este tipo de procesos que se dan predominantemente a nivel de las intuiciones y la no reflexión consciente (Giddens, 1995, p. 44). La conciencia práctica, que se encuentra entre el

consciente y el inconsciente, no la conocen bien los propios individuos que las poseemos. Por ejemplo manejar un auto y hablamos por celular aunque sea una acción peligrosa muchas personas la ejercen con éxito. De manera semejante podemos ser muy hábiles para caminar entre piedras sin jamás darnos cuenta de dicha habilidad.

“soy el autor de muchas cosas que no me propongo hacer, y que quizá no quiero producir, a pesar de lo cual las hago. A la inversa, puede haber circunstancias en las que intente lograr algo, y en efecto lo alcance aunque no directamente por mi obrar...difícilmente se exagerará la importancia de las consecuencias no buscadas de una conducta no intencional” (Ibid. p. 46).

Muchas habilidades que se aprenden a nivel de la conciencia práctica pueden ser positivas o perjudiciales a nuestras vidas y es necesario identificarlas. En la escuela sin duda las acciones cargadas de conciencia práctica se encuentran presentes y es necesario conocerlas en el momento en que los niños socializan. Por esta razón es que el estudio de los símbolos en los niños es una tarea con bastante carga de inferencias, mismas que tienen alta posibilidad de contradecir lo que los propios sujetos estudiados piensan o hacen explícitamente.

Hasta este punto se han concebido algunas posturas relevantes de las manifestación, construcción y presentación de los símbolos a nivel de la interpretación de los sueños, en el consciente e inconsciente. Sin embargo, Fromm, también apoya la parte del psique pero en una perspectiva más lingüística. Retomando las partes verbales como el mito y la asociación del lenguaje con las formas simbólicas (Jiménez, 2001, p. 114).

Fromm elabora una singular relación entre el psicoanálisis de Freud y la sociología de Marx, esta nueva teoría de la psicología social vuelve a poner la mirada en el interés de los mitos, que cobran importancia a través del sentido lingüístico como base de la creación de los símbolos.

De igual forma Ernst Cassirer (1972), dedica el estudio de su primer tomo de la obra “La filosofía de las formas simbólicas” a la investigación del lenguaje como

forma simbólica. Esto quiere decir que cuando se expresan fonemas para construir oraciones, no todo queda en sonidos aislados, sino que se crea un significante para la conciencia. Este pensamiento filosófico se conoce bajo el denominado “La filosofía de las formas simbólicas”, que tiene un entramado con la forma de expresar de las personas, ya sea de forma artística o lingüística. Para Cassirer, el carácter central de la productividad humana se muestra en el proceso de formación simbólica del cual el mismo ser humano se crea su mundo: la cultura. Por lo tanto él, no solo define al hombre como animal racional, sino que lo prescribe como animal simbólico, se convierte con los posmodernos en la trama de significaciones.

Por parte de los sociólogos (y complementos antropológicos), los estudios de las formas simbólicas, se ha relacionado con la antropología y la etnografía, de tal manera que se pueda obtener una idea más clara de las visiones novedosas y menos estigmatizadas por la obiedad de antiguas percepciones y que han sobrevivido con el paso de generaciones.

De los primeros que se adentró en estudios de caso a las comunidades con más formas simbólicas se debió a Víctor Turner, que estudió los espacios culturales y simbólicos de los pobladores de Zambia casi por cuatro años (1950-1954). En su investigación determinó dos aspectos importantes para el manejo de símbolos, por un lado los dominantes y por otro los instrumentales. Con base en cada una de sus características, de ahí descubrió que los símbolos tienen aspectos de rituales de aflicción como mecanismos de regulación social (Turner, 1999, p. 50).

La interpretación que le dio con una especificación clara, es la de corregir las desviaciones de las normas ya impuestas o de igual forma las costumbres (Ibidem, 51). Visto con esa interpretación, se crea un determinante poderío de preservar las tradiciones culturales y sociales de la tribu que investigó. De igual forma la aplicación de rituales da paso a la relación de fenómenos naturales, sociales de salud o hasta económicos.

Por otra parte, Dan Sperber (1988), se diferencia de los demás autores anteriormente mencionados en que pone el énfasis en el aspecto cognitivo. En su teoría un símbolo sólo puede entenderse en el contexto en que determinado significado es empleado a través de determinados modos de expresarse a través del lenguaje (Escandell, 2006). Los símbolos se van construyendo y reproduciendo a través del proceso de interacciones de los individuos entre sí y con el contexto, por lo que es necesario indagar las relaciones *in situ* que ellos van estableciendo de las diferentes inferencias que realizan. La construcción de simbolismos es un proceso activo en el que las estructuras de la realidad del contexto ya vividas se complementan con las situaciones nuevas por adquirir. Empero, la complejidad del simbolismo, no sólo recae en la imagen, sino que también se da por parte del lenguaje, lo que hace que resulte inacabable en confrontación con el contexto.

Hasta el momento la exploración de teorías y de bases científicas previas otorgadas, comprende un seguimiento de mayor entendimiento a las situaciones del dolor infantil. Lo anterior arroja como lección que la construcción de símbolos se construye a nivel social, pero su expresión concreta tiene siempre algo de la persona individual. Esto significa que los universos simbólicos se encuentran presentes de múltiples formas en las diversas sociedades y son objetos cognoscibles. Su función es conectar a la gente con una realidad trascendente a la que no se puede acceder por completo, pero que los símbolos mismos nos dan una experiencia cierta de su existencia. Los universos simbólicos dan cuerpo y legitiman ciertos cuerpos de creencias. Los símbolos constituyen constelaciones de sentido y de valor para el ser humano.

A nivel de los niños los símbolos se encuentran apenas en formación, pues apenas comienzan a aprender a distinguir lo que tiene valor de lo que no lo tiene. En nuestra sociedad globalizada, el materialismo en los niños impera de manera omnipresente en forma de premiación y castigo. El materialismo a nivel infantil ha alcanzado niveles inimaginables, llegando a ser común observarlos con la tecnología más resplandeciente o con las modas más seductoras. Esta seducción

es continua y construye sentimientos asociados a la amistad, pero también a lo que se le opone: el tedio y la desesperación. Las amistades compaginan por los bienes materiales, se relacionan, se comprenden, están *in* en sus conversaciones y se ingresan en las charlas de su persona para conocerse. Esto sucede aún en las clases populares y no solamente en las adineradas.

La observación de actitudes de los alumnos en determinados contextos de bienes materiales, puede dar lugar a muchas reflexiones. Una de las ideas directrices del marco teórico que orienta la presente investigación es que los alumnos que se muestran solitarios o silenciosos son víctimas de estructuras sociales y económicas que se reflejan en los ámbitos familiares y también a un nivel psicológico, en donde no hay que olvidar los contextos concretos en que ello sucede. Podría suponerse que existe una conexión directa entre pobreza y soledad, o pobreza y escasez de relaciones, pero ello significaría un simplismo. El vacío y el tedio que las personas pueden llegar a experimentar en su vida personal son resultado de procesos complejos que es necesario indagar.

Los alumnos considerados “con problemas”, pueden estar mal diagnosticados si tal juicio no está acompañado de una mirada atenta. Juicios equivocados lisan el pensamiento y la razón, minusvalizan la capacidad de percibir la otredad y la razón humana. No solo impera la indiferencia individualizada, sino que en muchas personas de nuestra sociedad existe un nihilismo que implica una pobreza espiritual, que es la crisis de las sociedades modernas. Frankl, expresa que en las personas en extremo sufrientes, aún es posible recuperar una vida profunda espiritual, es decir buscar ese significado de la existencia a partir de nuestra razón pura y propia sobre la pertenencia en la vida (Frankl, 1991, p.13).

El juicio sobre la cuestión de si los niños experimentan vacuidad en sus vidas podría parecer demasiado peyorativo, pero negar que no exista tal experiencia en ellos equivaldría a desconocer que la carencia existencial aun no es un constructo propio de la personalidad de los niños.

1.3 Los símbolos en el entorno social micro y macro de las escuelas primarias

La sociología de la educación también se ha ocupado de analizar los contextos, cultura, y tradición de los ámbitos escolares y sus significantes, así como los patrones de socialización sociocultural que intervienen en dicha producción significativa (Torres, 2014, p. 1119).

Al abordar el estudio de los imaginarios sociales, Torres aborda el concepto de “ostensible desequilibrio”, para referirse a los discursos institucionales, las prácticas escolares y las percepciones de los actores escolares (Ibidem, p. 1120). Esta perspectiva no solo ejemplifica las circunstancias entre las que están inmersos cada uno de estos actores, son situaciones que los vulneran a través de elementos de los que ni ellos mismos se percatan.

Conocer y entender el dolor infantil, ha sido motivo de criterios dispersos y muy matizados para la construcción de los conceptos para identificar conductas. Soledad, flojera, pereza, indiferencia, inmadurez, trastornos son palabras que a menudo se centran en los centros escolares y de interacción infantil.

Para la escuela la imagen del buen alumno resulta ser de tal forma como obediente, sumisa, respetuosa, tranquila, frágil, inteligente y estable emocionalmente. Pero la educación en nuestro país se ha dedicado a enfrentar más las situaciones de aprendizaje y de competencias. En especial, los organismos internacionales se han interesado por el impulso a la producción y el consumismo. De la misma manera, distintas organizaciones han incursionado en políticas educativas internacionalmente buscando beneficios monetarios. Lo más obvio por mencionar es el caso de la OCDE, que establece ciertas medias aritméticas para su estructura de parámetros. Mencionando algunos casos de números para tener una clarificación sobre el asunto, la OCDE, invierte en recursos en términos del PIB de estudiantes, partiendo de un 4.27 % a un 4.74 % en países como España, dejando a las naciones de la UE como los mejores en resultados de la prueba PISA (que resulta otro debate en cuanto a funcionalidad y

que no profundizaremos) tal como el caso de Finlandia. Ahí es notoria la visión liberal que se presenta en estas políticas de educación que ascienden desde el ámbito internacional hasta las remotas localidades de escuelas rurales.

Sin que suene radical o extremista, las políticas que descienden desde parajes mundiales a los ámbitos nacionales, llevan consigo programas sectoriales de desarrollo armónico y de convivencia entre los alumnos. Sin embargo, la armonía de relaciones o de integración personal humana, no se aprenden en manuales o estipulados de leyes, hablando en particular de la integración entre alumnos, armonización, igualdad de género o incluso de la popularidad para nombrar el acoso entre infantes.

Sin duda las organizaciones globalizadas aun no centran la atención en la parte espiritual de los alumnos. Para ello se necesita realizar intensos estudios cualitativos.

En México existen varios programas sectoriales para el fomento de la paz y la convivencia. En 2011, expertos de la Secretaría de Educación Pública del DF crearon un documento de marco para la convivencia escolar, en donde se hace del conocimiento derechos, obligaciones y disciplina de una manera homogeneizada para todos los alumnos, junto con algunos consejos prácticos. En su presentación su fundamento legal lo basa en Acuerdos secretariales 96, 97 y 98, así como los Derechos de los niños de la ONU y la Ley General de Educación de 1992 (2012).

Se puede distinguir una gran variedad de marcos jurídicos que se intentan imponer a las actitudes de los alumnos, delimitándolo como un causante de abandono escolar, de hostigamiento o de maldad hacia sus compañeros, sin tomar como predicado la diferencia de su personalidad. Se trata de documentos, propuestas o manuales cuya mayor preocupación es controlar la disciplina en las escuelas antes de comprender lo que suceden en los pensamientos y sentimientos de los niños. Les inquieta la cuestión de lo que sucede con aquellos alumnos que son considerados diferentes, con problemas de disciplina, inquietos,

distraídos o que su noción de lo bueno no va dirigida a lo que consideran bueno los profesores.

Sin duda las prácticas de convivencia y adiestramiento (prefiero este término en lugar de disciplina) en la escuela ha cambiado en los últimos años. Gnagey (1969, 251), que S. L. Pressey halló una lista de abusos y castigos recomendados, aunque son varios solo se me hicieron un poco frustrantes los siguientes:

- Jugar juntos chicos y chicas (4 azotes)
- Emborronar el cuaderno (2 azotes)

En realidad no se advierte la diferencia entre un antiguo régimen de disciplina y uno actual bajo el concepto de convivencia. No existe sistema en el que un alumno pueda ser asignado con precisión a una categoría de desorden, mucho menos a una categoría que describa su conducta con exactitud (Ullmann y Krasner, 1969, p. 252).

Es común en los niños la exhibición de conductas consideradas como indeseadas por sus padres en algún momento de su desarrollo. En las diferentes sociedades y culturas existen diferencias entre lo que los padres consideran como condenable y lo que no. Sin embargo, una timidez extrema puede ser indicador de que algo anda mal independientemente sea cual sea la sociedad en que dicha timidez aparece. Cuando se trata de males menos acentuados lo que se define como “problema” puede llegar a ser más problemático. En consecuencia, en las indagaciones empíricas que se desarrollarán capítulos más adelante, se tomará la precaución de identificar qué es lo que consideran los niños como un problema para ellos mismos y si dicho problema conlleva sufrimiento para ellos.

Peterson y Quay utilizaron el test *Le Behavior Problem Checklist* para establecer la existencia de dos pautas fuertes de conducta desviada y la inmadurez en alumnos de sexto grado (Cit. en: Hallahan, y Kauffman, 1982, p. 258). Aunado con los dos resultados de los estudios de Peterson y Quay, existen varias teorías empíricas que se suman a la agresión y anexan frustración. Esta teoría (que lleva el mismo nombre de los objetos de estudio), fue establecida en un principio por

Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939, p. 262), quienes establecen que la frustración conduce inevitablemente a la agresión. También sugiere que en toda agresión subyace alguna frustración anterior. Recientes investigaciones han indicado que la relación entre frustración y agresividad no es simple. La mayoría de las agresiones parecen ser aversivas por naturaleza y tal desagradable estímulo proporciona la ocasión para la agresión. Sin embargo también existen estudios que señalan que no toda agresión tiene que ver con un efecto de la frustración (Berkowitz, 1973:262).

Otros postulados sobre la agresión y convivencia, estipulan que la agresión de los niños tiene niveles elevados debido a que observan e imitan los modelos agresivos en la vida real o de otras imágenes como la televisión (dibujos animados o humanos de películas). Aun con estudios de imitación los más rigurosos de las actitudes agresivas fueron de Patterson y sus colaboradores, Bricker, Cobb y Littman (1967, p. 1-43), descubrieron que cuando las actitudes de los niños agresivos seguían un refuerzo positivo por parte de los compañeros, la conducta agresiva del niño disminuía, pero cuando existía la participación de un profesor o que el alumno agredido se defendía, el alumno agresor tendía a ser un acto distinto o iba dirigido a otra víctima.

Estas teorías han tenido un significativo auge en la actualidad, al recurrir al término de acoso escolar o como se denomina *Bullying*, pero la relevancia a esta palabra no es el asunto de que esté sucediendo o que ya lleve décadas en presencia de las escuelas, ahora se le ha dado demasiada popularidad al término. Aún a inicios del siglo XX, se trata de investigar o explicar el *Bullying*, pero la inundación del concepto por diversos medios en las sociedades, ha dado la pauta a determinar *bullying* a todo acto de violencia escolar, entre niños e incluso adultos, determinando que las mejores soluciones son alejamiento o la retirada social para evitar congestionamientos de problemas emocionales. La razón por la que se alude aquí al *bullying* y la violencia es que éstos dos fenómenos tienen que ver mucho con la baja motivación de determinados alumnos para socializar y hacer amistades.

Gómez Nashiki, en un estudio de casos sobre el concepto de *bullying* en cinco escuelas de primaria, intenta llevar la recreación de los agresores y los sentimientos de los agredidos. Pero el asunto de su investigación recae en las estructuras del poder, entre dominados y los dominantes. La constancia con la que describe el control o búsqueda de dominio es muy notoria y demasiado vivencial, tal como uno de los casos que relata:

“A la hora del recreo tres niñas de tercer año se encuentran sentadas en las escasas bancas de la escuela que cuentan con sombra, comen sus alimentos y platican, y en ese momento llegan dos niños de sexto buscando dónde sentarse, por lo que les dicen a las niñas:
–O se quitan o les metemos sus patadas,
–Órale (tronando los dedos uno de ellos),
–A la chingada [...] a otro lado [...]
Y los alumnos ocupan los lugares para comer tranquilamente” (Gómez, 2013: 850).

Esta cultura de la agresión descrita por Gómez es un instrumento que deteriora la identidad de la víctimas al grado de considerar la libertad del otro como un obstáculo para la acción, con el fin de denostar a las víctimas y por esa razón se les atribuyen acciones y características negativas.

La agresión consume las identidades de los alumnos en los niveles perceptivos de los sentimientos. La deconstrucción de la identidad de las personas lleva al aislamiento. La escuela, en su función ideológica, pregona integrar a los alumnos bajo la perspectiva de una imagen armoniosa, que aún con todas las diferencias, todos deben llevarse bien y ser amigos. Como experiencia personal, recuerdo un acontecimiento en el que dos alumnas discutieron acerca de sus respectivas apariencias físicas, ello fue tanto más curioso si se toma en cuenta que ambas se parecían mucho físicamente. Después de que el tono de la discusión subió una maestra intervino y después de pedirles explicación de porqué estaban peleando, la profesora las exhortó a que se abrazaran para solucionar sus diferencias, lo cual las dos hicieron sin demora.

La socialización no sólo, es poder llevarse bien o abrazar a otros. Haring y Phillips, plantean la hipótesis de que los niños quedan atrapados en el círculo vicioso de hacer aseveraciones inadecuadas, experimentando ansiedad y distorsión de la percepción social y cometiendo faltas basadas en estas inciertas percepciones (Cit. en: Hallahan, y Kauffman, 1982: 279). Por lo tanto, en un extremo tenemos las situaciones en que la comunicación socializadora falla y por otro situaciones en las que ésta es muy eficaz. El problema no consiste de ninguna manera en un problema de adaptación de los individuos que fallan en comunicarse y socializar bien, pues una falla puede provenir de muchas fuentes y motivos, como por ejemplo las luchas de poder, las diferencias de intereses, o simplemente los accidentes, entre varias otras cosas. Aquí es en donde se puede advertir el valor de la aseveración teórica de Sperber: una palabra o una expresión adquieren su significado dependiendo la naturaleza de la interacción y el contexto en que se encuentran los individuos. Así, estudiar un símbolo encarnado en una acción, una palabra, un objeto o un gesto, exige de considerar las interacciones y el contexto en que éstas se desenvuelven.

A pesar de todas las diferentes sociedades pueden reconocer a un ser humano que sufre y distinguirlo de otro que se siente bien. Lo mismo aplica para las conductas que violan las reglas de la sociedad en cuestión y las conductas que las respetan. La problemática de la adaptación social, ha tenido diferentes referentes de estudio, pero una vez que se han reconocido los valores, costumbres, así como el contexto de las interacciones, es viable analizar la conducta social de niños basándose en pruebas como el Screening, que permite elaborar pruebas de afectividad y autorreconocimiento dependiendo la edad en la que se encuentren los alumnos. Sin duda los símbolos juegan un papel en los afectos, especialmente en los momentos en que los niños tienen afectos intensos, pues en los momentos en que éstos se expresan es posible indagar cuáles son esos símbolos.

Las hipótesis que se formulen acerca del contexto escolar, y familiar no solo es un detonante de búsqueda a soluciones prácticas; en este sentido sabemos que los procesos culturales y las condiciones de la escuela son preceptos que clarifican un

poco más las dificultades de establecer relaciones sociales y el papel de los símbolos en los procesos de interacción.

Green, estipula que los categorizantes de los procesos de atención y socialización en la casa deben tomar en cuenta también la posibilidad de la existencia de una estructura familiar desorganizada, así como los conflictos, la presencia de amenazas, el uso de la fuerza, y el uso inconsistente de premios y castigos (González, 2012, p. 83). El capital cultural de los diversos grupos sociales, es un factor que puede influir en la baja motivación por asistir a la escuela y la falta de expectativas positivas sobre las bajas posibilidades de adaptación a la escuela, pero no solo la vacuidad de expectativas le concierne a los alumnos, también a los padres se ven afectados. El estudio del capital cultural puede ser relacionado con el de los símbolos, planteando que éstos últimos sirven de ejes gravitatorios de los afectos, imágenes y sentido de la vida y los valores.

Sin embargo también hay símbolos que fungen de reforzamiento de la autoridad y los hábitos, como por ejemplo, la campana que suele tocarse en las escuelas a la hora del recreo, después de muchos años de escucharla, puede llegar a ser experimentada por los alumnos como algo simbólico y no sólo como un simple signo. Beltrán estipula que los ambientes en la escuela condicionan a los sujetos que lo habitan (Ibidem, p. 84). De tal forma que sus actitudes, sentimientos y relaciones están sujetas a los marcos de aprobación que definen su socialización y los símbolos que van adoptando.

En diversos estudios que aportan las mayores visiones de los niños que son considerados como diferentes, existen comentarios de profesores que consideran obvias las explicaciones de su desigualdad o dificultad adaptativa social.

Bateman, señala el hecho de que la dificultad de socialización se debe a los estereotipos que se fomentan en la “ecología de la clase”, que construyen los profesores y alumnos la imagen de “niños normales” y “no normales”, sino que él profundiza en la mal diseño curricular y una inadecuada programación educativa (Bateman, 1973). En estas realidades las formas en que en la escuela los

diferentes actores se refieren a los programas escolares, los niños rezagados, el currículo, etc., tienen sus propios referentes simbólicos que es menester indagar en concreto.

Asimismo, las percepciones de lo que los niños perciben como símbolos de los alumnos indeseables con los que nadie se quiere juntar, tienen que ver con la forma de vestir, de hablar, la pobreza, la pertenencia étnica, entre otras que es preciso indagar en el trabajo de campo. Desde 1997, se han desarrollado investigaciones basadas en aspectos etnográficos a base de diversas entrevistas (Gómez 2003) hacia los padres, la familia y profesores.

Un estudio sobre la experiencia de la violencia y sus símbolos debe servir para reconocer las sensaciones de los que viven, encarnar esos sentimientos va más allá de recurrir a la forma estadística o numérica; tiene que profundizar y entender las sensaciones de los que las viven. Al inicio de este capítulo se retomaron desde las visiones globales, así como los contextos sociales y culturales diversos, en donde no sólo se exploró ambientes de educación (por parte de las familias), sino también de relaciones sociales y culturales.

Aun es necesario seguir explorando los sentimientos que se producen en las relaciones amistosas, de amigos o cuando no las hay, ya que existen varias líneas de investigación sobre los causantes del sentimientos de afecto o de indiferencias a las relaciones, muchos de estos sentimientos son proclives a fomentar la indisciplina, la violencia escolar, las dificultades familiares, o las luchas de poder, entre otros.

Considero importante concretizar una investigación que se enfoque en explicar y entender la formación de las amistades. En un espacio tan múltiple y cultural como la escuela, se determinan diversas visiones de actitudes, sucesos y opiniones. Sin duda, **conocer las imágenes, símbolos, e imaginación en los niños, puede develar múltiples aspectos de las realidades de las infancias, incluyendo las incomprensiones que resultan dolorosas y los sentimientos que permanecen inexplicados para ellos mismos.**

Cuando Jung estaba en el norte de desierto del Sahara, observó que los cultos son la parte esencial de evitar un desvío o pérdida de las costumbres y de la cultura. De manera semejante, **si en el ámbito escolar los infantes manifiestan una falta de capacidad para regular su conducta a través del respeto a símbolos de amistad con sus escolares, entonces se puede decir que padecen de una descomposición social que es preciso analizar.**

CAPÍTULO 2

CONSIDERACIONES SOBRE EL CONTEXTO DE LA DESCOMPOSICIÓN SOCIAL

Introducción

A finales del siglo XVII las naciones se reestructuraban y ponían la atención en la extinción de las monarquías y la ruptura de los linajes conservadores. El ideal era conseguir la igualdad entre las personas, conseguir la justicia y el reconocimiento de las clases excluidas. En estas luchas sobresalen los ideales de libertad e igualdad de la Revolución Francesa, momento a partir del cual los pensamientos sobre dichos ideales se difundieron por toda Europa y al mundo entero para combatir lo que se denominó como el Antiguo Régimen. Aunque el capítulo de la Revolución Francesa terminó con la proclamación del Primer Imperio de Napoleón y la extinción de la Primera república, dejó uno de los acontecimientos de mayor alcance histórico que fue la “Declaración de los derechos del Hombre y el ciudadano” (1789), exponiendo las visiones desde los sentidos políticos y morales que condicionan a la aparición de un nuevo modelo de Estado, el Estado de Derecho, democrático y nacional. No era la primera vez que se hablaba de los derechos del hombre. Tal ideal se encontraba presente también en los Estados Unidos con la promulgación de su constitución en 1787. Sin embargo, la Declaración de los derechos del Hombre y ciudadano francesa de 1789 es la que sirvió de base e inspiración a todas las ideales humanistas del siglo XIX y XX.

La acción de apelar a los derechos humanos ya sea para defender o consolidar la dignidad de las personas, corre el riesgo de convertirse en un mero gesto ideológico o en el peor de los casos en un sermón vacío de contenido si no se toma sensiblemente en cuenta las características, necesidades y contexto de los individuos a los que se les habla. En este sentido, las ciencias de la historia, la sociología, la psicología y la antropología nos brindan diversas pautas para reconstruir el contexto en el que los derechos humanos se actualizan en la acción, González Casanova señala que la democracia exige una constate actualización

frente a cada pequeño o gran problema que llega a surgir en la sociedad (González, 2014).

2.1 El contexto mediato e inmediato de la amistad y enemistad en los niños

Tomando lo anterior en cuenta para la reconstrucción del contexto, a partir de las sugerencias de Shwartz (1988), así como de Denzin (2012), se procedió a reconstruir el contexto en donde como primer paso se describe el creciente ambiente generalizado de fragmentación y marginación social que viven las capas populares de la población, y especialmente, los niños en sus escuelas.

Es necesario recordar que dicho contexto enmarca las reflexiones que responden a la pregunta acerca de la vivencia de la soledad y la ruptura social en niños de primaria. En particular, importan aquí las reflexiones en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo se dañan y cómo pueden construirse las relaciones de armonía entre alumnos? ¿Cómo los alumnos pueden responsabilizarse de sus acciones?, ¿por qué los alumnos se abstienen o no pueden expresar sus inconformidades relacionadas con su soledad? ¿Cómo podría aliviarse, promoverse y canalizarse el combate contra sus sufrimientos? Al plantear estas cuestiones, se asume el compromiso de actualizar los derechos humanos. Pero ¿Realmente conocer los derechos humanos cambia de alguna forma la situación?

Aquí la apuesta es que ello depende de la manera en que se les conoce y se actúa en consecuencia. Además, incluso dentro de los alumnos mismos existen conductas deseables y no todo es pesimista; si las personas no pueden comportarse con sus semejantes entonces serán sancionados, esa doble moral inmersa en ellos nos haría pensar en que se intenta manejar nuestros procesos psicológicos, tal y como lo pone el claro ejemplo de la religión, el cielo y el infierno, “si no te comportas como tal te vas a ir al infierno”, casi se implementa el mismo modo, “sino aplicas este método entonces..” si no te comportas como se te fue entrenado entonces...”

Argumentos como estos son los que permitan ser parte de esta globalización estructurada (economía, política, social, cultural y educativo) y que define los

rasgos de la sociedad que se requiere (perfil de egreso). En este tenor, la ciencia social nos brinda herramientas para comparar las percepciones que la gente llega a tener acerca de determinado objeto o fenómeno, tarea que se realizará más adelante en el capítulo tercero.

Procedente al análisis de este capítulo, se realizará la presentación argumentada de distintos aspectos que influyen directamente en las estructuras sociales educativas del país, presionando las formaciones de grupos sociales en los alumnos y sus estados de relación y soledad. La estructura general del capítulo se conformará de cuatro elementos: económico, educativo, cultural y social.

La prioridad del apartado económico, es obtener una idea específica de que se pretenden en los principales organismos internacionales de los cuales México es participe y que influyen notoriamente en las comunidades escolares (no necesariamente para bien), empero a lo que cada organismo plantea, se enfoca a una visión basada en el capital y liberalismo.

En la sección de educación (que implica relación directa con todos los apartados), se especifican las principales convenciones y las legislaciones nacionales e internacionales que han incursionado en la parte de la estructura de los modelos pedagógicos en México, desde leyes hasta programas de educación.

En cuanto a la concepción cultural, su estructura se prioriza en la comprensión de factores etnocéntricos y tradicionales que han configurado a las creencias de las personas sobre su origen y destino.

Para complementar la concepción de cultura, se incorpora también la descripción de las relaciones sociales como explicación de dominio y subordinación de las personas en las clases sociales, originando los males sociales visiblemente influyentes y crecientes.

2.2 Economía

La reflexión sobre la relación entre la economía y la educación tiene importancia porque la primera constituye el soporte de la segunda. Si no existen las condiciones materiales y de infraestructura para desarrollar debidamente las acciones educativas, los resultados en éste último campo tenderán a ser pobres.

Durante la década de los noventa, se comenzaron a redoblar esfuerzos a nivel nacional e internacional para recibir el nuevo siglo bajo la bandera de la modernización (asunto que ya se había mencionado antes en el sexenio de Miguel Alemán), destacando en varios sustentos para el país: economía y educación.

Los gobiernos de diferentes naciones fijaron el desarrollo a partir del impulso de la educación, permitiendo el acceso de organismos privados como las Assited Places Scheme en Inglaterra, consideradas enormemente superiores que la escuela pública (Whitty, G.1999: 33).

Las actividades capitalistas que ocurren en el siglo XXI, se han reestructurado, sin embargo, siguen bajo la corriente de privilegiar a las clases burguesas, beneficios que enmarcan a la escuela dentro de esa elite. Espacio que ha sido renovado bajo la elegibilidad del tipo de educación: pública o privada. Los monopolios no solo han abarcado mercados empresariales, ahora la educación se ha convertido en lugares de mercado y clientelismo, transformando los nuevos modelos de negocio que ocupa niveles importantes donde el Estado ha depreciado su control sobre las instituciones de educación y ampliando la desigualdad de oportunidades.

La economía mundial, regida por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), que otorga financiamiento a países pobres o en vías de desarrollo, asimismo, los ayuda a cumplir con sus objetivos de educación mediante fondos y servicios de conocimientos en forma de trabajo analítico, asesoría en materia de políticas y asistencia técnica. Además, este respaldo incluye el trabajo con los países para ayudarlos a identificar el rol y la contribución de la educación en sus estrategias generales de desarrollo y de reducción de la pobreza (Melendres, 2002: 2).

De esta manera se percibe la imagen globalizadora producto de una economía, motivo por el cual varios países modificarán sus políticas legislativas y educativas. Las prioridades que proponen es invertir temprano, para que las destrezas fundamentales se adquieran y sean productivas después.

Bajo el asunto de invertir también existe la finalidad de obtener algo a cambio. En ese sentido el BM, recubre espacios que eran responsabilidad del Estado. Con el desarrollo de la “Estrategia para el Sector Educativo 2020”, se plantea que la economía del mundo pueda definirse bajo el esquema de evaluación de la calidad de la educación SABER (por sus siglas en inglés), realizando rigurosos análisis sobre la calidad de la educación e incluyendo a las naciones con niveles altos de desigualdad⁴.

Suena coherente tratar de otorgar a las minorías étnicas las mismas posibilidades de todos los demás, es decir, bajo el discurso de igualdad para todos. Pero las circunstancias resultan ser otras, la “igualdad” de la que se habla es el intento de mundializar a los faltantes, aquellos que logren seguir ese camino podrán permanecer (en pocas palabras sobrevivir), en cambio, aquellos que se niegan a dejar su cultura o simplemente no cuentan con los recursos no podrán ser testigos del avance del tiempo. Este intento de equilibrar las circunstancias, no hace otra cosa más abrir la brecha de la desigualdad y la pauperización entre individuos y poblaciones enteras.

Otro organismo más, que establece mecanismos de educación a través del financiamiento a las naciones que la integran bajo los indicadores de calidad, productividad, competencia, efectividad e inversión es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esta organización muestra objetivos más claros en cuanto a términos económicos, puesto que plantea que en necesaria una mayor y sana expansión de la economía de los países miembros y los que aún se encuentran en vías de desarrollo⁵, quienes a la vez tienen que

⁴ <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#2>

⁵ http://www.ine.cl/canales/menu/OCDE/Queesla_OCDE/Queesla_OCDE.pdf

cumplir con compromisos, pero con la finalidad de no poner en riesgo económico a ninguno de los integrantes.

Pareciera muy comprometedor y a la vez funesto saber que no importan las medidas de lograr ese alcance económico, conseguir un mayor incremento de capital, aunque eso tenga que ver con los sentidos neoliberales y deshumanizantes.

Ante las crisis internas ocurridas desde 1984, se derivaron, efectos de asumir políticas económicas, que coadyuven para las distribuciones de capital en los diferentes sectores secretariales del país; si bien se recuerda que con las tensiones que ocurrieron durante la década de los ochenta en México, se aproximó casi un colapso económico, que permitió la participación del Fondo Monetario Internacional para “el rescate” de la economía a través de situaciones crediticias que abrió la posibilidad de transferir en la década de los noventa a la inversión extranjera.

México como país integrante desde 1994 en la OCDE, ha seguido una política exterior, orquestadas por las instituciones mundiales que determinan los indicadores a conseguir. En lo primordial, si se sigue bajo la temática del repunte económico sin mirar a quién beneficia o quien perjudica, entonces se está alimentando la desigualdad y aumento de la pobreza del país.

La implementación de la cultura empresarial e inversión extranjera, es la que se promueve a través del Banco Mundial y de la OCDE; el primero encargado del dinamismo financiero a través de una organización en torno a un modelo que ofrece soluciones integrales y personalizadas para el desarrollo mediante un paquete de herramientas financieras, de conocimiento y coordinación en todas las ramas de la institución (Citado en bancomundial.org, 20014), tomando como relevancia el impulso de las iniciativas privadas y a la vez la confianza del consumidor en estas, incursionando en un modelo que se propone como

movilizador e impulsador de la actividad económica a través de diversas reformas⁶ que se exigen para apoyar al país con una cartera de donaciones de aproximadamente US\$ 282.6 millones de dólares, para la inversión principalmente de sectores como el medio ambiente y la energía. Por su cuenta, el segundo implementó un proyecto que se denomina “Mejores políticas”, que otorga una serie de “propuestas”⁷ bajo la leyenda de “una vida mejor”, que proporciona recomendaciones para superar diversas problemáticas (Serie: Mejores políticas, 2012), estas recomendaciones ya avanzan hacia reformas profundas en la legislación, por lo tanto, se relaciona con mucha amplitud a los planteamientos del BM. Pese a las similitudes entre ambos, la OCDE, establece parámetros muy específicos en relación a educación y economía, primero la ampliación de la cobertura educativa bajo el discurso de calidad; segundo, la inversión en la preparación y formación de docentes, además de la evaluación de su desempeño; tercero, las evaluaciones del desempeño se deben contabilizar y analizar estadísticamente los resultados; cuarto, colaboración y relación entre sindicatos y empleadores (Estado), de tal forma que se puedan certificar las habilidades de enseñanza; por último, racionar y transparentar la asignación de recursos (Ibidem:34). En este panorama, queda claro que los actores de la escuela se ven sometidos a una formidable presión que de diversas maneras contribuye a aumentar la competitividad y con ello, las agresiones y tendencias a la individualización, mismas que no pocas veces culminan con un aislamiento y sufrimiento de los niños débiles.

La incursión de estas recomendaciones aplicables, deben cumplirse en lapsos y formas, para que los beneficios puedan ser recibidos, aun cuando las condiciones sociales no permitan su óptimo desarrollo, ya que cuando se trata del financiamiento de capital, entonces se debe asumir lo que se acordó y como lo establecen los principios de economía, no perjudicar a los miembros. Si

⁶ México es el segundo prestatario de este organismo, por lo que sus reformas aplicables a los sectores laboral, educativo, política competitiva, sector financiero, telecomunicaciones y del sector energético, se realizan bajo la perspectiva de seguir ocupando ese lugar y recibir fondos monetarios a través de su participación, aun cuando no existan condiciones para desarrollarlas.

⁷ Se expresa bajo el término propuestas, sabiendo que son implementaciones obligatorias que el país debe realizar.

retomamos esta política empresarial, sabemos que aun entre naciones no existe la cooperación, son otros fines que se pretende lograr por medio de lo que definen “competencia”, pero con la etimología basada en competitividad de mercado, proceso que a la larga, se ha visto que ha mermado la capacidad de los países para brindar educación a sus poblaciones. Ello, por más que en las declaraciones se exprese que las promesas se cumplirán, pues los datos indican que el retroceso educativo ha sido constante.

2.3 Educación

La UNESCO y el Banco Mundial han asumido la principal responsabilidad en el despliegue del Programa de la Educación para Todos, entablado una cierta competitividad política por promover una concepción más amplia del objetivo.

En la conferencia Mundial de Educación Para Todos de Jomtien en Tailandia, la UNESCO replanteó la estrategia regional en América Latina bajo la dinámica de construir el sentido de la identidad, la colectividad y el mundo. A través del fortalecimiento del protagonismo de la profesión docente para que responda a las necesidades de los alumnos (PRELAC-UNESCO, 2007:2) además de dar un significado a la educación de forma más humanista e igualitaria. La conferencia de la UNESCO de 1996, presidida por Jack Delors, confirmó la propuesta de “competencias para la vida” definidas como la capacidad para responder las exigencias individuales o sociales para resolver un problema (Coll, C.2006:27); y los cuatro pilares de la educación que se suma a una definición más en el objetivo de educar.

Bajo la tutela de las competencias para la vida y el avance tecnológico, se crean las sociedades del conocimiento, justificando modelos educativos globalizados que serán funcionales en la competitividad del mundo.

El nuevo contexto internacional caracterizado por el ascenso de teorías económicas vinculadas al mercado, “ha transformado al mundo en la aldea global,

así como la socialización de una cosmovisión global sobre la educación en la que se ha generalizado conceptos, indicadores y mecanismos” (Díaz, 2001: 27). El BM y el FMI, caracterizados por sus indicadores de invertir para producir, implementan políticas hacia Reformas educativas que justifican la transición hacia la democracia, y en otros casos, de transformaciones político-institucionales para mantener la legitimidad y la capacidad política de los gobiernos (Melendres, 2002:2).

Interpretado desde esta opinión, entonces pensaríamos que la educación recae en el Estado, pero no sucede así; los gobiernos son entrenados para completar una ruta de tutoría hacia las conductas deseables que es vista desde los agentes externos.

Ante la reflexión del término productividad, dentro de la estrategia propuesta por el BM, se exponen os indicadores bastantes propositivos, sin embargo, aquí es donde se establece que aquellos gobiernos que desean el financiamiento hacia la educación deben seguir ciertos parámetros rigurosos de evaluación y de rendición de cuentas.

Sin duda, este condicionamiento económico viene a Reformar modelos educativos de forma heterónoma a lo que se plantea en las realidades contextuales de los países que requieren de ese ingreso capital. En torno al milenio, el Banco Mundial, dedicó muchos esfuerzos a difundir las lecciones del modelo chileno para la innovación pedagógica. Dicho modelo de estructura en educación, empezó a finales de los años setenta con los gobiernos de dictadura militar en el marco de un proyecto neoliberal, mostrando a ese país como el más amplio en cuanto a educación básica y media, se encuentra administrada privadamente. Desde este punto, la tutela de la organización se trasladó del Estado a los individuos, dejándolo solo intervenir cuando los agentes privados no pueden responder las demandas de las personas. Las dificultades caen en el financiamiento de una educación propiamente estatal que pasa a manos de las Municipalidades con orientación a los grupos de bajos recursos, lo que imposibilita la compra de bienes en el mercado, por otro lado las el financiamiento a través de subvenciones (o

vouchers) a instituciones privadas de educación que administran esos fondos estatales privadamente, y que sus servicios son en un principio, gratuitos, aunque después se realiza un tipo de financiamiento compartido con las familias que poseen recursos (Ruiz, 2011: 9) Algunos países de América Latina, han seguido como receta mágica las tutorías expuestas por el BM. Tal es el caso de El Salvador, que implementó un sistema riguroso de selección docente, utilizando la profesionalización o formación docente, como un medio sustituible o reemplazable de personal. En el ejemplo de Chile las actuales propuestas de Reformar la educación, consiste en recuperar por parte del Estado, la organización de la escuela que había caído en manos del control privado y que siguiendo las aplicaciones de las “normas de calidad y equidad” que implemento el BM en esa nación, se demostró que las capacidades no fueron las esperadas. Se abrieron aún más los procesos deshumanizantes, se creó una competitividad efectiva por buscar un espacio para continuar con los estudios, se expandió la desigualdad de aquellos que no podían costear su educación y aumentó la pobreza debido a la monopolización del sector privado que controló el Modelo Educativo través de los bonos escolares. Aunado a las políticas ya expuestas, también se aplican una rigurosa evaluación a menudo complementada por la gobernanza y en ocasiones por la financiación directa de las infraestructuras escolares.

La OCDE a través del trabajo en conjunto con el BM, FMI o la UNESCO (entre otros), define parámetros muy similares que los países integrantes deben implementar en sus políticas con el mismo propósito antes mencionado, “que no afecte el desarrollo económico”. Entre los indicadores más relevantes está un proceso selectivo, es decir, en prioridad con los alumnos debe desarrollarse un conocimiento aplicable a diferentes contextos pero en base a niveles estandarizados, además de ser evaluados, como es el caso de pruebas como PISA o EXCALE; en pocas palabras, lo que vaya a aprenderse en nuestro país es funcional en otra nación o en otro contexto, bajo el régimen de productividad.

Pese a todo, la educación de las comunidades ha demandado la dignidadpreciada y perdida, exigiendo su reconocimiento de su diversidad y no el olvido de

ella, reconociendo la “jerarquía de necesidades”, sustancia efectiva de la educación humanista según propone Maslow (1954); sin embargo, los factores externos modifican las verdaderas carencias o lo que denomina Coll, los “aprendizajes básicos”, que se refiere a los contenidos y las competencias que se consideran necesarias para los niños o con el propósito para cuya ejecución dichos aprendizajes son indispensables (Coll y Martín, 2006: 16).

Con la implementación de políticas educativas de los organismos internacionales se ha pretendido orientar a los gobiernos; no es la excepción en México, pues desde su incorporación a la OCDE en 1994, se han estructurado reportes que determinen el avance bajo el lema de calidad educativa, educar por competencias y evaluar los alcances educativos en términos de competencias “deseables”, en el sentido de que su funcionamiento favorece y potencia el logro de dichos propósitos. Una vez más, podemos ver presente aquí también el fenómeno de la competencia, la calidad, la individualización y la desconsideración de los débiles que pierden en dichos procesos.

Esta evaluación tan mencionada se ha visado en las pruebas de PISA, EXCALE y ENLACE, que son las que determinan los niveles de aprovechamiento en los alumnos que concluyen la educación básica (para la primera) y a los alumnos de 3er grado de primaria (para la segunda).

Durante estas evaluaciones se ha pretendido evidenciar el bajo rendimiento, mostrando relevancia en los campos de estudio de Lenguaje y comunicación además de Pensamiento Matemático, comparándolo con los niveles sobresalientes de otras naciones miembros, pero no se han enfocado en las problemáticas vivenciales ni en la formación integral práctica. Si bien es cierto, la alimentación, la pobreza, la desigualdad a las minorías sociales y la indiferencia ante las situaciones reales, son los verdaderos elementos que afectan a la población en nuestro país. El que se implementen indicadores internacionales de países que han conseguido buenos resultados por aplicarlos, no significa que suceda lo mismo aquí, sabemos que la cultura de México es megadiversa y por lo

tanto la homogeneización no sería de las mejores respuestas para lograr la integración de los alumnos.

Sin duda los bemoles de la educación en México son aplicar políticas públicas en función de beneficiar solo a un cierto grupo privilegiado, engrosamiento del curriculum, la deficiente selección de contenidos, adentrando en la globalización de industrializar a cada sujeto bajo la disciplina técnica de la competitividad. Además de buscar financiamientos que permitan extender las brechas de la desigualdad estructurando Reformas que no tienen nada que ver con lo educativo y que van más en el sentido laboral.

La crítica al modelo nacional debe partir de constructos ideológicos, encabezada por el verdadero respeto de las desigualdades, las filosofías de enseñanza de las comunidades, la dignidad de las personas excluidas, el verdadero derecho de educar alejado a modelos amaestradores, configurar las necesidades reales y no las procreadas por el consumista y avivar las capacidades sentimentales y racionales de las personas. La consecución de un amplio acuerdo social al respecto aparece no solo como algo deseable, sino como algo necesario para mantener la cohesión de una sociedad.

2.4 Cultura

En un debate sobre las prioridades culturales, pareciera que la prioridad es defender la identidad, nuestras raíces y orígenes que nos han formado en nuestra educación. Tal es el caso del afán de la recuperación de las poblaciones antiguas, que evolucionaron, conquistaron y se extendieron hasta dejar su legado en los oprimidos.

Sin embargo hablar de opresión en nuestros días no consiste en gobernar el cuerpo de otra persona mediante castigos físicos, ahora la imposición también ha evolucionado para gobernar almas mediante el linaje cultural.

Europa en los tiempos de la edad media y el renacimiento fue lugar de expansión etnocéntrica, que impuso religión, estereotipos, moralidades y comportamientos a través de los pueblos oprimidos. Como lo mencione anteriormente, el gobierno de las almas hace que se destruya la moral de la persona para que sea más fácil de obtener la conducta deseada.

Haciendo mención de un breve video llamado “Binta y la gran idea” (UNICEF: 2005), un personaje comenta que los europeos han descubierto infinidad de cosas que facilitan y dan estilo a la forma de vida de las personas desde la perspectiva postmodernista, aunque no se sepa la finalidad de su función, parecen innovadoras. Esa impresión de superioridad de otros contextos, se transmite a través de la cultura, hacer creer que estamos destinados para la opresión y para el control de los que se adueñan de los puestos jerárquicamente y burocráticamente más importantes.

Los estereotipos ajenos, siempre envuelven a los más vulnerables para que se escapen del grupo social al que pertenecen, en pocas palabras el desclasado, que olvida sus orígenes sociales y pretende pertenecer a otro ajeno.

El concepto de tradición selectiva de Raymond Williams (Cit. en Rambla, 2013: 98), contribuye a entender mejor el fenómeno de la dominación cultural ¿es posible evitar el prejuicio de que las sociedades están destinadas a seguir los parámetros según su nivel económico o su historia? El problema es el de decir “sociedades” en plural, lo cual plantea la pregunta sobre qué sociedad nos estamos refiriendo. La sociedad mexicana por ejemplo, está compuesta por muchas sociedades. Otro criterio posible sería el de clase social. Cuestionar sobre los destinos de las clases sonaría mesiánico y amedrentador, pero las situaciones reafirman esta cuestión, el curriculum se está ajustando a las clases soberanas, dejando en la penumbra a la pluriculturalidad. Ante estos hechos, parece afirmativo que el conocimiento también hace su propia selección natural. Empero la transformación de la cultura educativa implica dar un nuevo rumbo en la escuela en relación con los jóvenes (Ibídem: 105). Cuando hablamos de jóvenes también podemos hablar a la vez de clase y de generación. Por ejemplo, los jóvenes de las

clases populares, o sea, la generación hacia la cual se encaminan os niños que serán objeto de este estudio.

Por otro lado el desajuste entre un curriculum impuesto y la cultura particular a la que pertenecen los niños, afecta a los alumnos marginados que están poco motivados en realizar tareas con la promesa de que obtendrán algo bueno mañana, pues hoy para muchos escolares las lecciones del maestro se consideran desprovistos de significados. Esto es particularmente crítico para los alumnos que viven en la pobreza, si los símbolos de la escuela como ilustración no convence a los estudiantes no puede existir mucho menos una cultura educativa, que implicaría darle un nuevo rumbo a la escuela. Construir a la escuela como un espacio significativo rico en símbolos, hace falta un lento proceso de maduración, en el cual se vayan articulando paulatinamente los valores, afectos, costumbres, creencias, a manera de lograr ser conciliados con las culturas locales de donde los niños pertenecen. Un curriculum vigoroso y eficaz, capaz de obtener provecho de la energía emocional de los diferentes actores de la escuela, es algo que no se promueve de la noche a la mañana y solamente puede irse ensayando mediante la acumulación de microprocesos.

Para lograr una cultura de logro, todas las clases de trabajo se deben valorar colectivamente (Wrigley, 2006: 10-11). Hay peligro de que este curriculum impuesto y de tradición selectiva pueda limitar a los niños de clase trabajadora a una cultura inmediata y circunscribir su futuro.

2.5 Sociedad

Es posible valorar el grado de descomposición en que se encuentra una sociedad. Lo que sucede a nivel macro social sin duda tiene repercusiones en lo que sucede en el ámbito local de las escuelas. Los alumnos a través de la televisión adquieren valores y también antivalores. Por ejemplo, el uso del celular constituye un factor de preocupación muy viva en las escuelas, ya que muchos alumnos tienden a aislarse si lo usan mucho en el recreo. De este fenómeno casi no hay investigaciones pero vale la pena tan sólo señalarlo.

La descomposición social se manifiesta de muchas maneras. Una de ellas es el racismo. Por ejemplo, bajo el sello de un pensamiento racista nació en Gran Bretaña el movimiento eugenésico, que era fuerte y con él, se dio también una enorme preocupación común de que la calidad de la raza británica podía disminuir si se permitía a los pobres (o peor aún a los “débiles mentales”) reproducirse demasiado. Simplemente se asumía que las personas de clase alta nacían con más inteligencia (Ibídem, p. 85).

Alfred Binet, director del laboratorio de psicología en la Sorbona, realizó diversas pruebas estandarizadas para definir a los alumnos que necesitaban ayuda para beneficiarse de una educación normal (Wrygley, 2006: 85), en pocas palabras se definía los que debían ser aceptados dentro de la escuela y quienes no, todo a partir de los estereotipos más estéticos de aquellos tiempos. Esto arroja como lección que la descomposición social tiene también sus símbolos, pero no es necesario ir muy lejos: los nazis tenían sus propios símbolos de odio.

Otros simbolismos de la descomposición social se asocian a la pobreza. El concepto de pobreza crónica fue perdiendo interés y sustentabilidad hasta la llegada de la teoría de Bourdieu del capital cultural que proporcionó una clave importante para una mejor comprensión. En términos básicos, Bourdieu plantea que no posee mayor inteligencia quien tenga los de mejores ingresos económicos, sino que se debe a un hábito social que deriva de un entorno cultural.

Los símbolos de violación a las normas son también muy importantes en los procesos de descomposición social. La corrupción, el clientelismo y el corporativismo también son parte de este desorden de patrones normativos que aparecen en la vida cotidiana. El clientelismo en México es a favor de un “intercambio personalizado de bienes y servicios de apoyo político y votos entre masas y elites (Cit. en Girola 2009: 117). Poco a poco, conforme los alumnos van creciendo, van internalizando diversos símbolos que propician la descomposición social.

CAPÍTULO 3 EL CONCEPTO DE AMISTAD

3.1 La amistad desde la perspectiva social

En el presente capítulo se analizará el concepto de amistad desde diversas perspectivas. En la sociología el término más próximo al de amistad es el de socialización. Acerca del término “socialización”, existen varias definiciones. En la gran mayoría de las teorías el término de socialización es entendido como un proceso transmisor de normas a través de generaciones, de transmisión de reglas establecidas para que los niños las sigan y de esta forma puedan comenzar a interactuar con personas de su entorno (Schaffer, 2000). A esta concepción se suman otras más que comparten la idea de transmitir, pero no solo normas, sino también valores, cultura y comportamientos (Andreu, 2003: 243).

La socialización se debe a un mecanismo de aceptación y de comportamiento, dependiente de los estereotipos influyentes del lugar en donde se despliega la acción. En este caso, la función de los símbolos socializadores es la de preparar al individuo para un rol o roles que deberá interpretar al tiempo que los otros le demanden (Tellia, 1986, cit. en Abela, 2003)

Muchos de los roles enseñados, transmitidos o adiestrados en la familia, definirán el tipo de relación que tendrá cada miembro. La socialización tiene sus condiciones y también sus formas de acepción (entre ellos la popularidad), mismas que resultan ser factores relevantes para saber si esta con compañía o no.

La socialización también es entendida como la internalización de formas de conductas aceptadas y aprobadas (Whittaker, 1981:145). Cuando un niño se ha socializado aprende a comportarse de acuerdo a ciertas formas estandarizadas de acciones características del grupo donde fue criado, que en si representa su cultura.

La transmisión de cultura en los niños, responde a discursos básicos que integran a la familia como el primer recurso facilitador de estos elementos de comportamiento y como siguiente se mención a la escuela. Bronfrenbrenner

(1987), establece en su teoría, que la persona es considerada como una entidad creciente y dinámica, que además se va reestructurando y adentrándose progresivamente al medio en el que vive. Esta interacción entre el sujeto y el ambiente consta de ser bidireccional y recíprocos, analizados y comprendidos en términos de sistemas, micro, meso y exo.

Parsons (1988) establece que existen dos tipos de socialización: una primaria que son los primeros años de edad, siendo la familia la que se encarga de esta socialización pero no siendo la única agencia socializadora que interviene. Por otro lado, se presenta una secundaria, que corresponde a un adiestramiento específico a la asimilación de roles que el individuo ocupará.

En las estructuras familiares, ha existido la exclusividad de la socialización de los niños, siendo principales controladores de la enseñanza de sus hijos, impregnándolos de ideologías, reglas de trato y convivencia entre los integrantes de la familia. Así, la corrección, la vigilancia, el control y el castigo a sus acciones, empieza en edades tempranas, formando parte de las prácticas de crianza.

De la misma manera, se han desarrollado conceptos de los estilos de crianza en los niños, tomando estilos muy radicales en su actuar de los padres; la permisividad hasta el autoritarismo o represión, ambas destacan aspectos fundamentales como la promoción y el control. Entendiendo el control como la obediencia, la honestidad y responsabilidad. Por otro lado, la promoción en el estudio, en el trabajo y en la superación, otorga un modelamiento y moldeamiento, que son controlados a través de la acepción o el estímulo material en el contexto familiar.

Si bien es cierto, los progenitores son decisivos en muchas tareas socializadoras en la familia, también lo son los hermanos. Por ejemplo, aunque se exprese de forma obvia los celos hacia el segundo hijo por parte del primero, en muchas ocasiones el mayor aprende a ser hermano y el pequeño a imitar situaciones del primogénito (Perinat, 2003: 12)

Sin embargo, no se pueden determinar teóricamente las verdaderas relaciones entre hermanos, ya que esto es un asunto que ha de averiguarse mediante observación empírica. Entre hermanos pueden existir momentos de cooperación, afecto e influencias socializadoras de los mayores hacia los menores, ya que la imitación simbólica puede existir y mostrarse como un espacio de colaboración entre expertos y novatos.

El ingreso a las etapas escolares de los niños, consta ya de espacios donde los niños, adquirirán o modificaron sus roles sociales establecidos en la familia, aprendiendo a una socialización diferente a la que han vivido antes, siendo espacios de posibilidad para lograr ya sea el liderazgo, la aceptación o el rechazo.

Los niños transformándose en amigos o en compañeros son transmisiones culturales, ya que desde pequeños comienzan a adentrarse en situaciones durante sus estancias en las casas de sus compañeros, descubriendo hábitos o normas que rigen las relaciones en sus hogares.

La convivencia entre niños permite aprender lo que no podrían si solo mantuvieran contacto con mayores (Delval, 2008:17). En edades de ingreso a la escuela, los niños comienzan a establecer parámetros de conductas y reglas sobre las tareas que realizan en colectivo. Los grupos de relación, tienen mucho que ver en su desarrollo social y ayudan a establecer normas de pertenencia, es decir, se forman sentimientos de aceptación o de rechazo dependiendo si son aceptadas esas normas. Además muchas de sus acepciones, se deben a la similitudes y parecidos de sus conductas, incluso en sus estructuras. Si llegara existir violaciones a las conductas, estas son castigadas.

Para la posición de algunos teóricos como Piaget, la relación de apoyo de los niños responde a elementos de similitud de edades (Piaget, 1974: 26), pero también se generan situaciones autónomas que tienen que ver con la construcción de las personalidades, pero que en su construcción de ellas pueden llegar a generar una inconformidad con los valores institucionalizados de la sociedad, prueba de ello se distingue en la adolescencia.

Pero una homogeneización de las actitudes y de los factores de relación, pueden llegar a transmitirse por los famosos agentes socializadores, que se involucran fuertemente en el papel del individuo según las características sociales y de la posición de la estructura social (Perinat, 2003).

Pero no solo la sociedad se dedicara a homogeneizar, también se encarga de diferenciar a los miembros, a fin de que exista la adaptación de diversos grupos y subculturas. Tal es el caso de las homofobias a estereotipos, como el color, la música, la vestimenta o hasta programas televisivos y profundas relaciones entre los mismos géneros; cuando ocurre situaciones como estas, la parte social se encarga de supervisar que cada acontecimiento suceda bajo estricto orden de no “ofender” a los otros, ya que si sucedería la misma parte grupal se encargaría de rechazar al infractor.

Pero estas estructuras de normas o conductas, no sólo caminan en un sentido de conducir o corregir, bajo el dominio de la imagen social estructurada a la que pertenecen varios individuos, también existen varias facetas de la moral para la capacidad de tomar decisiones en momentos de conflicto, de manera que la convivencia no se vea fracturada, o que existan sentimientos de culpabilidad en las decisiones que deben estar reguladas por el cooperativismo, el altruismo, la empatía y la prosocialidad.

Muchas veces las relaciones se forjan en momentos cruciales. Dilthey denomina acontecimiento a lo que ocasionalmente surge en la vida más allá de las voluntades individuales o grupales (Dilthey, 1986). De la misma manera, como señala Joas (2002), en los acontecimientos se dan también momentos de forja de valores.

Si bien la socialización de los niños, contiene diversos elementos clave como tradiciones y cultura que se establecen desde la familia y sus progenitores, en términos de afectividad entran en juego otros más como el desarrollo emocional y sentimental del individuo, además del desarrollo psicológico, el cual está dado por las relaciones sociales (Covarrubias y Cuevas, 2008, p. 14).

En consecuencia, la forma en que se internalizan y emplean los símbolos, es producto de las interrelaciones sociales dentro de un contexto histórico, en el que existe una apropiación de herramientas e instrumentos empleados en diversas prácticas, cognitivas y relaciones afectivas que constituyen el arraigo cultural (Ibidem: 2).

Pero las apropiaciones de dichas prácticas, no sólo corresponden a una reproducción de estas relaciones sociales, sucede también una transformación de carácter personal, teniendo como consecuencia que el niño forme determinados afectos a otro al compartir su cultura.

Por tanto, la afectividad va formándose según el desarrollo único de cada individuo simultáneamente con la manera en que se internalizan los símbolos circulantes en una sociedad, lo que permite que cada individuo, viva, sienta o manifieste con ciertos matices determinadas coacciones externas o internas (Aranda, 2008). Ortiz expresa, que incluso la afectividad se percibe desde momentos neonatales, provenientes desde el vientre (Ortiz, 2009).

Las emociones, solían creerse que eran fenómenos desventajosos, disruptivos, disfuncionales e inferiores en comparación con la razón (Sassenfeld, 2010, p. 562). Sin embargo, el autor afirma que la evidencia empírica y clínica señala que el aprendizaje cognitivo se ve facilitado por la presencia de afectos. De esta forma se ha vuelto a valorar el entendimiento de la vida emocional como estructura crucial del funcionamiento del individuo y sus vínculos personales.

Para ello, las cogniciones, no son ajenas a las emociones de las personas, ya que el proceso del desarrollo humano, las emociones, la fantasía y la imaginación en el desarrollo intelectual, potencializa la capacidad de adaptación del organismo a las circunstancias de su entorno.

El aspecto de la emotividad, como he explicado, sucede desde los primeros momentos del desarrollo de los niños, teniendo como primer momento el apego, siendo este la pauta principal para el desarrollo posterior de relaciones estables y

de protección, constituido por un cuidador principal y los secundarios (Gómez, Loredó, Cerezo, Jones, Perea, 2005:26).

Las definiciones del apego desde visiones sociales o psicobiológicas, reafirman siempre un resultado particular, el del constructor de la confianza en la infancia. En su postura, el apego se define como cualquier forma de comportamiento que hace que la persona alcance la proximidad con respecto a cualquier individuo preferido (Sánchez, 2013)

Posibles rupturas se pueden dar en los primeros momentos de vida de los infantes, separaciones que rompen ese apego hacia sus madres, interfiriendo en el crecimiento del afecto y de la seguridad misma de los niños. El trastorno del apego reactivo, es un claro ejemplo, de situaciones quebrantadoras del apego entre los protectores y los niños. Si el trastorno de apego reactivo ocurre antes de los 5 años de edad, existe desentendimiento y una desatención de las necesidades físicas y emocionales básicas del niño, el adulto deja desamparado al niño, y éste no responde a las necesidades físicas y emocionales de un bebé, el inconsciente actúa en él deteriorando su capacidad de formar relaciones con otros y de integrar una confianza en los demás; las consecuencias más notables aparte de la inseguridad, también se deben a la falta de comunicación y de interacción con otros, cerrando la sociabilidad en puntos extremos de interacción o de comunicación. Pero, en el otro extremo de las consecuencias, puede existir notoriamente lo contrario, exceso de familiaridad y confianza en extraños, además la peculiaridad de la falta de selectividad de escoger a las figuras a las que se apegan. Desafortunadamente, no todo corresponde a la parte del inhibido o desinhibido, problemáticas notorias como la agresión o el mal control de impulsos, son conductas que afectan a otros, buscando en todo momento la tendencia a causar malestar en los demás sin ningún tipo de emoción o de remordimiento. Aunado a esto se percibe la búsqueda constante de apegos que le provoquen seguridad diciendo frases constantes a extraños cercanos junto con muestras de afecto, que sin duda son inconsistentes, debido a que no pueden mantener una

habilidad de ser cariñosos genuinamente o de mantener una conexión afectiva emocionalmente profunda.

Como una de tantas características positivas de la empatía, los niños pueden construir el sentimiento de aceptación en un grupo, por lo que se perciben más optimistas, positivos, más sensibles por las dificultades de otros. Además de enfrentar sentimientos de agresión o enojo a otros, permitiendo que el niño muestre menos egocentrismo e individualismo.

Aun cuando, en edades tempranas se intenta por parte de los padres generar ambientes de mayor sensibilidad y protección a sus hijos, llegar a niveles de comprensión en sus relaciones o de altruismo se complica en el momento en que las relaciones y el conocimiento de otras costumbres y otras culturas se comparte. Algunos padres describen que se pueden aprender cosas “malas” (malas, entendiéndose como fuera del tipo de conductas y tradiciones del seno materno) de niños “malos”, es decir, que se pueden conseguir malas compañías.

Sin embargo, los niños no siempre pueden determinar si en verdad existen grados de maldad, con alguien con quien se sienten bien o conformes con las compañías; en cuantas ocasiones no se estereotipan también las amistades de los niños de tal forma que si vemos algún alumno considerado como responsable de las tareas escolares o en la forma de dirigirse a los adultos con otro que carece de las mismas características. Un niño puede buscar a otro porque sabe que ese alumno jamás se creará capaz de dañar a alguien, de cualquier modo la relación existe y en muchas circunstancias trasciende a espacios incomprensibles por los adultos.

Esta relación de social de afecto y en transformación de amistad, es observada en muchos lugares no propios solo de una escuela, su compañía se transfiere a espacios y momentos que tienen que ver más que lugares comunes. Su sentido de su amistad, se puede volver recíproca y hasta íntima, llegando en las niñas a convertirse en amigas y en los varones a tolerarse en las acciones.

Se sienten en confianza de definir a un amigo, a aquel que le hace y procura su bien, como lo parafrasea Aristóteles “La amistad es fundamental en la vida de los

seres humanos, sin ella, nadie querría vivir. (García, 2010). La amistad de los niños no se iguala a lo que conciben los adultos, pues su pensar es que un amigo es más que un compañero de escuela, ya que es alguien con el que comparte afecto y ha establecido algo especial. Sin duda alguna, las relaciones de amistad, cambian a lo largo de la vida de los individuos, en específico, sus expectativas se modifican, sí como la expresión del afecto, las demandas y las necesidades de sus relaciones, los deseos de esa intimidad construida y de la comunicación.

Los vínculos que se formen aquí, serán los que determinen la duración de la relación, siempre y cuando se construya ese vínculo afectivo, además sus muestras de cariño son más sensibles, se preocupan por el otro, muestran cariño, suelen atender algunas o casi todas las demandas del otro, pero principalmente ligadas a las demandas sociales del entorno donde se desenvuelven (Ibídem).

Se considera como importante la confianza para poder tener intereses y necesidades recíprocas, de tal manera que esta confianza mutua permita responder a las peticiones del otro. Esta reciprocidad, da apertura a un momento que genera la comprensión e intimidad en los pensamientos, sentimientos y secretos, solo de esta forma los amigos son los más adecuados para ayudarse en las dificultades (García, 2004, p. 27).

Incluso cuando se llega a manifestar la amistad como un sentimiento sublime y sagrado de la parte interior del alma del humano, existe la parte que demerita él y descalifica la parte esencial de la amistad como constructor de la parte esencial del humano. Schopenhauer expresa que la amistad es un sentido utópico, ubicado como un sentido de egoísmo utilitario y compasión, haciendo dudar que en verdad exista o simplemente se deba a un imaginario fabuloso. Una de las varias críticas que consideraron estas afirmaciones de Schopenhauer como una concepción radical y mal vista, es la de Stirner, quien expresó que en ese afecto, existe un engaño que sirve solo al propio egoísmo, es decir cuando sólo el amor se vuelve propiedad sin nada al cual corresponder (Citado en Vázquez de Prada, 1956).

Aun desde la psicología Freud, también le dio la explicación a la amistad a través del amor como una razón de sentimientos y afecto. Reforzando parte de la teoría del apego reactivo, debido a que expresó que las personas que dan amor, es por que recibieron este sentimiento. En pocas palabras, se cree que está recibiendo amor a sí mismo, en una especie de sentimiento narcisista. Freud manifiesta que los niños aun no pueden reconocer la parte del amor exterior ya que el propio objeto de su amor es él mismo. Entonces la gente que ama, se debe a que es alguien que se amó en el pasado, sabiendo que una de las personas que primeramente amó, fue a sí mismo. Nuevamente, se retoma la parte del sentimiento de reciprocidad de la amistad, pero al mismo tiempo que suceda con un amigo que le procure y le atienda. No tolera ningún tipo de contradicción, espera que el amigo, lo escuche y lo apruebe, que este siempre listo para acogerlo (Leep, 1991)

Aun cuando las propuestas parecieran diferentes en el campo de la sociología o psicología, William James, roza una estructura similar a la que menciona Kant, la de la dependencia, la de la búsqueda de la amistad por buscar compañía y de tener la atención de otras personas. De esta manera se genera una aspiración en las personas y se esfuerzan hacer lo que sea para asegurar la aprobación de los cercanos que considera "amigos".

Rank (citado en Reisman 1979), expresa que la soledad sucede desde el nacimiento, por lo que su necesidad de ser cuidado es amplia, ya que su temor a ser abandonado, está latente durante su vida, de tal forma que las personas están en busca de la amistad, para reducir los miedos a ser juzgados o sentenciados, y más aún, a ser confortado bajo el dominio de una seguridad que otorga una relación humana.

Si bien las similitudes de percepciones y postulados son diversas, la parte de la aceptación y del miedo al rechazo, la afirman varios autores, en definitiva, los deseos de satisfacción, sentimiento de seguridad y reducir el temor, son las características esenciales que busca un individuo en la búsqueda por la

aceptación a un grupo con sentimientos de pertenencia y reputación. (Sullivan, 1953).

Hablar sobre la parte de la búsqueda de la seguridad a través de la aceptación, también tiene su lado extremo. Lecky discutió, el hecho de que existen individuos que actúan con dolo y desdén ofensivo. Incluso la percepción de uno mismo afecta la capacidad para ser aceptado.

El afecto que se construye en los niños puede derivarse de los temores. La búsqueda de compañeros con los cuales jugar, convivir o confiar, puede resultar en un inicio un sentido común y sencillo, pero para ellos significa bastante encontrar a otra persona que pueda otorgar seguridad en la forma de convivencia o de ausencia, ya que no en todos los hogares resulta presencial, además, el sostenerla en muchas ocasiones no se es sencillo. Existen situaciones en que algunas de las partes pueden actuar con desprecio a la otra para alejarla o quebrantar esta parte de la relación, lo que ocasiona que se dé la ruptura de ella misma de forma concedida.

El estudio de la amistad no es exclusivo en el campo de la psicología, en las disciplinas de la antropología y la sociología se ha estudiado las afectividades de las personas. Hasta el momento, se han retomado varias posturas sobre el concepto, sin embargo, sus estudios formales aún se encuentran en vías de formación debido a su complejidad.

Por su cuenta, Robert Brain sugirió tres elementos esenciales en la constitución de la amistad, en primer lugar el afecto entre los amigos, después la imagen de igualdad entre los amigos, y por último, la reciprocidad con la que se comparten e intercambian ideas, logros y bienes (Brain, 1976).

En cambio McCall expone diferencias entre dos clases de interacciones humanas: la reciprocidad de la intimidad y por otro lado el encuentro, que es por algún tipo de coincidencia, como participar en un juego siendo del mismo equipo o un trabajo escolar en conjunto (McCall, 1970).

Por otro lado, Babin, difiere en el hecho de que existan dos elementos principales de la amistad, para él la esencia de tal sentimiento son el entendimiento mutuo, la lealtad, confidencialidad, comunicación íntima, actividades iguales e intereses comunes, aunado a todo ello, también existen otras más como el valorar y disfrutar el tiempo juntos, cariño hacia el otro y finalmente el conocimiento mutuo entre los amigos.

Como se puede ver, muchas de las características y acepciones son similares, por lo tanto siguen una sintonía común en cuanto al término, si bien desde Kant, la parte de la reciprocidad es esencial en la amistad, reforzado a ello está también el interés mutuo. Tal como lo expone Reisman, amigo es aquél a quien le agrada hacer el bien a otro y desea hacérselo. Sus sentimientos son correspondidos (Reisman, 1979: 60). En pocas palabras, se trata de un acercamiento hacia la sinceridad y el altruismo.

La relación interpersonal se puede definir como una serie de interacciones entre individuos que se conocen. Tal y como lo han manifestado diversos autores, dicha interacción se deriva de la necesidad de conocerse, compartir un proyecto y tener vínculos no congénitos. La relación de amistad abarca componentes afectivos y emocionales, pero también cognoscitivos y conductuales, de todo ello, la relación que se va dando se estructura dentro de un periodo que a la vez existe influencia por otras interacciones dentro de ella (Hinde, 1979). En complemento con lo que Hinde afirma, se expresa que la amistad se refiere a dos personas que tienen un impacto una en la otra, llegando al punto en que si una cambia, la otra también (Berscheid y Peplau, 1983).

La cercanía con la que se estructura, como se mencionó, es voluntaria y no puede ser forzada, todo ello ayuda a contribuir con un enriquecimiento social, cuando la aceptación de las dos partes se consolida. La conexión que existe en esta forma diaria de expectativas específicas y prácticas, también tienen su configuración cultural, en las que se involucran (aunque sea mínimo) la regulación de instituciones sociales (Paine, citado en Bell, 1981).

En ocasiones, el buscar a los amigos se debe a la necesidad surgida en un momento de crisis ¿a quién se recurre en un momento de dificultad? en su mayoría se prefirió a los amigos antes que a la familia, sin embargo la gente mayor tiende a buscar más a los familiares (Bell, 1981).

Si bien se ha mencionado que el sentimiento, debe llevar un sentido recíproco, por lo tanto, existen obligaciones (al igual que derechos) que son implícitas, ya que regularmente no son expresadas y simplemente se da el sentimiento de corresponder al otro de estructura no formalizada. En cuanto a las obligaciones también se dan como circunstancia positiva, puesto que la cercanía no sólo sucede por el acercamiento, sino por conocer las obligaciones con un amigo, ya que otorgarle algo, hace que la relación tenga mejor dimensión.

La fuerza en este tipo de relaciones varía dependiendo las necesidades de los amigos, dependiendo de cada parte lo que aportan o lo que quitan, llegando con el paso del tiempo a suceder con las expectativas del otro, de esta manera existe un proceso de retroalimentación continua a base del intercambio, para que se logre una satisfacción mutua y en ningún momento, el intercambio no se incline solo hacia una dirección, para que el nivel sociológico de ella pueda ser descrita voluntaria sin ningún tipo de coerción.

Las amistades se llegan a elegir por la utilidad, como la diversión que otorgan por jugar con ellos, o el placer que brinda su compañía, de igual forma puede existir momentos de admiración por cualidades relevantes que poseen y también por la reciprocidad. En cualquiera de los casos, todo comienza con las edades afines; niños que buscan amigos de juego, y conforme crecen las amistades son buscadas para fungir con esa parte de la confidencialidad.

Los primeros momentos en que un niño decide estar juntos con otros, se deben a simples interacciones recíprocas y complementarias, pero es hasta el segundo año de vida, en que las parejas de niños buscan a otro, comportándose más asociativo y cooperativo, de tal forma que genera placer estar en compañía de otros. En el nivel preescolar se refuerza el trabajo cooperativo y se visualizan las

amistades rudimentarias, ya que etiquetan a sus compañeros de juego como sus amigos, o por el hecho de conocer sus nombres (Rubin, 1980).

Después de que se superan las edades tempranas, las amistades de los niños caminan hacia frecuencias más maduras y complejas, un cambio primordial que se da es en el aspecto cognoscitivo, ya que mientras crecen, su perspectiva por entender sus deseos y entender las perspectivas de otros se convierte más agudo. Selman utiliza estos datos para sugerir que las amistades de los niños transcurren por diferentes etapas.

Antes de que lleguen a los diez años, Selman sugirió que las amistades tienen una característica basada en una cooperación justa, ya que comprenden mejor los puntos de vista de sus compañías, además de que entienden que la solución a conflictos se vuelve más sencilla cuando ambas partes obtienen satisfacción en su resolución, sin embargo, su egocentrismo está latente y prefieren ver por sus propios intereses mutuos.

Así como se construye una visión más cooperativa, también se crean sentimientos de posesión y exclusividad, es decir, si un compañero se niega a ir su casa para jugar en la tarde porque ya tiene otro compañero con quien se puso de acuerdo para estar con el niño, es posible que el niño que invito se sienta lastimado y ofendido, pese a ello, reconocen que la manera de solucionar las cosas es más sencilla, puesto que su amistad puede resistir conflictos ocasionales debido a la lealtad y al compromiso. Por tanto, llevar una comunicación y elevados niveles de confianza ayudaran a resolver problemas (Selman, 1981). Tal vez un único momento en el que puedan existir la ruptura de su relación, pueda deberse a las violaciones a la confianza, como ejemplo, cuando un niño espera en respuesta el apoyo de su amigo y ve con tristeza de que no está para ayudarlo o cuando alguno de los dos rompió una promesa; de cualquier forma hacer las paces será algo complejo y hasta deberán existir disculpas y explicaciones.

3.2 Teorías del reforzamiento

La parte central de estos estudios, explican que la gente somos atraídos por alguien que nos provee un reforzamiento; Byrne (1970) propone bajo el dominio de la teoría del reforzamiento, un modelo de reforzamiento afectivo para la atracción, que consiste a grandes rasgos a que un evento positivo nos produce un sentimiento positivo. De igual forma, una circunstancia negativa, provocara desagrado a la reacción negativa, entonces bajo la hipótesis de que se produce la simpatía hacia eventos positivos y la antipatía por los eventos negativos, Byrne sometió a estudio cómo repercuten determinadas mezclas de reforzamientos positivos y negativos sobre los individuos seleccionados.

Byrne, utilizó estos fundamentos para estudiar los efectos de atracción, planteando la suposición de que encontramos reforzante el saber que otros están de acuerdo con nosotros. Por consiguiente, resulta desagradable interactuar con alguien que tiene actitudes muy distintas a nosotros. Esto implica que los amigos se atraen porque entre otras cosas comparten opiniones, gustos, entre otros (Byrne, 1970).

Lott, A. y Lott B., también establecieron que nos atrae la gente que nos recompensa y más crece la atracción si somos recompensados en persona. En la posición de ambos autores, describen lo bien que pueden responder las personas cuando reciben una recompensa, sin embargo, el placer experimentado por ella, coloca en la postura de responder de forma condicionada a los estímulos discriminantes (Lott, A. y Lott B, 1970). Por lo que entre más recompensados somos en presencia más atracción habrá hacia esa persona, en el caso de las relaciones de amistad nos sentimos de amigos de personas con quienes pasamos momentos placenteros, quienes nos han tratado bien.

De acuerdo con la teoría del intercambio social, hay un proceso de evaluación que toma en cuenta las relaciones que hemos tenido en el pasado, por ejemplo, una amistad actual se valora con alguna otra en la que los estándares de satisfacción son altos, puesto que se recibe gozo al encontrarnos en esa relación, cuando se

compara la actual y esta satisface esos estándares nos sentimos satisfechos, pero si sucede lo contrario, nos encontraremos insatisfechos (Thibaut y Kelley, 1959).

Rusbult, realizó una extensión de la teoría de Thibaut y Kelley, centrando un enfoque particular en la predicción del compromiso de la amistad, situándolo en tres principales características: la satisfacción, la comparación del nivel de alternativas e inversiones. Dichos autores expresan que la satisfacción determina el nivel de compromiso aunado con las alternativas.

Sin embargo, Rusbult, también describe que la parte del compromiso, tiene que ver con la parte de lo que se ha invertido en la relación, tomando como inversión, el tiempo que se ha empleado, la energía emocional empleada o incluso las posturas de decisión. De esta forma las inversiones incrementan el grado de compromiso haciendo más difícil terminarla.

Una visión más es la parte de la equidad, la cual aborda los aspectos interactivos de la relación y se enfoca en las contribuciones y beneficios que están asociados con el compromiso individual en diferentes tipos de interacciones sociales (Snell y Belk, 2002).

Otro estudio establece que entre más se perciba equidad en las relaciones más satisfacción habrá. En cambio, en las relaciones no equitativas suelen resultar en angustia. Por ello, cuando las personas no son equitativas en sus amistades, tratan de aliviar la angustia intentando restaurar la equidad (Hatfield, 1985). La equidad en una relación de amistad, puede orillar a que algunas de las partes dejen invertir en la relación en la que sentimos poco beneficio, o bien, intentar incrementar las recompensas. Por tal razón, cuando en verdad no es posible restaurar la equidad en la relación, aparece una equidad psicológica, que nos hace creer y convencernos que la situación está bien y es justa; pero cuando ni siquiera la equidad psicológica funciona, entonces se opta por terminar finalmente la relación (Ibídem).

Las conceptualizaciones sobre amistad, han dado nociones sobre su estructura y duración, además de las percepciones de cada uno de los involucrados. Aun cuando ya se han abordado diferentes posturas sobre el término existen varias más que apoyan su fácil comprensión, sabiendo que suceden bajo una relación dinámica en la cual se modifican con el tiempo, ya sea por el crecimiento y el desarrollo natural de las personas. Iniciando en el momento en el que se conocen, se solidarizan y construyen la confianza e intimidad (además de otros aspectos que se incrementan), amen, de que puedan existir fluctuaciones que debiliten o desgasten la esencia de la relación.

Aun con la conceptualización de las teorías sobre la configuración de la amistad, el proceso es complejo, pues se conjugan estructuras, procesos y fases. En un comienzo de la formación, se involucra un movimiento de personas desconocidas a personas conocidas. Pasando por la primera impresión a la intimidad, siendo un avance lento o rápido, donde cada uno se sienta atraído o identificado con la posible amistad potencial que da apertura a un encuentro inicial. Claro está que en este comienzo existe un proceso de formalidad y cortesía, mostrando algo de superficialidad en el concepto de amistades sociables (Reisman, 1979).

En el inicio se pretende familiarizarse con los que podrían ser sus amigos, para saber más acerca de ellos y les impulse a saber que tan lejos pretenden llegar con la relación. Se dan sus nombres, comentarios casuales incluso información personal. Pese a ello, no existe aún un sentido de responsabilidad para con el otro y mucho menos de invertir en ese nuevo acercamiento, por lo que sólo podrían llegar a sentirse como conocidos. Sin embargo, podría ocurrir el deseo de verse otra vez y gozar de compañía mutua y voluntaria, o quizás, que las circunstancias los fueren a reunirse una vez más. De cualquier forma, aun piensan en sí mismos, y no lo hacen como amigos íntimos, pero si como amistosos.

Las amistades sociables que menciona Reisman, es una relación con personas que comparten roles, situaciones sociales, trabajo, lugar de estudio, etc., dado una relación basada en el status y no en las cualidades de los implicados. En este caso, la gente se vuelve amigos de otros por las posiciones de sus actividades y

no por la decisión de hacerlo. Pueden relacionarse entre ellos, hacer chistes, intercambiar palabras, tener compasión de las dificultades del otro y entretenerse durante el tiempo que tengan que estar juntos, lo que permite ser partícipe de una relación que durara mientras se cumpla con la obligación social, una vez concluida la enmienda del status, la relación puede llegar a terminar.

Pero no todo lo que sucede en las amistades sociables, puede ocurrir sin beneficios, lo hay, posiblemente entre su desarrollo, uno pueda sentirse más seguro dentro de su posición al verse rodeado de amigos, sintiendo menos hostilidad y con más empeño por hacer las tareas de forma sencilla en compañía de gente que generalmente es agradable (no siempre).

En contraste con lo que sucede con las personas que por su voluntad deciden volver a ver, y trascender más que las amistades sociables, ocurre que existe un deseo por conocerse, por intercambiar palabras, miradas y sonrisas que no pretenden fascinar, sino dar la oportunidad a la otra persona de responder, si existe respuesta, se puede seguir dando esa línea de conversación y comprender un acercamiento.

Tal vez la falta de sinceridad aún no sea muy importante en el inicio de la relación, ya que su propósito es proporcionar los medios de interacción con una protección de las apariencias, donde el rechazo puede suceder sin ser percatado como sensación de rechazo. De igual forma también da pauta a que ambos determinen si desean que la relación progrese. En caso positivo, la información se transmite y la conversación resulta ligera y con expresiones de humor. Entonces, una de las personas puede sentirse bastante animada para continuar con el acercamiento, si la otra persona está de acuerdo, la relación puede moverse a las primeras etapas de un tipo más profundo de amistad.

El desarrollo fructífero de la amistad depende del tiempo que se le dedica a la construcción de la misma. Los cambios que suceden en ella, pueden estar sucediendo de forma cíclica, que pueden estar comprendidos por periodos de

autonomía y de cercanía. La estabilidad además involucra la consistencia en el contenido y continuidad (Montgomery, 1993).

El mantenimiento de una relación puede durar mucho tiempo o poco, sin embargo, su disolución puede disolverse a medida que se muestra indiferencia o se presentan situaciones extremas, en la cual muchos amigos entran y otros no. Mantener una relación se enfoca en la satisfacción y estabilidad que se encuentra entre ellos, de igual forma el compromiso que se tiene en ella. (Dindia y Canary, 1993).

A menudo mantener una relación lleva un proceso que singularmente inicia en un crecimiento y culmina en un decrecimiento, sin embargo, las personas desean relaciones largas, estables y duraderas, por ello pasa más tiempo en su mantenimiento que en iniciarlas o mantenerlas. Mantener una relación implica esfuerzos para sostener la relación y estabilizarla cuando ha pasado circunstancias difíciles, por lo cual el mantener lleva dos momentos, el de prevenir y el de reparar (Duck, 1989).

Canary y Sttaford (1994), refieren que las actitudes o maniobras para lograr el objetivo de mantener una relación no sólo implican un sostenimiento de ella, sino también preservar sus cualidades, para mantener sus aspectos relevantes como la confianza y el compromiso. Aun con las variaciones que pueden existir en las amistades, existen propiedades universales a las relaciones como la mutualidad de control, confianza y simpatía, incluyendo el compromiso como otro elemento vital.

Por tanto, mantener la amistad, implica comprender que se requieren esfuerzos y compromisos para lograr sentimientos afines. De igual forma, el mantener la relación, procura que sus niveles de intimidad no se superen o disminuyan. Con ello, la prevención del deterioro de la relación, se entrelaza con la reparación de la misma, por tanto, las estrategias, de prevención también reconstruyen la relación a un momento satisfactorio, traslapándose (Dindia, 1994).

Los comportamientos cotidianos, permiten que se pueda planear para la continuidad de la relación, ya que si es algo que sucede constantemente, se pueden elaborar estrategias para su acción, tal como sucede con un compañerito que sabe que los días lunes tienen sus clase de Educación Física, posiblemente le lleve una botella de agua a quien considera su amigo, o simplemente la racione para compartirla. Por otro lado, están también los aspectos que se dan con mayor naturalidad como los son los permisos diarios para interactuar y conversar, es decir, si después de esa clase de deportes, se sientan a charlar mientras comparten la botella con agua.

Estas estrategias que se denominan de escalada de la relación son las que incrementan, la confianza, la atracción y el acoplamiento (Ibidem). Si bien es cierto que las acciones de mantenimiento existen para mantener los niveles de avance de estas características, pero también hay estrategias de pérdida de intensidad que reducen esas características y las finalizan.

Se puede sostener que existe una proporción de los sentimientos positivos a negativos que son los que determinan la atracción basado en tres aspectos que son las semejanzas, costumbres y la evaluación. Sin embargo las tres visiones no son cruciales para cada etapa del desarrollo de la amistad, ya que la atracción podría no ser la misma en cada momento y de igual forma los sentimientos positivos o negativos que son los que determinan el grado de atracción (Ibidem).

3.3 La estructura de las relaciones de amistad en perspectiva general

Las relaciones de amistad, abarca aspectos como la empatía, confianza, lealtad, satisfacción y compromiso, situándolas en sentimientos placenteros y positivos. Por otro lado, también existen sentimientos de dolor, odio, celos, indiferencia y celos que pueden llegar a experimentarse en las relaciones. Todo ello ocurre en diversas variaciones y puede determinar la frecuencia o fuerza del sentimiento.

En el comportamiento de la amistad, existen acciones de comunicación, que es la divulgación de los pensamientos, sentimientos y acciones. Al igual que estos, se encuentra el afecto, el apoyo social, la cooperación, el acoplamiento, la satisfacción de los deseos del amigo, actividades comunes, conflictos, entre otros.

La amistad, contempla tres tipos de procesos que interactúan entre sí, de tal forma que los comportamientos afectan a las emociones y a los sentimientos, consiguiendo que se desarrolle la relación en un futuro. Durante los procesos de la amistad, también existen factores externos o internos que van a fortalecer o debilitar la relación, sabiendo que toda la gente no actúa de misma manera con todos sus amigos.

La amistad se da por fases, sabiendo que es una situación dinámica que tiene su desarrollo y su evolución, tomando como punto de partida el momento en que las personas se hacen conocidas, partiendo a otras características que van en aumento, que se debilitan o permanecen estables. Las fases suceden abruptamente o lentamente, al igual que su duración, pero todo dependerá de las circunstancias y de las personas involucradas. El transcurso entre ellas puede ocurrir de forma deliberada o planeada, situando a los amigos en mecanismos conscientes.

El dinamismo que conlleva la amistad, implica en un inicio a dos personas, pasando de extraños a conocidos y de conocidos a amigos. Este primer momento de identificación y atracción de las amistades potenciales, permite ir conociendo al otro y que el otro permita ser conocido.

Posteriormente, se encuentra la fase de mantenimiento, que es un momento que varía, dependiendo la atención consciente que los amigos puedan mostrar en la relación. Una evaluación en el grado de satisfacción, es una estrategia que permite determinar qué tanto uno está conforme con la relación, además de involucrar el compromiso en conciencia de que tanto quiere uno de mantener o disolver la amistad. En la experiencia de la vida de cada uno, hemos encontrado amistades que duran mucho tiempo y que no se infiere sobre el tiempo que seguirá en marcha, pero de igual manera puede romperse abruptamente, lo que es ocasionado, por la indiferencia, la falta de actividad o por un rechazo. Las circunstancias comienzan a disolver la amistad y en muchas ocasiones son de forma involuntaria. Sin embargo, también pueden existir voluntarias, internas o externas, provocando que aquellos que resultaban ser buenos amigos se eviten o se expresen incorrectamente del otro.

Aun cuando las amistades, se pueden presentar en diadas, también existen interconexiones que pueden reforzar o debilitar los lazos de relación original, de igual manera, los miembros de la interconexión, puede sancionar o alejar a aquel quien haya faltado en su principio de equidad, rompiendo disolviendo la relación con una persona o a veces, entre todos. Claro está que las características de una diada y una interconexión no son iguales, tienen sus propias características. Las redes de amigos, pueden jerarquizarse, homogeneizarse, solidarizarse de forma inmensa o a veces limitarse.

Las redes de amistad, se pueden conocer en base a las relaciones de amistad que mantienen lo sujetos y la frecuencia de contacto con los otros sin tener en cuenta las funciones que cumplen. El tamaño del grupo, se mide por la cantidad de miembros con quienes mantiene contacto personal el sujeto central. De ahí se parte para saber la densidad de sus relaciones sin tomar como base al sujeto central. Como en las relaciones entre dos, la reciprocidad también es importante en el grupo de amigos en referencia al grado en que los recursos son intercambiados entre ellos (no materiales necesariamente). Sus semejanzas y

congruencias entre los miembros, además, determinará las actitudes, los valores, experiencias, edad, sexo y sus interacciones serán más reforzadas (Brim, 1974).

Los intercambios que suceden en ellos, se han propuesto en tres funciones fundamentales. En primer lugar el apoyo emocional, que hace referencia a la disponibilidad que tiene alguien por hablar, además de provocar sentimientos de bienestar afectivo para provocar en el otro cariño y seguridad. Se trata de demostraciones de amor, afecto, cariño, simpatía, empatía y estima. En segundo término se describe el apoyo material, que son las acciones o materiales provenientes de otras personas y que sirven para resolver dificultades prácticas como pedir dinero. Finalmente se encuentran la función de apoyo informacional, que se refiere al proceso en como las personas reciben información o consejos que le ayuda a comprender las realidades del mundo (Barrón, 1990).

CAPÍTULO 4

EL ESTUDIO DE LAS RELACIONES DE AMISTAD *IN SITU*: EL TRABAJO DE CAMPO

Introducción

En este capítulo se aterrizarán empíricamente la hipótesis que sostiene la presente investigación, a saber: que la amistad se construye a partir de vínculos comunes, como espacios de juego, edades y gustos, lo que permite conocer e identificar a la otra persona como amigo, hasta llegar al punto de establecer una relación en la que se decida mantenerla o disolverla.

Derivado de lo anterior, los objetivos son:

Objetivo específico 1.- Identificar la elección de mejores amigos con respecto a cosas en común (espacios de juego, grupo, edad y escuela).

Objetivo específico 2.- Analizar la manera en que los alumnos construyen, mantienen o concluyen sus amistades.

Se eligió la etnografía como la estrategia central de recolección de datos, en donde resultaron importantes el registro a través de notas de campo y de un diario de campo en los que se detallarán los escenarios de interacción de los alumnos. También se recurrió a la observación participante como medio para sustentar una relación abierta con los alumnos-informantes.

Este tipo de recolección de datos debe de cuidarse de no ejercer ninguna acción intrusiva de la escena. Idealmente, los informantes olvidan que el observador se propone investigar. Muchas de las técnicas empleadas en la observación participante corresponden a reglas cotidianas sobre la interacción social no ofensiva; las aptitudes en esa área son una necesidad (Taylor, B. 1987:50).

La observación participante debe procurar la confianza en una relación, ya que es importante integrarse en el contexto del sujeto con paciencia y agrado, y no como molestia y desconfianza. Ahí radica la complejidad de una investigación cualitativa,

la obtención de los datos no será de primera instancia, ya que amenaza la seguridad y ataca el espacio personal. El acercamiento a los sujetos, puede que no sea lo más fácil de la investigación, pero es preciso ese acercamiento y crear simpatía por mejorar la relación y romper el hielo.

Los encuentros verbales con los sujetos de estudio pueden dar declaraciones muy valiosas y que incluso sea necesario preservar y analizar con mayor tiempo y paciencia; Schwartz y Jacobs, describen que en el proceso de reconstrucción de la realidad la entrevista puede ir en conjunto con este tipo de observación (Schwartz, 1984, p. 72). La observación participativa, cuando se utiliza en combinación con las entrevistas, ofrece una forma poderosa en potencia de poner en duda la relación entre las palabras y los actos. Sin embargo, a menudo la observación participativa ofrece información contradictoria que se obtuvo de las entrevistas, cuestionarios o métodos de investigación. Por lo tanto es necesario no solo aferrarse a un solo modelo de investigación o verificar la medición de su veracidad. Tal y como lo expresa Pelekais que en toda prueba o instrumento de carácter científico, es de fundamental importancia cumplir con el proceso técnico de confiabilidad y validez (Pelekais, 2005).

De la misma manera, se recurrió a la técnica de proyección de la Figura Humana, la cual sirvió para identificar las historias sociales más reveladoras sobre la problemática a desarrollar.

En la investigación también se recurrirá a los materiales escritos para sus análisis. Tal como los recados de los padres, diarios de los niños y cartas. De hecho, muchos de los escritos de los niños muestran precisiones de vacíos existenciales y manifiestan su deseo al suicidio, suena exagerado como los niños puedan estar orillados al suicidio y ajeno a lo que se piense de que solo sucede en las personas deprimidas o carentes, los niños con mayores atenciones pueden caer en este sentido de vacuidad. Si leemos algo como así:

“Me voy a ahorcar, que se repartan tamales en mi funeral. Que me despidan con honores como a Hugo”. “Padres dejen de discutir y agredirse. Que en mi sepelio se toquen canciones de la banda “MS” y que me hagan honores en la escuela”

Obviamente despierta la angustia del lector y se construyen ideales muy matizados de que los escribanos poseen algún problema clínico o trastorno mental o depresivo; pero cuando pides que seas recordado con honores, el sentido de tu muerte es el único de ser reconocido y recordado eternamente, tal vez por eso los héroes nacionales son recordados por muertos y no por los que sobrevivieron, las personas siempre andan en busca de héroes y simbolismos.

En preciso mencionar que las interpretaciones y reconstrucción de las realidades no se dan al final del proceso, sino suceden paralelamente con la recopilación de datos. Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, ya que el estudio etnográfico no se limita sólo a registrar. No se puede estructurar un solo sentido de la investigación, cuanto más se haga con un método de recopilación de datos se distorsiona enormemente debido a las limitaciones de esos datos y al método de análisis disponible (Lacey, 1976).

La investigación se realizará a nivel de tres escalas incluyendo el exploratorio (diagnostico).



4.1 Fases de la investigación

En la fase uno, se analizarán las diferentes **percepciones que se obtuvieron de los diagnósticos planteados por la proyección de la figura humana**, de igual forma se evalúan el género, la edad y el tiempo que llevan siendo amigos.

En la fase dos, se pretende **analizar en la red de amistades los sentimientos que existen entre los involucrados**. Además del grado de satisfacción que existe en la relación que genera la compañía y el apoyo de los involucrados.

En la fase tres, se concreta a la **exploración de las acciones que realizan los niños para mantener sus amistades**, además de las acciones para satisfacer al amigo. Pero de igual forma se pretende conocer la sinceridad de la relación, el apoyo y la comprensión que existen.

La selección de sujetos de análisis, tiene que ser lo más precisa, no solamente por simple azar o por intuición propia, debe existir un previo concepto de a quien se pretende analizar e interactuar, además de que cumpla con fenomenologías necesarias para llevar la investigación.

En la investigación cualitativa, no es necesario que se concentren grandes masas de individuos que contemplen el mismo caso, si se especifican solo algunos estos ya son básicos para extraer la información precisa, pero lo complejo es entrar a sus espacios, ganarse su confianza y obtener la mayor veracidad de sus confesiones.

Para lograr la comprensión, es necesario partir sobre la proyección humana que tiene cada niño sobre sí mismo. Para la obtención de las principales relaciones de los niños, se realiza como previo, un estudio de la proyección de la figura humana; la finalidad de este mecanismo es obtención de ciertas sensibilidades de cada uno de los niños que requieren otro tipo de identificación como la bondad o la agresión en base a técnicas proyectivas.

En torno a las técnicas proyectivas, Larsen y Buss exponen que se basan en la denominada hipótesis proyectiva, la cual enuncia que las personas proyectan sus propias personalidades en lo que informan sobre un estímulo ambiguo (Larsen y Buss, 2005). Por ejemplo, cuando se le pide a una persona, efectuar el dibujo de una persona, lo que dibuja podría revelar los propios conflictos inconscientes e impulsos y deseos reprimidos, rasgos, formas de ver y enfrentar el mundo, evitando que el consciente del participante modifique la prueba.

Gregory también señala que las técnicas proyectivas describen una categoría de pruebas donde la persona examinada se enfrenta a estímulos vagos, ambiguos y responde con sus propias construcciones (Gregory, R. 2001). Los estímulos desestructurados proporcionan la circunstancia ideal para que se revelen los aspectos internos. El reto de las pruebas proyectivas consiste en descifrar los procesos de la personalidad escondidas con base en las respuestas individualizadas, únicas y subjetivas de cada persona examinada.

Así mismo, Aiken expuso el término de técnica proyectiva para referirse a los procedimientos de evaluación psicológica en los cuales la persona “proyectan” sus necesidades y sentimientos internos en estímulos ambiguos (Aiken, L. 2003).

Refiere que los estímulos, como materiales y/o tareas relativamente no estructurados, se supone están menos sujetas a la simulación y los grupos de respuesta. La proyección de la figura humana también puede hipotetizar ciertas conductas o carencias sociales o emocionales de los niños. El dibujo de la figura humana se encuentra dentro de las técnicas proyectivas y consiste en presentarle al examinado una hoja de papel en blanco y un lápiz con borrador; pidiéndole que dibuje una persona. Cuando se completa el dibujo, en general se pide al individuo que dibuje a una persona del sexo opuesto a la del primer dibujo. Por último, se pide a la persona que invente una historia sobre la persona como si él o ella fuera un personaje de una novela o de una obra de teatro.

4.2 Fase uno

Primer cuestionario

Preguntas centrales:

¿Qué es un amigo para los niños entre 10 y 12 años de edad? ¿Cómo debe ser un amigo para los niños? ¿Cómo se inicia una relación de amistad en los niños?

Objetivos de la fase 1.

- Identificar los conceptos de los niños acerca de lo que es la amistad y un buen amigo.
- Explorar la satisfacción de esas personas que se consideran amigos.
- Explorar los elementos que permiten que se estructuren las relaciones de amistad entre dos o más personas.

Sujetos de estudio

Los alumnos participantes fueron 26 niños de la escuela primaria “Triunfo de la República” del grupo de 6° A, de los cuales 14 son mujeres y 12 son varones. Sus edades se encuentran entre los 10 y 12 años de edad.

El instrumento de investigación se centró en observaciones y conversaciones con los niños. Posteriormente se trasladaron los relatos a diarios de campo para poder contar con el análisis de las conversaciones; sin embargo, también existieron datos cuantitativos como apoyo a las conversaciones, para ello, se elaboraron tablas de análisis con datos específicos como edad, genero, gustos, proyecciones de la amistad y expectativas sobre un amigo. La finalidad de una combinatoria de ambos tipos de investigaciones, apoyó para la cuestión de la veracidad y verificación de datos cuantificables.

Desarrollo

Se observaron diversas proyecciones de relaciones amistosas entre dos o más sujetos, inclusive de los alumnos que presentan dificultad para relacionarse con

otros (casos de vida que se relataran posterior a la explicación de los grupos de amistad)

Resultados de la fase uno

De los datos sobresale lo que sucede con alumnos que pertenecen a un mismo grupo. Ante la interrogante de cuál es el motivo por el que se reúnen entre compañeros, las respuestas generaron las siguientes variables en relación con las preguntas.

En la pregunta 4, acerca de la razón por las que se juntan con los niños que mencionaron, se obtuvieron los siguientes valores en cuanto a la variable “relación”:

CUADRO 1. RELACIONES DE AMISTAD

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido SON MIS AMIGOS | 5 | 55.6 | 55.6 | 55.6 |
| ME CAEN BIEN | 3 | 33.3 | 33.3 | 88.9 |
| SON DIVERTIDOS | 1 | 11.1 | 11.1 | 100.0 |
| Total | 9 | 100.0 | 100.0 | |

Cuadro de elaboración propia

El cuadro 1 muestra que la mayoría de los niños mencionaron “son mis amigos” por el hecho de juntarse en los espacios de recreación de la escuela, sin embargo, entre los valores perdidos (debido a su poca proyección de valor) se encuentran las acepciones de “son amables”. Lo anterior significa que la palabra amigo tiene una gran resonancia en su vida, ya que la existencia de éstos conlleva una existencia como ser social. Como se vio en el marco teórico expuesto en los capítulos antecedentes, la amistad es clave para la formación de un sentido de valía propio, llegando incluso a que la palabra “amigo” o “amiga” se convierta en un símbolo. Así, decir que se tienen amigos es como decir ¡Tengo existencia social en esta escuela! ¡Pertenezco a ella y a lo que sucede! De esta manera, el símbolo “amigo” se vuelve una fuente de energía para realizar cosas todos los días. De aquí que no sea de extrañar que los alumnos escasos de amigos o sin

ellos, se muestren apáticos, con reacciones depresivas, lentas y sin energía para realizar cosas, cualesquiera que éstas sean. El uso de dicha palabra por parte de tales alumnos debe de ser cuidadosamente estudiada con el fin de detectar las formas en que aparentan tener amigos o que confrontan el duro hecho de no tenerlos.

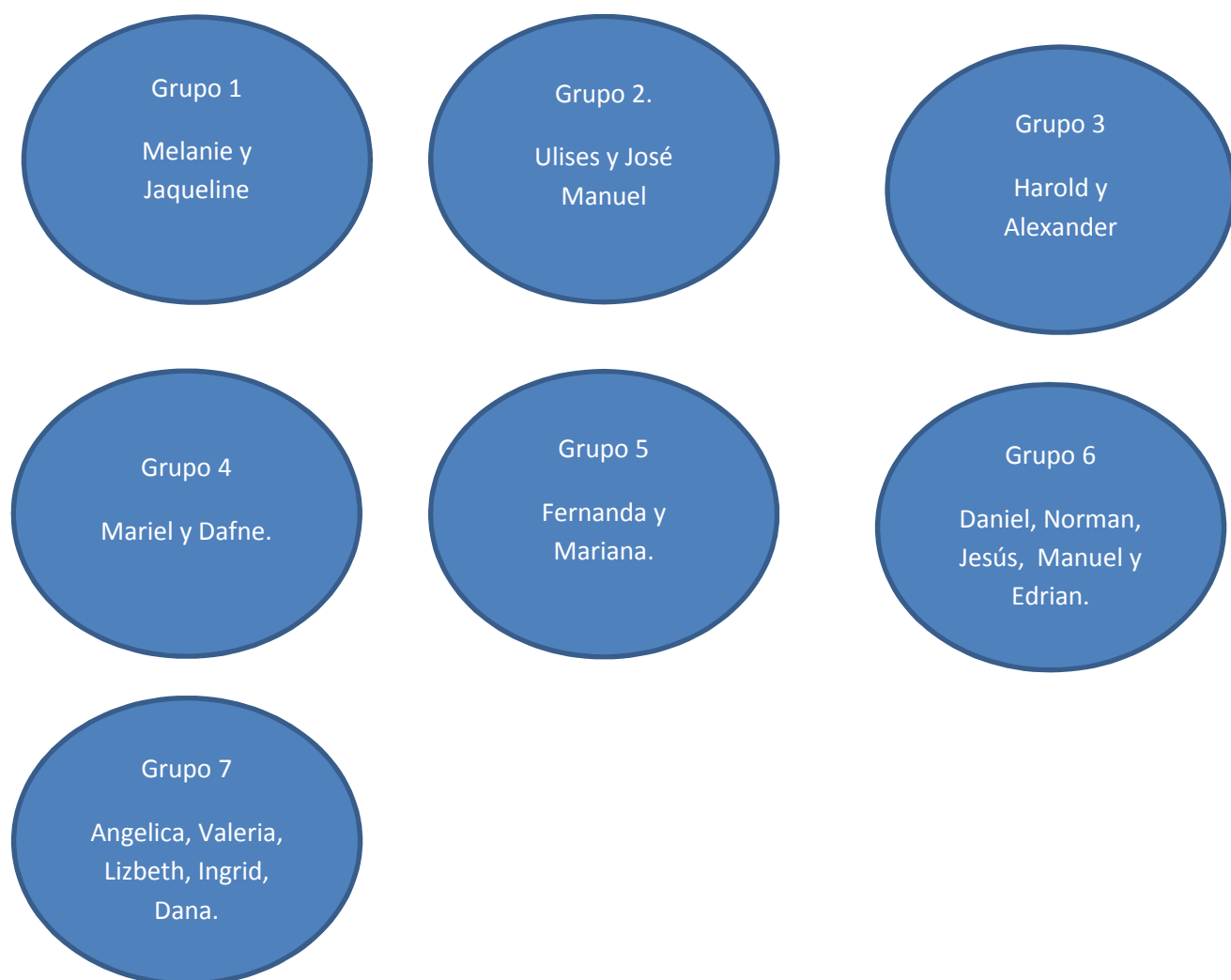
En el trabajo de campo, se pudo observar que los niños van cambiando el significado de lo que es llevarse bien o de otras palabras que podían estar asociadas o no a la amistad. En las entrevistas, cuando los alumnos se referían a alguien que habían dicho que no era amigo, podían sin embargo perfectamente aceptar cierta cercanía, pues empleaban a expresión “nos llevamos bien”. Dicha expresión a veces se ligaba a la palabra amigo y otras veces no. En este sentido las observaciones de Sperber (ver marco teórico, p. 14) resultaron valiosas para orientarnos en las razones por las cuales una misma palabra o expresión para referirse a la amistad podía tener diferentes significados según la naturaleza de la interacción y el contexto por el que ésta atravesaba.

De entre los datos, el comentario de “los aprecio”, indica la atribución de un poder propio de dar, de reconocer y de sancionar. Al decir “los aprecio” o “no los aprecio”, se erigen en jueces y se sienten con el poder de castigar o premiar dando o negando reconocimiento. Por medio de este ítem se pueden reconocer los alumnos que se sienten con poder y van más allá del deseo o sentimiento de amistad. Las cuestiones acerca de que si en verdad creían que eran sus amigos, comúnmente lo conceptualizan sólo porque existe compañía, es decir, que se reúnen, juegan, se relacionan o simplemente conviven, pero curiosamente, reconocen que es importante ponerse “de acuerdo”. Aquí se manifiesta una zona gris entre la certeza de que se tienen amigos y la no certeza de tenerlos. La mayoría de los datos podrían simplemente haber resultado del hecho de que los alumnos simplemente guardan las apariencias y dicen tener amigos pero no tienen tantos, sino que simplemente se aceptan y toleran entre ellos, pero sin sentirse muy cercanos y solamente de compañías de juegos o de diversas actividades. La superficialidad de las respuestas plantea por lo tanto el reto de identificar los

símbolos que circulan entre quienes sí tienen auténticos lazos de amistad con otros, tarea que se irá en lo siguiente dilucidando en lo posible.

Un objetivo más de esta primera fase, fue identificar las redes de amistad resultantes entre los compañeros. En las siguientes muestras se identifican a los primeros cinco grupos organizados en cuanto a su respuesta de que ordenaran de forma ascendente a quien consideran a su amigo más importante, en estos círculos, los niños contestaron de forma recíproca hacia su compañero, es decir, colocaron en el número uno al otro compañero que también hizo lo mismo con ellos.

GRÁFICA 1 JERARQUIZACIÓN DE LAS RELACIONES DE AMISTAD



En la pictografía circular, se muestran relaciones bidimensionales en los primeros cinco grupos, posteriormente, se observan grupos formados por más de dos niños. Sin embargo las relaciones no clarifican su amistad, sino que respondieron según con quien se junta (como en el caso grupo 4 y 5), que identifican quien es su compañía en las horas escolares o en el descanso. O sea, representan un primer acercamiento al fenómeno de las relaciones de amistad. También existen muestras de deseo, en pocas palabras, con quien desearía juntarme. Ejemplo claro de ello es con las compañeras del grupo 1, que contestaron recíprocamente una con la otra y que varias del grupo 7 colocaron en primer lugar a cualquiera del primer círculo, quienes se pueden considerar un grupo líder de las más populares. En las escuelas la popularidad juega un papel importante en las creencias sobre la amistad, que en el fondo no es verdadera amistad en un sentido profundo, sino más un asunto de prestigio, inclusión y de, coloquialmente hablando, “pasarla bien”.

En lo anterior hemos visto que son varias las formas en que la amistad puede empezar o bien no darse. Como se mencionó en el marco teórico, en el caso de formarse la amistad ésta atraviesa por varias fases, por lo cual conviene estar atento para averiguar las relaciones que atraviesan tales fases o se interrumpen y las razones por las cuales ello sucede.

Por su parte, durante las observaciones de las interacciones entre los alumnos en el aula y fuera de ella, se dio la curiosa situación de una niña del primer grupo, quien explícitamente compite con otra niña del círculo 7 por las mejores calificaciones en inteligencia y en simpatía. Sin embargo la primera considera a la segunda como la segunda compañía importante para ella, ya que la marcó en la fase 1 “porque es una muy buena amiga, es muy honesta y es increíble”. Por el contrario la otra alumna la coloca como la primera persona de compañía en la escuela escribiendo “Porque me escucha y es muy linda conmigo”. Dichas asimetrías son mucho más frecuentes de lo que comúnmente se ha querido reconocer. Las relaciones de reciprocidad rara vez alcanzan un equilibrio fuerte,

pues siempre existen ciertas asimetrías y malentendidos que vulnerabilizan la relación de amistad.

4.3 Fase dos

Preguntas centrales:

¿Cómo actúan los niños de los grupos focalizados en su relación con el otro?
¿Qué actitudes hacen los niños para satisfacer a sus amigos? ¿El tiempo de ser amigos es un factor determinante en la relación?

Objetivos de la fase 2.

- A partir de los grupos o redes de amistad, determinar las acciones de afecto que existen en ellas.
- Considerar el grado de cercanía en el cual los niños se ve a sí misma perteneciendo al otro.
- Identificar las esencias de la intimidad y la confianza en los grupos o redes de amigos.

Sujetos de estudio

En este ejercicio los rangos de edades de los alumnos entrevistados, correspondieron a un rango entre 9 y 12 años de edad, siendo de 10 años lo que se muestran en mayoría, en los 9 y 12 años los alumnos de menor cantidad; en relación al género, 15 fueron niñas y 9 varones.

Los resultados de los grupos de amigos de la fase uno, se consideraron para establecer la cercanía y confianza que existen entre ellos para poder especificar más la veracidad de sus amistades y no solo porque se juntan o se conocen de bastantes años.

Para la fase dos considerada en cuanto a la la comunicación de los sentimientos, la confianza y la cercanía con el otro, se consideraron las siguientes aplicaciones:

Items propuestos para estudiar la comunicación en una relación, principalmente en cuanto a los sentimientos y emociones, además del factor gustos y necesidades.

| Emociones y sentimientos. | Gustos |
|--|--|
| <p>Sentimientos que son difíciles de expresar o controlar.</p> <p>Momentos en que se sienten solos.</p> <p>Cuándo necesitan ayuda de otro.</p> <p>De sus sensaciones cuando se pierde un argumento.</p> <p>Momentos que le avergüenzan.</p> <p>Cuando se está entusiasmado.</p> <p>Cuando se siente alegre</p> <p>De los momentos que lo hacen sentirse orgulloso.</p> <p>De lo que lo impacienta.</p> <p>De las situaciones que disgustan.</p> <p>Los temas de conversación que aburren.</p> <p>Cuando algo le preocupa.</p> <p>De los factores que causan miedo.</p> <p>Las situaciones que aburren.</p> | <p>De los intereses que no hay en común.</p> <p>Sobre las comidas que no les gustan.</p> <p>De las cosas que usualmente gustan hacer juntos.</p> |

La escala de EIOY revisada por Sánchez Aragón (1995) sobre la inclusión del otro en el yo, consiste en una representación pictórica que intenta describir su relación en sentir de la conectividad personal en seis diagramas (de Venn), cada uno representa diferentes grados de traslape de dos círculos, a los que Sánchez agregó un reactivo exploratorio en la población mexicana.

En la escala de presencia de la intimidad y confianza de Osnaya (2004) resulta ser un estudio de 38 afirmaciones divididas en los siguientes subtemas: a) la intimidad general, b) ser el uno para el otro, c) amistad con otras personas, d) aceptación,

tolerancia y fortalecimiento de la relación. Esta clasificación de reactivos, se seleccionó específicamente para el aspecto de la amistad, ya que existen reactivos que hablan sobre la sexualidad y la sexualidad emocional.

Resultados de la fase 2

Se pidió a los alumnos elegir de entre varias categorías el dibujo que representaba mejor la relación con su mejor amigo. Con esto, se describe en general la relación con el mejor amigo como una unión sin perder la individualidad, el ser cercano, el contar con apoyo cuando es necesario.

Las categorías desarrolladas son:

- La conexión
- El apoyo
- La individualidad y la interdependencia
- Nivel de conocimiento del otro
- La igualdad
- El respeto
- Los sentimientos cercanos.

Desplegando estos en las respuestas de los alumnos, tenemos:

CÍRCULO 1

Concepto

¿Qué significa para ti?

| | |
|--------------------------------------|--|
| Conexión | Existe unión sentimental, emocional, unidad, malos y buenos momentos, compartir buenos momentos, hay cercanía. |
| Apoyo | Esta cuando lo necesito en las buenas y las malas. |
| Individualidad y la interdependencia | Existe espacio para cada quien, cada |

| | |
|------------------------|--|
| | quien hace lo que mejor le parece, respeto en el espacio, hay espacio vital, cada quien vive su vida, son personas independientes. |
| Conocimiento del otro. | Quisieran conocerse, poco tiempo de conocerse, hay mucho por conocerse. |
| Igualdad | Son iguales, comparten su crecimiento. |
| Respeto | Respeto a la individualidad. |
| Afecto | Afecto que los une. |

CÍRCULO 2

| | |
|--------------------------------------|--|
| Conexión | Hay hermandad, unión estable, relación mutua, tener cosas en común, compartimos cosas, ser muy unidos. |
| Apoyo | Existe apoyo, uno está para cuando el otro lo necesita. |
| Individualidad y la interdependencia | Se reparten sus espacios, son diferentes pero hay cosas en común, respeto en el espacio, cada uno tiene su estilo de vida, no dependen el uno del otro, no están tan unidos. |
| Conocimiento del otro. | |
| Igualdad | |
| Respeto | Respeto a sí mismo. |
| Afecto | |

CÍRCULO 3

| | |
|--------------------------------------|---|
| Conexión | Son buenos amigos, se involucran o conocen la vida del otro, se comparten cosas y acontecimientos, existe unión, hay confianza y comunicación entre los amigos. |
| Apoyo | Se está para cuando el otro lo necesita, apoyo emocional, apoyo incondicional. |
| Individualidad y la interdependencia | No se pierde la individualidad, se respeta el espacio, se respeta la individualidad, existe libertad. |
| Conocimiento del otro. | Se conocen, saben algunas cosas sobre uno pero no todo. |
| Igualdad | |
| Respeto | Hay respeto. |
| Afecto | Se tienen cariño. |

CÍRCULO 4

| | |
|--------------------------------------|--|
| Conexión | Existe buena unión, comparten cosas y momentos, se expresan vivencias compartidas, comparten cosas en común, tienen buena relación, existe una fuerte relación, hay mucha interacción, se llevan bien, aun no hay mucha intimidad o confianza. |
| Apoyo | Esta el apoyo para cuando el otro lo necesita. |
| Individualidad y la interdependencia | Cada quien tiene su vida, cada quien |

| | |
|------------------------|---|
| | tiene su independencia, se mantiene la individualidad, existe el espacio y se comparten momentos sin invadirlo, En la interdependencia, comienzan a dejar de ser ellos mismos y se elimina la individualidad. |
| Conocimiento del otro. | Se conoce un poco más de la mitad del otro, aún falta por conocer del otro, se cuentan todo y se conocen bastante. |
| Igualdad | Es una relación por igual. |
| Respeto | Existe respeto. |
| Afecto | Se quieren, muestran afecto y cariño. |

CÍRCULO 5

| | |
|--------------------------------------|---|
| Conexión | Hay unión, se frecuentan mucho, hay mucho más comunicación que con miembros de las mismas familias, interesa lo que hace la otra persona, hay una relación cercana, es una buena amistad, se comparten todo, se conocen desde hace mucho tiempo, interactúan con las familias, existe compañía. |
| Apoyo | Siempre se está ahí cuando se necesitan, se apoyan en todo lo que pueden y es incondicional. |
| Individualidad y la interdependencia | Se respeta el espacio, cada quien vive su propia vida, no existe posesión. |
| Conocimiento del otro. | Se conocen mucho, aún faltan características por conocerse. |

| | |
|----------|--|
| Igualdad | Existe un equilibrio entre las amistades, se complementan. |
| Respeto | Se respeta el vínculo con el amigo, hay respeto. |
| Afecto | Existe cariño y afecto. |

CÍRCULO 6

| | |
|--------------------------------------|---|
| Conexión | Hay mucha unión, son muy cercanos, son alegres cuando están juntos, confianza en los amigos, son confidentes, son sinceros, son felices, existe un compromiso, muestran interés, hay apego, muestran cercanía afectiva, son como alguien de la familia, hay integración entre los dos, son muy unidos, se identifican, es una relación muy intensa. |
| Apoyo | Pueden contar el uno con el otro, siempre están cuando se necesitan, hay apoyo incondicional. |
| Individualidad y la interdependencia | No hay hostigamiento, existen espacios para ellos, cada uno tiene sus propias actividades, se dan su espacio. |
| Conocimiento del otro. | Se conocen, saben lo mucho que se conocen. |
| Igualdad | Son casi iguales, la amistad se muestra como una hermandad, es estable. |
| Respeto | |
| Afecto | Existe afecto, cariño, en pocas palabras, se quieren mucho. |

De entre las cosas que más destacaron en este ejercicio de hablar sobre los diferentes aspectos de la amistad, se encontraron las relaciones de género, ya

que los grupos son ya sea de hombres o mujeres. En los hombres la descripción de lo que es un buen amigo, corresponde a alguien igual a uno, en similitud de edad, de gustos o en tiempo de conocerse. Los alumnos varones socializados entre sí tienen sus propios códigos de amistad: los juegos, la solidaridad en el esfuerzo por lograr algo o ante un suceso desafortunado, las reciprocidades acrecentadas, los artistas y canciones en común, la apariencia y la forma de hablar, destacaron como los principales ejes en torno a los cuales gravitan los símbolos de amistad entre los varones.

Por su parte entre las mujeres jugaron un papel muy importante para la formación de códigos de amistad la forma de arreglarse, la proximidad del asiento que se ocupa y prestarse cosas mutuamente. Con entrevistas a mayor profundidad quizás se pudieran haber obtenido más ejes, pero por lo mientras los anteriormente mencionados servirán para orientarnos en las indagaciones subsiguientes.

En sus respuestas sobre cómo suelen expresar sus sentimientos y gustos afines, la pertenencia o no a algún símbolo no desempeñó un papel significativo. **El fenómeno de la coincidencia de sentimientos y gustos se dio más bien en términos de necesidades.** En efecto, lo más común fue que sus necesidades se establecían como la prioridad en la formación de las relaciones de amistad. Esta observación da pie para suponer que la identidad, o sea la cuestión de si se pertenece o no a determinada categoría de personas, no es la principal base para la formación de amistades. Si bien el sentimiento de pertenencia es importante para sentirse incluido y con energías al sentir que se participa en algo importante, dicho fenómeno tuvo que ver más con la formación de grupos de ocasión y no en la formación de relaciones de amistad duraderas. O sea, las acciones de beneficio al otro destacaron más que los símbolos exteriores que circulan como factores de atracción para que los niños se sientan parte de algo supuestamente grande, promesa que no funciona tan efectivamente como las acciones que satisfacen necesidades.

No siempre dichas necesidades son manifestadas. De allí que se desperdicien muchas oportunidades para la formación de amistades. Por ejemplo, se dio el

caso de un alumno que fue regañado por el maestro debido a que distraía a su compañero de al lado en el momento de realización de unos ejercicios de forma individual. Cuando durante el recreo sus compañeros le preguntaron qué es lo que sucedió, el alumno careció de confianza para platicar sobre lo sucedido. Sin embargo, más tarde buscó con quien platicar la amarga experiencia con el fin de reponerse y poder sentirse mejor.

Los procesos por los cuales se manifiestan y llegan a satisfacer necesidades son complejos y siempre están abiertos a interpretaciones. Por esto es necesario hacer preguntas y observaciones de manera sistemática, sobre todo cuando dichas necesidades se convierten en frustraciones o derivan en casos graves de depresión y aislamiento, lo cual no era el caso del niño anteriormente mencionado.

En la búsqueda de las relaciones fuertes de amistad, los análisis obtenidos en la escala de las conversaciones con el “mejor amigo”, nos muestran una estructura que guarda relación con los factores expresados por Nina Estrella (1985), donde destacan de manera especial lo que esta autora llamó, sentimientos y emociones. Vivir juntos determinados sentimientos en un momento considerado crucial (p.e. defender a la amiga de unas alumnas agresoras, lograr conjuntar esfuerzos para alcanzar ciertos logros, apoyarse, etc.), llega a formar en el largo plazo un sentimiento y cargas emocionales importantes que provocan que se vuelvan a buscar entre amigos o amigas. El importante papel de las emociones y los sentimientos creados en momentos clave y desarrollados durante los momentos de interacción cotidiana, es algo que ratifica Chelune (1975), quien incluso menciona que el simple hecho de divulgar información personal considerada íntima, conlleva una carga emocional que propicia el apego. En el factor de las necesidades se plantea el intercambio de sentimientos y necesidades de ayuda entre los amigos.

Sin embargo, las observaciones de los alumnos también pudieron arrojar como lección, que aun cuando se formen relaciones de amistad que aparentemente transcurren sin grandes problemas, siempre se encuentra de manera latente la posibilidad de que dicha situación termine no sólo debido a factores externos, sino

a factores internos, es decir, de elementos propios de las personalidades de cada uno de los miembros de la relación de amistad. En efecto, esto nos lleva a considerar seriamente que la intimidad en la relación de amigos puede abarcar tanto emociones positivas como negativas en diferentes combinaciones y grados.

En el instrumento elaborado para estimar la cercanía o lejanía de las relaciones entre alumnos, se distinguieron entre las siete categorías ya mencionadas. De estas categorías el término de “apoyo” se destacó como una respuesta predominante en las relaciones de amistad. Como lo indican los resultados obtenidos, el apoyo constituye no sólo es una estrategia fundamental para conservar a los amigos (Canary y Stafford, 1994), sino que es un elemento que facilita la relación (Allende, 1997).

Esto puede advertirse también en las observaciones de campo; cuando un alumno defendió al otro de las reprimendas del maestro porque gritaba en clase, no lo hizo porque esperaba recibir más tarde algo a cambio del compañero, sino que se solidarizó auténticamente con lo mal que la estaba pasando y quiso cambiar la situación interviniendo con argumentos de que no volvería a ocurrir. Aparte de ello, la simpatía entre ambos se acrecentó y pudieron realizar muchas cosas juntos. Entre ellas: apoyarse en las tareas, salir a pasear al cine algunas veces por las tardes, platicar sobre sus problemas en sus respectivas familias, entre varias otras que juntas todas, indican la presencia de una sinergia que formó una disposición positiva a formar el rol de amigo, en los términos de Bourdieu (1998).

Por otra parte, los alumnos asociaron fuertemente la categoría de “igualdad” con la de “mejor amigo” (ver dibujo 6). Sin duda un requisito fundamental para considerar buen amigo a alguien es ver en él algo que también tiene uno mismo, o sea, verse como iguales y tener así la confianza de emprender y compartir cosas juntos. Hatfiel señala que las relaciones de igualdad conllevan una mayor probabilidad de fomentar la intimidad:

1.- Las relaciones equitativas son más susceptibles de llegar a altos niveles de intimidad.

2.- Los miembros de la amistad se sienten más satisfechos cuando perciben equidad.

En especial, la cuestión de la edad, resulta aspecto relevante al momento de identificar una amistad, ya que curiosamente, la selección de cómo es el mejor amigo se valoriza y se puede decidir si tiene las características y cumple con ellas. Incluso la ventaja en la edad muestra que la tolerancia hacia la amistad puede ser mayor, debido a que sus defectos pueden ser soportados o permitidos. Entre los alumnos se pudo observar que, en el caso de un alumno dos años mayor que los demás, un papel de liderazgo en el grupo por sus mayores habilidades de organizar juegos. Este alumno un poco mayor que los demás se ganó el respeto por su edad y por dichas habilidades.

El grado de satisfacción hacia la otra persona, es una forma de manutención de la relación, pero posiblemente sobrevive el temor de que surja alguna molestia o algo que desequilibre la relación. Considerablemente, se observa que los grados de amistad, son más intensos en unos que en otros. Tal como se percibe en el reactivo de "Busco maneras de hacer feliz a mi amigo", las respuestas entre un grupo de amigos o entre dos, varía incluso en el hecho de qué tan satisfechos pueden encontrarse, lo cual resultara crucial a la larga para que la relación siga o se termine.

Un caso curioso se percibe entre dos compañeras, que manifestaron abiertamente su amistad, pero hay una magnitud de competencia por generar simpatía a los demás compañeros, sin embargo, en los descansos o en otras actividades, se les puede ver juntas, pero a la vez formando un subgrupo de relación en donde una puede estar con más compañía que la otra. Esta cuestión de cercanía es demasiado notoria, empero una coloca diferentes respuestas a lo que la otra, es decir, una considera a la otra su amiga, sin embargo, la otra no cree que esa persona sea relevante y la coloca en segundo lugar de personas prioritarias de su lista.

4.4 Fase tres

Las respuestas que se intentaron contestar en esta fase e manera empírica y ya no teórica fueron: ¿Qué factores facilitan la amistad? ¿Qué factores dificultan la amistad? ¿Qué esfuerzos emocionales, cognitivos y conceptuales se desarrollan para conservar la relación interpersonal?

Objetivos de la fase 3.

- Identificar las variables que determinan el mantenimiento de la amistad en los niños.
- Clarificar si las estrategias de mantenimiento de la amistad, varían con el género, la cercanía o edad.

Sujetos de estudio.

Se eligieron para la aplicación de las entrevistas y las observaciones a grupos de niños y niñas de la escuela primaria entre edades de 10 a 12 años, además grupos de ex alumnos de edades entre 12 y 14 años.

Para la implementación de los últimos datos de la investigación, se aplicó un test para recabar los datos generales de los niños. Dicho test se complementó con el cuestionario sobre momentos críticos de la vida, lista de acontecimientos o momentos en los cuales los niños han requerido a sus amigos. Como se vio en el marco teórico en los capítulos anteriores (ver especialmente el capítulo 3, donde se habla de acontecimiento), el acontecimiento sirve de punto clave para teorizar y analizar empíricamente muchas cosas, ya que los acontecimientos constituyen reservorios de riqueza emocional e histórica.

Resultados de la fase 3

En cuanto a la relación entre las estrategias de mantenimiento y los factores de presencia de la intimidad, se encontró que casi todas las estrategias para mantener la amistad, se relacionan positivamente con factores de la escala de presencia de la confianza y cercanía.

En el análisis de las diversas estrategias de mantenimiento de la amistad, el apoyo emocional, la tolerancia, la cercanía, similitud y crecimiento, las mujeres son las que realizan más conductas y expresión de sentimientos para favorecer la autoestima de su mejor amigo en comparación con los hombres.

De igual forma son las mujeres quienes con una forma de mantener la relación con su mejor amigo, son comprensivas, brindan apoyo y aceptación, además buscan reconciliación ante las dificultades, dedicando tiempo para convivir y establecer comunicación con su amistad.

En el caso de la equidad, la lealtad y la evitación de conflictos, aun se distingue una lejanía entre estos términos, principalmente en el caso de la lealtad, ya que ante situaciones externas, la relación se debilita y en ciertas ocasiones puede ocurrir una actitud desleal para salvarse de una llamada de atención o una negación. Tal resulta el caso de una relación entre dos compañeros, que ante una llamada de atención el otro contesta “pero si fue él”, entonces se visualiza que su intensidad de compañía es frágil al momento de las dificultades externas (o internas).

No resulta novedoso, el hecho de que los niños de poca edad, actúen en forma cuidadosa ante el temor al rechazo, tal como lo expresa Tuckey, en cuestión de la amistad, los adolescentes son los que describen más su percepción en cercanía a las amistades, por tanto, es posible de que puedan reconocer la verdadera cercanía que existe y en comparación con un niño que aún está en una edad más temprana. Por eso, los adolescentes marcan una diferencia con las personas que se encuentran en otra etapa de la vida. Por ello se derivaron de las practicas y observaciones los siguientes factores:

1.- Expresar, reconocer y manifestar los sentimientos y emociones, además de las necesidades de compañía y ayuda. Dentro de los cuales se muestran necesidades de los niños, pero también sentimientos y emociones positivas como negativas.

2.- En la cuestión de intimidad expresiva y de función, se refiere al sentimiento de cercanía que se relaciona con conductas reciprocas de apoyo, vinculadas con la

comprensión, empatía y aceptación del otro, fortalecida con las muestras de afecto, actividades compartidas y convivencias con amigos comunes. Por lo tanto, las relevancias de sus elementos de este factor es la intimidad, la aceptación, la red de amigos y lo que hacen para mantenerla.

3.- Los facilitadores corresponde a la ausencia de aspectos que provocan el deterioro de la relación y la presencia de factores que promueven la duración de la amistad. Como prioridad dentro de estos factores, se repercuten las situaciones externas y las emociones negativas.

La descripción de los fenómenos antes mencionados, arrojaron como resultado aspectos del siguiente tipo:

La cercanía y la similitud, consiste en la mayoría de mantenimiento de la relación en alumnos con edades tempranas, debido a que existen conductas de rutina y actividades dinámicas en las que notar la existencia de alguien más y visualizarla continuamente, estructura cognoscitivamente y emocional la relación entre niños. Por otro lado, la edad de un niño en adolescencia temprana, puede notar más precisión en los aspectos de mantener su relación, incluso dejando de lado la lejanía. Un ejemplo es que, de entre las respuestas escritas en un test, se manifestó la tolerancia y los aspectos de hacer feliz a su amistad como básicos para el mantenimiento, sin embargo, la distancia y diversidad de escuelas no ha permitido que puedan frecuentarse mucho, pero buscan alternativas para contactarse. Dentro del mismo caso, también existe manifestación de que la cercanía no es un factor primordial para conservar las redes de amistad, es decir, que aunque los niños se vean a diario, cuando se dé la oportunidad de abrir espacios y lejanías, si nunca existió la satisfacción con alguien, cuando se presente la distancia, no habrá interés por tener contacto y muestra de ello, fue cuando concluyeron su sexto año y la comunicación entre varios se anuló y con otros se fortaleció.

En este sentido, se pudo advertir que la esencia de mantener la relación tiene mucho que ver con el aspecto de la intimidad y la confianza, generando esfuerzos

emocionales, cognoscitivos y de conducta, en las que se brinda apoyo, ayuda, aceptación, disponibilidad de convivencia, conductas que evitan conflictos o para resolverlos, aunado a la expresión de sentimientos y el compartir intereses, señalado en la cita de Descutner y Telen (1991) quienes concluyeron que la honestidad, el cuidado, la calidez, protección, apoyo, devoción, atención, apego emocional, compromiso y la habilidad para tolerar los defectos del mejor amigo.

Las estrategias de mantenimiento de las relaciones se relacionan positivamente con la cercanía, debido a que estrategias se planean para mantener niveles de avance de ciertas características de la relación como la cercanía (Dindia, 1994). Este intercambio de conductas es elemento que hace posible que se integre la pareja de amigos, permitiendo involucrarse psicológica y emocionalmente a lo que conlleva a la Inclusión del otro en el yo (Aron, 1992).

Curiosamente las estrategias que están inmersas en el mantenimiento de la amistad, como lo es el apoyo emocional, tolerancia, cercanía, crecimiento y lealtad, son los que básicamente están funcionales para la integración de una buena amistad, que hacen sentir valorado y único al otro, existiendo tolerancia ante los cambios y las crisis, arreglando las cosas sin buscar vengarse, sabiendo perdonar, manteniendo una comunicación a pesar de la distancia, no actuando volubles, ni críticas, evitando defraudarse y haciendo más firme la comunicación de sentimientos. En secuencia a los descrito, Osnaya (1998) encuentra que los mexicanos que para los mexicanos el altruismo, es un valor más característico de las mujeres, ya que conceptúa el cuidado en términos de una interacción, lo que significa que ellas pueden transmitir a sus amigos ayuda en tiempos de necesidad.

A nivel de los símbolos en México el altruismo es aún un fenómeno muy presente cuando se trata de auxiliar a los débiles, los perdedores o las víctimas. De aquí que no sea extraño haber observado a alumnos que forjan su amistad por ser los rechazados, pues también la marginación se ha convertido en un símbolo, sobre todo en estos tiempos en que la pobreza y la violencia han crecido.

El mantenimiento de una relación de amistad es un proceso complejo, que requiere de ciertas estrategias o una serie de actitudes que permitan que los comportamientos de mantenimiento funcionen para unir a los amigos, que conlleva la intimidad, pensamientos y sentimientos al otro, la cual es interpretada como entendimiento, validación y cuidado. La explicación puede contemplarse desde ciertos aspectos que como dice Ayres (1983), los comportamientos concebidos deben llegar a niveles satisfactorios, de manera que las estrategias funcionen para aumentar o disminuir el nivel de confianza en la amistad. Estas demostraciones de sentimientos positivos acompañados con expresiones físicas, son declaraciones de solidaridad, compañerismo o muestras de afecto, que expresan una consideración positiva de cómo las mujeres mantienen a sus amistades ante la distancia y a través del tiempo.

En comparación con los hombres, su actuar para conservar a los amigos está relacionado con cierto tipo de comportamientos en la interacción con ellos, como son las conductas de convivencia con el grupo de amigos en común o por las actividades que comparten. El que solo un factor analice que los hombres mantengan a sus amigos, habla quizá de cómo las normas sociales inhiben en las interacciones de hombre con hombre se vean alteradas o nulas. Sin embargo existen estudios que expresan que los hombres pueden interactuar tan intensamente como las mujeres en el factor de relación e intimidad, marcando esta característica como un elemento de una relación duradera a que si lo fuera una relación aislada (Friedman, 1998)

Las relaciones entre mejores amigos son muy íntimas, alcanzando niveles altos de confianza y compromiso, aunque quizá no con el mismo cariño que lo experimentaría una pareja romántica, empero, están presentes los aspectos de intimidad. En este sentido, se puede afirmar que en el mantenimiento de una amigo, intervienen factores individuales y otros como los facilitadores, la cercanía y la intimidad que son la base para conservar esta clase de relación. Este compromiso es la probabilidad de que una persona continúe en una relación una vez que ha comenzado (Surra, 1987:99), considerado esta versión, se podría

agregar un nuevo elemento que apoya la situación de mantener una relación y es el compromiso.

Las conclusiones del estudio, indican las diferencias en lo que hacen los hombres y las mujeres con sus amigos; diferencias que son visibles en cuestión de su género, a sus actividades y a su socialización, aspecto que marcaba más a las mujeres como más afectivas y socialmente orientadas a las emociones en comparación con los hombres, que se visualizaban más conservadores e instrumentales. Sin embargo es necesario profundizar en los estudios de las variables que diferencian la intensidad y duración de las amistades de hombres y mujeres, partiendo desde análisis desde de la infancia.

CONCLUSIONES.

En el desarrollo de esta investigación fue posible explorar y analizar las concepciones de amistad en grupos de niños entre edades de 9 y 12 años. De acuerdo a lo visto en el marco teórico elaborado para tal efecto, en dichas edades la personalidad de los niños aún se encuentra en desarrollo, y por lo tanto también las concepciones de la amistad; es decir, la comprensión y las actitudes hacia lo que es la amistad en nuestra sociedad aún se encuentran en proceso de ser aprendidas en su plenitud en sus diferentes aspectos, como por ejemplo, la coexistencia de la amistad y los sentimientos adversos a ésta, los diversos símbolos de la amistad, los juicios sobre la lealtad y el apoyo, entre otros.

El análisis de los símbolos ligados a la amistad ocupó un lugar destacado en la investigación, debido a que la presencia y fuerza de éstos puede servir como un valioso indicador para detectar la fuerza con que se establecen las relaciones de amistad, así como las maneras concretas en que ésta se manifiesta en sus peculiaridades en los niños que se encuentran justo en la fase previa a la adolescencia.

En consecuencia, para analizar empíricamente lo anterior se estudiaron diferentes aspectos de la amistad en fases de preguntas, mismas que se plasmaron en los cuestionarios y en las observaciones. De entre los principales resultados de las indagaciones, se encontró que los alumnos expresan que un amigo debe ser alguien con quien uno se sienta de igual a igual, alguien en quien uno confíe y se lleve bien, que sea amistoso, alguien que apoye, que aconseje. Que tengan los mismos gustos y un lazo afectivo. En este caso, una importante encarnación simbólica de la amistad es el cuerpo del amigo, reflejado en la imagen de la figura humana, o cual condujo a que se decidiera aplicar el test de la figura humana. Díaz Guerrero menciona que el aspecto de ayuda y apoyo, son esenciales implicaciones de la amistad, situando las cualidades como la sinceridad y lealtad como características relevantes de los grupos de amigos. De aquí que no sea gratuito que la imagen de la figura del cuerpo de los amigos se incluya entre los

principales símbolos que los alumnos toman en cuenta al momento de identificar sus amistades.

Uno de los hallazgos que arrojó el trabajo de campo, fue el uso diverso que una misma palabra o expresión asociada a la amistad puede tener dependiendo del contexto y de la naturaleza de las interacciones de los alumnos. Así, la expresión “me llevo bien”, puede ser utilizada para referirse a un amigo, pero otras veces solamente para indicar que solamente cae bien una persona.

Las normas socioculturales presentes y circulantes en la sociedad mexicana, son adoptadas por los niños a manera de reflejar lo que ellos consideran que favorecen o dificultan la amistad. Así, una norma de las normas existentes en la escuela es que la reciprocidad no debe ser tan desequilibrada; si me prestan un lápiz debo responder a dicha persona con el mismo gesto si me pide prestada una goma. Dichos tipos de acción se vuelven valores y llegan a orientarse por normas cuando la relación ha alcanzado ya el grado de amistad.

Entre los factores que facilitan o dificultan la relación entre amigos, pudo verse que en los reactivos que agrupaban sentimientos y conductas negativas o que van dañando la relación, pueden surgir matices positivos, que refuercen los lazos amistosos. Sin embargo, los matices solamente pueden expresarse de forma más plena no a través de fríos resultados de datos recabados en test, sino mediante historias cargadas de empatía capaces de comunicar los significados de la amistad.

Así por ejemplo, en cuanto al factor intimidad, fue posible clarificar que no necesariamente es un elemento exclusivo de las relaciones amorosas, sino que también está presente en lo afectivo de los amigos, confirmándose que la intimidad es un proceso por medio del cual se intenta lograr cercanía con el otro, siendo el caso del mejor amigo (Hatfield, 1984).

De entre las principales estrategias de mantenimiento de la amistad, se detectó que el apoyo emocional, la cercanía y el crecimiento de la relación, fueron manifestados como característica esencial entre los amigos. Proporcionar apoyo

social, tranquilidad, ayuda para resolver problemas y reconocer triunfos, también son esencias que mantienen la relación. Por ello, con el ítem acerca de si los niños se daban o no entre ellos regalos, se dio por supuesto que los regalos son una muestra de cariño materializada para confirmar y recompensar que algo fue del agrado del otro, o para expresar la satisfacción del tiempo que pasan juntos. Los regalos constituyen un importante símbolo de amistad, en donde resulta crucial la forma y los tiempos de darlo y no sólo en los días festivos.

En las estrategias de igualdad y equidad, también existieron factores importantes de reconocer (y otros basados en la lógica social) que permiten definir una cercanía y existencia en el caso de la edad, educación, actividades diarias, relaciones familiares, estados sociales, actitudes, etc. Precisan que la semejanza permite crear una coincidencia y un punto de partida necesario para dar inicio a una compañía, que posteriormente se puede convertir en amistad cercana y estable.

El estudio de la amistad en las escuelas primarias merece ser profundizado, especialmente en cuanto a los factores que limitan o vuelven imposible que la amistad florezca en medios violentos, de escasa comunicación y exacerbada competitividad.

En los niños perdedores, los que no tienen amigos o carecen de amistades intensas, el sufrimiento es mayor sobre todo si en la familia también existe un rechazo. Detectar a dichos niños y la posibilidad de involucrarlos en dinámicas diferentes en un sentido positivo para sus emociones y sentimientos, es uno de los grandes retos pendientes aún de las escuelas primarias.

Empero, mientras no se asuman y hagan frente las contradicciones presentes en la sociedad y la complejidad de los sentimientos y las situaciones de amistad, mayores problemas tendrá en el futuro la escuela como institución integradora con un sentido verdaderamente social, donde tanto a perdedores como a ganadores pueda tratárseles como iguales más allá de cualquier sentido meritocrático de las calificaciones como factor central para distribuir premios y castigos.

ANEXOS

CUESTIONARIO APLICADO A ALUMNOS DE 6º DE LA PRIMARIA "TRIUNFO DE LA REPÚBLICA"

1.- ¿Cuál es tu nombre?

2.- ¿Cuántos años tienes?

3.- ¿Con quién te juntas en el recreo?

4.- ¿Por qué te juntas con esos niños?

5.- ¿Qué hacen en el recreo?

6.- ¿Crees que esos niños son tus amigos? EXPLICA

7.- ¿Cómo se conocen?

8.- En la siguiente tabla escribe los nombres de los niños que crees que son tus amigos colocándolos en orden desde el más importante para ti

| Importante | Nombre | ¿Por qué te juntas con él? |
|------------|--------|----------------------------|
| 1.- | | |
| 2.- | | |
| 3.- | | |
| 4.- | | |
| 5.- | | |
| 6.- | | |
| 7.- | | |

9.- En base a los amigos que mencionaste, selecciona con una X, en que momento has necesitado de el/ella.

| Numero de amigo | | | | | | | | He contado con él o ella cuando: |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| | | | | | | | | Cuando necesito algo de el |
| | | | | | | | | Cuando estoy triste |
| | | | | | | | | Cuando necesito un consejo |
| | | | | | | | | Cuando tengo problemas |
| | | | | | | | | Cuando estoy enfermo |
| | | | | | | | | Cuando él o ella necesita algo. |
| | | | | | | | | Para divertirnos |
| | | | | | | | | Para compartir momentos felices |
| | | | | | | | | Para compartir cosas personales |
| | | | | | | | | Para jugar con el (dentro o fuera de la escuela) |

**CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO APLICADO A ALUMNOS DE 6º GRADO EN LA PRIMARIA
"TRIUNFO DE LA REPÚBLICA"**

Saludos querido Alumno: contesta el siguiente cuestionario de forma sincera y honesta, las respuestas serán secretas.

¿Tu género es? _____ ¿Cuántos años tienes? _____

¿Qué actividades haces? _____

¿A cuántas personas consideras tus amigos más cercanos? _____

¿Cuántos amigos tuyos son hombres y cuántas son mujeres? _____

¿Tu mejor amigo es hombre o mujer? _____

¿Cuántos años tiene? _____

¿Cuánto tiempo tienes de conocerlo? _____

¿Por qué consideras que es tu amigo? _____

En la siguiente tabla selecciona el grado de las conversaciones sobre diferentes temas con tu mejor amigo (a).

5= Mucho

4= Bastante

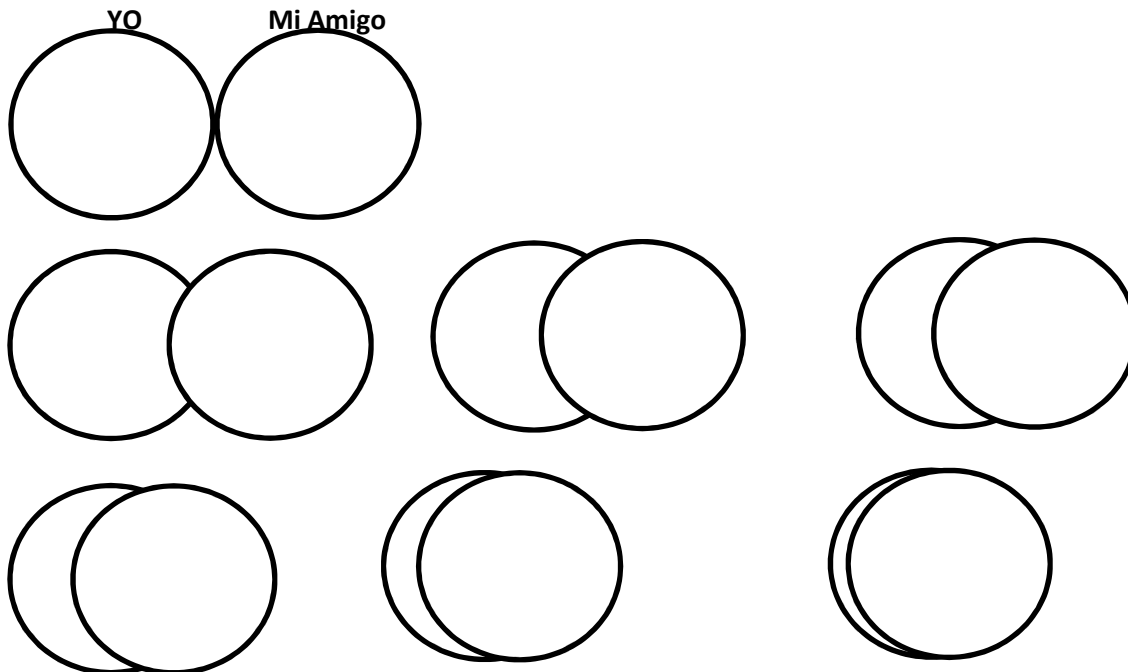
3=Mas o menos

2= Poco

1= Nada.

| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|---|---|---|---|---|
| Con mi mejor amigo platico sobre... | | | | | |
| De los que no nos gusta. | | | | | |
| Sobre las comidas que no nos gustan. | | | | | |
| De las cosas que hacemos | | | | | |
| Sobre lo que nos lastima o nos hace sentir mal. | | | | | |
| De cuando nos sentimos solos. | | | | | |
| De cuando necesitamos ayuda. | | | | | |
| De cuando estamos insatisfechos. | | | | | |
| De cómo nos sentimos cuando nos culpan de algo. | | | | | |
| De cuando nos sentimos alegres. | | | | | |
| Sobre lo que nos hace sentir orgullosos. | | | | | |
| De lo que nos impacienta y desespera. | | | | | |
| Sobre los que nos molesta. | | | | | |
| De los temas que nos aburren. | | | | | |
| De lo que nos preocupan | | | | | |
| De lo que nos da miedo. | | | | | |
| De los momentos que nos aburren. | | | | | |

Imagina que los siguientes círculos te representan a ti y a tu mejor amigo, marca el que crees que representa la relación con el (ella).



Los círculos encimados para mí significan: _____

En la siguiente tabla selecciona con una X que tan satisfecho estas con lo que hace tu mejor amigo (a).

4= Mucho 3=Mas o menos 2= Poco 1= Nada.

| | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|
| Es fácil aceptar los defectos de mi amigo, incluso cuando me molestan. | | | | |
| Paso mucho tiempo con mi amigo (a) | | | | |
| Busco maneras de hacer feliz a mi amigo (a) | | | | |
| Me gustan las mismas cosas que a mi amigo (a) | | | | |
| Le permito que use mis cosas | | | | |
| Se lo que le molesta y lo que no le gusta | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | Abrazo a mi amigo (a) | | | | |
| | Le pongo atención de lo que me dice aunque no me interese. | | | | |
| | Le doy regalos a mi amigo (a) sin necesidad de celebrar algo. | | | | |
| | Entiendo cuando se siente mal o se siente feliz. | | | | |
| | Apoyo emocionalmente (si llora, esta triste o deprimido) a mi amigo (a) | | | | |
| | Recurso a mi amigo (a) cuando necesito de él. | | | | |
| | Trato de no poner mucha atención en los defectos de mi amigo. | | | | |
| | Tenemos amigos en común. | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

CUADRO 1. OPCIÓN MÚLTIPLES SOBRE MEJOR AMIGO

APLICADO EN LA ESCUELA PRIMARIA TRIUNFO DE LA REPÚBLICA.

A continuación encontraras una serie de enunciados que se utilizan para conservar las relaciones de amistad. Léelas con cuidado y marca con una X lo que has sentido en la relación con tu mejor amigo.

| | LO QUE HA MANTENIDO MI RELACIÓN CON MI MEJOR AMIGO ES: | SIEMPRE | A VECES | CASI NUNCA | NUNCA |
|--|---|----------------|----------------|-------------------|--------------|
| | A los dos nos gustan las mismas cosas. | | | | |
| | Que en las peleas, siempre hay platicamos de | | | | |
| | Me comprende. | | | | |
| | Platicamos mucho | | | | |
| | Que me dice cuando algo lo hago mal | | | | |
| | Que me hace sentir importante | | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | No me critica. | | | | |
| | Tenemos más o menos la misma edad | | | | |
| | No dice lo que le confío | | | | |
| | No perdemos la comunicación aunque viva lejos. | | | | |
| | Me ayuda a enfrentar mis dudas y temores. | | | | |
| | Sabemos perdonarnos cuando hay peleas | | | | |
| | Sabemos en qué momento convivir. | | | | |
| | Compartimos triunfos y fracasos. | | | | |
| | Convivimos en otros lados fuera de la escuela | | | | |
| | No pensamos en vengarnos cuando estamos enojados. | | | | |
| | Me impulsa y me apoya a que cumpla con mis tareas | | | | |
| | Estamos pendientes uno del otro. | | | | |
| | Arreglamos las peleas cuando se presentan. | | | | |
| | No habla mal de mi. | | | | |
| | Compartimos cosas de la vida (paseos, fiestas, convivencias) | | | | |
| | Es honesto y no me miente. | | | | |
| | Me hace sentir importante. | | | | |
| | Tenemos las mismas ideas. | | | | |
| | Evitamos pelear. | | | | |
| | Somos tolerantes ante los | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | cambios de humor. | | | | |
| | Nos demostramos cariño. | | | | |
| | Evitamos los chismes. | | | | |
| | Nos dedicamos tiempo. | | | | |
| | Es tierno cuando estoy triste. | | | | |
| | Me da consejos. | | | | |
| | Nuestras formas de vida son similares. | | | | |
| | Después de una pelea buscamos reconciliarnos. | | | | |
| | Que enfrentamos los cambios mutuos. | | | | |
| | Su disposición ayudar. | | | | |
| | Estamos en contacto (llamadas, mensajes, chats) | | | | |
| | No tenemos cambios de humor. | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Escuela Primaria Triunfo de la República.

A continuación se muestran enunciados que las amistades se han referido para facilitar o dificultar su amistad. Marca con una X que represente lo que has vivido con tu mejor amigo.

| | Lo que ha dificultado mis relaciones de amistad son: | SIEMPRE | A VECES | CASI NUNCA | NUNCA |
|--|---|----------------|----------------|-------------------|--------------|
| | Que tiene religión diferente. | | | | |
| | Que la otra persona se muestra indiferente. | | | | |
| | Que no hay comprensión. | | | | |
| | La diferencia de edades. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| No saber escuchar. | | | | |
| Que vivamos muy lejos. | | | | |
| Se cree mucho y es presumido. | | | | |
| Tenemos que viajar mucho para vernos. | | | | |
| Solo nos vemos en la escuela. | | | | |
| No me comprende. | | | | |
| Sentir odio. | | | | |
| Tener envidia | | | | |
| No saber perdonar. | | | | |
| Que uno de los dos sea chismoso. | | | | |
| Que uno rompa la confianza. | | | | |
| Que existan mentiras. | | | | |
| Falta de comunicación. | | | | |
| Que no sea compartido. | | | | |
| Que haya falta de respeto. | | | | |
| Que nos gustan cosas diferentes. | | | | |
| Pelear frecuentemente. | | | | |
| Tener envidia. | | | | |
| Buscar otras compañías. | | | | |

BIBLIOGRAFÍA.

- Aiken, Lewis. Test psicológicos y evaluación. Undécima Editorial Pearson, México. 2003
- Andreu, J. Infancia socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. Universidad de Granada. Ed. Portularia. 2003. 3, 243-261.
- Aranda, R. Atención temprana en educación infantil. España. 2008.
- Babin, P. Amistad. Herder y Herder. Estados Unidos. 1967.
- Barrón, A. Apoyo social: definición. Ed. Jano. 1990. Pp. 38, 62-73.
- Bauman, Zygmunt. "La sociedad sitiada". Fondo de Cultura Económica. México. 2004. Pag. 28-30
- Bell, R. Mundo de amistades. Publicaciones Sage. 1981.
- Berkowitz, L. Control de agresión. Universidad de Chicago. 1973. Pag. 262
- Berscheid, E. Atracción y relaciones cerradas. McGraw- Hill. Estados Unidos. 1998. Pp.193.
- Bourdieu, Pierre (1991), La miseria del mundo, FCE, México.
- Brain, R. Amigos y amantes. Libros básicos. Estado Unidos. 1976.
- Bronfrenner, U. La ecología del desarrollo humano. Ed. Paidós. España. 1987.
- Byrne, D. y Murnen, S. Mantenimiento de las relaciones amorosas. Ed. Barnes y Sternberg. Estados Unidos. 1988.
- Canary, D. J. y Stafford L. Mantenimiento de las relaciones a través de estrategias e interacciones de rutina. Ed. Canary y Stafford. Estados Unidos. 1994. Pp. 3-22.
- Cassirer, E. Filosofía de las formas simbólicas. FCE. México. 1972.
- COLL, Cesar. MARTIN, Elena. "Vigencia del Debate Curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares". Cuadernos de la Reforma. Secretaría de Educación Pública. México D. F. 2006. Pág. 16-27

Covarrubias, M. y Cuevas, A. la perspectiva histórico cultural del desarrollo y la construcción de la esfera afectivo-emocional. Psicología para américa Latina. 2008. Pp. 1-10.

Denzin, N. K. Manual de investigación cualitativa. Ed. Gedisa. España. 2012.

DIAZ Barriga, A. "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos". Revista Iberoamericana de Educación. Número 25. Rio de Janeiro. 2001. Pág. 4-6.

Dylthey, W. (1986), "Crítica de la razón histórica", Península, Barcelona.

Dindia, K. Una visión multifacética de las estrategias de mantenimiento de relaciones. Ed. Canary y Sttaford. Estados Unidos. 1994. Pp. 91-111.

Dindia, K. y Canary, D. J. Definiciones y perspectivas teóricas en el mantenimiento de las relaciones. Revista social y de relaciones personales. 1993. Pp. 255- 271.

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., Sears, R. Frustración y agresión. Universidad de Yale. 1939. Pag. 262

Douglas, Jack "Búsqueda de la investigación social: campos colectivos e individuales" Ed. Sage. California, E.U.A., 1976.

Durand, Gilbert. "La imaginación simbólica" Amorrortu editores. Buenos Aires-Madrid. 2007. Pag. 9

Emerson, R. Amistad (Friendship). Ed. Ravell. Estado Unidos. 1957.

Escandell, María Victoria (2006) "Introducción a la pragmática", Madrid, Anthropos.

Frankl Viktor, E. El Hombre en busca del sentido. Ed. Herder. Barcelona, España. 1991. Pag.13

Freud, S. "El simbolismo del sueño" en "Introducción al psicoanálisis" "Obras Completas. Vol. 16"; Biblioteca Nueva/ Losada. Bs. As. 1997.

Garaigordobil, M. y García, P. Empatía en niños de 10 a 12 años. Ed. Psicothema. Pp. 180-186.

García, P. Aspectos evolutivos de las estrategias sociales. Ed. Pulso. 2004. 27, 25.

García, P. Delval, J. y cols. Psicología del desarrollo I. Universidad Nacional de educación a distancia. Madrid. 2010. Cap. 10.

Girola, L. La cultura de la transgresión. Anomias y cultura del “como si” en la sociedad mexicana. Estudios Sociológicos. México. 2011. Pp. 101-117.

Gnagey, W.J. La psicología de la disciplina en el salón de clases. Macmillan. Nueva York. 1969 pag. 251

Gómez Nashiki, Antonio. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuela primaria en Colima. Revista Mexicana de Investigación. Vol. 18. Núm. 58, 2013, pp.850

Gómez, J. Loredo, A. Cerezo, C. Jones, G. Perea, M. Apego: estrategia para la prevención primaria del maltrato infantil. Acta pediátrica de México. Mediagraphic. México. 2005. Pp. 325-330.

González Casanova, Pablo. El movimiento de los indignados empezó en la lacandona. La Jornada. México 4 de enero de 2012. www.jornada.unam.mx

González Valenzuela, María José. Prevención de las dificultades de aprendizaje. Ediciones Pirámide. España. 2012. Pag. 83.

Gregory, Robert. Evaluación Psicológica. Historia, principios y aplicaciones. (Sexta edición). Editorial El Manual Moderno, México. 2001.

Hallahan, Daniel P., Kauffman, James M. Las dificultades en el aprendizaje. Editorial Anaya/2. España. 1982. Pag. 258-279

Hatfield, E. Equidad y relaciones íntimas. Ed. Ickees. Estados Unidos. 1985. Pp. 91-117.

Hinde, R. A. Relaciones: una perspectiva dialéctica. Psychology Press. Inglaterra. 1997.

<http://psicologia.laguia2000.com/general/los-suenos-y-sus-simbolos>

<http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#2>.

http://www.ine.cl/canales/menu/OCDE/Queesla_OCDE/Queesla_OCDE.pdf.

Delval, J. El desarrollo humano. Ed. Siglo XXI. España. Capítulo 17.

Jiménez, Jaime Robert. “Naturaleza humana y carácter en la obra de Erich Fromm: valor y vigencia en la psicología social” Revista de ciencias Sociales, vol. IV, núm. 94. diciembre 2011. Costa Rica. Pag. 114.

Joas, Hans (2002), “Creatividad, acción y valores”, UAM-Porrúa, México.

Jung, Gustav. C. "Recuerdos, Sueños y pensamientos." Seix Barral. Alemania. Traducción Rosa Borrás. 2001. Pag. 187

Klein M. "Análisis Infantil" en "Obras Completas: Amor, Culpa y Reparación y otros trabajos (1921-1945)" Paidós. 2008. p.96.

Lacan, Jacques, "El seminario 7. La ética del psicoanálisis", Barcelona: Paidós, 2013.

Lacey, C. "Problemas del trabajo de campo sociológico: una revisión de la metodología" Hammerley. Londres. 1976.

Larsen, Ronald y Buss, David. "Psicología de la Personalidad". (Segunda edición). Mc Graw Hill. México. 2005.

Lecky. P. Autoconocimiento: una teoría de la personalidad. Ed. Anchor. Estados Unidos. 1969.

Leep, I. Psicoanálisis de la amistad. Argentina. 1991.

Lipovestky, Gilles. "La era del vacío". Ed. Anagrama. Barcelona, España. 2000. Pag. 10

Lott, A. y Lott, B. El rol de la recompensa, la información de una actitud interpersonal positiva. Ed. Huston. Estados Unidos. 1974. Pp. 171-192.

MacFarlane, J. Allen, L. y Honzik, M. Un estudio de los problemas de conducta de los niños normales entre 21 meses y catorce años. Universidad de California. 1954.

Marco de convivencia escolar en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal. 2012. Pag.2

McCall, M. M. Construcción de reglas en relaciones y encuentros. Ed. Social Relationships. Estados Unidos. 1970.

Mejores Políticas. Organización para el Crecimiento y Desarrollo Económico. 2012. Pp. 34.

Melendres, María Elena. "El Banco Mundial y las reformas educativas para la educación primaria" Seminario de Tesis: Reforma del estado, México D. F. Julio 31, de 2002. Pág. 2.

Montgomery, B. Mantenimiento en la relación versus relaciones de cambio: un dilema dialectico. 1993. Pp. 10, 210-224.

Ortiz, A. Educación infantil: afectividad, amor y felicidad, currículo, lúdica, evaluación y problemas de aprendizaje.

Parsons, T. El sistema social. Editorial Alianza. Madrid. 1988.

Patterson, G. Littman, R. Bricker, W. Conductas asertivas en los niños. Un paso hacia la teoría de la agresión. 1967. Págs. 1-43

Pelekais, Cira. Finol, Mineira. Neuman, Noel, Parada, José. "El ABC de la Investigación. Una aproximación teórico-práctica". Ediciones Astro Data, Venezuela. 2005

Perinat, A. Psicología del desarrollo humano: Un enfoque sistémico. Ed. UOC. Barcelona. Capítulo 2 y 12.

Pratt Ferrer, Juan José. "Bajo el árbol del paraíso histórico de los estudios sobre el folclore y sus paradigmas. Ed. Consejo de Investigaciones científicas. Madrid, España. 2008. Pag. 87-88

Rambla, Xavier. "La educación para todos". España. Ediciones Morata. 2013. Página 98-105.

Reisman, J. M. Anatomía de la amistad. Ed. Irvington. Estados Unidos. 1979.

Rubin, Z. Amistades de los niños. Cambridge. Estados Unidos. 1980.

Rusbult, C. E. Satisfacción en las amistades. Investigación en la psicología social. 1980. Pp. 11, 96-105.

Sánchez, L. La vinculación afectiva y el camino de la vida. Apego, pérdida y psicopatología infantil. Congreso virtual de psiquiatría.com. 2013.

Sassenfeld, A. Afecto, regulación afectiva y vínculo. Clínica e investigación relacional. 2010. Pp. 562-595.

Schaffer, R. Desarrollo social. Editorial Siglo XXI. México. 2000.

Schwartz, H. y Jacobs, J. Sociología cualitativa. Trillas. Reimpresa. México. 1988.

Schwartz, H. y Jacobs, J. "Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad" Ed. Trillas. México. 1984. Pag. 72

Selman, R. L. El niño como una amistad filosófica. Ed. Gottman. Estado Unidos. 1981. Pp.242.

Serna, Miguel. "L educación para todos: nuevos enfoques viejos problemas de la cooperación internacional" Universidad de República de Uruguay. Ediciones Morata. 2012. Pág. 85, 103

Snell, W. E. y Belk, S. S. Equidad en las relaciones íntimas. Ed. Snell Publicaciones. 2002. Cap. 19.

Sullivan, H. S. La teoría interpersonal de la psiquiatría. Estados Unidos. 1953.

Taylor, Bogdan. "Introducción a los métodos cualitativos de investigación" Ed. Paidós. Barcelona, España. 1987. Pag. 50.

Thibaut, J. W. y Kelley, H. H. La psicología social de grupos. Estados Unidos. 1959.

Torres Corona, Velia. Imaginarios sociales sobre la primaria indígena. COMIE, 2014.

Turner, Víctor. La selva de los símbolos: aspectos del ritual ndembu. Siglo XXI. 1999. Pag. 50

Ullmann, L., Krasner. Una psicología apropiada a la conducta anormal. Prentice-Hall. 1969. Pag. 252

UNESCO, "En el Mundo a cada rato".UNESCO, 2005.

Vázquez de Prada, A. Estudio sobre la amistad. Ed. Rialp. Madrid, España. 1956.

Vera, N. Morales, N. y Vera, N. Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. Psico- USF. 2005. 161-168.

Walser, E. Walser, G. W. y Berscheid, E. Equidad: Teoría e investigación. Ed. Ally & Bacon. Estados Unidos. 1978.

Whittaker, J. Psicología. Editorial Interamericana. México. 1981. Pp.145-149.

Whitty, Geoff. "La Escuela, el estado y el mercado." España. Ediciones Morata. 1999. Pág. 33.

Winnicott, Donald (2009), "Acerca de los niños", Barcelona: Paidós.

Woods, Peter. "La escuela por dentro, la etnografía de la investigación por dentro" Ed. Paídos. Barcelona, España. 1986. Pag. 18

Wrigley, Terry. "Escuelas para la esperanza: una nueva agenda hacia una renovación". Ediciones Morata. España 2006, Págs. 10-11, 85-90