



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**



**LA FRAGMENTACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES COOPERATIVAS DE LOS
JÓVENES ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS:**

UN ABORDAJE DESDE EL TRABAJO SOCIAL

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL**

**PRESENTA:
TANIA BUSTAMANTE VAZQUEZ**

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. ADRIANA ORNELAS BERNAL

MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la mejor de mis amigas, mi mamá Reyna Vázquez, por buscar siempre darme mi lugar como mujer aunque eso significara ir en contra o ser diferente de los demás, gracias por no rendirte aún con las limitaciones, siempre que existe oscuridad, tú has sido una luz en mi vida.

A mi papá Juan Bustamante, admiro profundamente que hayas enfrentado los retos que te ha puesto la vida, con aciertos y errores sé que siempre has buscado lo mejor para tu familia, me has enseñado que con esfuerzo y dedicación puedes cambiar tu presente, te doy gracias por ser parte de mi crecimiento personal, profesional y sobre todo por ser parte de mi vida.

A ambos gracias por darme la herencia más valiosa que pudieran dejarme, han sido la inspiración más grande de mi vida, son el claro ejemplo de que la sabiduría no siempre se adquiere en la escuela. Sólo me queda decirles que nuestros esfuerzos han valido la pena, ¡lo logramos!.

A mis hermanos Alan, Axel y Alonso, porque también batallaron conmigo en este proceso. Lo que he hecho no es por ser un ejemplo, con cada paso que doy espero que no olviden que construir su camino es posible, siempre estaré orgullosa de ustedes.

En general gracias a toda mi familia por las diversas formas de apoyarme en la vida.

A Adriana Ornelas, por ser más que mi asesora, por el camino construido juntas y por los momentos compartidos, la vida siempre te pone a las personas correctas en tu camino, agradezco infinitamente haberte encontrado en el mío, tus enseñanzas como profesional y como persona han trascendido en mi historia de vida. Gracias por el empeño y dedicación que has puesto para que este trabajo se convirtiera en lo que es hoy y por enseñarme algo nuevo cada día.

A las maestras Adriana Ornelas y Ma. Luisa Brain por enseñarme a amar el trabajo social, por sus esfuerzos en construir nuevas posibilidades en esta profesión son invaluable, gracias por crear ese espacio en donde aprendí a utilizar y crear conocimientos para mi profesión, además de vivir la experiencia de que las relaciones sociales y el trabajo en equipo no están peleados con el mundo profesional.

A todos mis compañeros del Laboratorio Syndemos, en su paso por mi vida no sólo han dejado grandes amistades, sino también grandes aprendizajes. Especialmente a Cecilia Gloria, Gabriela Muñoz, Cristina Ortega, Karina Mendoza, Ixchel Valdez, Marco Ventura, Pablo Sánchez y Gilberto Robles por su contribución a este trabajo y con ello ser muestra de que la experiencia del trabajo cooperativo es posible.

A mis compañeras de carrera Jazmín, Yazmin y Maribel, aunque la vida nos ha llevado por diferentes caminos, su presencia brindó un significado especial mi vida universitaria. Especialmente a Jazmín, eres como una hermana para mí, gracias por los momentos compartidos.

A mis revisores la Mtra. Adriana Ornelas, la Dra. Berenice Pérez, el Mtro. Raúl O. Corona, la Mtra. María L. Brain y al Dr. Santiago Hurtado, por sus valiosas observaciones que enriquecieron este trabajo.

A la maestra Nelia Tello por sus aportes al Trabajo Social, que fueron parte del sustento de este trabajo, y por darme la oportunidad de tener la experiencia de trabajar y conocer la realidad de los jóvenes.

A la maestra Blanca Rosa Ruiz, por su aporte en este trabajo y su valioso acompañamiento en este proceso.

A mi amada casa de estudios por las reiteradas oportunidades que me dio para crecer como profesionista.

A los jóvenes que compartieron sus experiencias y sin las cuales este trabajo no hubiera podido ser posible, así como a cada una de las escuelas secundarias que me abrieron las puertas para conocer una parte de su realidad.

Finalmente agradezco la oportunidad que me dio este trabajo de reconocer que nos construimos a través de las interacciones con los otros, y por lo tanto de la necesidad de los otros para ser quien somos.

“La socialización sólo se presenta cuando la coexistencia aislada de los individuos adopta formas determinantes de cooperación y colaboración que caen bajo el concepto general de la acción recíproca.”

George Simmel

Índice

Introducción	03
Capítulo 1. Relaciones sociales en la modernidad desde la perspectiva del Trabajo Social.....	09
1.1.Trabajo social y su intervención.....	09
Trabajo social tradicional.....	09
Trabajo social reconceptualizado.....	11
Trabajo social contemporáneo.....	14
1.2.Modernidad.....	20
1.3. Individualismo y competencia en las relaciones sociales actuales.....	24
1.4.Jóvenes en la modernidad.....	32
Capítulo 2. Relaciones sociales en el ámbito escolar.....	39
2.1. Tipos de relaciones sociales en el ámbito escolar.....	39
Violencia	45
Rechazo.....	49
Exclusión	52
Desconfianza.....	55
Autoritarismo.....	56

Capítulo 3. La fragmentación de las relaciones sociales cooperativas entre los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias públicas	60
Perfil de los entrevistados.....	61
La fragmentación de los lazos primarios.....	61
El ámbito escolar y la interacción entre los sujetos.....	66
3.1. El individualismo en las relaciones sociales de los alumnos de secundaria.....	71
3.2. Formas relacionales que fomentan la competencia o la cooperación en alumnos de escuela secundaria.....	80
Competencia.....	80
Relaciones cooperativas.....	90
 Cap. 4. El trabajo social y su papel en la construcción de ambientes cooperativos en escuelas secundarias	95
4.1. Trabajo social escolar.....	95
4.2. El papel del trabajo social en la creación, recuperación y fortalecimiento de las relaciones de cooperación y alteridad en la escuela.....	101
 Conclusiones	108
 Lista de referencias	114
Anexos	124

Introducción

En la actualidad se habla de la ruptura del tejido social como una característica indiscutible de la modernidad, que implica no sólo los procesos sociales en general, sino también a las relaciones cara a cara que se dan entre los sujetos; esta ruptura está caracterizada por la desinstitucionalización y la desocialización, que afecta los aspectos más importantes de la experiencia social: la relación con el "otro".

Las formas relacionales que se establecen en la modernidad se han abordado desde muchas disciplinas, incluyendo trabajo social, ya que ésta tiene por objeto de estudio "la intervención social con sujetos concretos" (Tello, 2008, p.09), esta intervención se realiza en *lo social*, que -siguiendo a Tello (2008)-, tiene que ver precisamente con la formas en las que los sujetos sociales establecen relaciones, en un espacio y tiempo determinados en donde existe interrelación.

Es precisamente en las formas en las que los sujetos establecen las interrelaciones, sus manifestaciones y la creación de lazos sociales, la influencia del contexto en ellas, en este caso la modernidad, dónde se centra la importancia de estudiarlas desde trabajo social, ya que ello contribuirá a tener una mirada enfocada especialmente en una forma de relación imperante en los modelos de la modernidad: la competencia entre los sujetos derivada del individualismo, que se reproduce y refleja en aquellas instituciones sociales que tienen como propósito preparar al sujeto para su incorporación a la vida social, a través de la interiorización de normas y el orden establecido, como es el caso de la escuela.

La escuela, sigue cumpliendo la función de ser un espacio de socialización, sin embargo, más que fomentar la convivencia, se fomenta la competencia, debido a que, permeada por las características de la modernidad, se ha ido orientando a la formación de individuos "útiles", "productivos" y "eficientes", mediante programas educativos impulsores de la competencia. En el ámbito escolar, se pueden apreciar estas manifestaciones a través de los cuadros de honor, los diplomas, etc., que fomentan en el sujeto la idea de que el "éxito" es individual y por lo tanto, deberá enfocarse a conseguir el objetivo sin importarle las relaciones

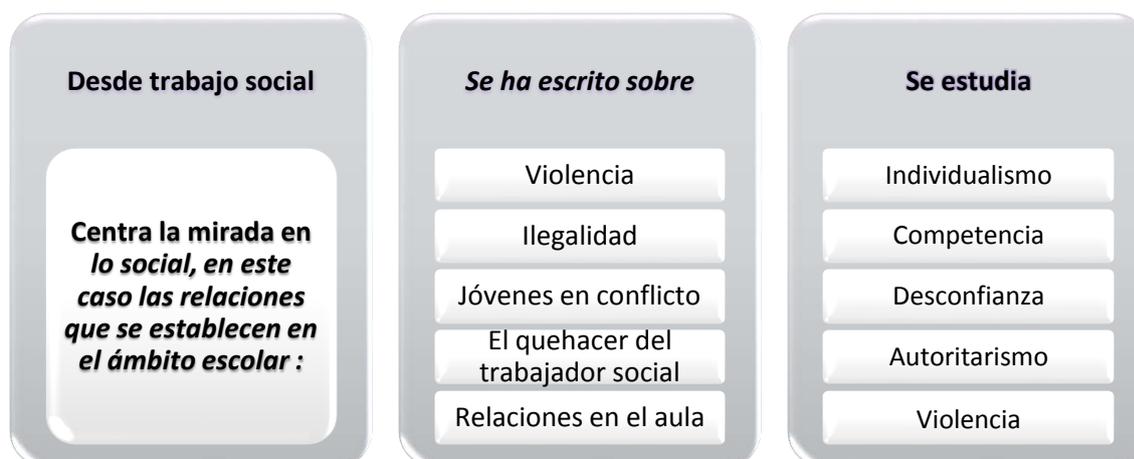
con los otros, ni los medios o consecuencias para conseguirlo, lo cual indiscutiblemente afectará las formas en las que los sujetos se relacionan, y ello se verá reflejado en el agravamiento de los problemas sociales actuales.

Aun cuando el individualismo y la competencia predominan como formas relacionales, es importante rescatar el hecho de que también existen significativas relaciones de cooperación que vale la pena estudiar; algunos autores como Paulo Freire y John Dewey, entre otros, han demostrado que las relaciones más cercanas entre los estudiantes tienen mejores resultados no sólo en el plano educativo sino también en las relaciones sociales, basadas éstas en la cooperación, la solidaridad y el trabajo en conjunto, ya que no se busca el beneficio individual sino el beneficio de todos.

En este sentido, desde trabajo social se han desarrollado estudios relacionados con las formas en que se establecen las relaciones en las escuelas, como es el caso de aquellos realizados por Tello (2010-2015), Ángeles y Félix (2013) y Cuevas (2014), en escuelas secundarias del D.F., y uno más sobre interacciones en el aula realizado por Ornelas (2013) a nivel universitario.

Estos estudios abordados desde la perspectiva de trabajo social retoman los tipos de relaciones establecidas en las escuelas secundarias de manera general y desde el enfoque de la violencia y la legalidad; entre ellas se describen brevemente algunas relaciones como lo es la competencia y la cooperación, de ello surgió la motivación de realizar la presente investigación con el propósito de profundizar en las situaciones que las generan y su contribución o afectación en los procesos de socialización.

Otro aspecto a destacar sobre los estudios realizados desde el trabajo social en el ámbito educativo, es que en su mayoría se han llevado a cabo en escuelas secundarias del D. F., por lo que se consideró de interés estudiar un contexto diferente como lo son las escuelas secundarias públicas del Estado de México, ya que únicamente se encontró un estudio realizado desde el enfoque de lo social, referido a las funciones del trabajador social.



Fuente: elaboración propia con información de: Tello (2010-2015), Tello (2008), Ángeles y Félix (2013), Cuevas (2014) y Ornelas (2013).

Como se observa, trabajo social ha centrado la mirada en algunos aspectos de las relaciones entre los sujetos, las formas en las que se establecen, las consecuencias o bien las circunstancias que las originan, orientado hacia una visión integral del problema, donde se articula el sujeto, el contexto y el problema, a lo que Tello (2008) conceptualiza como *situación-problema*.

Esta propuesta de análisis de los problemas sociales se retomó para el abordaje del objeto de investigación, en el cual los sujetos son los jóvenes estudiantes de las escuelas secundarias del Estado de México, el problema son las relaciones sociales cooperativas fragmentadas y el contexto está enmarcado en la modernidad, que como se señaló, se caracteriza por el individualismo, la competencia, la desconfianza, el autoritarismo y la violencia. Así, la situación-problema se definió de la siguiente manera: *La fragmentación de las relaciones sociales cooperativas de los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias públicas*.

Ubicada la situación-problema permitió establecer la interrogante a investigar: *¿Cuáles son los factores que generan la fragmentación de las relaciones sociales cooperativas de los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias públicas del Estado de México?*. Para dar respuesta a esta interrogante, se planteó una investigación de tipo cuantitativa por su metodología, mixta por el tipo de fuentes (de campo y documental), por su temporalidad transversal y de nivel exploratorio.

Las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron la observación y la entrevista, con dos instrumentos: un cuestionario para alumnos y uno para profesores. Los instrumentos se construyeron a partir de siete categorías de análisis: Perfil de los sujetos, Cooperación, Competencia, Individualismo, Desconfianza, Autoritarismo y Violencia, de las cuales se derivaron las variables e indicadores (ver anexo 1).

La muestra es de tipo no probabilística, por conveniencia, es decir se basó en los criterios que se requerían en la investigación. Para su selección se tomaron en cuenta los municipios del Estado de México con mayor población joven y con mayores índices de violencia, ya que corresponde a una de las categorías de análisis; conjugando estos dos aspectos se consideraron los municipios de Ecatepec, Naucalpan, Cuautitlán y Cuautitlán Izcalli, posteriormente se buscaron escuelas secundarias pertenecientes a estos municipios, el único requisito para incluirlos en la investigación fue que aceptaran participar en ella, las escuelas que accedieron fueron las siguientes:

MUNICIPIO	SECUNDARIA
ECATEPEC	Escuela Secundaria "Libertadores de América" No. 223
	Secundaria General "Elena Garro" No.215
NAUCALPAN	Secundaria Oficial "Itzcóatl" No.314
	Secundaria General "Libertadores de América" No.101
CUAUTITLÁN	Escuela Secundaria "Miguel de Cervantes Saavedra"
IZCALLI	
CUAUTITLÁN	E.S.T.I.C "Dr. Jaime Torres Bodet" No. 52

En total se aplicaron mil doscientos veintiséis instrumentos a alumnos de segundo grado y dieciséis a maestros que impartían materias en sus grupos. Se pretendía entrevistar por lo menos a un maestro por grupo, sin embargo muchos no accedieron por creer que era una "evaluación"; aun así se consideró importante incluir las respuestas de los profesores que sí accedieron a la entrevista, por lo que se muestran de manera cualitativa, sin que representen una tendencia generalizable, pero sí orientan acerca de cómo coinciden o no con la perspectiva de los estudiantes.

Los reactivos de cada instrumento fueron: para los jóvenes 61 preguntas cerradas de opción múltiple, dicotómicas y de escala, y para los maestros 46 preguntas de opción múltiple, dicotómicas, de abanico y únicamente una pregunta abierta. A todas las respuestas de los instrumentos se les asignó un número para facilitar el vaciado de la información, el cual se realizó en una base de datos elaborada en excel, en la cual únicamente se registraban los números asignados para cada respuesta, para el tratamiento de la información, tabulación y elaboración de gráficas, se utilizó el mismo programa.

Los resultados de la investigación se analizaron intentando contemplar todas las características involucradas en el problema de investigación, lo que permite no sólo dar cuenta de las mayorías relevantes, sino también dar énfasis en aquellas que aun cuando no representan relevancia estadísticamente hablando, sí inciden de manera importante en las relaciones que establecen los estudiantes en el ámbito escolar y representan los puntos de ruptura en el problema. Realizar el tratamiento de la información desde este enfoque permitió desarrollar el trabajo en cuatro capítulos:

- El primero denominado *“Trabajo social, su intervención y las relaciones sociales en la modernidad”*, se plantea un marco general a la postura disciplinar que se retoma en todo el trabajo de investigación, para después hacer referencia al contexto general en el que se da el problema: el de la modernidad y las relaciones que se establecen en ella, como el individualismo y la competencia, así como el contexto general de los jóvenes y sus relaciones dentro de la modernidad.
- En el capítulo dos *“Relaciones sociales en el ámbito escolar, el abordaje desde el trabajo social”*, se describen los problemas relacionales que se dan en el ámbito escolar, encontradas en otras investigaciones, principalmente desde la perspectiva de trabajo social.
- En el tercero nombrado *“La fragmentación de las relaciones sociales cooperativas entre los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias públicas: Un abordaje desde el trabajo social.”* Se muestran los resultados

de la investigación realizada con jóvenes de seis escuelas secundarias públicas del Estado de México, con relación a dos formas principales de interacción: la competencia (derivada del individualismo, y sus manifestaciones: la violencia, el rechazo, la exclusión, la desconfianza y el autoritarismo) y la cooperación.

- Por último, en el capítulo cuatro denominado: *“El trabajo social y su papel en la construcción de ambientes cooperativos en escuelas secundarias”*, se aborda la intervención de trabajo social y su quehacer profesional en el ámbito escolar y se realizan reflexiones en torno al fomento de ambientes cooperativos en las escuelas y la importancia de la incidencia del trabajador social en ello.

El trabajo social interviene para desencadenar procesos de cambio social, para ello, parte de una investigación que le brinde los elementos para conocer la situación problema, en este caso, las situaciones que fragmentan las relaciones de cooperación dentro de las escuelas secundarias públicas, cuyos resultados - a su vez- podrán retomarse para la elaboración de un diagnóstico que contenga estrategias que fomenten la construcción de ambientes cooperativos en escuelas secundarias públicas y de esa manera desencadenar un proceso de cambio social.

Capítulo 1. Relaciones sociales en la modernidad desde la perspectiva del Trabajo Social

Hablar de trabajo social y su intervención permitirá conocer la perspectiva desde la cual se analiza el problema de investigación y la pertinencia de abordarlo en trabajo social con un enfoque de *lo social*.

Por otro lado, también hay que reconocer que en la intervención del trabajo social se muestran diferentes posturas, relacionadas con los momentos que le han permitido construirse como profesión, por lo que se hace necesario abordarlas de manera general para entender las diferentes formas en las que se interviene en sus distintos ámbitos, incluido el ámbito escolar.

1.1. Trabajo social y su intervención

Para entender la intervención de trabajo social en su construcción histórica es necesario abordar las tendencias o momentos por los que ha pasado hasta construirse como disciplina de las ciencias sociales; desde su surgimiento como trabajo social tradicional, pasando por la reconceptualización, hasta llegar al contemporáneo. Estos momentos de transición le han permitido incorporar elementos y realizar modificaciones relacionadas con la conceptualización de su objeto de estudio y de intervención, que se van acoplado a los constantes cambios de la dinámica social.

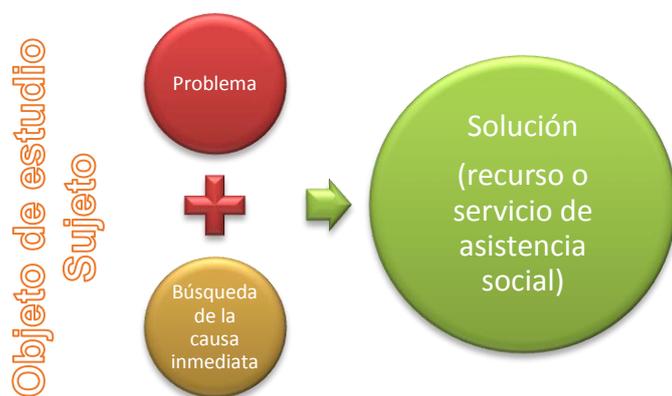
Trabajo social tradicional

Desde sus inicios trabajo social se caracterizó por ser una profesión que actuaba y operaba en lo inmediato con una perspectiva funcionalista en su intervención; por ello en esta etapa el quehacer profesional se enfocaba únicamente en dar una *solución* al problema inmediato y visible de un individuo.

Para Kisnerman (1998) el trabajo social en esta etapa fue visto como un conjunto de métodos que desarrollan la personalidad, reajustando consciente e individualmente al hombre a su medio social; la praxis en esta tendencia se dirigió a atender los problemas sociales e individuales de los sujetos sin tomar en cuenta las causas generadoras que incidían en la problemática, el sujeto era

concebido como el problema, es por ello que la finalidad del trabajo social fue integrar o “reincorporar” a los sujetos “disfuncionales” a su medio social.

El objeto de estudio en este momento estuvo enfocado en el individuo, la intervención era concebida de manera lineal para entender la causa-efecto, lo cual incidió en la especificidad profesional ya que ésta “se vio alejada de la



Perspectiva de la intervención en el trabajo social tradicional.
Fuente: elaboración propia con información de Kisnerman (1998) y Tello y Ornelas (2014).

producción de conocimiento científico y donde lo teórico no cumplió un papel central” (Vélez, 2003, p.19). Es decir, la intervención de los trabajadores sociales no fue fundamentada teóricamente, sino sólo se desarrolló por medio de metodologías que permitían abordar problemáticas específicas desde lo operativo en

donde se buscaba responder a la carencia o necesidad del individuo brindándole un recurso o servicio de asistencia social.

Las metodologías utilizadas en esta etapa son caso, grupo y comunidad. De éstas se rescata el modelo clínico de caso desarrollado por Mary Richmond, el cual fue uno de los aportes más importantes para el trabajo social ya que representa uno de los primeros intentos por profesionalizar su quehacer; los componentes básicos de este modelo para atender la disfuncionalidad de los sujetos fueron: el estudio, diagnóstico y tratamiento; este método fue de vital importancia para reajustar al individuo a su realidad y aunque de manera tangencial, se hacía referencia a la importancia de las relaciones de este individuo con su círculo más cercano (la familia).

La intervención de trabajo social en esta primera etapa se realizó principalmente en Instituciones de Asistencia Social, donde se utilizaba la figura de las

visitadoras, quienes se encargaban de recopilar la información necesaria para la asistencia del caso, administraban los recursos para cubrir su necesidad y así atender a personas en estado de pobreza o marginación.

Posteriormente, se crearon órganos de beneficencia pública, donde se le integró como un personal más capacitado, el cual fue nombrado *inspectoras* de la beneficencia pública que estuvo más ligado al ámbito de la salubridad, y fue hasta 1931, como refieren Tello y Ornelas (2014), que se establece el Consejo Supremo de Defensa de Prevención Social de la Secretaría de Gobernación, en donde se incorporaron como *investigadoras sociales*, fue después de ello que se le denominó como trabajo social a esta actividad ligada a las instituciones de asistencia del Estado Benefactor.

Dada la relevancia de la tarea de recopilación de información a través del informe social, los trabajadores sociales también fueron requeridos en los juzgados, casas cuna, hospicios y escuelas de ciegos y sordomudos.

Conforme se fueron abriendo espacio en las instituciones, también se identificó la necesidad de profesionalizarse a través de la creación de escuelas para la formación de trabajadores sociales.

Trabajo social reconceptualizado

Con la incorporación de metodologías para su hacer y la creación de escuelas que formaran en ello, el trabajo social comenzó a consolidarse como una profesión; entre los años sesenta y setenta del siglo XX se cuestionó la función social de la profesión y sus formas de intervención, ya que se observaba que éstas estaban siendo rebasadas por la realidad; este cuestionamiento se dio en lo que se conoce como el movimiento de reconceptualización, que tuvo su origen en la escuelas de trabajo social dando apertura a un nuevo momento, el del trabajo social reconceptualizado.

En esta etapa se hicieron esfuerzos por modificar la intencionalidad de su hacer, repensando su fundamento teórico, metodológico, operativo e ideológico. Fue un proceso en el cual la profesión cuestionó su carácter asistencial y de carácter funcionalista, poniendo en cuestión los “conceptos provenientes de la medicina,

tales como síntoma, diagnóstico, tratamiento, así como el de cliente; reemplazando el marco conceptual por esquema conceptual y los métodos de caso, grupo y comunidad por un método único” (Kisnerman, 1998, p.91).

Este intento por reconfigurar al trabajo social se caracterizó por una concepción teórica e ideológica marxista, y también se incorporaron, como refiere Alayón (2005), los aportes de la teoría de la dominación y la dependencia, las propuestas “concientizadoras”, la filosofía de Paulo Freire y la teología de la liberación.

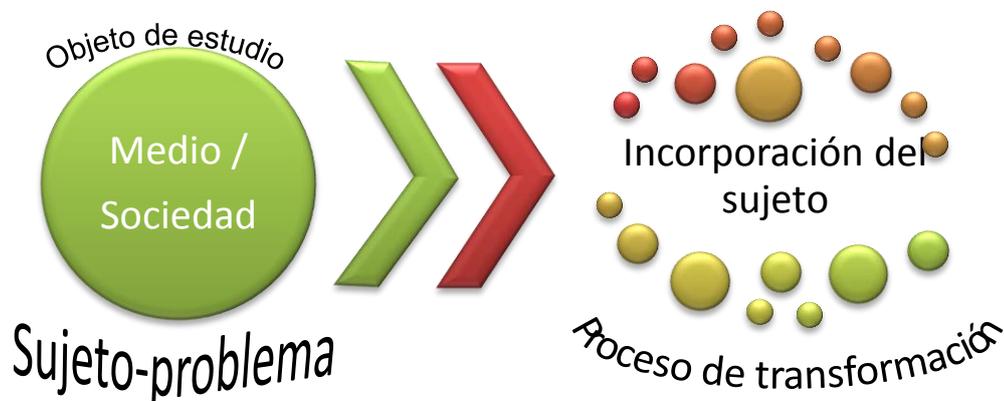
La incorporación del fundamento teórico para la intervención fue de los aportes más importantes de esta etapa, ya que representó la base para crear el método único, el cual integra las metodologías de caso, grupo y comunidad y fueron denominados como niveles de intervención. Así el método único se conformó como un proceso continuo de etapas:



Fuente: elaboración propia con información de Kisnerman (1998).

Otro aporte relevante de esta etapa fue incorporar la investigación en el proceso metodológico y la reflexión que se hizo sobre la importancia y uso del método científico para el trabajo social, lo cual influyó en el ámbito académico para la formación del profesional, permitiéndole sustentar su praxis y reflexionar sobre las nuevas perspectivas de análisis en la sociedad y de su quehacer profesional, a partir de la base teórica de las ciencias sociales, la cual imprimiría un sentido crítico a su hacer.

Lo anterior permitió configurar una disciplina que con su intervención buscaba la participación activa del sujeto en su medio, para su transformación; es decir, no se aislaba al sujeto de su contexto:



Perspectiva de la intervención en el Trabajo Social Reconceptualizado
Fuente: elaboración propia con información de Alayón (2005) y Kisnerman (1998).

El sujeto ya no representa un agente pasivo en espera de respuesta ante su problema, sino más bien, se apuesta por la conformación de sujetos decididos a participar en acciones para la transformación social, generando un proceso de toma de conciencia. El trabajo social reconceptualizado pretendía la concientización, organización y movilización social para contribuir a la transformación social.

Según Kisnerman (1986), el concepto central utilizado fue el de la intervención transformadora, que tiene la intencionalidad manifiesta y concreta de no limitarse a paliar y asistir; sino de trabajar junto a la población para superar el problema. La participación activa del sujeto es incondicional para generar un cambio en la cotidianidad y no sólo desde las instituciones sino también en la comunidad, en el trabajo directo con la población y su realidad, interviniendo en las diversas estructuras sociales (familia, comunidad, institución, etc.), en la atención a las demandas, la organización popular por medio de la educación social y la construcción de comunidad.

A partir de este momento al trabajador social se le caracterizó por ser “un profesional de las relaciones humanas, sensible a todos aquellos procesos que intenten mejorar las condiciones de la población, ejerciendo su acción en la

dinámica social” (Mendoza, 2002, p.36). Es así como el objeto de intervención del trabajo social dejó de ser el individuo, configurándose como objeto a la sociedad en su conjunto, destacándose en este proceso de transformación la concientización de la población.

Al considerar la práctica como el eje articulador de la formación profesional, el campo de intervención pudo ampliarse, privilegiando el ámbito comunitario y el trabajo con las organizaciones sociales, ya que, por lo menos en el discurso, existía un rechazo al trabajo en las instituciones gubernamentales, aun cuando en la realidad se seguía interviniendo en ellas desde la propuesta del trabajo social tradicional.

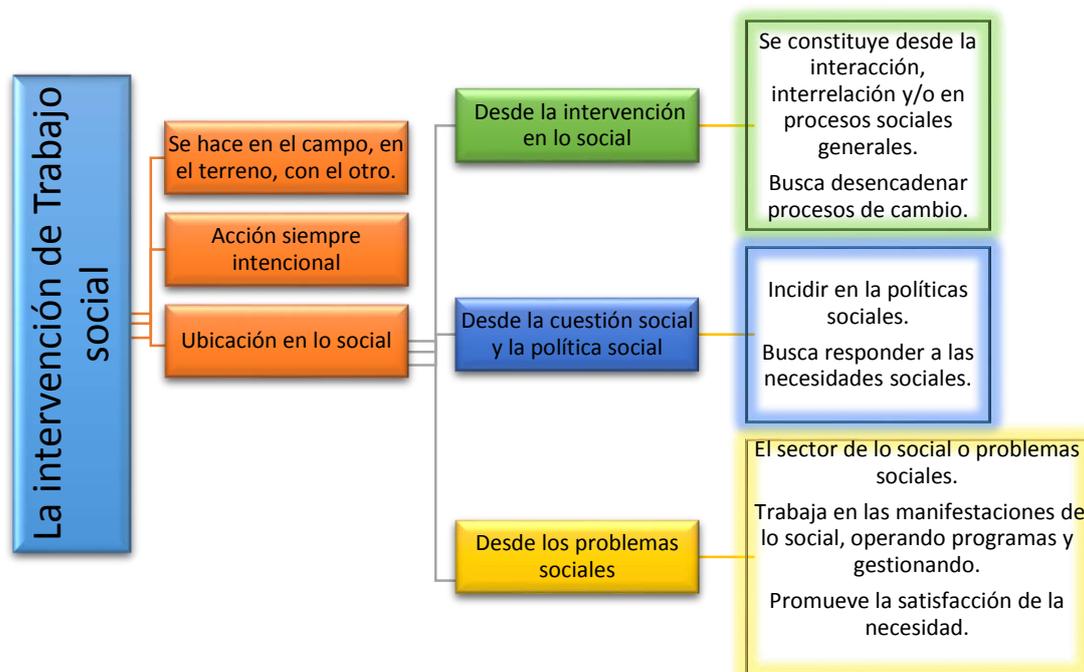
La dinámica social cambiante y la influencia de los dos primeros momentos de trabajo social, propició que sus profesionales tuvieran que adecuar las metodologías desarrolladas hasta el momento a las necesidades que les exigía el contexto, lo que propició la aparición de posturas para la intervención, dando paso a otra configuración de la profesión.

Trabajo social contemporáneo

En la actualidad, el trabajo social tiene diversos enfoques críticos desde los que se identifican, conceptualizan y comprenden los cambios vertiginosos de la sociedad y las formas de intervenir en las situaciones consideradas como conflictivas. A este momento algunos autores lo han denominado como trabajo social contemporáneo:

El trabajo social contemporáneo, en México, es un trabajo social que en la mayoría de los casos se piensa eclécticamente a partir de elementos del trabajo social tradicional, del reconceptualizado y del crítico (que es como se generaliza el trabajo social de hoy) (Tello, 2013, p.06).

En el intento de redefinir el papel de la profesión ante la dinámica social actual, surgieron paradigmas que tenían la preocupación por fortalecer la especificidad profesional, Tello (2013) recupera los elementos que en esencia se han encontrado en las tres diferentes etapas, con la intención de centrar la especificidad del trabajo social:



Fuente: Elaboración propia con información de Tello, 2013, p.07.

Desde la perspectiva de Tello y Ornelas (2014), dada la diversidad de enfoques en relación a la construcción disciplinar que caracteriza al trabajo social actual, aún no existe alguno que se muestre como el dominante, es por ello que identifican, a partir de los elementos anteriormente mencionados y con relación al objetivo de la profesión, cuatro posturas:

Gestión



- T.S. Gestor de recursos más eficiente
- Se desarrolla en instituciones de salud, jurídica y de asistencia
- Funciones: administración institucional y apoyo a otros profesionistas y al usuario.

Transformación societal



- T.S. Transformador estructural
- Postura discursiva, debido a la falta de evidencia en el ejercicio profesional.

Política Pública



T.S. Diseñador de la política pública

Integración en los órganos de toma de decisiones a nivel macrosocial.

Cambio Social



T.S. Generador de procesos de cambio

Irritar procesos sociales para modificarlos

Diseña en conjunto con los sujetos sociales el cambio deseado a través de su propio bagaje teórico y metodológico

Fuente: Elaboración propia con información de Tello y Ornelas, 2014, p.260.

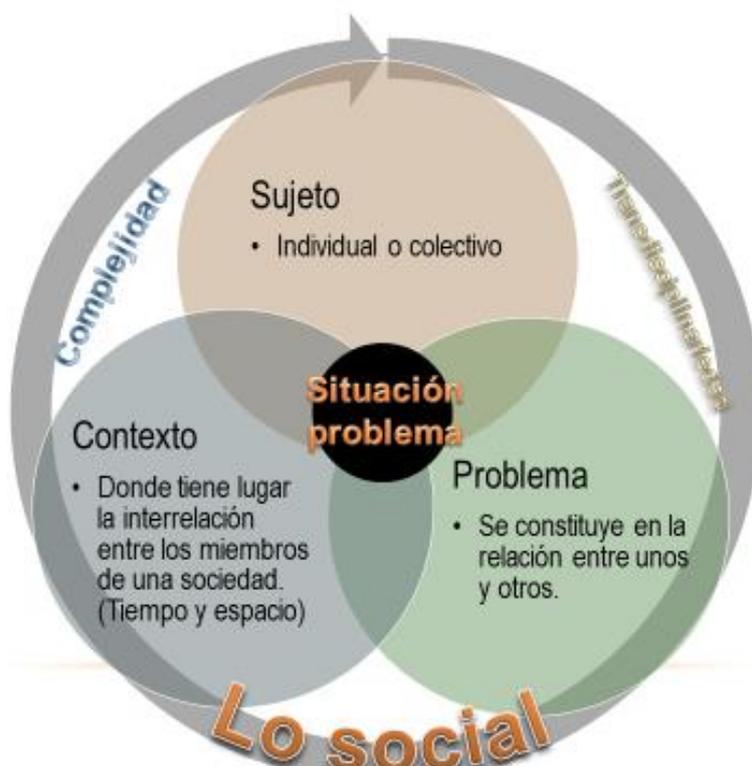
Si bien en esta configuración contemporánea de trabajo social las posturas desde las cuales se interviene son diversas y en cierto modo opuestas, para esta investigación se retoma la postura que alude a la generación del cambio social y que señala como especificidad disciplinar *lo social*.

En esta postura contemporánea, se coincide con que el trabajo social es una “disciplina de las ciencias sociales que tiene por objeto de estudio la intervención social con sujetos sociales concretos -individuales o colectivos- que tienen un problema o una carencia social en un momento determinado” (Tello, 2008, p.09).

En esta conceptualización, el objeto de estudio de trabajo social es la intervención en lo social, la intervención entendida como “la acción racional, intencional, fundada en el conocimiento científico, que tiene por objetivo desencadenar procesos de cambio social” (Tello, 2008, p.09) y para que ésta sea una acción propiamente de trabajo social la participación del sujeto se hace indispensable.

Lo que busca el trabajo social con su intervención es generar un cambio en la situación problema del sujeto, la cual es definida por Tello (2008) como la intersección en donde el sujeto, el problema y el contexto integran una unidad de análisis; el cual se hace desde lo social, entendiéndose lo social como la interacción, vínculos y relaciones entre los sujetos, y desde la transdisciplinariedad, lo que caracteriza su especificidad junto con la intervención, la cual permite tener una visión articulada del problema, esto es posible “al aproximarse a diferentes segmentos de la realidad desde la complejidad de una realidad que como seres humanos finitos tenemos que reducir para intervenir,

pero que se puede mirar integralmente” (Tello, 2008, p.07), es decir, el trabajo social debe contemplar los tres elementos anteriores para poder comprender el problema del sujeto e intervenir con una visión integrada desencadenando procesos de cambio social, de esta manera se define el quehacer del trabajador social.



Fuente: Elaboración propia con información de Tello (2008) rescatado de la propuesta esquemática que realiza sobre la situación-problema.

En cuanto a los campos donde actualmente interviene el trabajo social, es preciso reconocer que éstos se han modificado debido a los cambios que trajeron consigo la reducción del presupuesto gubernamental destinado a lo social y la focalización de las acciones a la atención de “grupos vulnerables”, reduciendo el requerimiento de los trabajadores sociales en las instituciones gubernamentales, pero a su vez abriendo la posibilidad a nuevos campos de intervención profesional en “instancias privadas o de la sociedad civil de nueva creación, como son las dedicadas a la atención a los derechos humanos, a la violencia, la inseguridad, la ecología y el trabajo social en la academia” (Tello y Ornelas, 2014, p.257).

Siguiendo a Tello (2013), la intervención de trabajo social está enfocada a las interacciones de las personas con su entorno social desde una perspectiva

integral, holística y global; la conceptualización de la propuesta metodológica apuesta por realizar un trabajo social que propicie y fortalezca la relaciones sociales entre los sujetos.

Los cambios sociales en la actualidad, como consecuencia de la modernidad, han provocado diversas problemáticas que afectan a lo social, desde procesos sociales basados en la relación dominio-sumisión, como son la violencia, la desconfianza, la exclusión y el rechazo, hasta un creciente individualismo, dando como resultado dos formas básicas de interacción entre los sujetos: de competencia o cooperación; la primera contribuye debilitamiento del tejido social y a la fragmentación de las relaciones sociales cooperativas, trastocando espacios tanto públicos como privados, así como la cotidianidad de los sujetos. Es en este contexto donde el trabajo social contemporáneo, encuentra lugar para incidir en dichas problemáticas, con el propósito de reconfigurar los procesos sociales desencadenando cambios sociales a través del diseño de estrategias integrales de intervención.

Este contexto de fragmentación de las relaciones sociales cooperativas ha permeado en los diferentes espacios donde se gestan los procesos de socialización, entre ellos se encuentran la familia y la escuela como los principales formadores y reproductores de las formas dominantes de la socialización. Esta investigación se enfoca en aquellos procesos relacionales que se desarrollan en el ámbito escolar, por lo que esta situación-problema desde la mirada del trabajo social se aborda de la siguiente manera:



Fuente: Elaboración propia, basado en la propuesta esquemática que realiza Tello (2008) para representar la situación-problema.

Para esta situación-problema, los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias del Estado de México representan los sujetos principales, sin embargo, se retomarán las interacciones de los sujetos de estudio con sus pares y los demás actores involucrados en la problemática (familia, maestros, autoridades y trabajadores sociales), el problema abordado son las relaciones sociales cooperativas fragmentadas por la competencia, en un contexto enmarcado por procesos relacionales como la violencia, la desconfianza, la exclusión, el rechazo y el autoritarismo y el creciente individualismo, surgidos como consecuencia de la modernidad.

En la intersección de estos elementos se encuentra la situación-problema a abordar: *la fragmentación de las relaciones sociales cooperativas de los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias*, desde esta perspectiva el trabajo social encuentra relevancia en incidir en las situaciones relacionales de las escuelas para lograr un cambio, representando lo escolar uno de los ámbitos de intervención del trabajo social.

Como se pudo observar el contexto juega parte importante en el abordaje de la problemática, por lo que se dedicará el resto del capítulo a hablar de aquellos aspectos que fueron retomados del mismo, es decir la modernidad, la competencia, el individualismo, la desconfianza, el rechazo, la exclusión y el autoritarismo y su influencia en las relaciones sociales.

1.2. Modernidad

Hablar de la modernidad nos remite a los cambios en la forma de organización que se han dado en nuestra sociedad, reconociendo que éstos han estado ligados a un modelo económico que ha tenido repercusiones no sólo en el ámbito económico, sino también en lo social, es decir, en las formas de relacionarse y en la organización social propiamente dicha.

Es importante aclarar que el hacer referencia al sistema que antecede a la modernidad, únicamente sirve como punto de partida para observar los cambios en las relaciones sociales a partir del surgimiento de la misma; con ello no se pretende *añorar* una época pasada y tampoco la pretensión gira en torno a *regresar* a las formas relacionales tal y como eran entonces, se trata de vislumbrar los efectos que tuvo la modernidad en las formas relacionales que se adaptan a dicho contexto, viendo la fragmentación de la relaciones sociales cooperativas como uno de ellos, para encontrar los puntos de ruptura que permitan encaminar las formas relacionales que se gestan en la actualidad a articular las relaciones hacia un objetivo en común.

Las relaciones sociales serán entendidas como el vínculo que establecen los sujetos para la construcción del colectivo; sin embargo las formas en las que se establecen han sido modificadas con la entrada de la modernidad como forma de organización imperante teniendo estragos en el debilitamiento de la idea de un objetivo en común como sociedad.

La modernidad ha sido definida desde diferentes puntos de vista, algunos aludiendo al aspecto económico y tecnológico y otros, a los cambios de orden social, pero todos ligados a la transición y al cambio en la organización social, económica y política. Giddens (2001) la define como el momento que “se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde

alrededor del siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los han convertido en más o menos mundiales” (p.15); este autor asocia la modernidad a un periodo de tiempo, cuyos cambios en los modos de vida han tenido impacto hasta la actualidad. Este orden social es caracterizado por la industrialización, la división del trabajo guiado por el beneficio, la competencia y una creciente desigualdad social.

Las consecuencias de una sociedad moderna que se mueve dentro de “un sistema fundamentado en la fabricación de bienes de consumo” (Giddens, 2001, p.16) y que convierte la mano de obra en mercancía, privilegiando además lo económico y lo productivo, se ven reflejadas en la descomposición social actual en la que se vive; de acuerdo con Beck (2000) “la dinámica de economía, política y ciencia, ha provocado su descomposición como entramado de experiencias, desanclando a las personas de las seguridades y las formas de vida estándar” (Citado por Tiramonti, 2006, p.368) que se tenían en el sistema pre-moderno, ahora no sólo tienen que acoplarse al sistema que se ha establecido en la modernidad sino que además tendrán que sobrevivir y adaptarse a las consecuencias del mismo. La idea de progreso y mejoramiento de calidad de vida de las personas que ofrecía la modernidad se fue transformando en un consumismo y un afán por obtener cosas cada vez más lujosas, repercutiendo en la forma en la que se establecen las relaciones sociales.

Para Giddens (2000) “la sociedad es un determinado sistema de relaciones sociales” (p.25); que moldea al individuo a través de la socialización y su incorporación en las diferentes instituciones sociales, que tienen la función de introducir, instruir y adaptarlo para su funcionamiento, por lo que, junto con el contexto, definen las costumbres, aspiraciones, valores e intereses válidos para dicho sistema.

Antes del periodo de la modernidad, el pasado que contenía la práctica de los valores y las costumbres, tomaba relevancia ya que al ser transmitido de generación en generación, permitía la perpetuidad de éstas, brindando cierta seguridad al individuo de que las acciones que aprendía serían aquellas que tendría que reproducir, lo que le brindaba cierto control y seguridad. La

modernidad, al traer cambios a la dinámica y organización social y la celeridad con que se han gestado, trajo consigo el que las personas tengan la sensación de que han perdido el control de lo que conocían.

El individuo dentro de la sociedad aprende conductas y comportamientos que reproduce en su vida cotidiana en interacción con el resto de la sociedad procurando el progreso en común de la misma; pero en el caso de la sociedad moderna en donde el individuo ocupa el papel central, se han desarrollado comportamientos dominantes que fragmentan las relaciones sociales, entre ellos el individualismo y la competencia, que han provocado “el desinterés por la responsabilidad colectiva, originando impactos negativos de todo orden”(Urquiza, Meersohn y Torrejón, 2005, p.02); es decir: el interés y beneficio individuales se anteponen al colectivo.

La implementación de máquinas maximizó la producción pero minimizó el número de mano de obra que se necesitaba para dicho proceso, reduciendo la oferta laboral y acrecentando la competitividad, provocando que los individuos se preocupen más por intereses individuales y no por los colectivos; aunado a ello los empleados tienen relaciones menos cercanas, pues las exigencias de la eficiencia les impiden tomarse el tiempo para interactuar; es a esto a lo que se ha denominado como individualismo y que poco a poco fue permeando en el establecimiento de las relaciones sociales en general.

La vida basada en deseos de obtener más lujos y un estilo de vida “mejor”, genera actitudes para conseguirlos a costa de lo que sea, incluso si es necesario lastimar, agredir o en el peor de los casos cobrar la vida de alguien, lo que a su vez genera inseguridad y desconfianza hacia los otros.

Giddens (2001) al hablar de confianza también retoma el tema de la fiabilidad, la cual:

Va implicada, de manera fundamental, en las instituciones de la modernidad; pero esa fiabilidad no se confiere a individuos sino a capacidades abstractas. Cualquiera que utilice los símbolos monetarios, lo hace asumiendo que los otros, a los que nunca ve, respetarán su valor. Pero en lo que se deposita la confianza, es en el dinero como tal no sólo,

ni principalmente, en las personas con las que verifican las transacciones particulares (p. 36).

Aunque lo relaciona con el factor dinero, este sistema simbólico también está atravesado por las relaciones que se establecen a través de lo material, que también es una característica de la modernidad.

En una palabra, la fiabilidad es una forma de <<fe>> en la que la confianza puesta en resultados probables expresa un compromiso con algo, más que una mera comprensión cognitiva. (...) las formas de fiabilidad implicadas en las instituciones modernas (...) en lo que respecta a su naturaleza, descansan sobre vagas y parciales comprensiones de la <<base de su conocimiento>> (Giddens, 2001, p.37).

Al manejarse mediante el dinero y en un sentido materialista, el individuo deposita su confianza en ello dejando en segundo plano la confianza en los otros, ya que da por hecho, o “se fia”, que aquellos seguirán lo establecido; al no hacerlo esa fiabilidad se va perdiendo generando un sentimiento de desconfianza hacia los otros.

De tal manera que el interés y la importancia de convivir y relacionarse con los otros para la construcción de una sociedad, así como el reconocimiento de la necesidad del otro, están quedando de lado; las acciones relacionadas con el apoyo mutuo quedan anuladas por aquellas acciones que procuran los intereses individuales.

“Las descripciones de la sociedad no sólo plantean como improbable las acciones de este tipo, además no logran explicar su presencia. Existe una predominancia de las explicaciones basadas en la lógica competitiva que tiende a invisibilizar la colaboración, observando estas acciones como fenómenos residuales. Así mismo, estas descripciones podrían inhibir las acciones colaborativas ya que pueden influir en la evaluación que hace el individuo sobre los beneficios esperados de su acción” (Urquiza, s/f, p. 87).

De tal manera que las acciones que reflejan solidaridad, cooperación, o la colaboración como parte esencial de ésta, se reducen a hechos “heroicos” y aislados, ya que no es considerado como un estilo de vida cotidiana el trabajar con el otro por un objetivo en común, sino más bien son acciones que sólo se emplean cuando el otro está en riesgo y en casos muy extremos. En esta sociedad pocos están dispuestos a arriesgar la “seguridad individual”, a menos que se trate de las personas más cercanas a su círculo social como puede ser la familia, algunas veces los amigos, pero en ocasiones ni siquiera por ellos.

Según Giddens (2001) “existe un elemento pragmático (...) que descansa, sobre la experiencia comprobada de que tales sistemas generalmente funcionan como deben funcionar” (p.38). Tan arraigada se encuentra esta idea que hasta aquello que se va incorporando como la desconfianza, la violencia, la inseguridad, el ser competitivo o incluso el individualismo, son formas de vida que se van interiorizando en la actualidad porque se cree que así funciona y así debe de ser y se convierten en mecanismos para sobrevivir en esta sociedad.

1.3. Individualismo y competencia en las relaciones sociales actuales.

Hemos hablado de que una característica del paso a la modernidad es el individualismo, siendo una de las consecuencias más relevantes de ésta ya que refleja el cambio de las interacciones entre los sujetos que ha cobrado relevancia por el aumento de su presencia en la actualidad.

Muchos autores han escrito en torno al individualismo, incluso derivando otros términos como individualidad, individualización, individuación, etc., dándoles enfoques diferentes. Desde la perspectiva de Beck (1997):

Individualización significa la desintegración de las certezas de la sociedad industrial acompañada de nuevas interdependencias globales, donde la individualización y la globalización son dos caras del mismo proceso, el

que no está basado en una libre decisión; por el contrario, estaríamos condenados a él (Citado por Urquiza, s/f, p. 75).

Viéndolo como resultado o producto de la modernidad, de la transformación del conjunto de valores y los cambios de organización de la economía mundial.

Otros lo retoman como una construcción individual del sujeto de manera reflexiva, e incluso relacionándolo con el término de autonomía, como es el caso de Triandis (1990) que define el individualismo como “el grupo de valores que enfatizan la autonomía de la persona, mientras que el colectivismo agrupa los valores que enfatizan la dependencia del individuo con los grupos que se identifica o al cual pertenece” (Citado por Correa, Contreras, Ramírez y López, s/f, p.01), sin embargo este autor retoma el término autonomía, como la capacidad del individuo de ser autosuficiente y su contrario la dependencia, al comparar al individualismo con el colectivismo, pero haciendo alusión a que estas relaciones de dependencia le quitan individualidad a la persona; en el individualismo la idea de la autonomía se retoma como la autosuficiencia y el no necesitar de otros, sin embargo no se pretende que la idea de necesitar de los otros se confunda con la de formar sujetos dependientes, sino más bien se busca formar sujetos conscientes de la necesidad del nosotros.

Otros autores aluden a la separación del individuo del resto de la sociedad, Tocqueville (1986) menciona que el individualismo:

Es un sentimiento reposado y tranquilo que dispone a cada ciudadano a aislarse de la masa de sus semejantes y a retirarse a distancia con su familia y con sus amigos, de tal manera que después de haberse creado así una pequeña sociedad para su uso, abandona con gusto el resto de la sociedad (Citado por Zavala, 2000, p.20).

Para él, individualismo tiene que ver con apartarse de los otros, teniendo la firme idea de que no se necesita más que de sí mismo en pequeños grupos para sobrevivir.

Con respecto al individualismo y su efecto en las relaciones sociales, para fines de esta investigación éste será definido como aquel en donde la interacción es

nula o escasa entre los individuos, ya que se piensa que el logro de las metas depende del esfuerzo propio, por lo que no existe la conciencia del bien común, si no la del bien individual. La idea de no necesitar al otro deriva en el aislamiento del sujeto del resto de la sociedad y sus relaciones se limitan al entorno familiar, y en ocasiones integra a su reducido círculo a uno o algunos amigos. No existe interés por ayudar al otro, pero tampoco para afectarlo.

La cuestión ahora, es analizar cómo o qué aspectos de la modernidad permitieron que la interacción se volviera escasa o nula entre los sujetos: “La sociedad moderna ejerce una incesante acción individualizadora que se modifica permanentemente a través de una negociación que supone una constante redefinición de los lazos entre individuo y sociedad” (Tiramonti, 2006, p.368). Se habla de que en la modernidad existe desarraigo, un rompimiento con la idea de “ser sociedad”, del objetivo en común y de la necesidad del otro para construirlo; es decir existe un debilitamiento de los lazos sociales.

En el sistema pre-moderno las relaciones de alianza y reciprocidad eran más comunes en la vida social, o por lo menos tenían más importancia que lo material; en la modernidad estas relaciones se han ido debilitando y reemplazando por el individualismo que aísla al sujeto de los demás; con el sistema capitalista se da más importancia a lo material, y es que con los cambios que trajo consigo la modernidad no se construyen condiciones para que las relaciones sociales se encaminasen a la cooperación.

Autores como De Pablos (2010) ligan el individualismo generado en esta sociedad con el concepto de la globalización, refiriendo que “las relaciones con el mundo globalizado, con los demás, con los objetos, están marcadas por el *desanclaje* que han generado los sistemas expertos, por la separación entre espacio y tiempo y por la reflexividad” (p. 03), este autor también menciona que este contexto se encuentra envuelto por la incertidumbre, la rutina, la angustia, presentes en la vida de todos, lo que hace que cada individuo cree un sistema de confort y de seguridad para sí mismo y cuidándose de los demás; es como crear un pequeño microsistema que le permite sobrevivir a las inseguridades. Según Hofstede (1999) “el individualismo se refiere a sociedades en las que los

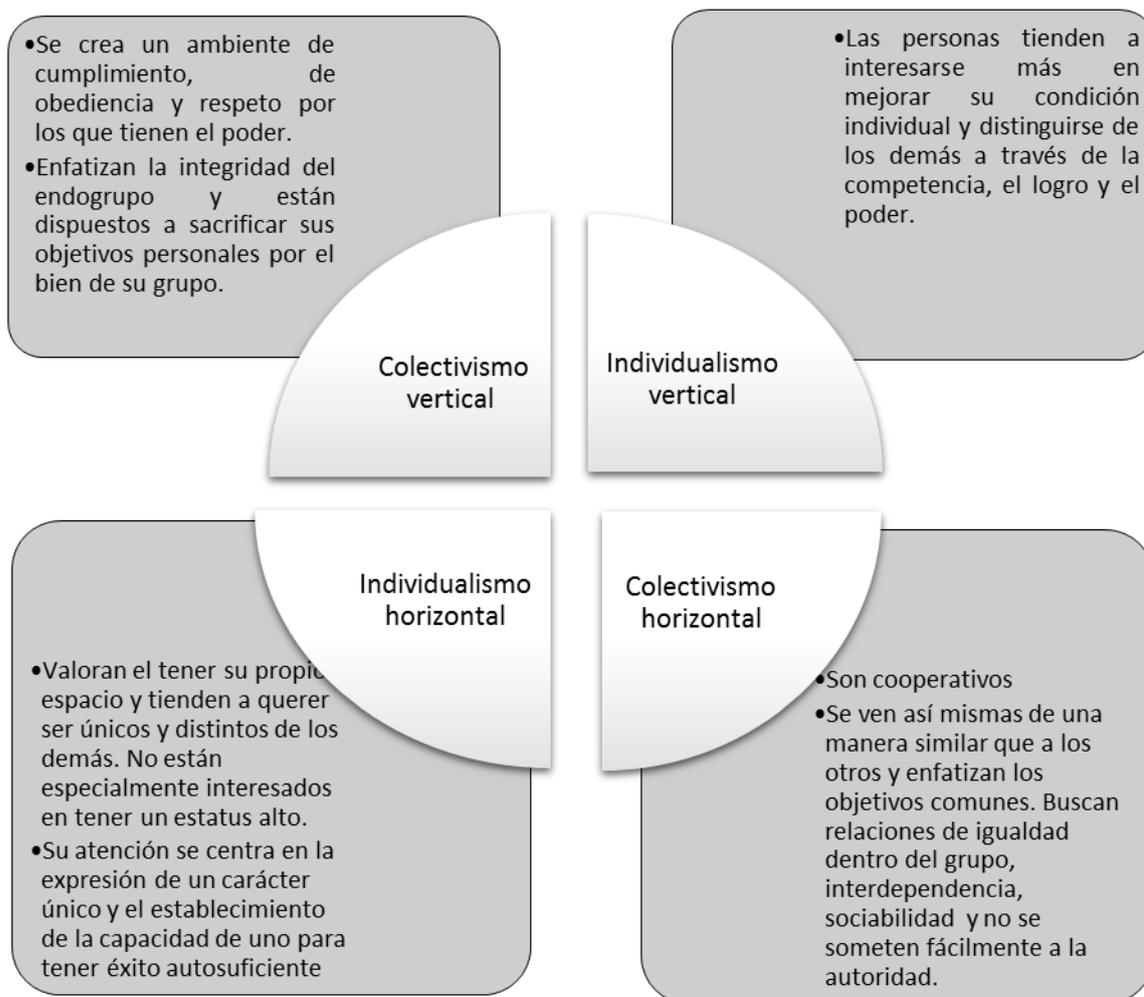
lazos entre los individuos están sueltos y se espera que todos cuiden de sí mismos y de su familia inmediata” (Citado por Malaspina, 2013, p.07).

En sociedades individualistas es común “pertenecer a muchos endogrupos, pero con relaciones ocasionales entre sus miembros y con poco apego emocional” (Malaspina, 2013, p.14); estos grupos están conformados por similitud de atributos adquiridos o intereses personales, es por ello que las acciones que se realizan a favor de los otros, o lo que las motiva (afecto, compromiso, intereses, etc.), se limitan a interactuar con un pequeño número de personas incluyendo al núcleo familiar. También la toma de decisiones se hace en función de cómo afecta al individuo, sin tomar en cuenta las repercusiones que tendrá para los demás.

La confianza y la ayuda se han dejado para el ámbito privado ó íntimo, para los círculos más cerrados y cercanos del individuo; mientras que para el resto de la sociedad, es decir para lo público, existe la desconfianza, la cual se pone de manifiesto en actitudes egoístas, amenazantes, defensivas e incluso agresivas. Lo dicho anteriormente nos deja ver que la conciencia colectiva del bien común se encuentra casi desvanecida, cada uno se procura a sí mismo y no se plantea el hecho de hacer algo a favor del otro, es decir, sólo se voltea a mirar al otro cuando hay algo de él que sirve a los intereses propios o en otro caso cuando éste afecta o perturba el bienestar propio.

Así, las relaciones que se establecen en las instituciones socializadoras que sirven a la modernidad se caracterizan por la formación de grupos cerrados en los que el individuo centra sus interacciones; la familia se ha convertido en uno de ellos, ya que en algunas de ellas únicamente se suman proyectos individuales, comparten un espacio, resuelven “algunas” necesidades básicas, pero no procuran el bienestar de sus miembros, “a diferencia de las conformaciones tradicionales que articulaba en un único proyecto las trayectorias de vida de sus integrantes” (Tiramonti, 2006, p.370), como sucede en las sociedades denominadas colectivistas, en las que sus miembros mantienen una estrecha relación entre sí y con un interés mutuo, siendo éstas más comunes en las sociedades de tipo rural.

Malaspina (2013) identifica la existencia de sociedades o contextos individualistas y colectivistas y para cada uno de ellos menciona dos dimensiones: una vertical y otra horizontal, de las cuales se desprenden características diferentes del individualismo y del colectivismo, explicadas en el siguiente esquema:



Elaboración propia con información de: Malaspina, 2013, p. 08.

De acuerdo a la distinción que hace el autor sobre los tipos de individualismo, para esta investigación se retomará la dimensión vertical, ya que ésta retoma la tendencia a la competencia, el logro y el poder, por lo que se muestra que del individualismo se desprenden este tipo características.

En la actualidad podemos ver que la sociedad se encuentra en una profunda crisis en donde lo que predomina es el individualismo, esto trae como

consecuencia que haya menos vínculos sociales y/o que éstos se encuentren debilitados.

Con relación a que el aprendizaje previo (socialización) afecta la habilidad de procesar la situación de interdependencia, puede suponerse que debido a la globalización, las formas de socialización tradicionales se afecten, permitiendo que las personas exhiban conductas más individualistas o competitivas (García, 2008, p.07).

Dicha problemática se ve reflejada en los modos de interacción, acción y comportamiento del sujeto, evidenciando de esta manera la falta de confianza, sociabilidad y compromiso con el otro, en donde el sujeto se encuentra en constante lucha por cumplir las exigencias sociales y procura únicamente el logro de sus metas personales.

Al igual que Malaspina, otros autores como Triadis (1985) y Morales de la Vega (1992) retoman la competencia o el ser competitivo como una característica derivada del individualismo, relacionándolo con la autosuficiencia y la búsqueda de éxito individual.

La competencia es un término estudiado desde diferentes enfoques; por ejemplo desde la pedagogía el término competencia puede ser abordado como una habilidad, así lo concibe el modelo educativo basado en competencias; según De Ketele (1996):

La competencia es un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata pues de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones (p.20).

En este enfoque se habla más de *ser competente* para la resolución de problemas; ante ello, conviene hacer la diferencia entre ser competente y ser competitivo.

Ahora bien, en cuanto a ser competitivo, algunas definiciones lo retoman como un aspecto positivo ya que se considera que la competencia incentiva al sujeto a “sacar lo mejor de sí” para lograr los objetivos o metas. En cuanto a ser competente, se relaciona con la adquisición de habilidades que contribuyen al desarrollo del sujeto, un ejemplo de ello es la competencia social, es decir el adquirir habilidades para socializar.

Para fines de esta investigación la competencia será entendida como la forma de interactuar entre los sujetos que se fundamenta en un sentido de individualismo, donde cada uno busca el beneficio propio, sin tomar en cuenta los intereses de los otros, de tal manera que para conseguir los propios, los otros no podrán hacerlo.

Cada uno piensa el objetivo a conseguir como un beneficio individual que no se puede compartir, por lo que para obtenerlo no sólo se hace uso de las mejores habilidades, sino que además se trata de obstruir el esfuerzo de los otros por conseguirlo; lo que contribuye a que entre dichos sujetos se genere una ruptura o distanciamiento de las relaciones, al concebir al otro no como compañero, sino como rival.

La modernidad trajo consigo la expansión de la urbanización y este cambio impactó, como se ha dicho, en las formas relacionales, al respecto Madsen (1969) consideró que “las sociedades rurales socializan a sus niños en vías de cooperar, mientras que las sociedades urbanas los socializan en vías de competir; de todas las etnias que examinó, los niños mexicanos siempre fueron los más cooperadores”(Citado por García, 2008, p.05), sin embargo como consecuencia de dicha expansión, también las sociedades de las que habla este autor fueron socializando a las nuevas generaciones de manera competitiva, haciendo de este fenómeno, junto con el individualismo, la idea predominante.

Según Veblen (1971), la modernidad dio paso a la competencia al abrir una gama de “oportunidades para el enriquecimiento personal como consecuencia del mérito y del esfuerzo, generándose nuevas posiciones sociales y la consiguiente pugna por hacerse de ellas, en un esfuerzo conjunto por el ascenso social y el nivel de vida” (Citado por De Pablos, 2010, p.06), este autor hace referencia a

que con los procesos productivos eficientes que trajo consigo la industrialización, se hizo posible conseguir los medios de vida con menor esfuerzo, haciendo que los sujetos enfoquen sus energías a conseguir cosas cada vez mejores, con ello están dispuestos a dar todo su esfuerzo por distinguirse de los demás y siempre querer ser de los primeros, convirtiéndose en una lucha por las posiciones dentro de la sociedad.

Así comienza la competencia, con una lucha por distinguirse de los demás, por obtener lo que todos quieren, pero pocos podrán tener; lo que se ha vuelto la condición para lograr la concreción del proyecto propio, el cual ni si quiera se piensa a largo plazo, las actitudes competitivas se van reflejando en la inmediatez cotidiana de cada individuo. Tal es la descomposición que no se compite únicamente por la superación personal, sino por superar al otro.

Una de las características principales de los sujetos competitivos es que no les importan los deseos u objetivos de los demás, únicamente le interesan los suyos, e intentarán conseguir su objetivo a costa de lo que sea, para obtener el beneficio individual; no le importará afectar a otros o hacer que los otros pierdan con tal de ser el *único ganador*. “El concepto perder se puede traducir como destrucción de la otra persona, no sólo tiene que ver con el hecho de que no consiga las metas propuestas” (París, 2005, p.106), la competencia se basa en menos esfuerzo por conseguir el objetivo mediante los méritos propios y más empeño por obstaculizar el esfuerzo de otros, “en las situaciones competitivas, los individuos buscan resultados que sean beneficiosos para sí mismos y perjudiciales para los demás” (Cadoche, s/f, p. 03), provocando conflictos y distanciamiento en las relaciones, es decir no se queda sólo en el ganar sino que también se interioriza la idea de afectar a los demás.

La modernidad también trajo consigo la valoración de lo material, del objeto por sobre las personas y sus relaciones; según Simmel, los sistemas expertos son “sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en el que vivimos” (Citado por Giddens, 2001, p.37), este autor refiere que la confianza de la modernidad se deposita también en el conocimiento experto de los profesionistas, la valoración de lo que saben, y con eso se da una sensación de que todos los riesgos se han minimizado, que

se puede utilizar tranquilamente cualquier cosa cotidiana, que a la vez nos dan cierta seguridad al contar con ellas. Es por ello que también en la modernidad se le da valor tanto al conocimiento como a la productividad; al formar a los estudiantes se da más importancia a estos dos aspectos que a lo relacional.

Desde el punto de vista de Murga (2007):

Cada sociedad requiere una instancia encargada de la transmisión de conocimientos que se considera son los que permitirán tanto la inserción del sujeto en el ámbito de la sociedad –la forma instrumental de la socialización- como su incorporación a los campos productivos (p.144).

La forma en la que opera la sociedad moderna también influye en la formación de los sujetos que serán el medio para reproducirla; la formación exigida sólo como conocimiento técnico y operativo hace individuos que encajen en dicho sistema, formándolos de la misma manera impersonal con la que se requiere sus conocimientos. Por otra parte, al tener dicho conocimiento dependemos de los demás aunque no sea un sentimiento de ayuda mutua sino más bien de deber o función, es así como no se tiene confianza en el sujeto pero sí en el objeto o producto.

En este contexto individualista y competitivo que trajo consigo la modernidad y que cada vez debilita más los vínculos entre sujetos, son formadas las nuevas generaciones y a su vez son reproductoras de las mismas en sus relaciones cotidianas.

1.4. Jóvenes en la modernidad

En la modernidad las acciones o formas relacionales que aprende el joven no están fundadas en la idea de contribuir al bienestar colectivo, por el contrario, cada vez más se fomenta la idea de la protección individual y de que para conseguir un estatus social se tiene que afectar a los otros que representan la “competencia a vencer”; en ocasiones se piensa que al actuar únicamente se afecta a la persona con la que interactuamos directamente, pero en suma estas acciones afectan a los grupos sociales y a la sociedad entera, convirtiéndose en formas dominantes de establecer las relaciones.

En la modernidad el espacio social se encuentra caracterizado por la desintegración, la desigualdad y la marginalidad; los sujetos en este contexto se construyen de manera individual, resolviendo sus adversidades de esa misma manera y sin la disposición de ayudar a otros o que otros los ayuden, en este sentido “el individualismo es al mismo tiempo el gran logro y el gran reto de la modernidad, que por otro lado genera un fuerte impacto en los adolescentes” (González, 2006, p.92), es así como comienzan a aprender a sobrevivir en este contexto, aislados de los demás y las escasas relaciones que establecen son con su entorno inmediato, es decir con la familia y algún o algunos amigos, por lo que sus experiencias relacionales son cada vez más limitadas.

Otro escenario al que se enfrentan los jóvenes, es que en la modernidad ante la pretensión del bienestar y estatus económico tienen que estar en una constante búsqueda por la gratificación personal; aunado a ello, los medios para alcanzarlo se encuentran altamente demandados, lo que pone a los jóvenes en una constante exigencia a “superarse” y, sobre todo, a competir con otros, ante ello “no sólo tienen que hacer su propia lectura de la realidad y decidir cómo instalarse en ella sino que, además, están obligados a hacer una elección que les garantice una vida plena de desarrollo personal”(Tiramonti, 2006, p. 376), lo que fomenta que en sus relaciones siempre se busque el reconocimiento de los otros que le permitan avanzar en sus objetivos, dando como resultado una sociedad que sobrepone lo económico a lo social. Siguiendo a Tiramonti (2006), la competencia se convierte en la motivación de las acciones de los jóvenes, “la auto realización pasa por la capacidad de estar siempre en carrera y la gratificación por demostrarse y demostrar una permanente disposición a la superación” (p. 377).

Es así como el individualismo y la competencia se convierten en las interacciones dominantes en las que los jóvenes aprenden a socializar, por ello las relaciones se basan en el poder-sumisión, la violencia, la indiferencia, el desinterés, la desconfianza, el rechazo y la exclusión hacia los otros.

En los sistemas sociales, incluso en el moderno, se han creado instituciones que se encargan de preparar a los sujetos para ser parte de la sociedad; en estas instituciones los sujetos incorporan aquellos elementos que les permitirán

socializar pero también aquellos conocimientos que necesitan para sobrevivir en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven, los jóvenes no son la excepción.

El sujeto pasa por procesos de socialización a lo largo de su vida, la base de dichos procesos son las relaciones que establecen de forma primaria en la familia, el vecindario y de una manera más formal en la escuela, por ello es fundamental el contexto en el que se encuentran ya que esto influye en cómo los jóvenes están estableciendo actualmente sus relaciones en esos entornos.

Para Tiramonti (2006), “el contexto familiar es una referencia permanente en el discurso de los jóvenes” (p.370), y es completamente lógico ya que es el ámbito donde el sujeto vive sus primeras experiencias con los otros, de éstas incorporará los elementos culturales y sociales para relacionarse con el resto de la sociedad, sin embargo esto no garantiza que aprenda a relacionarse con una conciencia del bien colectivo.

La familia como institución “es funcional al sistema del que forma parte, lo reproduce, a la vez que contribuye a modificarlo a través de cambios cotidianos que adecúan distintos procesos sociales a las nuevas circunstancias” (Tello, 2013, p.41), la familia, para adecuarse a la modernidad, ha experimentado cambios tanto en su estructura como en los roles que desempeñan sus miembros y en las formas de relacionarse y aunque aún siguen siendo predominantemente del tipo nuclear, la ruptura de los lazos entre sus miembros, la situación económica, la incorporación de la mujer al ámbito laboral, etc. han propiciado que se formen nuevos tipos de familia, sin embargo la idea de la familia tradicional sigue instaurada en el imaginario social, a tal grado que aquellos que no pertenecen a ese arquetipo de familia tienen que enfrentarse, primero, a la fragmentación de sus lazos primarios y luego, a la estigmatización y rechazo social.

El debilitamiento de los vínculos sociales en la familia comienzan desde que ambos padres tienen que salir a trabajar, ¿cómo un joven aprende a socializar y a convivir con otros, si por esta circunstancia pasa mucha parte del tiempo solo?, ¿cómo evitar entonces que no sean individualistas si los vínculos

primarios no están respondiendo a sus necesidades de convivencia?, y no es que se responsabilice a los padres por ello, es simplemente el contexto económico y la modernidad, que les impone la necesidad de cubrir demandas, algunas básicas y otras innecesarias, que así los han condicionado. Aunado a ello “sus relaciones familiares son por lo general, más o menos conflictivas, con poca comunicación y control (...) Los jóvenes tienen derechos, viven como si fueran responsables de sí mismos, pero en la mayor parte continúan dependiendo de su familia” (Tello, 2013, p.42).

El individualismo ha repercutido en la familia de tal manera que ya no se asumen como un grupo que tiene un objetivo en común; sus miembros cuentan con proyectos independientes de los otros y se convierten así en un grupo de personas que *están físicamente* en un espacio ya que en muchas ocasiones ni siquiera lo *comparten*; en ocasiones las actividades de cada miembro no les permite coincidir ni siquiera en las horas de comida, y cuando el espacio de la casa se los permite, cada miembro tiende a aislarse en los espacios asignados para cada uno. Los procesos que permiten la convivencia, como es la comunicación, también se reducen, los miembros se comunican entre sí sólo para lo básico y funcional, en ocasiones éstos ni siquiera se interesan por saber qué han hecho los otros en el día, a menos que les afecte; en una encuesta realizada entre estudiantes de primer año de secundaria del Distrito Federal, “el 19% refiere que no platican con nadie de su familia” (Tello, 2013, p.47).

Por otra parte, la dinámica que se genera en la familia está condicionada por relaciones jerárquicas, es aquí donde se aprende a incorporarse a los juegos de poder y sumisión: los jóvenes se someten a las órdenes de sus mayores, e incluso difícilmente son tomados en cuenta en las decisiones que les competen o afectan; desde esta dinámica desigual se comienza a dejar de lado el reconocimiento que merecen como sujetos capaces de decidir por sí mismos; por otra parte también existe un aumento en la falta de límites y la permisividad por parte de los padres que intentan compensar las ausencias, lo que su vez genera conflicto al confrontarse con el otro extremo: el autoritarismo. Además, el joven tiene que afrontar las problemáticas familiares que el contexto le condiciona y que debilitan aún más los vínculos entre sus miembros.

Es en este escenario familiar que el joven aprende a relacionarse y “al incluirse en otros grupos, desarrollará el rol aprendido, y establecerá las relaciones como ha aprendido. Se sentirá más cómodo en los grupos que funcionen como el único grupo que conoce, su familia” (Universidad del País Vasco, s/f, p.17).

El reto del joven está en poder establecer relaciones fuera del núcleo familiar, uno de esos escenarios es el vecindario, en el cual las formas de interactuar también han sufrido modificaciones a raíz de la modernización. En el sistema pre-moderno las relaciones giraban en torno al sentido de comunidad, a la necesidad de los otros; el socializar con los vecinos era fundamental para vivir en sociedad ya que éstos representaban redes de apoyo importantes. En la actualidad esto va siendo cada vez menos posible pues se generaliza la idea de la individualidad y la tendencia a encerrarse en su grupo familiar por la desconfianza que también se ha creado con el individualismo.

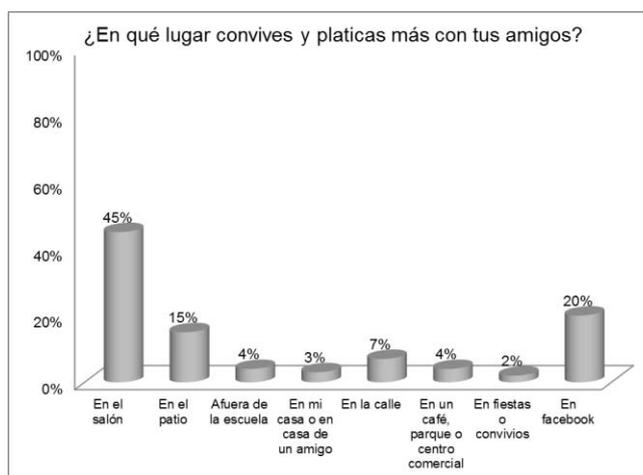
El establecimiento de las relaciones en el vecindario se han modificado por diversos factores, entre los más reconocidos son la inseguridad y violencia actuales. En México, por ejemplo, la percepción de inseguridad relacionada con la ola de violencia “subió a 72.3 % de la población entre marzo y abril, los primeros meses de la gestión del presidente Enrique Peña Nieto, mostró una encuesta del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (...) La percepción de inseguridad que mide el INEGI alcanzaba en el 2012 a un 66.6% de la población y en el 2011 a 69.5% de los habitantes de México.” (Revista Forbes, 2013), ante esta inseguridad los jóvenes y los niños no salen a la calle a convivir con otros y las personas se encierran por temor a que les *pase algo*. Los jóvenes que se juntan en pequeños grupos en las esquinas, de inmediato son etiquetados como “vagos” o “delincuentes” y existe la tendencia a buscar disolver estos grupos.

Por otro lado, también están los avances tecnológicos, aquellos que principalmente tienen como función el entretenimiento de los sujetos, mismos que han permitido mantener a los jóvenes en sus hogares sin la necesidad de convivir con otros, pues permiten que las relaciones se den de manera virtual, por medio de las llamadas redes sociales, que es un fenómeno creciente que va dejando atrás las relaciones cara a cara con los vecinos, amigos y familiares.

Para Cornella (1997) son las tecnologías de la información el instrumento fundamental que permite a la nueva lógica de las relaciones sociales manifestarse en la realidad. Dentro de ellas, internet constituye uno de los casos más notables de entorno tecnológico de rápido crecimiento cuyo resultado ha sido el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información (Citado por Moreno y Suárez, 2010).

Éstos se van imponiendo como medios de intercambio de comunicación e información que las nuevas generaciones han ido incorporando a sus estilos de vida, permitiendo ampliarlas hacia personas y contextos diferentes, pero separándose cada vez más del contexto propio. Es preciso reconocer que la incorporación de estas nuevas tecnologías he permitido unir a las personas de diferentes formas, sin embargo se hace necesario reorientar su uso para que las relaciones cara a cara no sean remplazadas por éstas, y también para que no se usen para afectar a los otros.

En una investigación realizada por EOPSAC en el año 2012, como parte del proyecto “Tejiendo Relaciones”, se les preguntó a los estudiantes en qué lugar conviven más con sus compañeros: Una quinta parte de los jóvenes respondieron que conviven a través de la red social (20% respondió: facebook). Siguen el 7% que mencionan que conviven



Fuente: EOPSAC (2012) Proyecto Tejiendo Relaciones. Citado por: (Cuevas, 2014, p. 46).

en la calle; el 4% mencionan que conviven afuera de la escuela y casi la misma cantidad (3.6% y 3.2%, respectivamente) dijeron que conviven en un café, parque o centro comercial y en la casa de un amigo o su casa. Finalmente, sólo 1.5% afirmó que conviven más en fiestas (Cuevas, 2014, p. 46).

Como se observa, fuera de la escuela, los jóvenes se están relacionando mayoritariamente por las redes sociales, en lugar de interactuar en los espacios de su vecindario, como lo son la calle, los espacios de esparcimiento o en la casa

de un amigo. Estas redes están siendo consideradas como un espacio donde pueden comunicarse con los otros, enterarse de lo que les pasa sin necesidad del encuentro cara a cara, pero también representa un espacio poco vigilado donde tienen la libertad para relacionarse.

Otro espacio social en el que los jóvenes aprenden a socializar es la escuela, de hecho, gran parte de su vida la pasan en dicha institución y al igual que en los otros escenarios, las relaciones que se establecen en ésta son resultado del contexto dominante y constituyen un elemento importante para la formación tanto social como académica del estudiante.

Capítulo 2. Relaciones sociales en el ámbito escolar

2.1. Tipos de relaciones sociales en el ámbito escolar

La escuela fue en un tiempo un mecanismo de inclusión y movilidad social, sin embargo hoy día no lo es más e incluso ha desarrollado mecanismos para la exclusión. La realidad actual para los jóvenes es la de un sistema que no alcanza a responder a los intereses y necesidades de todos, que limita cada vez más el acceso a las oportunidades, existe una fuerte tensión entre lo que ofertan y la demanda existente, reflejado desde el acceso a la educación, que les obliga a ver al otro como su contrincante en la búsqueda de un espacio; es así como la escuela se convierte en un lugar de encuentros y desencuentros, donde se lucha por sobrevivir más que compartir.

La precaria satisfacción de sus necesidades básicas hace que el factor económico ocupe un lugar preponderante entre los satisfactores que busca. La competencia por el bienestar personal está en la base de sus relaciones sociales y no una conciencia de integración social que posibilite un bien común (Tello, 2005, p. 1168).

La escuela representa el escenario más influyente en cuanto a relacionarse con sujetos que no pertenecen al círculo familiar, situación que se ha enfatizado dado el debilitamiento de los vínculos con el vecindario, es por ello que lo que pasa en este espacio tiene una gran influencia en cómo se construyen los jóvenes como sujetos. La escuela, al igual que la familia, representa una importante institución socializadora, reproductora del orden social y de las relaciones dominantes, “la educación, por supuesto, no sólo no ha sido una excepción sino un espacio privilegiado de producción del discurso hegemónico” (Bonal, 2009, p.655), caracterizado por la jerarquización, el individualismo y la competencia.

Una de las motivaciones por las que una persona asiste a la escuela o por las cuales sus padres los envían a ésta es la “superación personal”; en la modernidad ello está enfocado a buscar un mejor nivel de vida, conseguir lo mejor de lo que ofrece el mercado, pero también a ser un elemento *competente* para el mismo, lo que le permitirá tener una posición dentro de la sociedad; en esta lógica se encuentra la mayoría de los jóvenes que asisten a la escuela.

La producción de conocimiento pasa a ser no sólo un medio, sino un fin en sí mismo del proceso de desarrollo, con lo que la inversión educativa estratégica se convierte en fundamental para el éxito en contextos de elevada competitividad internacional. Por otra parte, la globalización también alcanza a la educación como mercancía. (Bonaf, 2009, p. 656)

Las escuelas están organizadas en diferentes niveles educativos: básico, medio superior y superior, diferenciados por grupos de edad y propósitos que persiguen; en el caso de las escuelas secundarias que pertenecen al nivel básico, se ha implementado un modelo pedagógico basado en competencias que, aunque es pensado también para formar en el desarrollo de habilidades favorables, al ser permeado por un contexto de individualismo y de la exigencia para ser productivo, más allá de llevar al desarrollo de habilidades, está fomentando la competencia entre los estudiantes repercutiendo en sus relaciones sociales. En el imaginario social, se reconoce como principal objetivo la formación académica, dejando de lado la social, y los profesores de secundaria no son la excepción, como lo muestra el siguiente ejemplo:

Los docentes, en general, sólo logran visualizar este poco interés de los adolescentes por la escuela y su función educativa o, mejor dicho, por las prácticas educativas que se desarrollan en las instituciones educativas, repiten de varias formas la idea de que: los muchachos no saben a qué vienen a la escuela; son contados los que tienen claro que se viene a estudiar; vienen a todo menos a estudiar; no les interesa la escuela, sólo les interesa el relajo y están aquí porque los mandan. Añaden: el problema es que no están conscientes de que tienen que estudiar; que a ellos les preocupa pasar bien el momento en la escuela (Reyes, 2009, p.154).

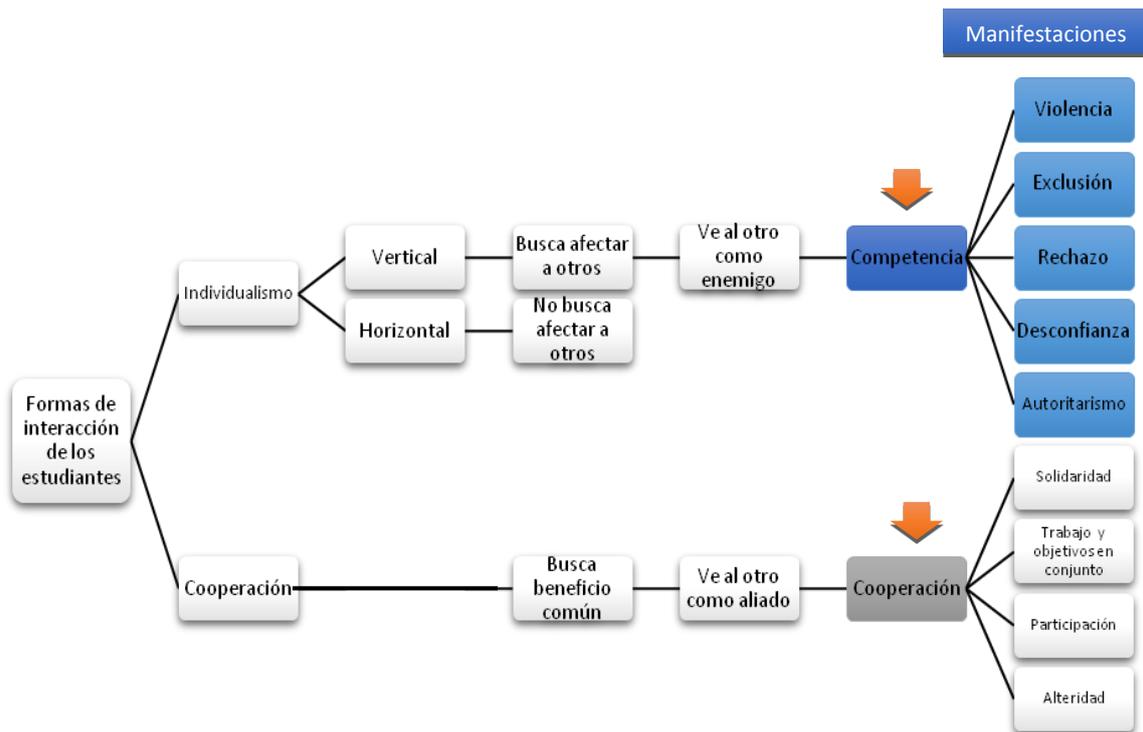
Diversos autores ya han intentado distinguir las formas en las que interactúan los estudiantes, entre ellos están Sapp (2006) y Deutsch (1962), quienes referenciados por López (2008), identifican tres principales:



Fuente: elaboración propia con información de López, 2008, p. 13-14.

Al analizar las características de las tres formas de socialización, se observó que éstas se pueden resumir en dos formas básicas de relación: la de competencia y la de cooperación, que por supuesto implican una concepción diferenciada del otro: como enemigo o como aliado.

El individualismo está estrechamente ligado con la competencia, pues de hecho, como se explicó en el capítulo anterior, el individualismo vertical deriva en competencia, digamos que es una característica que la favorece, la diferencia está cuando se ve al otro como enemigo; por ello se propone concebirlas sólo en las dos formas relacionales antes mencionadas, y que se desglosan a continuación:



Fuente: elaboración propia con información de López (2008), Cadoche (s/f), Montoya (s/f) y Flórez y Galván (2008).

Las actividades y actitudes en las que se reflejan dichas interacciones, se gestan tanto dentro del aula como en los espacios de recreación, y repercuten también en cómo se relacionan los sujetos fuera de la escuela.

La forma en la que está pensada la escuela tiende a separar a los sujetos; en la mayoría de las secundarias los estudiantes se sientan en butacas individuales, la mayor parte del tiempo permanecen en ellas trabajando sin interactuar ya que ello se considera una distracción e irrumpe la productividad y ritmo de trabajo, impidiendo la consecución de sus objetivos individuales. Blanco (2001) cita al investigador brasileño De Mello y Souza para explicar que:

La estructura administrativa de la escuela expresa su organización en el plano consciente y corresponde a una ordenación racional decretada por el poder público. La estructura total de la escuela es algo más amplio, pues comprende no sólo las relaciones ordenadas conscientemente, sino también aquellas que derivan de su existencia en cuanto grupo social". (Citado por Merino y Namicela, S/F, p. 40).

Por su parte, los maestros trabajan aisladamente con los grupos y sólo permanecen con ellos en el tiempo de sus clases, al término se cambian de grupo y así sigue la dinámica el resto de la jornada escolar, eso cuando imparten dos o más materias en los grupos, pues existen algunos que únicamente imparten su materia y se van. En los espacios del receso lo que buscan es “descansar” de la dinámica que genera dar clase, algunos se turnan para vigilarlos, mientras otros se encuentran en el espacio exclusivo para profesores, sin enterarse de nada de lo que pase afuera: “hay un régimen disciplinario que se monta en esta construcción individual de la responsabilidad por sostener un orden satisfactorio para la convivencia y el desarrollo de las actividades académicas” (Tiramonti, 2006, p. 377), desde esta estructura los espacios y los momentos de interacción entre los actores se van limitando, fomentando el individualismo entre ellos.

El único que puede interactuar con ellos en el aula es el profesor, pues es el “transmisor” de conocimientos, por lo tanto las interacciones de éste se limitan a contestar dudas, impartir conocimientos, etc., lo cual no garantiza el establecimiento de relaciones cercanas; en ambientes como éste:

Prevalen la desconfianza, la falta de diálogo, la indiferencia pues no se ve al otro como alguien con quien se pueda construir, con quien se logre realizar un trabajo cooperativo en donde, con las aportaciones de las dos partes, genere un enriquecimiento mutuo (Pujolàs, 2009, p. 228).

El docente es reconocido como la figura que pasa más tiempo con los jóvenes, es por ello que también se reconoce como un agente que puede reproducir y/o fomentar las relaciones cooperativas o competitivas en los estudiantes a través de las técnicas utilizadas para la enseñanza o de las relaciones que establece con ellos.

Un mecanismo que se ocupa para fomentar las relaciones de competencia, es la comparación que, como menciona López (2008) “en las situaciones competitivas e individuales se utiliza un proceso de comparación social para ver qué competidor es más capaz, atribuyendo el éxito a su capacidad y el fracaso a factores externos” (p. 30). El éxito y el fracaso dentro del aula se manejan en

función de las capacidades individuales, lo que fomenta relaciones competitivas entre los estudiantes.

Entre los mecanismos más utilizados para la comparación está el “motivar” a través de la recompensa, concretamente, subiendo puntos en la calificación, con ello se premia el cumplimiento, la eficiencia y la responsabilidad, aunque los criterios para obtenerlos son subjetivos ya que dependen del profesor, pero también tiene repercusiones para quienes no logren conseguirlos, quedándose al margen de lo que les es exigido, “con ello, el alumno percibe que la consecución de sus objetivos depende sólo de su propia capacidad y empeño, subestimando el esfuerzo que realizan sus demás compañeros, puesto que no hay metas ni acciones conjuntas” (Cadoche, s/f, p. 06); esto desencadena actitudes que llegan a afectar a otros para poder conseguir dichas recompensas, además la mayoría de la veces tiene que hacerlo aisladamente ya que éstas son ofrecidas por el logro individual y no por el colectivo, y por otra parte se vea los compañeros como rivales, no existe la confianza de ayudar o pedir ayuda de otros, pues a la hora de competir todos son vistos como enemigos que pueden obstaculizar los objetivos. Un ejemplo de ello es que cuando se les pregunta qué hacen cuando surge un conflicto en la escuela y el 62% de los estudiantes dice que lo ignora porque no le incumbe, frente a solo un 23% que participaría en la solución aunque el problema no sea suyo (EOPSAC, 2009).

Con relación a los objetivos, tanto en el individualismo como en la competencia son pensados como personales, es decir cada sujeto establece objetivos para su proyecto de vida de manera individual, la diferencia es que en la competencia el logro de este objetivo únicamente puede darse si los otros no lo cumplen, por lo que los jóvenes “tienden a descalificar las ideas u opiniones de los otros y terminan desarrollando conductas poco solidarias que los llevan, por ejemplo, a preferir reducir sus propias posibilidades de éxito con tal de reducir las ajenas” (Cadoche, s/f, p.06). En la cooperación por el contrario, a pesar de que cada uno de los sujetos tiene su proyecto de vida, reconocen la existencia de un objetivo en común, y que no pueden conseguirlo si los otros no lo hacen, lo que desencadena relaciones de apoyo, solidaridad y convivencia.

La competencia y el individualismo están presentes en las interacciones cotidianas de la dinámica escolar, sin embargo se hacen más evidentes cuando se conforman equipos, ya sea de trabajo o de recreación. Apesar de que la idea con la que se incorporó el trabajo en equipo en las técnicas didácticas de aprendizaje fue la de complementar las habilidades, conjuntar esfuerzos en torno a un objetivo en común, y la idea de aprender a trabajar, estar y relacionarnos con otros, éste se ha desvirtuado pues con el individualismo la tendencia a preferir trabajar sólo va en aumento, ya que competitivamente se considera que los otros pueden obstruir los fines individuales; por otra parte, cada vez se enseña menos a interactuar con otros y a resolver conflictos, los jóvenes prefieren excluir, rechazar o separarse del otro antes que establecer acuerdos.

Otros por el contrario, sólo conforman sus relaciones acordes a sus intereses, incluso dejando de lado las relaciones de amistad, para ello eligen a los compañeros que reconocen “como líderes académicos, a quienes definen como inteligentes, cumplidos, dedicados, entre otros” (Ornelas, 2013, p. 67), lo que les garantiza “éxito” en el trabajo en equipo, aunque para el resto de las actividades cotidianas no se tenga una relación cercana con ellos.

Se puede observar que el individualismo y la competencia tienen una gran influencia en las relaciones sociales que establecen los jóvenes, y a su vez éstas se manifiestan de diversas formas a través del poder, la dominación y la sumisión para sobresalir o sobrevivir, en relaciones que implican violencia, desconfianza, rechazo, exclusión y autoritarismo, las cuales se describen a continuación:

Violencia

Existen diversos autores que definen la violencia, problema latente de la sociedad actual que ha permeado los diversos espacios sociales, tanto la familia y los entornos como por supuesto la escuela; algunos autores la han definido por sus expresiones es decir, si es física, emocional, económica etc., o por el espacio en el que se gesta: familiar o escolar. Otros autores concuerdan en que se trata de un proceso relacional, para Tello (2014) la violencia es una “forma relacional dominante que sustituye a formas relacionales de convivencia creativa, de confianza, de solidaridad, de esperanza, en una sociedad fundada en la

desigualdad, en el desorden, en el individualismo, en la desesperanza” (p. 44), en esta definición retoma el elemento del individualismo que permea en la sociedad y también las repercusiones de la violencia para la convivencia.

Por su parte González (2000) la describe como:

Fuerza de opresión y sometimiento, equivale por definición a injusticia y está al servicio de las estructuras de dominio que han prevalecido en la historia...Suele ser además fuerza meramente reactiva, compensatoria, signo de impotencia, de fracaso, de insensibilidad, de atrofia de otras facultades, de frustración y resentimiento (p. 134).

Este autor rescata elementos como el sometimiento, el cual implica la relación con los otros.

En el caso de la violencia que se presenta en la escuela, la UNICEF la ha definido como:

Aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos. Son el producto de mecanismos institucionales que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social (UNICEF: 2011).

Para esta investigación, la violencia será entendida como un proceso relacional dominante basado en la fuerza de opresión y sometimiento del otro por cualquier medio, en el cual están involucrados los actores pertenecientes al centro escolar: estudiantes, profesores, padres de familia, autoridades y personal que labora en el centro escolar.

En las escuelas la violencia ha existido desde siempre, sin embargo esta violencia ha sido normalizada y únicamente se reconocen las expresiones que tienen un grado de tolerancia mínimo o que se consideran de gravedad; en la actualidad las formas de ejercerla se han intensificado trayendo consecuencias cada vez más graves para quien es violentado.

La violencia como proceso relacional de dominio-sumisión, es desencadenada por diversos factores, uno de ellos es la competencia. Según Tello (2005) “El proceso de competencia grupal, más a esta edad, puede desencadenar procesos de violencia muy perversos que llevan a demostrar al otro hasta dónde se puede llegar” (p.1173).

En el año 2000 en la consulta Infantil y Juvenil realizada por el IFE el 13% de niños y niñas de 10 a 13 años de edad declararon que en su escuela los tratan con violencia. En las secundarias la situación es similar, incluso se considera como *más grave* en este nivel escolar:

Hace diez años, 68% de los estudiantes decía que no había violencia en sus escuelas e incluso se afirmaba: “Mi escuela es bien chida”. Ahora 19% dice que siempre o casi siempre hay violencia en su escuela; 53% señala que a veces y sólo 18% afirma que nunca o casi nunca hay violencia en su escuela (Tello, 2010).

La violencia que se ejerce con mayor frecuencia en las escuelas es la física que se expresa a través de peleas y golpes adentro y afuera de sus instalaciones; en una investigación realizada por Tello en el 2004, el 73% de los vecinos declararon que continuamente hay pleitos entre los estudiantes afuera de la escuela y en el 2005 otra investigación mostró que:

30% de los adolescentes reconocieron haber recibido y dado golpes frecuentemente, 13% de parte de algún maestro; 23% afirma haber sido víctima de violencia en la escuela; 12% indica haber recibido caricias no deseadas y de éstas 2% fue por parte de algún maestro. Todo esto sin considerar la manera en que las autoridades y los maestros consiguen imponer el orden en el plantel (Tello, 2005, p. 1171).

Con relación al acoso e intimidación entre los estudiantes, el 10.7% han declarado que algunos de sus compañeros los acosan e intimidan (Consulta Infantil y Juvenil, IFE, 2012). Por su parte, una investigación sobre violencia escolar realizada en el 2011 por EOPSAC, muestra que el 36% expresa haber sido acosado por compañeros y el 18% por sus maestros, ante esto un 7% se ha sentido víctima dentro de su escuela.

Dentro del aula, en la interacción alumno-maestro también surgen fricciones y conflictos que derivan en violencia, principalmente éstas tienen que ver con el incumplimiento de las tareas y de las normas y con el orden y control que intentan tener dentro del aula:

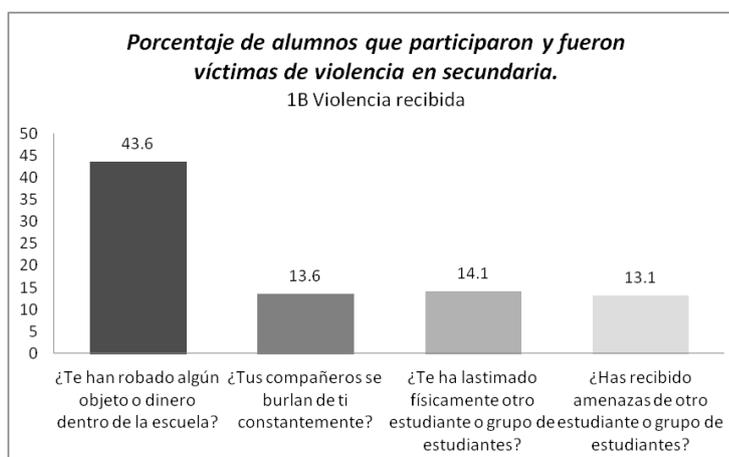
Se aprecian clases en donde surgieron diferencias entre docente y docente, casi siempre por incumplimiento en las tareas o por distracción en clase. La profesora las resolvía de diversas maneras, en ocasiones una mirada era suficiente, en otras un comentario gracioso podía resolver la situación, pero también hubo momentos en donde la actitud era más violenta, un regaño, subir el tono de voz, haciendo cuestionamientos al alumno, fue como ocasionalmente la profesora manifestaba que algún alumno estaba fallando en sus responsabilidades. (Mejía y Ávila, 2009, p. 502)

Ante el incumplimiento de tareas y el intento por mantener el orden y el control los profesores reaccionan con regaños, castigos, incluso hasta los golpes, 35% de los alumnos se ha sentido agredido en el año escolar por alguno de sus maestros y a su vez el 45% ha deseado ser violento con los profesores (EOPSAC, 2004).

También se observan otro tipo de violencias que son la reproducción de las conductas que existen en el contexto exterior de las escuelas, entre éstas encontramos el robo de las pertenencias de los estudiantes, como lo expresa el 44% de ellos.

El 27% refiere que ha recibido amenazas o agresiones físicas.

Estos datos demuestran que las relaciones que se establecen en las escuelas no están al



Fuente: Muñoz, 2008, p. 1202.

margen del contexto que el sistema genera, por lo que el problema de la violencia

en las escuelas no es exclusivamente del sujeto que la ejerce ni del que la recibe y tampoco es un problema particular de los jóvenes.

Si bien en las secundarias es más fácil reconocer la violencia física, también existe un tipo de violencia que, aunque no es del todo evidente, se encuentra constante en las relaciones del ámbito escolar: el rechazo y la exclusión.

Rechazo

En los procesos de construcción de sus relaciones, los jóvenes involucran intereses y expectativas, observan las conductas, habilidades y características de sus compañeros, permitiéndoles evaluar la posibilidad de establecer relaciones con ellos, lo que lleva un proceso de selección para la aceptación o rechazo de los otros, aquí un ejemplo de ello:

– ¿Con quién te juntas dentro de la escuela? – Con personas que me acepten, con personas que sean más o menos igual a mí, que no sean de las personas que no les interesa su escuela, que no tienen ni educación... Siempre observo a la gente antes de hablar con ella o platicar, porque me gusta saber primero cómo es la persona y después ya hablaremos todo lo que sigue y una amistad puede ser, además, yo me di cuenta que muchos no eran de los que echan relajo, porque son tranquilos y le toman más interés a su trabajo, por eso los identifiqué (Armando, 12 años, esc. 3, 1°, 14/10/05) (Reyes, 2009, p.163).

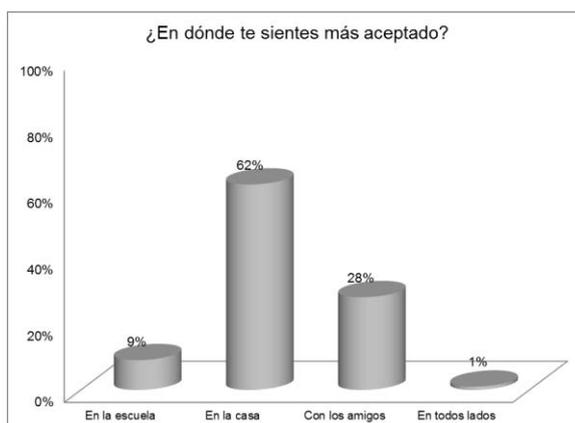
Como lo muestra el testimonio anterior, los jóvenes al no saber estar con los otros y al no aceptar sus diferencias, tienden a relacionarse sólo con aquellos que les hacen sentir más cómodos, o con quienes consideran que tienen gustos, habilidades o actitudes similares a las propias; pero también considerando sus intereses o conveniencia, es esto lo que les permite establecer el grado de aceptación-rechazo que tienen ante los estigmas, etiquetamientos y/o estereotipos sociales, aun cuando se trate de la misma situación, la evaluación la hacen en función de la persona que la presenta.

Dentro de estos procesos de identificación-diferenciación surgidos de la interacción, de la percepción de conductas que se comparten, aceptan o

rechazan, de ciertas condiciones económicas, modas y consumos culturales, y en general de las formas como se autoperciben y cómo los otros son percibidos, se revelan también jerarquías, relaciones de poder y fuerzas en tensión entre los alumnos, esto aun dentro de las propias comunidades emocionales que se construyen al interior de los planteles educativos. Se pueden reconocer ciertos aspectos agradables de los compañeros, pero también aspectos que no lo son (Reyes, 2009, p.164).

Relacionarse con los otros aceptando sus diferencias es algo que no se fomenta comúnmente entre los adolescentes; el no saber hacerlo desencadena conflictos y tensiones. Lo que sí se aprende es a hacer a un lado a aquel que no es igual a ellos, que no le hace sentir cómodo o que simplemente no sirve a sus intereses, como pasa en los ambientes competitivos.

En un diagnóstico realizado por EOPSAC en las escuelas secundarias en los años 2007, 2009 y 2011, al preguntarles a los jóvenes en qué lugar se sienten más aceptados sólo el 9% de ellos eligió a la escuela; este porcentaje es muy bajo en comparación con el 62% que se siente aceptado en su casa y un 28% con sus amigos, pues es un indicador de que la escuela se ha convertido, desde su perspectiva,



Fuente: EOPSAC, 2007, Proyecto Construyendo ciudadanos. Citado por Cuevas, 2014.

en un espacio de rechazo. En el mismo sentido, el 9% señaló que la expresión más común de la violencia en su escuela es rechazar, aislar o no juntarse con alguien. Quizá eso explica porque un 87% preferiría estar en otros espacios y no en la escuela. Ello trae consigo consecuencias para la formación de los jóvenes como sujetos, tanto relacional como académicamente, ya que el 36% manifiesta que las relaciones en su escuela son caracterizadas por la indiferencia.

Entre las consecuencias podemos encontrar el miedo a participar en clase por las burlas, el miedo a ser señalado, a equivocarse, y es que una de las características de los sujetos competitivos es la tendencia a descalificar o

minimizar los esfuerzos de otros por conseguir sus objetivos: “La mayor parte de expresiones empleadas en un salón son para descalificar al otro: “Uy, ¡que no hable!, ¡no, tú no!, ¡ay, otra vez él...!” (Tello, 2013, p.60); el miedo a ser rechazados limita las interacciones con los otros y debilita la confianza que se tiene con los demás. “Los adolescentes rechazados por su grupo de iguales se caracterizan por desagradar a la mayor parte del grupo, de modo que sus compañeros evitan las interacciones sociales con ellos y muestran, así, su desagrado” (Cava y Musitu, 2000).

Como proceso contrario de la aceptación, el rechazo se da en las relaciones de los adolescentes de manera selectiva, al igual que en el mundo adulto, se busca establecer etiquetas entre ellos, estas actitudes también son aprendidas a través las relaciones que se establecen con los maestros, en donde suele darse el “etiquetamiento” de los alumnos, por ejemplo: evidenciar a los alumnos que no cumplen o que tienen dificultades para aprender, nombrándolos como “burros” o “tontos”; en el otro extremo está también quien es rechazado por ser el “favorito del maestro”, por ser el cumplido y con buenas calificaciones; al ver los otros que no pueden alcanzar sus objetivos tratan de obstaculizar los de los que sí pueden, aunque no empleando sus esfuerzos, sino a través de molestar a su compañero.

Aparte de vivir con el rechazo constante en sus vidas, estos jóvenes tienen que sobrellevar las valoraciones negativas de sus profesores y compañeros, y al no sentirse a gusto ni con sus relaciones, ni con la escuela, también es afectado su rendimiento, por lo que además tendrá que pasar por los regaños a causa de la reprobación de materias e incumplimiento de tareas, por su conducta y adaptación, aunado a ello, estos estudiantes son culpados por “no querer echarle ganas”; es decir, “los socializamos en la violencia y luego los convencemos de que son los culpables de ello, ni siquiera asumen que, por lo menos, lo son todos los que intervienen en sus relaciones” (Tello, 2005, p.1173).

El rechazo en algunas ocasiones se da de manera esporádica, sin embargo éste puede llegar a ser reiterativo, de varios compañeros hacia uno, o de una mayoría hacia un subgrupo, lo que puede manifestarse en apartar al otro o al subgrupo que no es aceptado, provocando su exclusión.

Exclusión

En el proceso de aceptación-rechazo, los jóvenes pueden lograr sentirse parte de un grupo y estar integrado en él, o bien, tomar distancia y buscar uno que le brinde seguridad y comodidad; pero también los otros realizan el mismo proceso selectivo y puede ser que al considerarlo “diferente”, ellos prefieran tomar distancia relacional de él, lo que en muchas ocasiones implica no incluirlo ni tomarlo en cuenta en las acciones cotidianas.

La exclusión en las escuelas secundarias también proviene de un fenómeno general que es la exclusión social, para Subirats (2004):

Ésta es una situación concreta, fruto de un proceso dinámico de acumulación, superposición y/o combinación de diversos factores de desventaja o vulnerabilidad social que pueden afectar a personas o grupos, generando una situación de imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción sociocomunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección social (p.19).

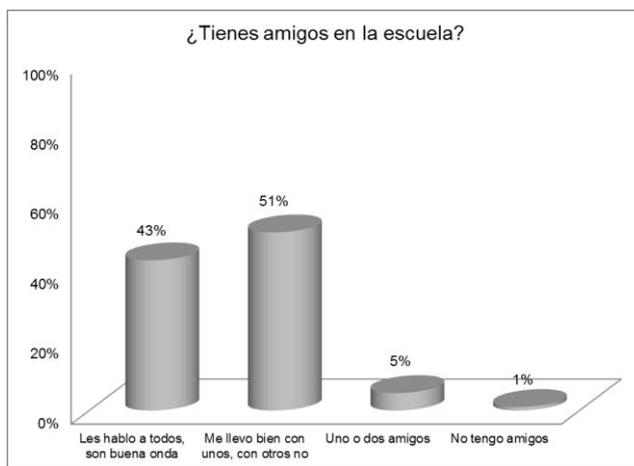
Cada estudiante antes de entrar a la escuela se encuentra inmerso en un contexto de desigualdad, desventaja y vulnerabilidad social en diferentes grados como puede ser una carente, deteriorada o inexistente vinculación familiar y de redes de apoyo, que afecta también las formas y posibilidades de relación con los sujetos fuera del seno familiar.

Bel (2002), expresa que en una sociedad que le da valor central a la competitividad como característica principal en los sujetos, los mecanismos de exclusión se convierten en una regla de juego necesaria, es decir la competitividad es por naturaleza excluyente, así, se considera que el más débil no cuenta y por ello se convierten fácilmente en excluidos.

La exclusión social se observa en los estudiantes que no son tomados en cuenta, en los que pareciera que “no existen” y permanecen apartados de los demás, generalmente por problemas relacionales, económicos o de aprendizaje. “Frecuentemente éstos son los estudiantes que desertan, dejan los estudios y

viven altos riesgos sociales” (Tello, 2015); son invisibilizados e ignorados no sólo por sus compañeros, sino también por maestros, autoridades y demás personal escolar. Estos jóvenes van adquiriendo características que les complican aún más la socialización con los otros, la mayoría de las veces están a la defensiva, presentan conductas agresivas y/o violentas y desconfían siempre de los demás.

Al preguntar a los jóvenes si tienen amigos en la escuela, más de la mitad reconoce que no se lleva bien con todos, y expresan que sólo tienen uno o dos amigos (5%), lo que habla de relaciones limitadas, y también existen quienes no tienen relación alguna con sus iguales (1%). (EOPSAC, 2011), lo que es un reflejo de la exclusión existente.



Fuente: EOPSAC (2011) Proyecto de investigación Violencia Escolar.

Un fenómeno recurrente en las escuelas es la formación de pequeños endogrupos que se conforman por afinidad o conveniencia, éstos al no saber convivir con los que considera diferentes, tienen frecuentes enfrentamientos con el resto de los grupos; en esta interacción también se presentan situaciones de relaciones de poder, ya que algunos intentan imponerse a otros grupos o también a los compañeros que se encuentran excluidos, chantajeándolos o maltratándolos, así lo manifiesta 9% que dice que la expresión más común de violencia en su escuela es amenazar, chantajear y obligar a hacer algo, insultar o poner apodos (51%); otros se refieren a reírse y dejar en ridículo (23%) (EOPSAC, 2011), los estudiantes excluidos tienen que enfrentar estas acciones por parte de sus compañeros, lo que va disminuyendo sus intentos por relacionarse y entonces podemos hablar de procesos de exclusión y autoexclusión o aislamiento.

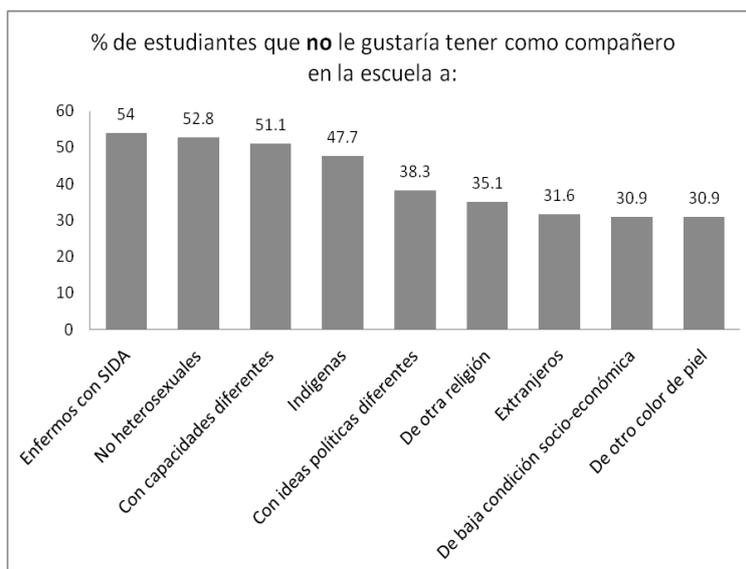
Dentro del aula la formación de equipos puede llegar a caracterizarse como una manifestación de la exclusión, pues para formarlos muchos de los estudiantes prefieren elegir a aquellos que son más “listos” y “cumplidos”, lo que les permitirá

conseguir sus objetivos; aquellos que no son considerados de esa forma van quedando excluidos pues nadie quiere trabajar con ellos. En el caso de que los equipos sean conformados por los profesores, -lo que algunos jóvenes ven como obligación de estar con quienes consideran *indeseables*-, éstos son excluidos de las decisiones y no son tomados en cuenta. Otra situación es la preferencia a trabajar con quienes se sienten a gusto y no querer hacerlo con nadie más, lo que provoca que al interior de los grupos se formen “subgrupos que no se interrelacionan con los demás en ningún caso, lo que ocasiona aislamiento y falta de cohesión grupal” (Ornelas, 2013, p. 74).

Dentro de la exclusión se encuentra la discriminación que según la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2012), significa “seleccionar excluyendo; esto es, dar un trato de inferioridad a personas o a grupos a causa de su origen étnico o nacional, religión, edad, género, opiniones, preferencias sexuales y políticas, condiciones de salud, discapacidades, estado civil u otra causa.” Bajo estas características los jóvenes estudiantes establecen sus relaciones, recreando prejuicios, estereotipos y estigmas dominantes en la sociedad.

En la primera Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en la Escuela, realizada en escuelas públicas de Educación Media Superior en el 2008, en los primeros cuatro lugares (con los porcentajes más altos) los estudiantes expresan que no les gustaría tener como compañero en la escuela a: enfermos con SIDA, homosexuales, personas con capacidades diferentes e indígenas, en ese orden; los jóvenes con esas características son los primeros que quedan segregados de las relaciones con sus pares.

La exclusión, como se observa, representa otro factor que fragmenta las relaciones de los jóvenes en el entorno escolar; el no ser aceptado por los otros y no estar incluido en el grupo social, genera una sensación de desconfianza por todo aquel al que se considere “diferente”.



Fuente: 1° Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuela Públicas de Educación Media Superior. (SEP, 2008)

Desconfianza

El contexto competitivo e individualizado que permea en las escuelas, influye de manera determinante en cómo los jóvenes ven a los otros. En los ambientes escolares competitivos existe la tendencia de ver al otro como alguien que puede impedir el logro de los intereses propios, lo que implica sentir desconfianza por el miedo a que lo hagan, es cuando ésta se vuelve también un factor determinante para establecer relaciones o no con los otros.

Autores como González, S. (s/f), definen la desconfianza “como un instinto básico de protección y conservación del individuo frente a lo desconocido, o no controlable”; otros autores la definen a partir de la confianza, específicamente como el proceso contrario, sin embargo para esta investigación y con relación a los procesos de interacción, será entendida como aquellas respuestas inconsistentes en las interacciones, que puede ser generalizada o por experiencia directa, que no permiten saber qué esperar del otro, lo que genera incertidumbre entre los sujetos.

Para Hervia, (2015) la confianza y la desconfianza son utilizadas para caracterizar las acciones y las relaciones sociales, ya que éstas implican un riesgo significativo para quienes las experimentan, es decir hacen referencia a lo que esperamos de los otros: a las expectativas que pueden ser cumplidas, lo

que da confianza, o no, lo que desencadena la desconfianza, y que dependerá del contexto y de las características propias del sujeto para decidir en donde posicionarse.

La amistad en la etapa escolar cobra un significado relevante en la construcción de los jóvenes y las relaciones de desconfianza son las que no les permiten crear lazos afectivos fuertes, esto es más frecuente con los maestros y autoridades, y en menores ocasiones, con sus compañeros.

La existencia de la desconfianza en las escuelas secundarias está tomando lugares significativos en las relaciones, incluso con los actores adultos que anteriormente eran concebidos como aquellos que procuraban el bienestar de los más jóvenes, en este sentido, el 35% dice no confiar en sus maestros. En las relaciones entre pares sucede algo similar: 19% de los jóvenes dice no confiar en sus amigos (Consulta Infantil y Juvenil. IFE, 2012).

La desconfianza en las escuelas ha hecho de ésta una institución donde los vínculos sociales son débiles, donde las experiencias cooperativas se reducen. Otro aspecto que fomenta la desconfianza y no permite se gesten las relaciones de cooperación son las relaciones de poder- sumisión que se establecen en el ámbito escolar, ya que éstas rompen con la cercanía de las relaciones y se expresan en el autoritarismo.

Autoritarismo

Procesos como la competencia, la búsqueda de una posición social y los juegos de poder también están presentes en las relaciones de los estudiantes, siempre existen autoridades y liderazgos reconocidos, sin embargo no todas las relaciones que se establecen alrededor son asertivas, la mayoría de las veces se convierten en autoritarismo.

El término autoritarismo en el ámbito escolar se relaciona estrechamente con los maestros, para Ornelas (2013), éste es entendido:

En términos de relación, no sólo como una imposición del docente, sino además implica la aceptación y legitimación de los estudiantes, quienes

reconocen en éste la figura que autoriza, prohíbe y castiga (...) la autoridad que pretende ser autor del otro, que prohíbe ser uno mismo, que destruye la autonomía, es lo que entenderemos por autoritarismo (p.77).

Las relaciones de imposición sobre los otros al no considerarlos sujetos capaces de construir por sí mismos, es una de las características de esta relación maestro-alumno; de dominio-sumisión, es decir en estas relaciones existe uno que manda y otro que obedece.

Los castigos y el control representan otra de las características de las relaciones autoritarias, digamos que los primeros ayudan a mantener al segundo. En la dinámica de las aulas es muy recurrente que se intente mantener la disciplina y el orden del grupo a través de recompensas y si eso no funciona se recurre a las amenazas y el castigo. Entre los castigos utilizados con más frecuencia están: disminuir puntos en la calificación, cambiarlos de lugar, sacarlos del salón, mandarlos a la dirección, ponerles un reporte, etc., por lo que los estudiantes viven bajo la amenaza de que si no cumplen con lo que se les pide, serán castigados.

Algunos docentes viven con el miedo de que las actitudes anti-disciplinarias de los adolescentes se desborden y después no consigan “controlarlos”, como se ha dado en los casos en los que un líder del grupo controla a los demás e incluso al maestro. Sin embargo es preciso reiterar que estas relaciones de control también fueron aprendidas y los estudiantes lo que hacen es reproducirlas con sus compañeros, especialmente con los que consideran más débiles, inclusive se les olvida que son pares y que deberían procurarse unos a otros porque les une, por lo menos, la condición de ser jóvenes, sin embargo ellos mismos “reclaman el castigo ante la falta a las reglas establecidas: “repruébelo, sáquelo del salón, cállelo” (Ornelas, 2013, p.78).

Es por ello que las aulas se convierten en espacios de control, más que de formación:

Controles excesivos sobre su conducta, donde el diálogo y la expresión son limitados, donde se deben acatar y obedecer las indicaciones con

pocas explicaciones de por medio, aunque los adolescentes cada vez están menos dispuestos a hacerlo, multiplicándose las formas de resistencia y muestras de inconformidad con una institución cuya función educativa gira en torno a ellos, pero que suele no escuchar lo que tienen que decir al respecto. La aplicación normativa y de los dispositivos de disciplinamiento trae consigo, en ocasiones, prácticas percibidas como injustas por los alumnos (Reyes, 2009, p. 155).

El etiquetamiento de los estudiantes refleja el reconocimiento que el docente asigna al desempeño y evaluación de cada uno de ellos, con los cuales puede establecer relaciones de privilegio o bien de exclusión y rechazo hacia ellos, razones por las cuales algunos docentes deciden centrar su atención en aquellos que “creen que la merecen”, que por lo regular son aquellos que cumplen con lo que se les pide, obtienen buenas calificaciones y no rompen con la llamada “armonía” del aula, o dicho de otra forma: “los que no dan lata”; al resto los etiquetan como “caso perdido” y por lo tanto, ya no merecen su atención:

Los profesores intentan que los adolescentes pongan atención, amenazándolos con quitarles puntos en su calificación, o reportarlos con sus asesores. (...) la maestra los amenazó diciendo que tienen que poner atención porque eso lo iban a tener que escribir en su cuaderno y que era el colmo que se demoraran tanto tiempo para organizarse.....Su asesora ya los tiene muy amenazados, les dijeron que si no se comportaban, que los iban a dejar sin recreo, hacen más cosas por miedo que por poner atención (Félix, 2012. Citado por Cuevas, 2014, p.63).

Este autoritarismo también se encuentra naturalizado, incluso le han hecho creer a los estudiantes que “lo merecen” y que es por “su bienestar”, que es indispensable para poder trabajar y conseguir sus objetivos, lo que lleva a pensar que la “institución requiere de más controles para garantizar su función educativa” (Reyes, 2009, p.156). Sin embargo, el excesivo control e imposición de normas es lo que hace que los estudiantes no se sientan a gusto en su escuela:

Los profesores tienen una manera de ser paternalista: Quieren dirigir todo, controlar todo, no dan espacio a nuevas ideas, sólo les preocupa no salirse del temario (...) Pocos dedican tiempo a escucharte (GF3). Pocos docentes usan la comunicación, entendida como un proceso bilateral, pues sólo te informan (GF2). Es importante que te escuchen como se debe, pues si te cortan la participación no hay retroalimentación (GF2) (Ornelas, 2013, p. 83-84).

Se sienten limitados a ser como les exigen ser y no les permiten una construcción identitaria libre, por lo que buscan construirla en el único espacio que no se sienten limitados: la calle, con las consecuencias que de ello se derivarán.

Al no reconocer que también tienen la función formativa social del alumno, la mayoría de los profesores no participan en su construcción como sujetos sociales, pero tampoco consideran que al descuidar esta parte ello también repercutirá en la función que se considera como principal, que es la formación académica.

Como consecuencia de las relaciones autoritarias el maestro no representa una figura de confianza para los alumnos, éstos están en constante conflicto, es así como las relaciones de los jóvenes se establecen entre el rechazo, la exclusión y el etiquetamiento. En otras palabras, las relaciones de los estudiantes en los contextos competitivos e individualistas se establecen entre la presión por la adquisición de conocimientos y destrezas, el excesivo control dentro del ámbito escolar, entre querer socializar y cumplir con las expectativas exigidas y el sobrevivir a la violencia, rechazo y la exclusión.

En ese contexto, los vínculos y las relaciones de apoyo son cada vez más escasas y efímeras, debido a la desconfianza por el poco compromiso que encuentra en los demás, acostumbrándose a “tolerar” y normalizar las situaciones que los afectan, generando el desdibujamiento de las relaciones que permiten cooperar con los otros.

Capítulo 3. La fragmentación de las relaciones sociales cooperativas entre los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias públicas

En este capítulo se dará énfasis a las manifestaciones de la competencia en las relaciones de los alumnos encuestados, como son: la violencia, el rechazo, la exclusión, la desconfianza y el autoritarismo, ya que si bien lo encontrado en torno a éstas no representa a las mayorías relevantes estadísticamente hablando, es importante rescatar cómo fomentan la fragmentación de las relaciones sociales cooperativas, ya que representan los puntos de ruptura del problema investigado.

El abordar los procesos relacionales de los jóvenes en investigaciones realizadas en diferentes escuelas secundarias del Distrito Federal, permite tener un panorama general de su situación dentro del contexto de las consecuencias de la modernidad en el establecimiento de relaciones sociales, sin embargo lo que compete a esta investigación es describir dos principales formas de interacción de los estudiantes de escuelas secundarias del Estado de México: la competencia y la cooperación.

Por ello es necesario abordar el perfil, ubicación y escenario familiar de los sujetos de estudio, para conocer el panorama y contexto completo donde se gestan estas relaciones.

El lugar donde se estudia el problema es el Estado de México, conocer la situación de los jóvenes de esta entidad nos permitirá ubicar contextualmente el problema para su mejor comprensión. En un diagnóstico realizado por el IMJUVE sobre la situación de los jóvenes en México, se señala que:

El principal problema de la juventud es su incorporación al desarrollo del país en condiciones desfavorables debido a (1) dificultades para la inserción en el mercado laboral, (2) la desvinculación entre los jóvenes y el entorno que los rodea, (3) la deficiente formación y desarrollo de habilidades que permitan el desarrollo personal (IMJUVE, 2013, p.04).

Se observa que el contexto que viven los jóvenes en la actualidad es de completa desventaja en donde se agravan la situación de la alta incidencia de pobreza y

la elevada victimización y criminalización de los jóvenes. El Estado de México, siendo una entidad que se caracteriza por ser una de las que concentran mayor cantidad de población joven, no es la excepción. En 2005 la población joven asciende a 3 736 670 personas, el equivalente de una cuarta parte (26.4%) de la población total del estado, de la que 48.6% son hombres y 51.4% mujeres (INEGI, 2009, p.04); incluso es mayor que la del Distrito Federal. En el interior del Estado, los tres municipios con mayor volumen de población joven son Ecatepec de Morelos, Nezahualcóyotl y Naucalpan de Juárez.

Con respecto a la educación, ésta además de permitir el desarrollo del sujeto también tendría que brindar condiciones más equitativas para la incorporación al mercado laboral, sin embargo el contexto general del país y por lo tanto de la entidad en cuestión, reflejan la incapacidad de cubrir la demanda educativa de los jóvenes. Durante el 2005, en la entidad, únicamente el 32.7% de los jóvenes lograron terminar su educación básica (INEGI, 2009), estamos hablando que la mayoría de los jóvenes no concluye sus estudios, y eso sin contar al 1.2% que no tiene escolaridad, y como consecuencia no puede alcanzar los siguientes niveles de escolaridad, lo que los coloca nuevamente en desventaja.

La violencia y la inseguridad del estado de México también lo hace un entorno riesgoso para el desarrollo de los jóvenes. Según el Índice de Inseguridad Ciudadana y Violencia en el 2009 el Estado de México representaba la entidad donde más delitos se reportaban y pertenecía a una de las cinco entidades donde se concentraban la mitad de los homicidios del país (México Evalúa, 2009). En 2010 INEGI reportó que la entidad presenta la tasa más alta de delitos a mano armada: 44%, en 2011 ocupó el segundo lugar nacional en la tasa de delitos por cada 100 mil habitantes (40 mil 416) y para el 2012 pasó al primer sitio (56 mil 752), seguido por el Distrito Federal (49 mil 198).

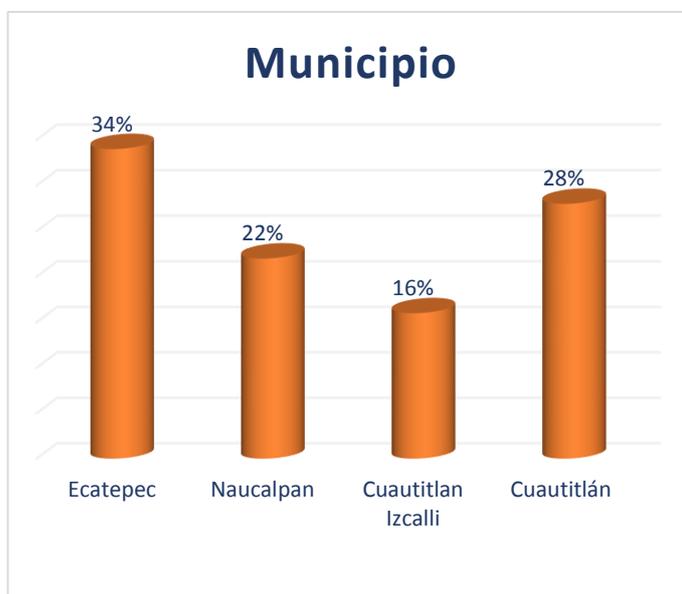
En el 2007 se registraron 3,263 adolescentes que incurrieron en alguna conducta antisocial, entre las tres principales se encuentran el robo (34.7%), seguido por la categoría de lesiones (23.8%) y por último robo con violencia (14.5%). En ese mismo año en la entidad se registraron 5,494 defunciones accidentales o violentas, de las cuales el mayor número se ubica entre la población joven con

1,663 decesos, de éstos el 57% ocurrieron en la calle o carretera y el 24.6% en viviendas particulares (INEGI, 2009).

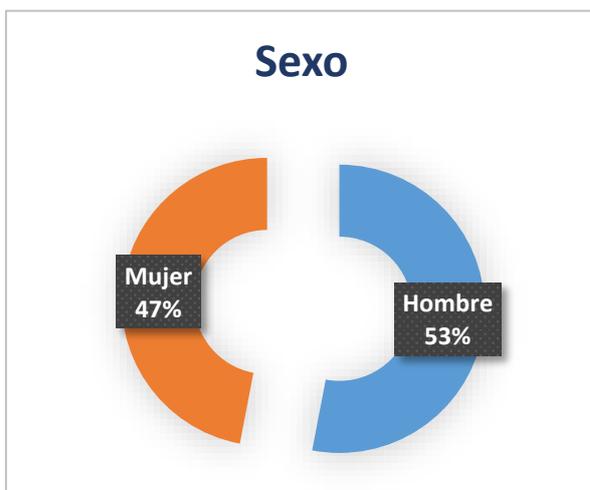
Para continuar con la caracterización del contexto de los jóvenes en el Estado de México, también se retomaron datos sobre los índices de violencia y al analizarlos se encontró que, según el índice de municipios del Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Justicia Penal (2011), de los veinte municipios y/o delegaciones considerados más inseguros a escala nacional cinco pertenecen al Estado de México: Naucalpan de Juárez ocupa el lugar número 12, Ecatepec de Morelos el 15, Cuautitlán Izcalli el 16, el lugar 18 lo ocupa Chalco y el 19 Cuautitlán.

Con base en los indicadores de población joven e índices de violencia se encontró coincidencia en cuatro municipios Naucalpan de Juárez, Ecatepec de Morelos, Cuautitlán Izcalli y Cuautitlán, en donde se concentra la mayor proporción de población joven y también cuentan con altos índices de violencia, por lo que se retomaron éstos para la presente investigación.

Un poco más de un tercio de los jóvenes entrevistados pertenece al municipio de Ecatepec, el 22% al municipio de Naucalpan, que son los dos más poblados como se mencionó anteriormente; un poco más de la cuarta parte pertenece a Cuautitlán y el porcentaje menor a Cuautitlán Izcalli.



Perfil de los entrevistados



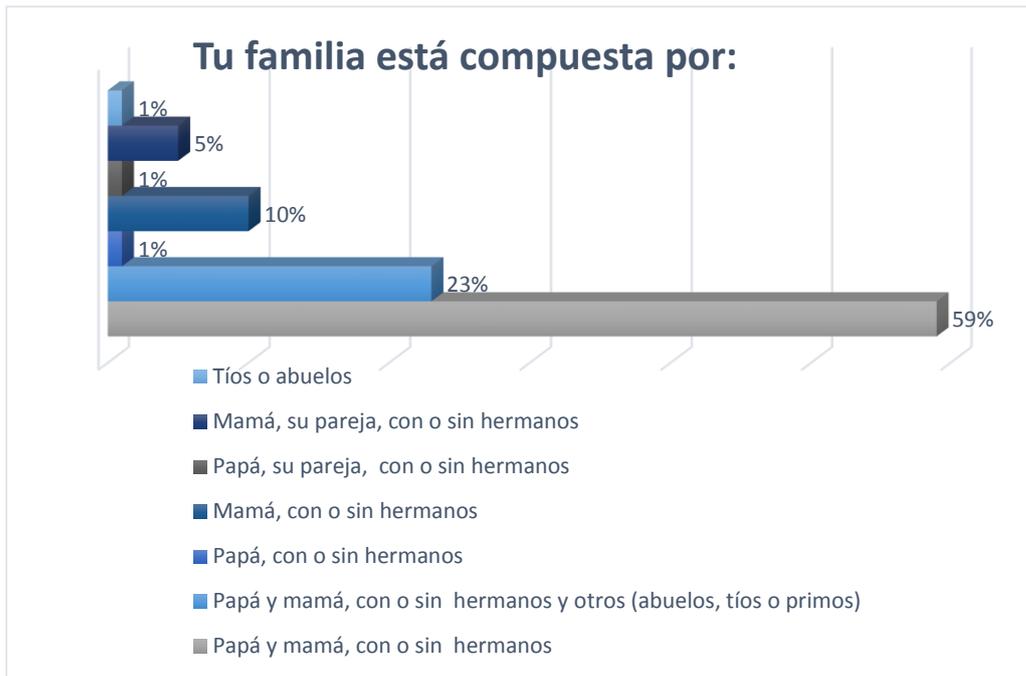
Un poco más de la mitad de la población de segundo grado de las secundarias investigadas en estos municipios, son hombres y el 47% son mujeres; en su mayoría se encuentra en edad escolar *regular* pues el rango está entre los 12 y 14 años, siendo el porcentaje más alto la edad de 13 años (83%), seguido de los 14 años (16%) y el porcentaje

mínimo (1%) se encuentra en la edad de 12 años.

La fragmentación de los lazos primarios

La familia como institución que sirve al mantenimiento del sistema social imperante, también ha sufrido las consecuencias del debilitamiento de los lazos sociales, ésta ha pasado a un estado de fragmentación tanto estructural (refiriéndose al número y el tipo de miembros que la componen) como relacional, transformándose para poder sobrevivir y responder de cierta manera al contexto actual, repercutiendo en la forma que se relaciona con otros sujetos, ya que es el círculo primario donde aprende a hacerlo.

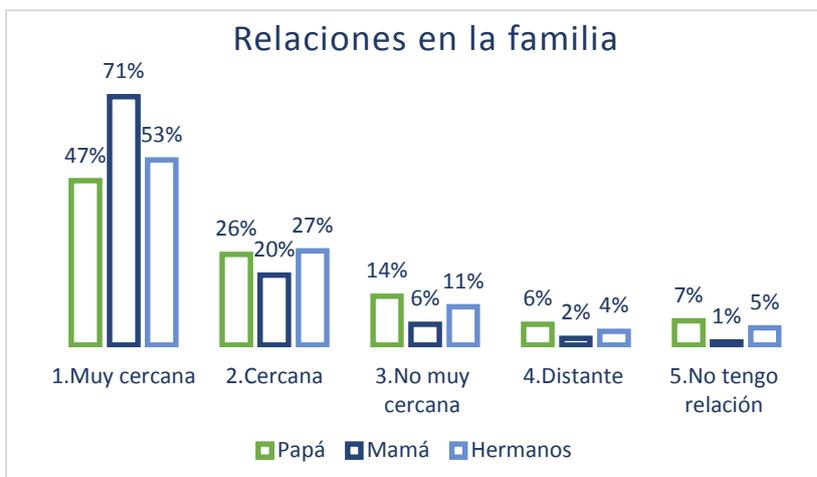
En el caso de los estudiantes de secundaria, el porcentaje mayor pertenece a una familia nuclear, seguido por quienes provienen de una familia extensa con un 23%; el 11% expresa pertenecer a una familia de tipo monoparental, es decir que sólo vive con alguno de los dos padres, y el 1% no vive con sus padres si no con un pariente, principalmente tíos o abuelos; formando un nuevo tipo de familia para el cual no está definido un nombre o categoría, ya que los tipos de familia existentes se basan en relaciones consanguíneas directas o tomando como referencia la presencia de alguno o de ambos padres.



Esto sin duda no significa que sean “disfuncionales” pero sí que existe una transformación de la familia como se conocía tradicionalmente, con todo lo que ello implica, como el que otras personas asuman los roles asignados socialmente a los padres; sin embargo estos cambios no han venido con una aceptación inmediata, la familia tradicional sigue presente en el imaginario social y a pesar de la diversidad de los tipos de familia, se sigue teniendo la idea de que la familia “normal” es la de tipo nuclear, tan es así que algunos sujetos pertenecientes a los nuevos tipos de familias, en ocasiones tienen que enfrentarse a cuestionamientos, rechazos y estigmatización de los otros, además de los problemas que se desencadenan dentro de la familia, afectado la construcción del sujeto.

Con respecto a las relaciones familiares, casi en su totalidad la población entrevistada manifestó que el miembro con el que tienen mayor cercanía es la madre (91%); sólo 8% tiene una relación no muy cercana o distante y un 1% dice no tener relación con ella; sin lugar a duda la figura materna sigue siendo el referente principal con el que se relacionan los jóvenes, con todo y los cambios que ha traído la modernidad en los roles asignados y con la incorporación de éstas al ámbito productivo, es decir que a pesar de que en la actualidad las madres han asumido roles que anteriormente se consideraban como exclusivamente masculinos, como ser el proveedor económico por ejemplo, aún

sigue cumpliendo los roles de crianza y labores domésticas del hogar y por lo tanto se le considera un referente importante. El segundo miembro con el que



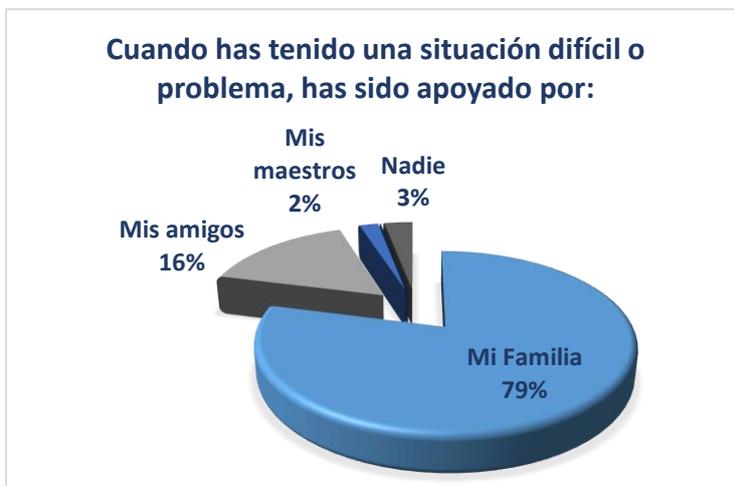
tienen mayor cercanía son sus hermanos ya que el 80% menciona que la relación con ellos es muy cercana o cercana; para el 15% estas relaciones no son

muy cercanas e incluso las caracterizan como distantes y un 5% expresa no relacionarse con ellos; por último, el miembro con el que tienen menor cercanía es el padre: 73% tiene relación cercana o muy cercana con éste, para el 20% su relación no es muy cercana o es distante y el 5% no tiene relación alguna con él.

Esta realidad deja entrever que algunos adolescentes están aprendiendo a socializar entre vínculos y relaciones fragmentadas y débiles y por lo tanto eso será lo que reproducirán en otros espacios sociales.

Aquellas habilidades que se desarrollan en instituciones como la familia y la escuela, influyen en cómo se relacionan con los otros, aquellas relaciones que pueden contribuir a beneficiar o afectar a todos, primero a los individuos, después al grupo social, y luego a la sociedad entera, respondiendo siempre a un contexto histórico que a su vez refleja formas dominantes de establecer las relaciones. En la familia se reproducen las estructuras sociales fundamentales (Ortega, 2006, p.82).

La familia, con todo y sus transformaciones y problemáticas, “es una referencia permanente en el discurso de los jóvenes” (Tiramonti, 2006, p. 370), tan es así que sigue siendo reconocida por ellos como el principal apoyo ante las situaciones difíciles: seis de cada diez jóvenes expresan que ante un problema acuden primero con su familia, porcentaje que se incrementa en un 16% cuando la acción de apoyarse se concreta.



Lo anterior, también suele ser una característica del individualismo que se vive en la actualidad: pensar que únicamente ellos pueden ser sujetos de apoyo y no generar redes más allá del núcleo familiar, según Hofstede (1999) “el individualismo se refiere a sociedades en las que los lazos entre los individuos están sueltos y se espera que todos cuiden de sí mismos y de su familia inmediata” (Citado por: Malaspina, 2013, p. 07). Por otro lado, también está instalada la idea de que es obligación de la familia socorrer al individuo ante sus problemas, aunque en la realidad no sea del todo cierto, por ello se convierte en un escenario difícil de imaginar cuando en un rango del 1 al 7% de jóvenes señalan no tener relación alguna con uno o varios miembros de su familia, y en otro rango del 6% al 14% expresa que sus relaciones son distantes en el círculo primario.

El ámbito escolar y la interacción entre los sujetos

Como se ha mencionado, las relaciones que se establecían en el sistema pre-moderno se caracterizaban por tener más sentido de comunidad, de apoyo y consideración de los otros, cuando la modernidad trajo consigo la expansión de la urbanización -que es donde se visualizan fuertemente las consecuencias de la misma-, estas relaciones se fueron debilitando. Según Madsen (1969) las sociedades urbanas tienden a socializar a las nuevas generaciones en vías de

competir; en el estudio que realizó destacó que los niños mexicanos siempre fueron los más cooperadores, sin embargo la expansión de la urbanización y de la modernidad propiamente, ha hecho que en la actualidad esa tendencia competitiva se muestre como dominante en nuestra sociedad y se ha venido formando a las nuevas generaciones (urbanas y no urbanas) bajo esa tendencia, junto con el individualismo también característico de la modernidad, dando lugar a formas relacionales basadas en el poder-sumisión como la violencia, el rechazo, la desconfianza, la exclusión y el autoritarismo, las cuales disminuyen la posibilidad de establecer relaciones sociales cooperativas.

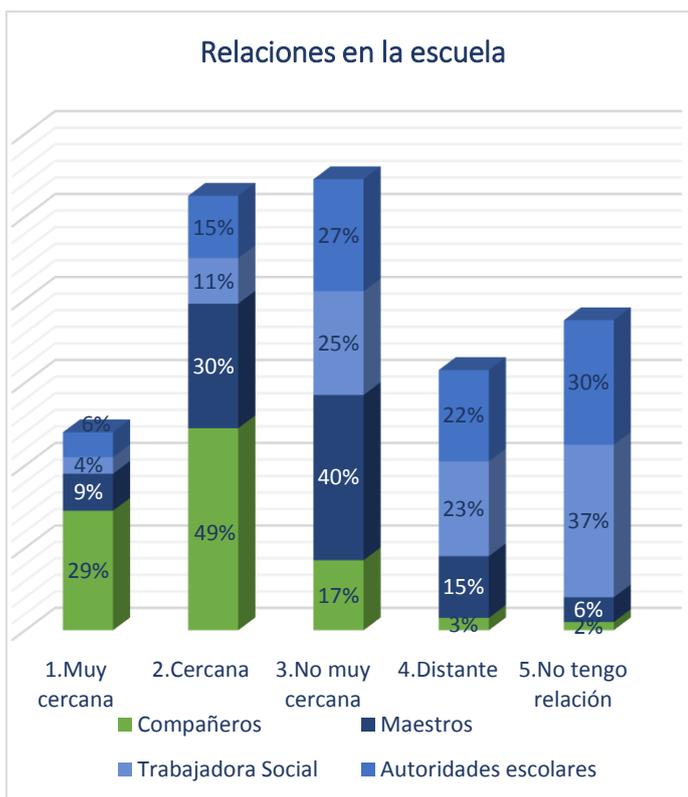
La escuela como el resto de las instituciones sociales, ha tenido el papel de mantener, reproducir y formar a los sujetos para integrarse al sistema imperante, en este caso la modernidad, trayendo consigo que en la época actual se le reste importancia a la función intencionada de formar para la socialización cooperativa y solidaria con los otros, ya que se le ha dado prioridad a los contenidos y a la formación de los individuos para ser “productivos” en el ámbito laboral. Es por ello que las interacciones y relaciones siguen configurándose y adaptándose dentro de este ámbito sin ser encaminadas a la convivencia, sino más bien condicionadas por las características antes mencionadas de la modernidad mismas que se ven reflejadas en las formas relacionales que surgen para poder acoplarse a dicho contexto, debilitando en los miembros del ámbito escolar la idea del colectivismo y de la necesidad del otro, así como las relaciones cooperativas.

La institución escolar no es ni puede ser ajena a lo que es inherente a las instituciones...cada institución reproduce en su accionar el todo social. De este modo, dentro de su quehacer diferenciado (instrucción, creación y difusión de la cultura), la escuela da continuidad a ciertas tradiciones e inculca ideas dominantes. Lo que implica una reproducción ideológica de las relaciones sociales desiguales que la trascienden (Viengra, 2002, p.107).

En los espacios sociales las relaciones se establecen a partir de las acciones e interacciones con los otros y las respuestas que recibimos de éstos, las problemáticas entonces repercuten en los actores que comparten dicho espacio

social y no sólo en unos cuantos. En el caso de las secundarias del Estado de México, los jóvenes adolescentes no sólo interactúan con sus pares, y aunque anteriormente se creía así, los problemas o las potencialidades sociales no sólo dependen de la relación entre estudiantes: los maestros, las autoridades y otros profesionistas, entre ellos la trabajadora social, también son parte de las interacciones ya que en conjunto forman la denominada “comunidad escolar”.

De las relaciones que los estudiantes establecen en la escuela, ocho de cada diez jóvenes reconocen que tienen una relación muy cercana o cercana con sus compañeros, por el contrario el 20% comenta que éstas no son muy cercanas o son distantes y sólo el 2% dice no tener relación alguna con ellos. Como se sabe, después de la familia, los pares o amigos representan la segunda red de apoyo de



los jóvenes pues el 26% acude a ellos cuando tienen un problema, pero sólo el 16% ha recibido un apoyo concreto; un 22% refleja dificultades para relacionarse de manera cercana con quienes considera sus amigos.

El segundo actor con el que tienen una relación cercana en la escuela es el maestro, aun cuando esto es señalado sólo por el 39% de los estudiantes; otra proporción significativa de los jóvenes expresa que no son muy cercanas y el 6% dice no relacionarse con ellos; los factores que pueden explicar el distanciamiento entre alumno y profesor son el rechazo, ya que el 41% dice que pocas veces o nunca se ha sentido aceptado por sus maestros; sólo algunas veces o nunca (22%) han contado con ellos en los problemas que se les presentan en la escuela y cuando se trata de los problemas personales o que no tienen que ver con la escuela, sólo 2% ha sido apoyado por algún docente.

De manera contradictoria, los maestros entrevistados -en su totalidad- expresan que la función principal de la escuela secundaria es formar a jóvenes con conocimientos académicos y para la vida social y que los alumnos asisten a la escuela a adquirir conocimientos y a convivir con otros; en cuanto a las relaciones, consideran que es importante que el grupo se lleve bien porque ayuda a cumplir los objetivos de la escuela y no sólo eso, sino que también deben llevarse bien con el grupo ya que esto les facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideran importante dedicarles tiempo extra a los alumnos siempre y no sólo durante la clase. La segunda frecuencia más alta considera que es preciso prestarles atención cuando quieren platicar y el resto sólo lo considera necesario cuando tienen un problema ya sea personal o académico; también reconocen que son ellos la figura del centro escolar más cercana a los estudiantes, seguido de los orientadores. Por otra parte, afirman que lo que limita en primer lugar la relación con los alumnos es que éstos no respetan límites, o bien, las exigencias del programa escolar; incluso, como expresó un profesor, asumen que no es parte de sus funciones relacionarse con ellos. Como se observa, la percepción de los profesores con relación a la cercanía relacional con los estudiantes es contradictoria con la expresada por los jóvenes.

En lo que se refiere a las autoridades escolares, sólo el 21% de los jóvenes estudiantes entrevistados expresan tener relación cercana con éstas; casi la mitad de la población menciona que son distantes y tres de cada diez jóvenes considera no tener relación alguna. Aun así, 51% de los estudiantes dice que ha podido contar siempre o casi siempre con las autoridades de la escuela, tres de cada diez dice que sólo a veces y un 19% dice que nunca o casi nunca.

En el último lugar de con quién establecen relaciones en la escuela, aparece la trabajadora social, lo cual es un dato a destacar dado que esta figura tendría que fungir como el eje articulador de las relaciones de los actores de la institución escolar, sin embargo, no está siendo reconocida como *cercana* por el 48% de los estudiantes, quienes reconocen con el porcentaje más alto no tener relación alguna con ella, sólo el 15% menciona mantener una relación cercana o muy cercana con este profesional.

Cabe señalar que tres de las seis secundarias cuentan con trabajadora social, sin embargo en ninguna de éstas fue mencionada como la persona a la que acudirían cuando tienen un problema; ante ello se deducen algunos factores por los cuales puede estar ocurriendo esto: el primero es que posiblemente los entrevistados sólo reconozcan problemas de tipo académico y no relacional; otro tiene que ver con los protocolos que se sigue en algunas escuelas para cuando el estudiante tiene algún problema en donde el primer acercamiento es con el maestro antes que con la trabajadora social; por otro lado puede que influya el hecho de que los profesores son quienes pasan más tiempo con ellos. De lo anterior se deduce que la función de la trabajadora social como articuladora de relaciones no está siendo reconocida o bien la relación interpersonal con los estudiantes es débil.

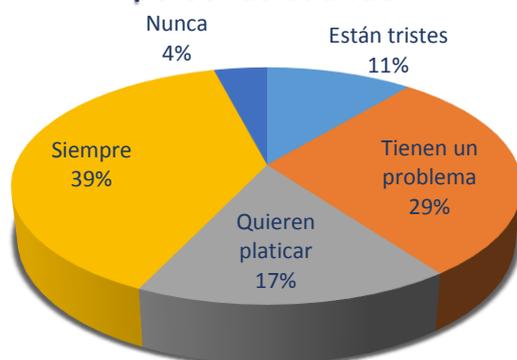
En síntesis, quienes tienen la tarea principal de formar social y académicamente a los jóvenes no han podido establecer cercanía con ellos, ¿cómo se espera entonces que aprendan a relacionarse en otros ámbitos?, se percibe que permea la idea tradicional de que los adultos son figuras jerárquicas, de autoridad lo cual implica cierta “distancia”, por lo que difícilmente un estudiante puede llegar a tener una relación cercana; así, no se fomenta la idea de que todos son sujetos con habilidades para relacionarse horizontalmente y sin jerarquías.

3.1 El individualismo en las relaciones sociales de los alumnos de secundaria

Como se ha explicado, las relaciones sociales en la actualidad se caracterizan por el creciente individualismo, el cual es una de las manifestaciones más importantes del debilitamiento de las relaciones con los otros.

Una de las principales expresiones del individualismo en los estudiantes de segundo grado de secundaria es la preferencia a estar solo, lo que en ocasiones recae en auto exclusión o aislamiento, al no querer o no poder estar con los

Crees importante estar con otras personas cuando



otros. Así lo manifiesta el 4% que dice que nunca es importante estar con otras personas; el 57% expresa que es importante estar con los demás sólo cuando la

persona lo necesita, es decir cuando están tristes, tienen un problema o quieren platicar. Sólo el 39% considera que siempre es importante relacionarse con otros.

Con relación a lo anterior, al 5% de los estudiantes no le importa que su grupo se lleve bien porque cada quien puede hacer las cosas por su lado y el 3% prefiere no juntarse con nadie en el receso. Estos porcentajes son similares cuando se expresa que no es importante estar con otras personas, se observa entonces que existe un rango del 3 al 5% de jóvenes que resta importancia al “estar” y convivir con los otros.

La autoexclusión comienza con la idea de que no se necesita de los demás, al respecto tenemos un 9% que no acude con nadie cuando tiene un problema, lo

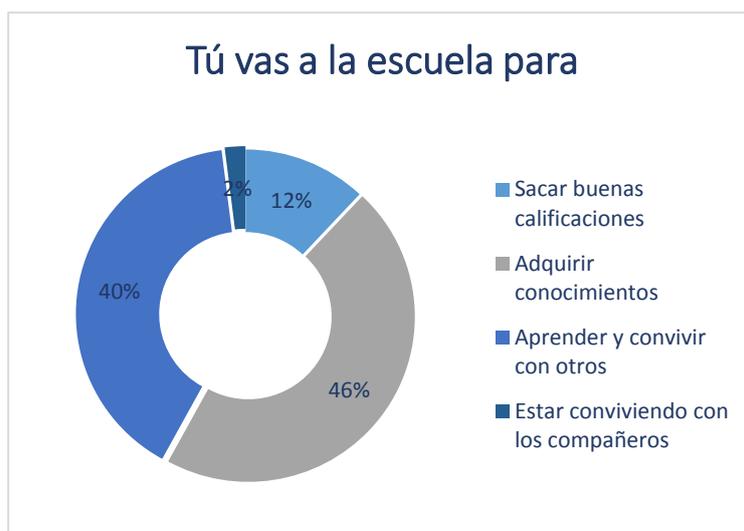
cual refleja la creencia de que no se cuenta con otros o de que no se necesita de los demás para resolver los problemas; de esta forma se comienzan a romper las relaciones con los otros.

Pareciera entonces que los actores de la escuela sólo comparten el espacio físico, es decir, se está sin necesariamente *estar* con los otros; el individualismo se ha normalizado en la cotidianidad de los jóvenes, Castells (1997) observaba que:

El trabajo es cada vez más individualizado, perdiendo su identidad colectiva, ya que al responder a la individualización de las capacidades laborales, a las condiciones laborales, y a los intereses y proyectos, se construye como una identidad individual, dejando de ser un refugio social (Citado por Urquiza, Meersohn y Torrejón, 2005, p.02).

Al respecto, poco más de un tercio de los entrevistados expresa que le gusta más trabajar solo que en equipo, esto se puede explicar con otra característica del individualismo en las relaciones de los jóvenes que es el trabajo individual para el logro de los objetivos, ya que según Cadoche (s/f) “los esfuerzos individualistas consisten en trabajar solos para alcanzar objetivos no relacionados con los de los demás e independientes de ellos”(p.04), y es que para el 58% de los alumnos entrevistados el propósito de asistir a la escuela es sacar buenas calificaciones y adquirir conocimientos.

Cabe resaltar que de esas categorías el 12% le da prioridad a sacar buenas calificaciones más que al aprendizaje, es decir al cumplimiento del objetivo o de la meta



que es pasar la materia con los mejores puntajes posibles, esto puede explicarse dada la tendencia que existe en la actualidad de darle prioridad a la productividad

y aunado a ello, la presión por el reconocimiento social. Lo que tiende a convertir el trabajo en equipo en una función simplemente operativa, dejando de lado la potencialización y la parte interactiva de sus miembros. Incluso se tiene la idea de que el estudio y la convivencia son cosas que no pueden ligarse ya que van a la escuela a aprender y no a “hacer amigos”.

De igual forma existe, una tendencia a trabajar de manera individual para cubrir los objetivos escolares, “las personas tienden a interesarse más en mejorar su condición individual y distinguirse de los demás a través de la competencia, el logro y el poder” (Malaspina, 2013, p.08), afectando con ello las relaciones de convivencia y cooperación: un 7% no reconoce al trabajo en equipo como una oportunidad para convivir con sus compañeros; el 12% considera el trabajo en equipo como improductivo, y el 21% cree que es una pérdida de tiempo porque solo podría trabajar mejor; es decir las experiencias relacionales y de cumplimiento de los objetivos que representa el trabajo en equipo no se cumplen y más bien se ha desarrollado la preferencia de trabajar individualmente para no tener que enfrentar las “dificultades” que el encuentro con los otros podrían representar.

Entre las motivaciones de los alumnos de querer trabajar individualmente, existe un porcentaje significativo (en un rango de 12% al 32%) que considera que la experiencia del trabajo en equipo no es tan productiva ya que siempre terminan haciendo el trabajo unos cuantos y de manera individual, esto muestra que no existe la idea del compromiso de todos por un objetivo en común y que en lugar de motivar a la cooperación prefieren trabajar por su cuenta para que el beneficio individual no se vea afectado, aunque ello implique más esfuerzo; ante esto, casi una cuarta parte de los estudiantes piensa que en el trabajo en equipo se esfuerzan menos, ya sea porque (como se mencionó anteriormente) la responsabilidad sólo se delega a unos cuantos o porque el trabajo es repartido; este último punto representa otro factor por el cual no les gusta trabajar en equipo, ya que el 63% señala que sólo algunos cumplen con la parte que les fue asignada.

Al respecto, algunos de los profesores entrevistados señalaron que los estudiantes prefieren “no hacer nada” cuando están en equipo; éste no cumplir

con el trabajo asignado refleja el desinterés por los otros, sin considerar que lo que hagan o dejen de hacer, repercutirá de alguna manera en los otros y que pueden existir conflictos entre los miembros por esta razón, además de que crea desconfianza hacia la persona que no cumplió con su parte.

Una de las cualidades del trabajo en equipo, es que sus miembros intenten motivar o alentar al miembro que no está cooperando para que aporte al colectivo; el 53% de los entrevistados actuaría de esta manera, la segunda posibilidad es que a este miembro se le excluya por dicha acción, como lo manifiesta el 13% de los estudiantes, o que se genere un conflicto entre ellos, lo que fragmenta no sólo la relación dentro del equipo si no también con el resto del grupo porque además el estudiante que no cumple es estigmatizado colectivamente.

El reparto de tareas es la opción que toman tres de cada diez estudiantes para cumplir con el objetivo de entregar una tarea, elaborando su parte de manera

individual y asignando a una persona encargada para que junte las tareas, lo que no garantiza que sea un trabajo de calidad, ni en equipo, sino sólo la suma de



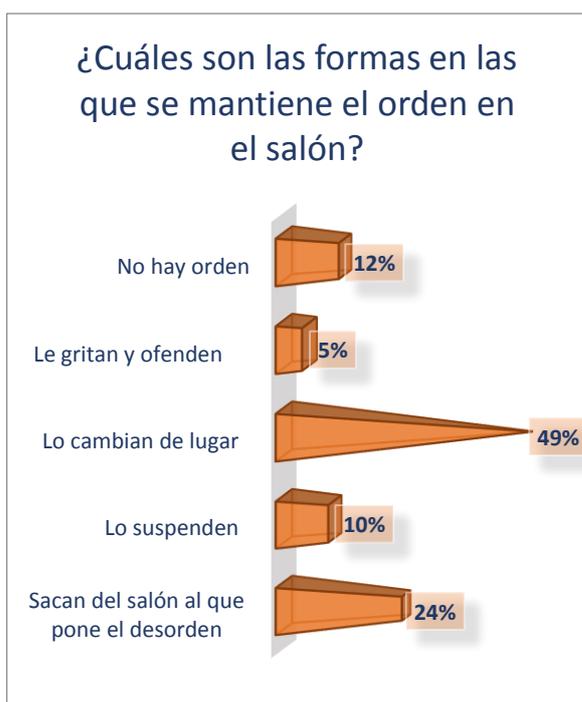
individualidades que no se interconectan.

Cabe destacar que a pesar de que se le nombra como “trabajo en equipo” siguen siendo tareas individuales, ya que tampoco existe la interacción entre sus miembros, ni el intercambio de ideas y su discusión. Esto refleja que muy pocas veces se enseña a trabajar con los otros y por ello el trabajo en equipo no resulta como se espera. Considerando que la elaboración en conjunto de las actividades es lo que le da sentido al trabajo en equipo, se puede afirmar que éste se ha ido perdiendo en las actividades cotidianas de los jóvenes estudiantes.

El trabajo con los otros suele verse también como un obstáculo para los intereses escolares ya que consideran que si se juntan en equipo sólo es para “echar relajo” (19%) o se distraen y no aprenden nada (20%). Así, al momento de ponerlos a trabajar en equipo los jóvenes aprovechan para interactuar, pero por otro lado se han formado con la idea de que es una *pérdida de tiempo* y que los distrae, ya que la mayor parte de las horas que pasan en el aula esto no les es permitido porque siempre se intenta mantener el “orden” en el salón, y así lo confirma un tercio de los profesores entrevistados, quienes señalan que prefieren que sus alumnos trabajen de manera individual ya que de esa forma los alumnos terminan más rápido y también les permite tener control del grupo, es decir, así es “más productivo”. Con ello se deduce que el tipo de enseñanza promovido por los docentes no crea las condiciones para que se desarrolle el trabajo colaborativo en el aula, la construcción colectiva, menos aún para la socialización.

En coincidencia, López (2008) señala que en las estructuras de aprendizaje competitivo o individualista cada alumno se preocupa de lo suyo, la interacción con los compañeros es vista como fuente de conductas perturbadoras y la interacción con el profesor es casi siempre de tipo autoritario.

Al preguntarles concretamente sobre las formas en las que se mantiene el orden en



en el salón, cerca de la mitad de los jóvenes señalan que los cambian de lugar o también que sacan del salón al que “pone el desorden” o lo “suspenden”, cabe señalar que estas últimas medidas son formas de excluir al alumno.

Resulta relevante destacar que la mitad de los maestros entrevistados señalaron que si estuvieran en el lugar del director, no expulsarían a nadie, sin embargo estas prácticas en la realidad las llevan a cabo de

manera cotidiana en las aulas, y aunque los maestros dicen que comúnmente guardan silencio hasta que los estudiantes pongan atención, también expresan que optan por cambiarlos de lugar, hablarles en tonos altos, solicitándoles que escuchen y pidan la palabra, omitiendo mencionar que en ocasiones se expulsa del aula al estudiante que “pone el desorden”.

El 32% de los estudiantes señala que no les gusta el trabajo en equipo porque pelean y nadie se pone de acuerdo, cabe destacar que ello refleja desconocimiento sobre cómo relacionarse y resolver conflictos, convivir o trabajar con los otros, factores que comúnmente no permiten el desarrollo de las relaciones cooperativas y que promueven la intolerancia y el rechazo.

En cuanto a cómo enfrentan el conflicto cuando se trabaja en equipo existe un 16% de los estudiantes que dicen enojarse cuando éste se presenta y entonces cada miembro del equipo trabaja por su parte, reafirmando la idea de que para ellos es mejor trabajar solos y así no hacer frente o resolver el conflicto. Aun así, en el discurso, la mayoría de los jóvenes estudiantes afirma que ante el conflicto tratan de negociar para que todos queden satisfechos. En la sociedad actual se tiene la idea de que es más fácil romper la relación con el otro que tratar de negociar y acordar, ello deviene de la competencia y el individualismo existentes: “la Escuela, en sus más de ciento cincuenta años de existencia, más que en la colaboración y la cooperación se ha basado y ha fomentado sobre todo la individualidad, practicada en grandes grupos, y la competitividad” (Domingo, Sánchez y Sancho, 2014, p.158).

El 51% de los estudiantes menciona que les permiten elegir a sus compañeros de equipo para evitar el conflicto o que el trabajo no se haga o para que trabajen “a gusto y se apuren”, esta última opción podría llevar a que los alumnos no aprendan a trabajar con la diversidad de sus compañeros.



El 22% de los estudiantes dice que no les permiten elegir a sus compañeros de equipo porque deben aprender a trabajar con

todos, y el 18% considera que no le permiten elegir porque “platican mucho y no trabajan”. En este caso se utiliza la diferencia y la poca o nula relación entre los miembros del equipo para que el trabajo se haga y se ve a la convivencia como pérdida o desventaja para el logro del objetivo.

Otro aspecto relacionado con la habilidad para resolver conflictos en equipo, es que éste impacta en las relaciones de grupo o colectivo como tal; siete de cada diez jóvenes de secundaria señala que cuando hay un problema que los afecta en su salón buscan resolverlo entre todos, sin embargo existe casi una quinta parte de la población que dice que cada quien lo resuelve “como puede”, lo que expresa la idea de “salvarse” individualmente al resolverlo por su cuenta. Un 12% dice que no lo resuelven y que aceptan las consecuencias, es decir, prefieren asumirlas antes que organizarse colectivamente; estas acciones también van debilitando los vínculos sociales, y con ello, “las acciones colaborativas, que implican trabajos por un beneficio común, son improbables.” (Urquiza, Meersohn y Torrejón, 2005, p.04)

Además de los intereses académicos, existen aspectos relacionales por los cuales los alumnos no quieren trabajar con otros, por ejemplo, la antipatía: el

11% de los jóvenes menciona que si alguno de sus compañeros no les cae bien prefieren no trabajar con ellos.

También el no saber o no querer estar con los otros se refleja en las relaciones de apoyo, no sólo en el trabajo en equipo si no en la interacción escolar en general, ya se ha mencionado que el individualismo debilita las relaciones con los demás, pero también crea una idea generalizada de “no necesitar de nadie”. Al respecto 9% expresa que no acude a nadie cuando tiene un problema. Un 3% ha tenido una experiencia negativa previa que condiciona que prefiera no acudir a nadie, ya que expresa no haber recibido ayuda cuando tuvo un problema, y sólo un 6% indica que sí ha sido apoyado.

En la escuela, son pocos los espacios asignados para que los jóvenes puedan interactuar; el aula, es considerada como el espacio donde los conocimientos tienen que ser transmitidos por el profesor y por lo tanto no hay cabida para la interacción entre los jóvenes:

Los escolares trabajan individualmente, sin interactuar para nada con los demás para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los otros escolares; sólo interactúan con el profesor, o la profesora, que es quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios. Se espera de ellos que aprendan lo que se les enseña y consiguen este objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros o compañeras. Es decir, que uno consiga aprender lo que se le enseña no depende, es independiente, de que lo consigan los demás (no hay interdependencia de finalidades). El efecto o «movimiento» que esta estructura provoca es la «individualidad» entre los escolares a la hora de aprender (Pujolàs, 2009, p.228).

El tiempo de receso es el que suele designarse para que puedan interactuar entre ellos, sin embargo ante los actuales hechos de violencia en las escuelas, la preocupación por la sexualidad exacerbada y la llamada “edad de la punzada”, algunas autoridades escolares han tomado como medida vigilar y separar a los subgrupos de jóvenes que se llegan a formar en los patios y pasillos; o bien,

optan por sancionarlos por jugar fútbol y han llegado al extremo de prohibirles abrazarse; es decir, las medidas de control se dirigen a limitar las interacciones para evitar los problemas que se puedan derivar de las mismas.

Siguiendo esta línea, es preciso señalar que si bien la mayoría de los adolescentes prefiere trabajar solos para lo académico, no es así para el esparcimiento, pues al preguntarles sobre el propósito que tienen los juegos que organizan en el recreo, poco más de la mitad de los entrevistados afirma que es para convivir con sus compañeros, un tercio de la población dice que es para pasar el tiempo, en conjunto.

En este contexto, aun cuando los estudiantes expresan el “gusto” por compartir espacios de recreación con otros, las medidas institucionales les enseñan a no estar con los otros, incluso ni para el uso del tiempo libre o de recreación; un ejemplo de ello es el 6% que dice que no realizan actividades recreativas en equipo, un 8% afirma que nunca están en grupo y un 25% asegura que limita sus interacciones a una persona o que no interactúa con nadie. Éstas son claras expresiones de aislamiento y/o exclusión.

Con relación a la desconfianza, la mitad de los entrevistados señala que lo que los hace desconfiar de las personas tiene que ver con experiencias previas: el 32% desconfía cuando lo obligan a hacer algo que no quiere y el 18% porque los otros no cumplen lo que prometen, este último aspecto tiene que ver con el incumplimiento de los compromisos, razón por la cual prefieren no trabajar con esa persona.



Por otro lado, la escasa interacción también causa desconfianza para el 16% de los estudiantes ya sea porque los otros no comparten nada de su vida o porque siempre están aislados, es decir, la autoexclusión y el aislamiento se convierten en un impedimento para confiar en los otros.

Para un 26% *la diferencia* es lo que les hace desconfiar de los otros, ya sea porque se comportan de manera diferente a ellos o porque sus acciones son inconsistentes, es decir, actúan de manera diferente con cada persona.

Por último, cabe destacar que existe un 8% que desconfía de aquellos que son “demasiado amables o buenos”, lo que denota la creencia de que podrían estar actuando de esa manera por propósitos negativos, demostrando que en el imaginario social existe la desconfianza como un elemento cotidiano que caracteriza cualquier tipo de relación social.

En la actualidad los jóvenes tienden a restringir sus relaciones a grupos primarios y a pequeños colectivos con los que son afines o que sirven a sus intereses, y suelen responder sólo por ese pequeño círculo que han formado: el 4% reduce a los más cercanos el reconocimiento de la importancia de las personas, el 2% considera que “nadie” es importante excepto él, e incluso un 5% no reconoce la importancia de los otros ni la de sí mismos.

Con relación a lo anterior, el 51% limita su ayuda a personas que pertenecen a su círculo de relaciones o contextos inmediatos; de éstos el 23% lo hace en función del espacio que comparte ya que ayudaría a cualquier compañero de su escuela, otros sólo a sus amigos y unos más únicamente a su mejor amigo (4%), y en el caso extremo está el 1% que no ayudaría a nadie.

3.2 Formas relacionales que fomentan la competencia o la cooperación en alumnos de escuela secundaria.

Competencia

Como se ha dicho, la competencia se abre paso en la modernidad gracias a que, por el sistema productivo que le dio origen, se ha establecido un nivel de exigencia tanto en lo laboral como en el estatus que se espera ocupar en la sociedad, orillando a los sujetos a buscar formas para conseguir las

comodidades, bienes y lujos que la modernidad “ofrece”, sin embargo ello sólo se logra compitiendo con los otros por los escasos espacios existentes en el mismo sistema.

La escuela siendo una institución a la que se le reconoce la función de formar para la adquisición de conocimientos que se utilizarán en el ámbito laboral, no sólo reproduce sino que además fomenta la competencia entre los actores que son parte de la institución y si bien lo hacen por aspectos académicos, esto también repercute en cómo establecen las relaciones entre ellos:

La escuela provee los elementos referidos tanto a las formas que socialmente se le requieran a cada individuo al incorporarse al conjunto más amplio de la sociedad como los conocimientos y las prácticas que le permitan desarrollar ciertos oficios u ocupaciones(...) cada sociedad requiere una instancia encargada de la transmisión de conocimientos que se considera son los que permitirán tanto en la inserción del sujeto en el ámbito de la sociedad –la forma instrumental de la socialización- como su incorporación a los campos productivos (Murga, 2007, p.144).

En el aula existen diversas formas en las que se fomenta la competencia y que en la mayoría de los casos son promovidas por los profesores. El porcentaje



mayor de la población entrevistada señala que en clase, los profesores realizan competencias entre grupos, seguido por los que realizan competencias entre hombres y mujeres (28%), y un 12% dice que éstas son entre los “más listos” y los “menos listos”; al

fomentar la competencia en base a las características de sexo y capacidades intelectuales se crea una estigmatización y rechazo hacia el otro por resaltar las

diferencias como “positivas” o “negativas” y no sólo como diferencias. Sólo el 31% expresa que sus profesores no hacen competencias.

Algunas otras técnicas que utilizan los profesores para que los estudiantes participen desencadenan actitudes competitivas en ellos: de los maestros entrevistados la mitad mencionó que lo hacen subiendo puntos en la calificación, es así como “competir pareciera ser la motivación a la acción de un grupo de jóvenes. La auto-realización pasa por la capacidad de estar siempre en carrera y la gratificación por demostrarse y demostrar una permanente disposición a la superación” (Tiramonti, 2006, p.377).

La recompensa representa para los estudiantes el objetivo inmediato a conseguir que además no todos están dispuestos a compartir; y aunque la mayoría de los



adolescentes expresan que si recibieran recompensa por alguna tarea difícil buscarían organizar a sus compañeros para resolverla entre todos, existen quienes preferirían realizar algo para que únicamente ellos obtuvieran la recompensa: 18% la haría y la ocultaría de sus compañeros y un

14% buscaría afectar a quienes intenten obtenerla, obstruyendo su esfuerzo diciéndoles que su tarea es correcta aunque no sea verdad; entonces tenemos que 32% de jóvenes privilegian el interés individual sobre el colectivo y además no les importaría afectar a los otros, pues han aprendido que la competencia implica no sólo “ganar” sino hacer que los otros pierdan: “los escolares consiguen

este objetivo sí, y sólo sí, los demás no lo consiguen”(Pujolàs, 2009, p.228). Otro ejemplo es cuando compiten por puntos en su calificación, el porcentaje más alto de los estudiantes opina que haría su mejor esfuerzo para conseguirlo, un 14% estaría dispuesto a hacer “cualquier cosa”, incluso hacer trampa y sólo un 9% no haría nada porque no le importa ganar el punto.

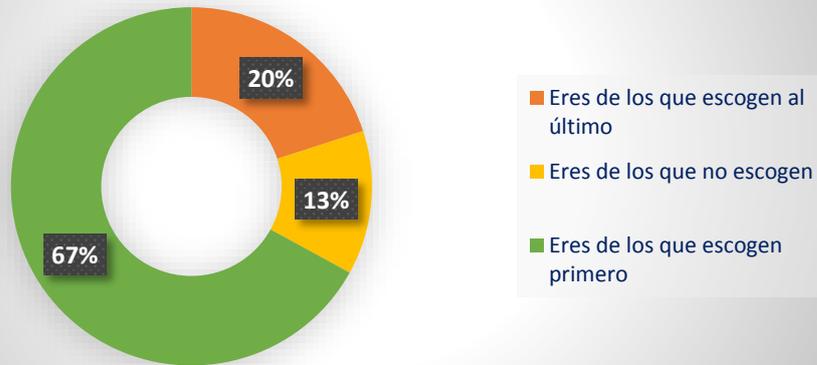
En el trabajo en equipo el 81% le da preferencia a trabajar con una persona que sea cumplida y el 19% preferiría trabajar con alguien que sea su amiga (o); el primer porcentaje refleja que cuando se trata del cumplimiento de los objetivos o de las tareas escolares, se le da mayor prioridad a las capacidades que tenga una persona



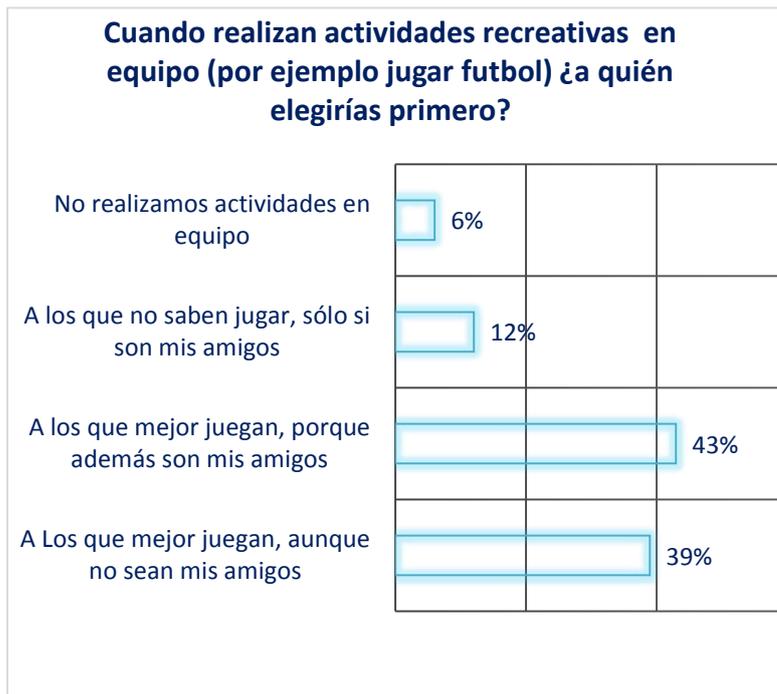
porque sirve a sus intereses que a las relaciones de amistad, siendo esto una característica de los sujetos competitivos.

Más de la mitad de los jóvenes estudiantes prefieren elegir con quién trabajar en equipo y no con quién les designe el maestro, lo cual puede generar rechazo y exclusión, como sucede en el caso de aquellos jóvenes a quienes nadie elige para formar equipos: el 33% de los jóvenes expresan que cuando se organizan equipos son rechazados ya que los escogen al último o no los escogen, en comparación con el resto que expresa que son escogidos en primer lugar.

A la hora de armar equipos:



La competencia también se da en los espacios de recreación: un 12% de los estudiantes indica que el propósito que tienen los juegos que organizan en el



recreo es “ganar y demostrar quién es el mejor”, es por ello que el 82% de ellos prefieren elegir a los que mejor juegan para realizarlas, de éstos el 39% los elegirían aunque no sean sus amigos ya que sirven a la finalidad de ganar y competir más que a la de convivir.

En cuanto a “hacer lo que sea” para conseguir ganar, el 18% refiere que haría cosas para impedir que el otro equipo gane, de éstos el 10% lo haría solo y el 8% involucraría al resto de su equipo aunque tampoco ganen; un 3% negociaría para empatar; y en el caso de perder un 7% no aceptaría la derrota y negarían haber perdido, dirían que los dejaron ganar o que los otros hicieron trampa, como

se observa la idea de competencia, de ganar y vencer está totalmente instalada en las relaciones de los jóvenes estudiantes.

La constante tendencia de estar compitiendo con los demás provoca no sólo el desinterés por los otros sino la tendencia a afectarlos y “alegrarse” porque les suceda algo que les afecte; un ejemplo de ello es que cuando algún compañero gana un concurso

en la escuela, existe quien muestra

indiferencia porque

no se trata de un logro propio (18%);

un 2% reacciona negativamente en

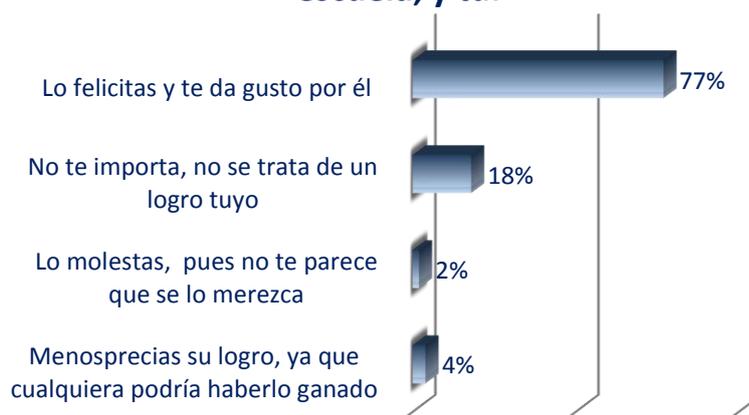
contra de quien consiguió el logro

porque no le

parece que se lo merezca y un 4% menosprecia el logro ya que considera que cualquiera podría haberlo ganado. También sucede en el caso contrario, cuando alguno de sus compañeros del salón tiene el problema de reprobado una materia una quinta parte de estudiantes opina que no puede hacer nada por él; un 9% dice no importarle la situación de su compañero ya que a ellos no les afecta en nada; e incluso un 1% señala “darle gusto” la situación de su compañero y se burla de él.

Estas situaciones también se manifiestan en las relaciones que no tienen que ver con el ámbito escolar, al señalar que cuando alguien les cae mal y está en un problema no haría nada (28%) porque no es su problema; otros señalan que no *deben* meterse o que la persona se merece lo que le está pasando; un 1% dice que no ayudaría a nadie en ninguna circunstancia. Cuando ven que molestan a alguien hay alumnos que dicen sumarse a molestar a la persona, otros se burlan de la situación y también lo molestan; cabe destacar que los porcentajes se duplican cuando no conocen a la persona, es decir, si no forman parte de su endogrupo, es considerado “rival”.

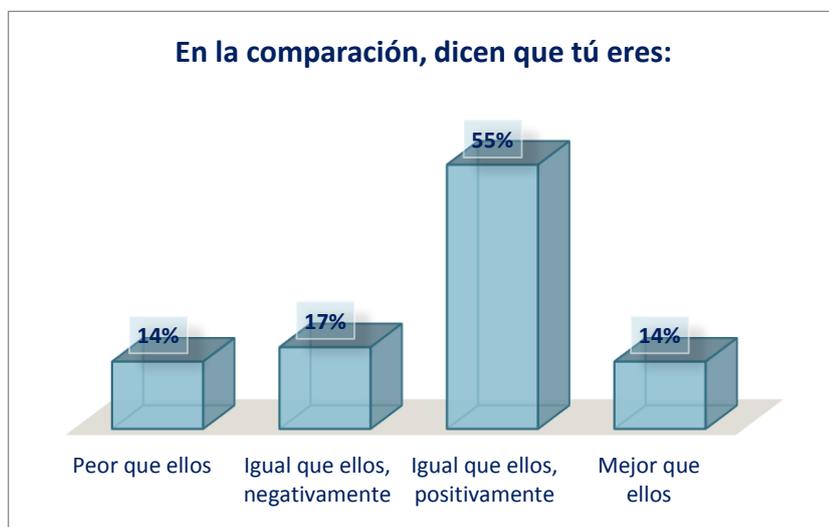
Un compañero gana un concurso de la escuela, y tú:



Los jóvenes en la etapa de secundaria están buscando aceptación y reconocimiento, elementos que les ayudan a construirse como sujetos, en un ambiente competitivo esto se convierte en una constante demostración de ser mejor que los otros, los estudiantes “también trabajan individualmente, pero rivalizando entre sí. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor, o la profesora, les enseña, pero –de alguna forma, más o menos explícita– se espera que lo aprendan antes que los demás, más que los demás” (Pujolàs, 2009, p.228). En este contexto el 12% de los estudiantes reconoce que únicamente va a la escuela para sacar buenas calificaciones, no para aprender.

En la escuela existen procesos relacionales que generan estigmatización y que fomentan la competencia, como es el caso de la comparación social; “en las situaciones competitivas e individuales se utiliza un proceso de comparación social para ver qué competidor es más capaz, atribuyendo el éxito a su capacidad y el fracaso a factores externos.” (López, 2008, p.30). Casi la mitad de los jóvenes entrevistados manifiesta que han sido comparados con sus compañeros. Un poco más de la mitad de los jóvenes indican que lo han hecho de manera positiva, por el contrario al 17% les han dicho que son igual que otros pero

negativamente; a un 14% le han dicho que son mejores y en un porcentaje similar que son peores que sus compañeros; ante estas comparaciones,



casi la mitad de los adolescentes manifiestan haberse sentido “muy bien o bien”, el 32% se siente regular al ser comparado y un 19% expresa sentirse “mal o muy mal” con ello.

El no ser “el inteligente”, “el popular” o el incumplir con lo esperado como estudiante “normal”, conlleva a la estigmatización, el rechazo y la exclusión, Díaz y Hernández (1998) afirman que:

En el plano de las relaciones sociales y afectivas, un sistema altamente competitivo y autoritario produce una especie de estratificación social en el aula donde el poder, los privilegios y el prestigio se distribuyen en función de la manera en que se han etiquetado a los estudiantes (Citado por Cadoche, s/f, p. 06).

Un ejemplo de ello es que en una de las secundarias en las que se aplicó la entrevista, una profesora tenía dividido al grupo en dos: de un lado los que cumplían y llevaban buenas calificaciones y de otro lado a los que llamaba “la fila de los burros”; además esta división, sólo se dirigía a la fila de los que cumplían y al resto lo ignoraba, en el mismo grupo catalogó a un chico como de “lento aprendizaje”, señalando que nunca entendía, e incluso dijo que era “tonto para leer”, lo que desató burlas por parte de sus compañeros y la reacción intimidada, avergonzada y entristecida del adolescente. En esta parte vemos que se contradice el discurso de los profesores con la realidad cotidiana de las aulas, ya que en las entrevistas realizadas a los profesores -de la cual la profesora mencionada formó parte- cuando se les preguntó en quién deberían centrar su atención la mayoría afirmó que a todos los estudiantes del grupo por igual.

Pareciera que el que no demuestra ser el mejor en la escuela o ser el que no cumple con las metas o expectativas impuestas, no merece un lugar en ésta y por lo tanto tampoco la atención o reconocimiento de los otros, lo cual resulta importante para los jóvenes, pues casi una cuarta parte de los estudiantes entrevistados señalaron que les gustaría que el maestro reconociera su trabajo, por lo que enfocan sus esfuerzos, intereses y actitudes en lograr dicho reconocimiento.

El autoritarismo y la imposición se manifiestan en las relaciones dominantes adulto-joven, pero también en las relaciones que establecen los jóvenes con sus pares, un ejemplo de ello son las relaciones de poder que se dan en el trabajo en equipo: la mayoría de las veces existe algún líder que guía el trabajo asignado, ante ello un poco más de la mitad de los jóvenes estudiantes reconocen que siempre debe existir esa figura; sin embargo en ocasiones el liderazgo se confunde con tener a alguien que les diga qué hacer, como ocurre con el 12% de los casos y un 14% dice que sólo una persona da las ideas y los

demás lo siguen; es decir, en la cotidianidad esperan que alguien les dé instrucciones para poder actuar, situación que han aprendido de la interacción alumno-maestro, en las que prevalece la subordinación y el ejercicio del poder.

Existen líderes que tratan de convencer a los demás para que hagan lo que ellos dicen, el 7% de los estudiantes se reconoce en esta situación, y al preguntarles en concreto qué es lo que pasa cuando se trabaja en equipo el 13% asegura que sólo uno es el que opina, restándole importancia a las opiniones de los otros y omitiendo la posibilidad de generar la participación de la totalidad de los integrantes del equipo en la toma de decisiones.

Estas relaciones de dominación también se manifiestan en las interacciones cotidianas

extra áulicas, en donde el 7% dice que cuando están con su grupo de amigos también intentan que hagan lo que ellos quieren.

La toma de decisiones es un aspecto donde también se muestra la imposición de los adultos sobre los jóvenes pues aunque todos los profesores entrevistados expresan que lo mejor es conciliar intereses, un porcentaje significativo de estudiantes opina que nunca los toman en cuenta para decidir, lo que refuerza la idea de que el adolescente es incapaz de tomar sus propias decisiones y que el maestro es el único capaz para ello.



Otra expresión del autoritarismo son las formas de control hacia los estudiantes, que también se encuentran interiorizadas en ellos, así, al ponerlos en el “lugar del maestro”, aún cuando el porcentaje más alto de los estudiantes señala que utilizaría el diálogo con el grupo para mantenerlo en orden, el resto optaría por



gritarles para que se callen (6%); uno de cada diez solicitaría silencio constantemente; otros optarían por sacar a los que den lata (18%) o reportarlos y enviarlos a la Dirección (9%) y algunos cambiarían de lugar a los que están distraídos. Aquí se puede observar cómo han interiorizado actitudes excluyentes, de castigo al otro y de limitar las interacciones dentro del

aula, por ser ésta la alternativa que conocen. Llegando al extremo de pedir ellos mismos que los traten de esa manera. Al respecto el 11% refiere que un buen maestro es aquel que “controla al grupo”.

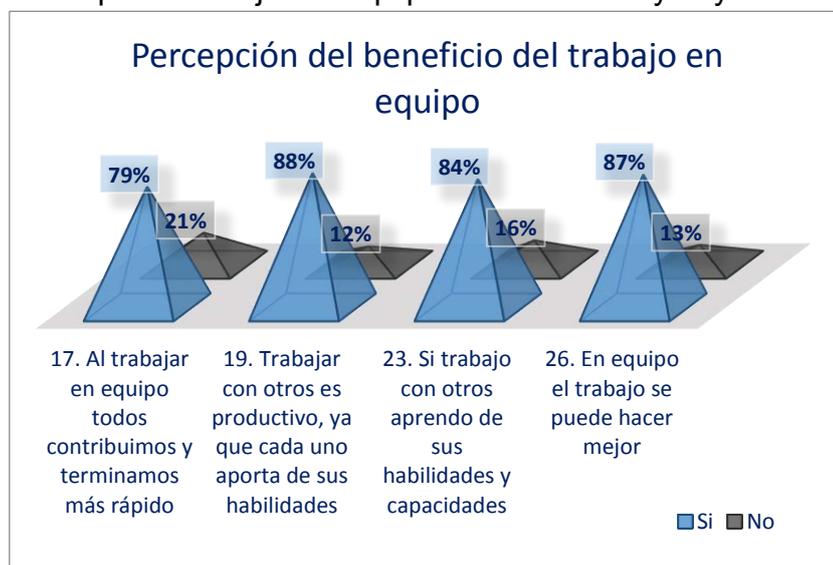
En síntesis, aunque la mayoría exprese el deber ser de la convivencia escolar y sean pocos los que reflejen estas actitudes, el análisis presentado deja ver con claridad cómo se van debilitando los vínculos con los otros: evitando que puedan conseguir sus objetivos en lugar de procurar el beneficio colectivo; afectando a los otros y sintiéndose bien por ello; siendo autoritarios y excluyentes; fomentando el rechazo a los considerandos *diferentes*; aislándose cada vez más de los otros y creando un ambiente de desconfianza. Es preciso reconocer que en todo ello se está formando a los jóvenes de secundaria quienes establecerán este tipo de relaciones dentro y fuera del ámbito escolar.

Relaciones cooperativas

Descritos los procesos de individualismo y competencia que existen en las escuelas secundarias a través de sus manifestaciones como son: la violencia, el rechazo, la exclusión y el autoritarismo, se hace importante también dar cuenta de aquellas manifestaciones que fomentan y permiten establecer relaciones de cooperación con los otros.

En las relaciones cooperativas existe una preferencia por el trabajo en conjunto; las razones por las que les gusta es porque en equipo se puede hacer mejor la tarea asignada; rescatan que al trabajar en equipo todos contribuyen y terminan

más rápido, que es más productivo porque cada uno aporta habilidades y se aprende de las capacidades de otros, es decir reconocen que los otros pueden contribuir al logro



de los objetivos de manera conjunta y así la cooperación se convierte en “la ayuda participativa y solidaria del estudiante durante el trabajo de equipo para que se alcancen las metas trazadas” (Montoya, s/f, p.03).

Casi la totalidad de la población, expresa que el trabajo en equipo es una oportunidad para convivir con sus compañeros aun cuando, como se mencionaba en el apartado anterior, en la escuela son pocos los espacios en los que los jóvenes pueden interactuar.

La consideración de los otros y la importancia de relacionarse con ellos también es característico de las relaciones cooperativas: el 71% considera que todos en su salón son importantes, 39% opina que siempre es sustancial relacionarse con otros, idea que genera un sentido de colectividad; un 26% de los jóvenes señala como importante que su grupo se lleve bien porque así se sienten a gusto en la

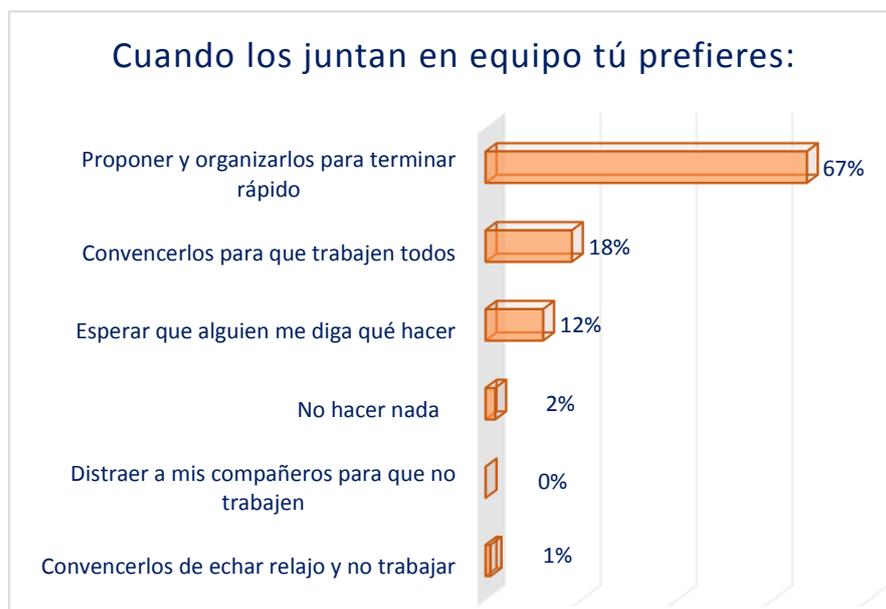
escuela; el 56% dice que es porque puede necesitar de ellos con lo cual los estudiantes reconocen la importancia de la reciprocidad, en donde la mayoría habla de haber recibido ayuda de alguien cuando ha tenido una situación difícil o problema.

El pensar en los otros y considerarlos como sujetos influye en que se actúe a favor del colectivo:

Deustsch (1973), Johnson y Johnson (1989) señalan que para resolver constructivamente los conflictos es preciso establecer un contexto cooperativo en el que todos los participantes (alumnos y profesor) se comprometan a alcanzar metas comunes. Opinan: quienes cooperan entre sí, tienden a buscar desenlaces benéficos para todos los involucrados (Flores y Galván, 2008, p.56).

El 85% de los estudiantes expresan que cuando los juntan en equipo prefieren hacer algo para que éste funcione y se realice el trabajo, así sus opciones van desde

proponer y organizarlos para realizarlo más rápido (67%), hasta convencerlos para que trabajen todos (18%) y un 53% motivaría a los



compañeros para cumplir la tarea cuando éstos no quisieran trabajar, en lugar de generar conflicto o de excluirlos.

El 68% señala que ante una tarea difícil por la cual el maestro otorga recompensas, en lugar de competir por ella, se organizaría con sus compañeros para que todos la obtengan.

Al reconocer la existencia de un objetivo en común, los estudiantes están dispuestos a trabajar con “quien sea”, aunque no les caiga bien como lo expresa el 66% de los estudiantes, con lo que las actitudes excluyentes disminuyen.

Si bien no se trata de que todos establezcan una relación amistosa, tener la idea de convivir, beneficiar al colectivo, saber negociar y resolver los conflictos, ayuda a aceptar las diferencias y a poder trabajar con la diversidad de los compañeros, como lo manifiesta el 81% que afirma no le importa con quien lo pongan a trabajar, pues independientemente de si les cae bien o no, ellos trabajan.

Un ejemplo más de la perspectiva incluyente es que 44% considera que el trabajo debe ser distribuido de acuerdo a las capacidades de cada quién. De igual forma, cuando se les preguntó a quién expulsarían de la escuela si estuvieran en el lugar del director, un 12% refirió que a nadie.

Otro factor que fomenta el sentido colectivo es cuando se ayuda a otros en la cotidianidad, al preguntar a quién suelen ayudar, el porcentaje mayor de la población entrevistada expresó que ayuda a cualquier persona y el 23% ayudaría a cualquier compañero de su escuela, y señalan que lo harían porque podría pasarles lo mismo (38%), y hay quienes lo harían sólo porque la otra persona lo necesita.

Un aspecto relacionado estrechamente con la ayuda al otro es la solidaridad; en el entorno escolar, casi un tercio los jóvenes menciona que siempre estarían dispuestos ayudar a un compañero; el 56% indica que lo harían cuando hay reciprocidad, ya sea que el compañero lo haya ayudado antes (17%) o porque puede pasarle lo mismo algún día (39%); sólo un 13% lo haría sin un motivo específico pero si condicionándolo a una circunstancia de fuerza mayor en la que el otro no puede resolver por sí mismo. Este último dato se relaciona con la afirmación que se hizo antes de que la solidaridad en la actualidad se ha convertido en un acto aislado, “heroico”, porque es cada vez menos frecuente y porque se hace en circunstancias extremas como desastres naturales, injusticias, etc., y no en circunstancias cotidianas.

Al preguntarles a los adolescentes qué hacen cuando ven que molestan a alguien, se encontró que, si se trata de alguien conocido, el 79% haría directamente algo para que dejen de molestarlo; este porcentaje disminuye cuando no conocen a la persona. Por otra parte, un 10% haría algo de manera indirecta, por ejemplo avisar a alguien más para que lo ayude, porcentaje que aumenta cuando no conocen a la persona.



Cuando hay una pelea en la escuela, el 71% se involucra y/o interviene de alguna manera en ésta: 24% lo hace para impedirlo ya sea hablando con la autoridad correspondiente, tratando de separarlos o ayudando a resolver el conflicto; el



8% lo hace involucrándose directamente en la pelea.

Al preguntarles a los profesores qué hacen en estas situaciones, la mayoría dice que trata de separarlos, la siguiente categoría seleccionada es recurrir a alguna autoridad para que lo solucione, lo que refleja que no se consideran con la responsabilidad para hacerlo ellos mismos y la

última categoría seleccionada es la que señala que no hace caso a la situación, por considerar que es algo que “siempre pasa”, lo cual da cuenta de la naturalización de la violencia que existe en el ámbito escolar.

Es así como los jóvenes de secundaria están aprendiendo a socializar: entre la competencia y la cooperación. Por un lado, reflejan que en sus relaciones hay cabida para la reciprocidad, la solidaridad, la confianza y la amistad, lo que permite establecer relaciones cooperativas y de alteridad con los otros. Por el otro lado en un contexto competitivo los jóvenes encuentran dificultades para establecer y mantener relaciones y vínculos estrechos, debido a procesos como la violencia, la exclusión, la desconfianza, el rechazo y el autoritarismo, dando como resultado la fragmentación de sus relaciones, lo cual contribuye a la descomposición y debilitamiento del tejido social.

Lo abordado en este capítulo justifica la necesidad de repensar la recuperación de la función de formación social de la escuela, a la que se le ha ido restando importancia en la actualidad, y asimismo reconsiderar los espacios escolares como posibilitadores de contextos cooperativos, bajo el supuesto aceptado de que así como reproduce la descomposición social, también podría generar y reproducir formas alternativas de convivencia social. En este aspecto, la intervención del profesional de trabajo social es fundamental.

Capítulo 4. El trabajo social y su papel en la construcción de ambientes cooperativos en escuelas secundarias

La escuela como reproductora del contexto social externo, alberga problemáticas propias de la interacción entre los sujetos, más allá de lo académico.

Las escuelas secundarias no son la excepción, debido a la competencia que se presenta como una de las formas básicas de la interacción en el ámbito escolar, la cual encuentra sus manifestaciones en la violencia, la desconfianza, el rechazo, la exclusión y el autoritarismo.

Ante estas problemáticas de implicación relacional, la mayor parte del personal escolar reconoce que se ven “rebasados” por éstas y que no cuentan con la formación y herramientas necesarias para atenderlas. Es ahí en donde se tendría que entender la intervención profesional del trabajo social, al ser ésta una profesión cuya especificidad se centra en lo social, es decir, en los vínculos, interacciones y relaciones que son parte de la formación social (Tello, 2008). Es por ello que se hace necesario abordar el quehacer profesional en el ámbito escolar y su papel en la creación, recuperación y fortalecimiento de las relaciones de cooperación y alteridad en el mismo.

4.1 Trabajo social escolar

Los ámbitos de intervención del trabajo social han experimentado cambios en función de las dinámicas sociales, como es el caso del ámbito escolar. Según Campos (1998), el trabajo social escolar en el contexto mexicano tiene sus antecedentes en el año de 1944, con la contratación de trabajadoras sociales en las escuelas secundarias de la Ciudad de México, los cuales dependían de la Dirección General de Educación Estética del Departamento de Acción Juvenil y de la oficina de Acción Escolar. Las acciones que desempeñaron los profesionistas se acotaron a contribuir en el fortalecimiento de las relaciones familiares, incidir en procesos de la vida cultural y social, así como ofrecer un servicio de atención respecto a problemáticas de aprovechamiento escolar de los estudiantes. El ejercicio profesional de los trabajadores sociales tuvo una

injerencia importante en el ámbito escolar, lo cual influyó en que su actuar profesional también se requiriera en otro tipo de secundarias, como las diurnas.

Cuatro años más tarde se establecen como actividades principales del trabajador social escolar: la visita domiciliaria, el estudio socioeconómico y los informes sociales, que a su vez, proporcionaban información al orientador vocacional acerca de la situación académica de los estudiantes.

Es hasta “1959 que se integran formalmente en las escuelas del Distrito Federal, integrando su metodología en trabajo social de casos y grupos con una filosofía funcionalista” (Valero, 1994, p.72). El institucionalizar la labor profesional del trabajador social en el ámbito escolar le permitió tener una injerencia en el contexto, problemáticas y necesidades de las escuelas; esto abrió paso al trabajador social para colaborar en el Sistema Nacional Educativo, y comenzó a solicitarse en diferentes Direcciones de la Secretaría de Educación Pública, como la Dirección de Enseñanza Media que “contrató [...] personal en forma improvisada algunos empíricos, otros con estudios, sin titularse y pocos titulados se integraron al sistema educativo auxiliando a los orientadores vocacionales y los directivos en algunas funciones” (Campos, 1988, p.16), también se integró en la Dirección de Educación Especial y la de Higiene Escolar, entre otras, donde se le requirió por sus conocimientos metodológicos para incidir y comprender las problemáticas de los estudiantes.

Campos (1998) refiere que el trabajador social realizaba las siguientes acciones y funciones en las escuelas secundarias, aunque no se encontraban establecidas de manera formal. Cabe aclarar que no todas las funciones estaban enfocadas en lo social y más bien eran, mayoritariamente administrativas, por lo que se presentan diferenciadas de esa forma:

Funciones relacionadas con lo social



- Promover el establecimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad.
- Contribuir como parte del proceso educativo al desarrollo de la comunidad escolar.
- Planear, programar y ejecutar acciones en donde participe la comunidad escolar.

Funciones administrativas



- Detectar casos de alumnos con problemas respecto a impuntualidad, inasistencia o deserción escolar, indisciplina aprovechamiento escolar, aseo o enfermedad.
- Localizar dependencias o instituciones que proporcionen becas a alumnos del plantel.
- Seleccionar a la población y entregar documentación para el otorgamiento de becas.
- Coordinar las actividades de trabajo social con el equipo interdisciplinario del plantel.
- Presentar informe semestral y final a la Dirección General de Educación Técnica a través de la oficina de trabajo social.

Fuente: Elaboración propia, con información de Campos (1998), citado por Hernández (2014).

Las funciones sociales tenían el propósito de implementar acciones y estrategias para promover la participación y las relaciones entre los distintos actores de la institución, es decir, entre docentes y estudiantes, así como con la comunidad. En el segundo aspecto, que se refiere a lo administrativo, el profesional se encargó de realizar funciones de gestión administrativa como: coordinación de actividades, asignación de apoyos económicos (becas), y acciones que respondieran a identificar a la población estudiantil con problemas escolares.

Posteriormente, la Secretaría de Educación Pública fijó las funciones de los trabajadores sociales escolares, las cuales consistirían en la organización, control y asesorías de programas; sus acciones se orientaron a proponer estrategias para la solución de problemáticas en el ámbito educativo. En 1981, en el Manual de Organización para las Escuelas Secundarias, se estableció que el trabajador social sería parte del personal de servicios de asistencia educativa. Para 1988 esta misma instancia, en conjunto con la Dirección de Educación Secundaria, hicieron un segundo intento por establecer las funciones de los trabajadores sociales de manera formal a través de la Guía Programática para trabajo social, misma que tipificó las funciones a realizar por el profesional, además de puntualizar el objetivo de colaborar en la formación y educación de los alumnos de las escuelas de educación básica.

De esta manera el quehacer del trabajo social escolar se vislumbró como:

Un servicio que promueve las relaciones entre la institución educativa y la comunidad que la circunda, con el fin de aprovechar los recursos de ésta para apoyar al educando en su adaptación al ambiente escolar, social y económico en el que se desenvuelve y así propiciar su desarrollo integral (SEP, 1988, p.01).

De esta manera, el profesional de trabajo social contribuiría directamente en la formación de estudiantes adolescentes y jóvenes respecto al fortalecimiento de relaciones sociales entre los mismos y con la comunidad.

En la actualidad, según la investigación realizada por Hernández (2014) en escuelas secundarias del Estado de México sobre las funciones que realiza el trabajador social, en lo formal éstas siguen siendo las propuestas en la Guía Programática para trabajo social, dando forma al tipo de intervención que se realiza en el ámbito escolar:

- Coordinar sus actividades con el personal directivo, docente y del área de asistencia educativa.
- Solicitar a la subdirección de la escuela, los materiales y equipos que necesite para desempeñar sus tareas.
- Realizar estudios socioeconómicos de la comunidad escolar para seleccionar candidatos a becas y en su caso efectuar los trámites correspondientes para el otorgamiento de las mismas.
- Colaborar en la organización y el funcionamiento de la cooperativa escolar.
- Proporcionar los datos necesarios para complementar la información contenida en las fichas individuales de los alumnos.
- Proporcionar al médico escolar, cuando sea necesario, la información que tenga de los alumnos, a fin de que éste seleccione el tratamiento adecuado en cada caso.
- Establecer en coordinación con los demás servicios de asistencia educativa, comunicación constante con hospitales, clínicas e instituciones psiquiátricas, a fin de que éstas atiendan a los educandos que a juicio del médico escolar lo necesiten.

Funciones sociales

- Participar en la promoción, organización y desarrollo de agrupaciones de alumnos, campañas, actividades y eventos que contribuyan a la formación integral de los educandos.
- Llevar a cabo investigaciones en torno a las actividades y eventos socioculturales de la comunidad y promover cuando proceda la participación de los alumnos.
- Participar en el asesoramiento que se ofrezca a los padres de familia para el tratamiento adecuado de los problemas de sus hijos.
- Promover la comunicación de los padres de familia o tutores con sus representantes ante la escuela.
- Analizar las causas que influyen en los educandos de mal comportamiento o con problemas de adaptación, impuntualidad, inasistencia, reprobación y deserción escolar, para orientarlos de tal manera que puedan superar sus deficiencias o bien, agotados los recursos, canalizarlos a instituciones especializadas.

Fuente: Funciones de trabajo social en escuelas secundarias según la Guía Programática de trabajo social de la SEP (1988). Citado por Hernández (2014).

Se observa que el rol del trabajador social en el contexto escolar se caracteriza por realizar funciones mayoritariamente administrativas, las cuales consisten en coordinar distintas actividades en la institución escolar, gestionar recursos en la misma o, en su caso, realizar la vinculación con otras instituciones para ofrecer un servicio que pudiera requerir un estudiante de acuerdo a su problemática, lo que tampoco rescata la intencionalidad social de la acción puesto que lo que hace es derivar la intervención a otros profesionistas, sin tener una intervención directa con los sujetos que tienen la situación problema.

Cabe aclarar que no es que se esté en desacuerdo con que se realicen actividades administrativas, sin embargo éstas ocupan la mayor parte de la actividad de los trabajadores sociales en comparación con las sociales, aunado a que lo administrativo no se liga con una intencionalidad de lograr un cambio, sino sólo como requisitos que se tienen que cubrir como parte de la normatividad institucional. Es decir, que no se niega que las funciones administrativas se requieran como un aspecto dentro del proceso de la intervención del trabajador social, sin embargo no es la centralidad de su quehacer, pensarlo como su función principal o única hace que se descentre las especificidad disciplinar y profesional.

Otras acciones que realiza el trabajador social escolar son proporcionar orientación y asesoramiento, brindar información de los estudiantes, a padres, a docentes y asesores, sin embargo pocas veces esta información se utiliza para una intervención real y directa con los sujetos, es entonces como se convierte en “moderador” o “interventor” entre los distintos actores, sin generar vínculos o interacciones fuertes, lo que diluye el aspecto relacional de su intervención; en este sentido la función del trabajador social no incide directamente en fortalecer las relaciones sociales entre los mismos, a pesar que también se encuentra señalado entre sus funciones.

Entonces las funciones que desempeña el trabajador social en el ámbito escolar también tienen una estrecha relación con el perfil requerido para desempeñarlas, Samperio (2007) hace referencia a algunas características que debe tener el Trabajador Social en el ámbito escolar:

Para el fomento de lo social

- Contar con una “metodología científica para conocer problemas y recursos de la comunidad escolar y que a través de la educación social, organización y movilización consiente de la misma, coadyuve a la formación del individuo”.
- “Poseer conocimientos de psicología evolutiva [...] y de aprendizaje”.
- Desarrollar y realizar programas constantes “que involucren a la familia con la escuela y fomentar con ello una vinculación [...] con Trabajo Social”.
- Poseer información necesaria para que cuente con “actividades interesantes para desarrollar e involucrar” al alumno proporcionándole un nuevo aprendizaje.
- “Comprender y establecer los límites profesionales, persiguiendo [...] una función educativa, formativa y de orientación”

Para lo administrativo

- Desarrollar funciones y actividades de acuerdo a sus necesidades institucionales.

Fuente: elaboración propia con información de Samperio (2007), Citado por Hernández (2014).

Se puede observar que las citadas características que conforman el perfil del trabajador social en el ámbito escolar, están más orientadas a lo social, sin embargo en el momento de su concreción dentro de las escuelas éstas son mayoritariamente administrativas. Si bien las funciones y características del perfil profesional del trabajador social del ámbito escolar abordadas representan un panorama general de lo que se realiza en dicho ámbito, hay que reconocer también que en la realidad cada institución escolar establece funciones que responden a las necesidades, ya sean administrativas o sociales de cada escuela.

Por otra parte, interesa resaltar que desde el enfoque de lo social del trabajo social contemporáneo, la intervención del trabajador social:

Tiene como misión procurar un ambiente y oportunidades para que las personas puedan compartir y expresarse libremente, puedan experimentar y tomar sus propias iniciativas, desarrollar un pensamiento autónomo, respetando a los otros y desde aquí promover el cambio personal y social (Molina, 2010, p.410).

Es decir que cualquier acción que realice el trabajador social debe estar encaminada a crear o mejorar los vínculos e interacciones para lograr, junto con la participación del sujeto, cambios en la situación-problema, independientemente de las funciones administrativas que realice; abordarlas desde la visión transdisciplinaria, y con ello colaborar en el proceso formativo de los adolescentes o jóvenes desde lo social, y aunque se observa que en la actualidad se diluye el aspecto de lo social en el quehacer del trabajador social, se hace imprescindible rescatar este enfoque en su intervención, ya que es el profesional que puede contribuir a que la escuela recupere y fortalezca su función socializante.

4.2 El papel del trabajo social en la creación, recuperación y fortalecimiento de las relaciones de cooperación y alteridad en la escuela.

A lo largo de los capítulos se ha abordado el contexto que se vive actualmente como consecuencia de la modernidad, en donde destaca el debilitamiento del tejido social que implica rupturas, debilitamiento y descomposición de los procesos relacionales en los que se desenvuelven los jóvenes. La escuela como una de las instituciones reproductoras de las relaciones dominantes, es parte importante en la determinación y fomento de las relaciones sociales que se llegan a establecer dentro de sus espacios, las cuales están caracterizadas por dos formas principales de interacción: la competencia y la cooperación. En el caso de las escuelas secundarias mayoritariamente se fomenta la competencia, desencadenando procesos como el de la violencia, el rechazo, la exclusión, la desconfianza y el autoritarismo, que provocan el debilitamiento del tejido social; aun así resulta imprescindible destacar que se encontraron expresiones de las relaciones cooperativas, aunque se observa que éstas se limitan a los círculos más cercanos del sujeto, lo que no permite que la cooperación se establezca como la forma dominante de relacionarse en los ámbitos escolares.

En este apartado se abordará la importancia de promover el establecimiento de relaciones con los otros desde la cooperación y de la alteridad, para revertir los

procesos relacionales dominantes en las escuelas secundarias que no permiten o dificultan el establecimiento de vínculos o relaciones cercanas entre los jóvenes y el resto de la comunidad escolar; y de cómo el trabajador social puede utilizarlas como herramientas para intervenir en dichos procesos relacionales.

En cuanto a la cooperación, primero se hace necesario realizar una distinción entre ésta y el término de colaboración ya que en ocasiones llega a confundirse. Al hacer la revisión teórica de ambos conceptos se encontró una dispersión de los mismos, de tal manera que algunos autores los relacionan estrechamente, incluso hasta considerarlos como sinónimos o utilizándolos por igual en sus discursos.

Algunos otros autores manejan una concepción de cooperación y de colaboración con enfoques empresariales y administrativos. También se encontraron definiciones desde el punto de vista pedagógico que hablan del aprendizaje cooperativo el cual alude al desarrollo de habilidades para el aprendizaje y si bien retoman una parte del fomento de las relaciones sociales, no profundizan en ello.

Después de analizar diversas definiciones, se decidió retomar como referencia a aquellos autores que identifican claramente los aspectos que diferencian un concepto de otro y señalan que la colaboración está dentro de la cooperación y que ésta le agrega un plus de solidaridad y que es la cooperación la que permite establecer relaciones sociales más cercanas:

Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos... Trabajar codo con codo para conseguir un objetivo común puede contribuir a crear una comunión más intensa (Pujolàs, 2009, p.232).

Lo que llevó a elegir la cooperación como una categoría central para esta investigación, ya que se apega más a lo social, y a su vez se hizo una construcción operacional de dicho concepto: se entenderá la cooperación o cooperar, como la interacción entre sujetos por medio del trabajo en conjunto,

con un sentido de solidaridad, que pretende lograr el beneficio mutuo, lo que contribuye a que entre dichos sujetos se puedan tejer lazos sociales más fuertes o relaciones más cercanas.

La cooperación, como proceso contrario a la competencia (que fomenta el interés individual y la consecución de objetivos también individuales), representa una acción conjunta, con los otros, lo que implica estar, convivir e interactuar con ellos, sin embargo no basta con eso, sus metas deben ser compatibles, esto no quiere decir que sean las mismas, pero tampoco que se interfieran entre sí, es decir:

El hecho de que una persona consiga sus metas no perjudica a que la otra parte las consiga también. En esta situación los participantes se encuentran ante la respuesta de <<yo gano/tú ganas >> (Deutsch, 1973, Citado por París, 2005, p.21).

Para lograrlo hay que tener presentes que la meta de todos es lograr vivir en sociedad y procurar el bienestar de todos.

En las escuelas se ha intentado incorporar el trabajo en equipo -o el trabajar con otros-, como una manera de fomentar la cooperación entre los estudiantes, pero desde la perspectiva académica, incluso existen estudios que comprueban que es una técnica pedagógica exitosa para mejorar el aprendizaje, sin embargo el trabajo con los otros en las escuelas se ha ido desvirtuando, ya que únicamente se implementa de forma operativa, sin tomar en cuenta que si no son trabajadas con anterioridad las habilidades que permitan una interacción cercana, no sólo en el trabajo en equipo, sino también en la cotidianidad de las interacciones del ámbito escolar, no se va lograr el objetivo primordial de aprender a estar y trabajar con los otros, que es fundamental para la consecución del bien común.

Lo primero que se debe desarrollar en los integrantes del ámbito escolar es la conciencia del reconocimiento, necesidad e interés por el otro, que es parte fundamental para lograr la cooperación, ya que esto permitirá que se tomen en cuenta sus intereses, sin dejar de lado los propios; este reconocimiento de que nos construimos a partir de los otros es lo que se denomina como alteridad. En la medida en que se incorpore esta idea al momento de establecer relaciones,

será más factible ver al otro con más cercanía y aceptarlo como nuestro igual, aún con sus diferencias físicas, culturales, sociales, etc.

El pensar en los otros como sujetos a los que les afectan las acciones que realizamos y viceversa, contribuye a la búsqueda de soluciones comunes; en la interacción entre sujetos siempre surgen conflictos, la diferencia radica en cómo se resuelven, en este sentido Deustsch (1973), Johnson y Johnson (1989) afirman que para resolver constructivamente los conflictos es preciso establecer un contexto cooperativo en el que todos los participantes (alumnos y profesores) se comprometan a alcanzar metas comunes. Opinan: quienes cooperan entre sí tienden a buscar desenlaces benéficos para todos los involucrados (Flores y Galván, 2008, p. 56).

Cuando se reconoce al otro, también se toman en cuenta sus intereses, y al optar por los intereses comunes se busca no afectar al otro, y consecuentemente se eligen alternativas en las que ambos se beneficien en la medida de lo posible, reduciendo las interacciones de tipo agresivas o violentas que en ocasiones se desencadenan por querer imponer los intereses individuales.

La solidaridad es otro factor importante para la generación de ambientes cooperativos, ya que ésta se refiere a la ayuda mutua, al reconocimiento de la necesidad de los otros, el saber que se cuenta con los otros y viceversa, generando lazos afectivos más profundos, por lo que se respondería por esa persona en todo momento y no sólo en situaciones extraordinarias. Se pretende que las relaciones de solidaridad se expandan a tal grado que se generen extensas redes de apoyo, cooperativas, que ayuden a superar las adversidades, “cooperar, pues, también significa ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro...” (Pujolàs, 2009, p.232).

Por otra parte, al generar reciprocidad en las relaciones, se favorece la integración de los otros; al ser sujetos que se construyen en relación a cómo los otros responden a sus acciones, “en el reconocimiento de otros como sujetos se encuentra la posibilidad de intercambiar significados, de ser reconocido y reconocerse a través de lo que otros reflejan” (García, 2008, p.35), al sentir que se consideran sus intereses y reciben ayuda, también se reaccionará

considerando los intereses de los otros y ayudándolos, dejando de lado el rechazo, la exclusión y las relaciones selectivas. Para que exista la reciprocidad es necesario fomentar entre los estudiantes la certeza de que comparten un espacio y un futuro como sujetos que forman parte de una misma sociedad, y que exista respeto a las normas que permiten la convivencia en reciprocidad.

Después de trabajar la idea del bien común y del reconocimiento de la importancia del otro, se hace necesario promover que los actores del ámbito escolar quieran estar con los otros. Así como en los espacios escolares se ha naturalizado el individualismo, el que la interacción es una pérdida de tiempo y que no se pueden establecer relaciones de confianza con el otro, también se puede fomentar el convivir con otros, al reconocer que pueden relacionarse cooperativamente contribuyendo al objetivo común; que a través del diálogo y la ayuda mutua se puede establecer confianza con los otros. Para ello se hace necesario que en la escuela se genere una estructura de fomento del trabajo en equipo en la mayoría de las actividades, rescatando la intencionalidad tanto académica como de socialización; “las variables de socialización y de relaciones interpersonales, las personales, las cognitivas y rendimiento académico son aspectos que hace del aprendizaje cooperativo “una forma de conectar unos con otros”” (López, 2008, p.15).

En esto, todos los actores tienen un papel importante, sin embargo el profesor es quien se considera que pasa más tiempo con los jóvenes en el aula, por lo que éste habrá de incorporar estrategias que propicien una buena relación con y entre el grupo, resaltando lo benéfico de trabajar en conjunto, esto representa “el delicado equilibrio que el profesor debe construir entre el respeto a la autoridad y el establecimiento de relaciones de confianza, amistad y cordialidad” (Mejía y Ávila, 2009, p.507).

Sin embargo es preciso reconocer que en muchas ocasiones los docentes no cuentan con los conocimientos, herramientas y habilidades, o incluso tiempo, para generar estos procesos, por lo que se hace necesaria la intervención de un profesional capaz de articular conocimientos y habilidades para guiar las formas en las que se establecen las relaciones a través de la cooperación. En este sentido, se rescata la propuesta de Tello de que el trabajador social habrá de ser

el agente que desencadene en los sujetos procesos reflexivos ante las situaciones que se le presentan, permitiendo de esa manera que se empoderen, adquieran habilidades para la socialización y las reproduzcan, haciéndolos autónomos.

De acuerdo con Bauman (2006):

El empoderamiento lleva añadido el requerimiento de la construcción y de la reconstrucción de vínculos entre personas, el deseo y la capacidad de colaborar con los demás en (...) la reconstrucción de un espacio público (...) un espacio en el que hombres y mujeres puedan establecer un diálogo continuado entre aquello que es personal y lo que es colectivo, entre los intereses comunes y los particulares, entre derechos y deberes; para negociar, llegar a acuerdos (o) resolver conflictos en común (Citado por Rué, 2009, p. 142).

Para entender de manera más concreta el papel del trabajador social como agente que desencadena procesos reflexivos, se hará referencia a una experiencia ocurrida en la aplicación de las entrevistas:

En una secundaria de Naucalpan, uno de los estudiantes no quería contestar el instrumento, se observó que sólo volteaba a ver a sus compañeros y molestaba a otros, me acerqué a su lugar y me senté en una banca vacía y le pregunté si tenía alguna duda, reaccionó asustado y me contestó que no, entonces le pregunté si el instrumento se le hacía difícil, y también contestó que no, el joven tomó una postura encorvada y fijó sus ojos en el instrumento mordiendo la pluma que tenía en las manos, entonces sus compañeros comenzaron a decir que él nunca hacía nada, a lo que él respondió con un “cállate pendejo”, luego apenado se disculpó conmigo y fijó nuevamente su mirada en el instrumento, entonces le dije que no era obligatorio contestarlo, que estaba en la libertad de dejarlo así si quería y que no habría consecuencias por ello, levantó la mirada y dijo “es que ¿esto para qué?, si aquí nunca hacen nada”, le contesté que precisamente me interesaba investigar las cosas que les afectaban, y que al contestarlo desde cómo él mira las problemáticas de su escuela estaría

aportando para que se pensarán en acciones que las mejoraran y cambiar eso que no le gusta de su escuela, también le comenté que esto se estudiaría en otras escuelas así que también con ello aportaría a éstas, y le repetí que no era obligatorio que lo hiciera que él podía tomar la decisión, mientras decía esto no me interrumpió se quedó escuchando con una actitud pensativa, cuando terminé, solo me vio y enseguida se volteó y sin decir nada comenzó a contestar, entonces me di cuenta de que si los haces reflexionar acerca de que son importantes para lograr cambios para todos, sobre todo si se sienten escuchados y tomados en cuenta, están dispuestos a cooperar, aun cuando no te conocen.

En el ámbito escolar el trabajo social tendrá como principal objetivo modificar las situaciones de competencia, violencia, rechazo, exclusión y autoritarismo que se establecen como situaciones “naturales” y que fragmentan las relaciones sociales cooperativas, ya que su intervención habrá de estar enfocada en el favorecimiento de ambientes cooperativos que permitan el fortalecimiento de los vínculos relacionales basados en la solidaridad y ayuda mutua, primero estableciendo cercanía con los diferentes actores, después fomentándola entre ellos, haciéndolos partícipes de la solución a las diferentes problemáticas que existan referente a lo social.

Ello fundamenta la necesidad de la incorporación del trabajador social en los ámbitos escolares, ya que no en todas las escuelas secundarias del Estado de México existe esta figura. La importancia de que en las escuelas exista la intervención de este profesionista, radica en la recuperación de la función de formación social de las mismas, ya que su perfil profesional enfocado en lo social y con la visión transdisciplinaria con la que aborda las problemáticas lo hace idóneo para ello. El trabajador social puede intervenir desarrollando estrategias de intervención propias en las que haga uso creativo de las herramientas con las cuales fue formado como las metodologías de caso y grupo, apoyándose de la investigación que brinde los aspectos necesarios para el análisis de la realidad y con ello construir diagnósticos sociales y así poder implementar una estrategia de intervención diseñada desde la mirada profesional del trabajo social. Para la problemática que aquí se aborda también puede apoyarse de elementos como la mediación de conflictos, el diálogo reflexivo con los sujetos y técnicas que

propicien la cohesión grupal para contribuir al establecimiento de relaciones sociales cooperativas entre los jóvenes y los otros actores del entorno escolar (padres de familia, maestros y autoridades).

Conclusiones

En el trabajo social contemporáneo, se hace hincapié en que el problema de intervención debe abordarse desde la unidad de análisis que componen sujeto, contexto y problema, centrado en lo social, es decir en las relaciones, interacciones y vínculos entre los sujetos, por lo que como profesión compete estudiar las problemáticas de lo social, que permitan una aproximación a la realidad para su intervención.

A la escuela, como espacio donde se gestan diversos tipos de interacciones, se le reconocen dos funciones formativas: una enfocada a lo académico y otra a la socialización, ambas condicionadas por el contexto competitivo que caracteriza a la modernidad, donde se abrieron las opciones, pero se limitaron las oportunidades al exigir niveles de eficiencia cada vez más altos. Esta competencia en el mercado repercutió también en las formas relacionales desarrollando comportamientos que debilitan el tejido social e impactando en que se dé mayor prioridad a la función académica que a la social.

Dada la primacía de la función académica, los centros escolares se enfocan en la exigencia de la eficiencia, basándose en una lógica competitiva en la que se mira a los otros como contrincantes y no como compañeros. Así, encontramos que la competencia es una forma básica de interacción de los estudiantes, que la mayoría de las prácticas docentes fomentan y los estudiantes la reproducen, no sólo en los espacios del aula, sino también en los de recreación y en su cotidianidad en general.

Con relación al individualismo, los jóvenes aprenden a estar solos, ya que los vínculos primarios de socialización están basados en relaciones conflictivas, de violencia y escasa comunicación; en muchas ocasiones son invisibilizados, ya que no se les considera para la toma de decisiones que les competen. En sus

familias presentan rasgos de fragmentación de los vínculos al expresar que sus relaciones no son tan cercanas o que no existen. Aún con estas características la familia representan la primera red de apoyo reconocida por los estudiantes, algunos incluso únicamente limitan la ayuda a este círculo primario. También es en donde dicen sentirse más seguros, ya que en espacios como el vecindario permeado por la inseguridad y la violencia, no les brinda seguridad para relacionarse, quedándoles la escuela como el ámbito primordial para relacionarse fuera del contexto familiar.

Siendo la escuela el segundo espacio donde aprenden a socializar, éste tendría que constituir para los estudiantes un espacio que propicie la interacción, la aceptación, la inclusión, la confianza y la solidaridad entre sus integrantes, pero en realidad se fomenta la idea de no necesitar de otros, lo que rompe con la idea del colectivo y del bien común, generando desconfianza hacia los otros.

Con las interacciones competitivas que se fomentan y reproducen en el ámbito escolar, se desencadenan actitudes que afectan a los otros, manifestándose en la violencia; el rechazo como proceso selectivo para establecer relaciones; la exclusión derivada del etiquetamiento y rechazo de lo “diferente”; la desconfianza al ver a los otros como “extraños” y el autoritarismo como forma relacional de imposición sobre los otros. Por lo que las relaciones cooperativas de los jóvenes de secundaria se van fragmentando por la competencia y sus manifestaciones.

En las interacciones con sus compañeros, los estudiantes tienen la idea de que no es importante estar con los otros o que lo es únicamente cuando tienen un problema, esto repercute en que piensen que tampoco es importante que su grupo se lleve bien, o estar con otros, o necesitarlos para la realización de actividades, por lo que comienzan a apartarse de los demás, reflejándose en la preferencia de trabajar solos dentro del aula.

En el aula, el fomento de la competencia se da a través de imponerse a los que se consideran más débiles y de demostrar quién es “el mejor”. Los maestros utilizan técnicas que motivan estas actitudes competitivas que además generan

que los estudiantes estén dispuestos a engañar y a hacer trampa para conseguirlo, ubicando a sus compañeros como los *oponentes a vencer*.

La búsqueda de un lugar, del reconocimiento de los demás, ha llevado a los jóvenes a rechazar, excluir, violentar a los demás para conseguirlo. Incluso, se buscará desacreditar a los que sí lo consiguen.

En las interacciones con sus maestros, encontramos menos distancia social comparada con las relaciones que establecen con otros adultos del ámbito escolar, sin embargo el porcentaje de no-relación sigue siendo alto por diversos motivos: algunos sienten que no son aceptados por ellos y que el apoyo se brinda únicamente cuando se trata de un problema académico pero muy pocas veces cuando se trata de un problema personal. Aun cuando en el discurso los maestros muestran interés en formarlos académica y socialmente, pocas veces se refleja en sus acciones, pues la idea de interactuar con ellos más bien es la de imponer, e incluso algunos expresan que no es parte de sus funciones relacionarse con los estudiantes.

Las autoridades escolares representan los actores con quien menos se relacionan los jóvenes, pareciera que entre más “alta” es la jerarquía, menos importante se considera relacionarse con los estudiantes. Así, las figuras de autoridad, incluidos los maestros, representan para los estudiantes aquellos actores con los que no se puede establecer una relación horizontal.

Las trabajadoras sociales escolares no están siendo reconocidas como generadoras de vínculos dentro de la institución, por lo menos no con los estudiantes, ya que no son consideradas como cercanas a ellos, cuando son quienes deberían de generar vínculos entre los actores del ámbito escolar, incluidos, por supuesto, los estudiantes.

La fragmentación de las relaciones sociales cooperativas de los jóvenes de secundaria, convierte a la escuela en un espacio que se ocupa, pero que no se comparte; se interactúa competitivamente, pero no se convive cooperativamente; donde los estudiantes prefieren trabajar individualmente para no tener que enfrentar las situaciones que genera estar con los otros y que ante la incapacidad para resolverlo, les podría implicar una “complicación” para el

logro de sus objetivos personales como sacar buenas calificaciones, sin reconocer que el aprender a trabajar con los otros también tendría que ser parte de su formación, pero no es cuestión únicamente generada por ellos, simplemente no se les ha enseñado a estar y trabajar en colectivo.

Por el contrario, en la escuela han aprendido que el estar con el otro puede representar una pérdida tiempo y distracción, esto responde a la lógica impuesta por los docentes que piensan que no hay cabida para la interacción pues lo que se debe preservar es el orden; para ello también se utilizan mecanismos de control excluyentes y autoritarios, que tienden a evitar las interacciones o a separar al estudiante del resto del grupo.

El desinterés por los otros que se ha generado, disminuye las actitudes solidarias, el llegar a acuerdos para solucionar conflictos y el ayudar otros; estas manifestaciones son cada vez más limitadas a las relaciones del círculo inmediato, como la familia y los amigos. Dado lo anterior, cabe preguntarse por qué si los jóvenes están dispuestos a ayudar a quienes son más cercanos o a aquellos que pertenecen a su contexto inmediato de interacción, ¿por qué no estrechan sus vínculos con otros?, algunos elementos para la respuesta los podemos encontrar en la desconfianza generalizada que caracteriza a la sociedad moderna.

La alteridad es el reconocimiento de la necesidad del otro, es más, con frecuencia tendemos a sorprendernos cuando alguien que no es de nuestra familia o no es un amigo presta su ayuda, y se concibe como un acto fuera de lo común, ¿entonces por qué no convertirlo en un acto común en las relaciones cotidianas?...

Aprender a estar con los otros, implica aprender a convivir con las diferencias de los otros, aceptarlas, afrontar los conflictos de manera que se consiga beneficiar a todos los involucrados. El fomento de la interacción cooperativa crearía vínculos de confianza, reciprocidad y ayuda mutua.

Aun en este contexto, los alumnos son capaces de reconocer que el trabajo en conjunto es benéfico, que les permite convivir con otros, que es sustancial estar con los otros, sin embargo lo expresado a lo largo del apartado manifiesta

contradicciones en el discurso de los jóvenes, el cual se centra en el “deber ser”, se les dice que así deberían de hacerse las cosas, pero no se les enseña cómo hacerlas, ni se propician las situaciones que las permitan. No se niega que existan relaciones cooperativas, al contrario, sus manifestaciones como la preocupación por otros, ayuda en ocasiones extraordinarias, etc., deja abierta la posibilidad de pensar que aún se pueden rescatar como forma predominante de relacionarse.

Lo más importante de conocer las formas en las que se relacionan los jóvenes es identificar cómo estas relaciones son influenciadas por el contexto, pero sobre todo cómo son vividas por ellos, pues se encuentran divididos entre el querer divertirse y compartir con los otros y por otra parte cumplir con las exigencias y teniendo que acoplarse para sobrevivir.

El deseo de compartir con el otro está presente: se encuentran con camaradas y cómplices, con amigos que los abrazan cuando están tristes o que los cubren en situaciones que ameritan castigos, pero en la cotidianidad de sus interacciones suelen reproducir aquellas que son imperantes como las de violencia, desconfianza, exclusión y autoritarismo que naturalizan e incluso algunas veces retoman éstas como parte de su diversión, como el burlarse de los demás o divertirse con alguna pelea.

Están interesados en que se preocupen más por la calidad de su educación que por cómo van vestidos a la escuela, porque los motivos por los cuales no son aceptados por sus compañeros o maestros sean escuchados y atendidos, porque se les trate como sujetos merecedores de respeto y no como niños en transición a una etapa adulta en la que a la vez que se les prohíbe todo, también se les permite en demasía, respaldándose en el sentido común que dicta que un joven “no sabe lo que quiere” o que lo que hace y dice sólo “es por la pubertad”, ya se le pasará.

Enfocar la mirada en los porcentajes que reflejan las manifestaciones de la competencia, aunque no representan las mayorías estadísticas, adquiere especial relevancia porque constituyen los puntos de ruptura en la situación-problema. Si no se rescata la función socializadora de la escuela como relevante

y se comienza a formar a los jóvenes para relacionarse de otra manera con los otros, la fragmentación de las relaciones sociales cooperativas irá en aumento.

El trabajo social como profesión encargada de generar procesos de cambio, tiene un papel relevante al intervenir en lo social, diseñando estrategias de intervención que tengan como propósito crear ambientes escolares cooperativos, a través de establecer y fortalecer vínculos entre los actores basados en la alteridad, la solidaridad y la ayuda mutua, haciendo partícipes en los procesos de cambio a todos los actores del ámbito escolar. Pero sobre todo debe centrar sus acciones en lo social, pues sólo así estaremos hablando de una acción concreta de trabajo social.

Lista de referencias

- Aguayo, C. Comp. (2010). **La Acción Profesional e Interdisciplinariedad: Desafíos éticos e interculturales para América Latina**. Chile: Ed. Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Alayón, N. (2005). **Reseñas de Trabajo Social Latinoamericano a 40 años de la Reconceptualización**. Argentina: Espacio Editorial.
- Alcañiz, M. (Dic, 2008). **Proceso de individualización y reorganización de biografías, trabajos e identidades**. [Versión electrónica] Revista Arxius de sociología, No.19, 05-18.
- Ángeles, G. y Félix, Y. (2013). **Cultura de la legalidad en los estudiantes de secundaria: Dualidad pensamiento-acción**. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Becerra, J. P. y López, R. (2014, 23 de marzo). **Edomex en 2014: primero en robo, homicidio, secuestro y extorsión** [en línea]. Milenio Sección Policía. Recuperado el 03 de junio del 2014 de http://www.milenio.com/policia/Edomex-primero-homicidio-secuestro-extorsion_0_267573288.html
- Béjar, H. (2007) **Identidades inciertas: Zygmunt Bauman**. España: Ed. Pensamiento Herder.
- Bel, C. (2002) **Exclusión social: origen y características**. Curso: "Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos". Universidad de Murcia. Recuperado el 26 de mayo del 2014, de http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf
- Bonal, X. (2009) **La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia?** [Versión electrónica]. Revista Educación Social. Vol. 30 (108), 653-671.
- Cadoche, L. (s/f) **Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Sus implicancias en el aula de matemática**. Recuperado el 16 de junio del 2014 de <http://www.soarem.org.ar/Documentos/42%20Cadoche.pdf>

- Campos, M., Estrada, M., García, Z., González, L. y Wong, R. (1988). **Expectativas laborales del Trabajador Social en la Secretaría de Educación Pública y especialmente en educación media básica.** Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castells, M. (2001). **La era de la información. Fin de milenio.** Vol. 3. España: Alianza Editorial.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). **La potenciación de la autoestima en la escuela.** España: Paidós.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1992). **Hacia una Europa de la Solidaridad: Intensificación de la lucha contra la exclusión social y la promoción de la integración.** Bélgica: COM.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012). **La discriminación y el derecho a la no discriminación.** México: CENADEH.
- Cornejo, M. y Tapia, L. (2011) **Redes sociales y relaciones interpersonales en internet** [versión electrónica] Fundamentos en Humanidades. Vol.XII (24), 219-229.
- Correa, F.; Contreras, C.; Ramírez, A. y López, E. (s/f) **Dimensiones del individualismo- colectivismo en México: un estudio exploratorio.** UAM: México. Recuperado el 14 de julio del 2014 de http://www.geocities.ws/seminario_lewin/AMEPSO02/Dimension.pdf
- Corres, P. (2001). **Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia.** México: Fontamara.
- Cuevas, C. (2014). **Confianza y Poder: Aproximaciones a las relaciones sociales de jóvenes en secundarias.** Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- D'Angelo, L. y Fernández, D. (2011). **Clima, conflictos y violencia en la escuela.** Argentina: UNICEF.

- De Pablos, J.C. (2010) **Lujo, recompensa e identidad en la sociedad individualizada**. Ponencia del X Congreso español de sociología. Universidad Pública de Navarra, Pamplona. Recuperado el 02 de julio del 2014 de <http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/494.pdf>
- Domingo, M., Sánchez, J.A. y Sancho, J.M. (Ene-Jun, 2014) **Investigar con y sobre los jóvenes colaborando y educando** [Versión electrónica]. Comunicar. Vol. XXI, 157-164.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. I. (Nov, 2009). **Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo Escolar** [Versión electrónica]. Psicología educativa. Vol. 15(1), 05-12.
- Fernández, M. y Malvar, M. (1999) **La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional**. Revista de Curriculum y formación del profesorado. Vol. 3, núm.1. Recuperado el 22 de junio del 2014 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL3.pdf>
- Flores, J. y Galván, M. (2008). **Aula Cordial: Competencias ante la violencia escolar**. México: Yecolti.
- García D. (2008). **El desarrollo autónomo del niño preescolar y su constitución como sujeto social**. México: Ed. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- García, C. (2008). **Impacto de la globalización en las relaciones sociales de estudiantes mexicanos en zonas migratorias: estudio preliminar**. Revista electrónica de Procesos psicológicos y sociales. Vol. 4. Núm. 1 y 2. Recuperado el 23 mayo del 2014 de <http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/Impacto-De-La-Globalizacion.pdf>
- Giddens, A. (2001). **Consecuencias de la modernidad**. México: Alianza Editorial.

- González, F. (Jul-Sep, 2009) **Alteridad en estudiantes: entre la alteración y el equilibrio** [Versión electrónica]. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.14(42), 889-910.
- González, S. (s/f) **Fomentar Confianza: Reducir Desconfianza**. Portal de Andrés Raya.com. Recuperado el 30 junio del 2014 de <http://andresraya.com/fomentar-confianza-reducir-desconfianza/>.
- Guerrero, A. (2006). **Cultura y representaciones sociales**. Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM. Recuperado el 18 de julio del 2014 de <file:///G:/TESIS/16217-20312-1-PB.pdf>
- Hernández, A. (2014). **El Trabajo Social en el Ámbito Escolar: el caso de algunas escuelas secundarias en el Estado de México**. Tesina de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hervia, F. (2015). **¿Cómo construir confianza? Hacia una definición relacional de la confianza social**. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado el 02 de agosto del 2014 de http://rendiciondecuentas.org.mx/wp-content/uploads/2013/01/como_construir_confianza.pdf
- INEGI. (2009). **Los jóvenes en el estado de México**. Recuperado el 20 de agosto del 2015 de <http://www.codhem.org.mx/LocalUser/codhem.org/infantil/pdf/jovenesedomex.pdf>
- Kisnerman, N. (1988). **Pensar el trabajo social: una introducción desde el constructivismo**. Argentina-México: Lumen Hvmanitas.
- León, E. (2009). **Los rostros del otro: Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad**. México: Ed. Anthropos.
- López, M.P. (2008) **Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007**. Tesis de doctorado. Universidad de Alicante. Recuperado el 10 de junio del 2014 de

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11068/1/tesis_lopez.pdf"8/1/tesis_lopez.pdf

Macías V. (2014). **La violencia domina en 20 municipios; 5 son del Edomex** [en línea]. El Economista Sección sociedad. Recuperado el 24 de agosto del 2014 de <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2014/02/06/violencia-domina-20-municipios-5-son-edomex>

Malaspina, M. (2013). **Individualismo y colectivismo y su relación con la identidad social en una muestra de docentes de colegios públicos de lima metropolitana**. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado 03 de junio del 2014 de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4493/MALASPINA_QUEVEDO_MARTIN_INDIVIDUALISMO.pdf

Mejía, A. y Ávila, L. A. (Jun, 2009). **Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria** [Versión electrónica]. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 14 (41), 485-513.

Mendoza, M. C. (2002). **Una opción metodológica para los trabajadores sociales**. México: Ed. Asociación de Trabajadores Sociales Mexicanos A.C.

México Evalúa. (2010). **Índice de Inseguridad Ciudadana y Violencia**. Recuperado el 20 de agosto del 2015 de http://www.mexicoevalua.org/wp-content/uploads/2013/02/INDICE_INSEGURIDAD-VIOLENCIA-LOW.pdf

Monereo, C. y Pozo, J. (2010). **La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía**. España: Ed. SINTESIS.

Montoya, J. (s/f). **Metodología para medir y evaluar individualmente el trabajo en equipo**. Recuperado el 01 de mayo del 2014 de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ingeso/article/view/File/11673/10638>

- Moreno, A. y Suárez, C. (2010). **Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: Elementos para el análisis** [Versión electrónica] Espéculo: Revista de estudios literarios. Núm. 43.
- Muñoz, G. (Oct-Dic, 2008). **Violencia escolar en México y en otros países: Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación** [Versión electrónica]. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 1195-1228.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). **Informe Mundial sobre la violencia y la salud**. Washington. Recuperado el 19 de junio del 2014 de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Ornelas, A. (2013). **“Aprender a enseñar”: Un acercamiento a partir de las relaciones en el aula**. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (2014). **Trabajo colaborativo en el Aula**. Cuaderno teórico-metodológico. Serie: Formación y ejercicio profesional de los trabajadores sociales. No. 2. México: UNAM-ENTS.
- _____ Coord. (2014). **Trabajo social contemporáneo**. Cuaderno teórico-metodológico. Serie: Formación y ejercicio profesional de los trabajadores sociales. No. 1. México: UNAM-ENTS.
- Ornelas, A. y Brain, M. L. (2014). **Fase operativa de la investigación**. Cuaderno teórico-metodológico. Serie: Formación y ejercicio profesional de los trabajadores sociales. No. 4. México: UNAM-ENTS.
- Ornelas, A.; Bustamante, T. y Brain, M. L. (2014). **Guía para la elaboración de proyectos de investigación social**. Cuaderno teórico-metodológico. Serie: Formación y ejercicio profesional de los trabajadores sociales. No. 3. México: UNAM-ENTS.

- Pérez, M. (2011, 20 de octubre). **Competitividad, violencia y educación** [en línea] La Jornada Sección Política. Recuperado el 17 de mayo del 2014 de <http://www.jornada.unam.mx/2011/10/20/opinion/021a2pol>
- Plascencia, J. Coord. (2006). **La escuela y los valores**. México: UNAM.
- Porras, S. T. (2003). **De la competencia a la colaboración: hacia nuevas formas de organización** [Versión electrónica]. Denarius Revista de economía y administración. Vol.8 (1), 99-124.
- Pujolàs P. (May-Ago, 2009). **La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad** [Versión electrónica]. Revista de educación. Núm. 349, 225-239.
- Quijano, J. E. y Reyes, J. M. (2004) **Historia y doctrina de la cooperación**. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado el 25 de julio del 2014, de <https://books.google.es/books?id=C8zwOFnviN0C>
- Revista Forbes de México. (2013). **Aumenta percepción de inseguridad en México**. Recuperado el 03 de agosto del 2014, de <http://www.forbes.com.mx/aumenta-72-percepcion-de-inseguridad-en-mexico/>.
- Revista Nexos (2011). **El mexicano ahorita: Retrato de un liberal salvaje**. Recuperado el 11 de junio del 2014, de "http://www.gaussc.mx/publicaciones/ago/2011_Nexos_El_mexicano_ahorita%20Retrato_de_un_liberal_salvaje.pdf"%20Retrato_de_un_liberal_salvaje.pdf
- Reyes, A. (Ene-Mar, 2009). **La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles** [Versión electrónica]. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 14(40), 147-174.
- Reyes, J. (2009). **Adolescentes entre muros: Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles**. México: FLACSO.

- Roselló, E. (1998). **Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo**. Recuperado el 21 de junio de 2014, de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5805/1/ALT_06_11.pdf
- Samperio, B.E. (2007). **Intervención del Trabajador, Social en el problema de bajo rendimiento escolar en la Escuela Secundaria Técnica N° 55 “Jesús Reyes Heróles” en ciudad Sahagún Hidalgo**. Tesina de licenciatura. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado el 27 julio del 2014 de <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/231104/429/1/Intervencion%20del%20trabajador%20social%20en%20el%20problema.pdf>
- Sánchez, M. Comp. (2004). **Manual de trabajo social**. México: UNAM.
- SEP. (1981). **Manual de Organización de la Escuela Secundaria**. Núm. 2 Colección de Manuales Administrativos. Carpeta V. Recuperado el 21 de julio del 2014, de <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:q2tdLtEkhuMJ:basica.sep.gob.mx/dgdgie/programas/centrodoc/documentos/MANUAL%2520DE%2520ORGANIZACI%25C3%2593N%2520DE%2520LA%2520ESCUELA%2520SECUNDARIA.doc>
- SEP. (1988). **Guía programática de trabajo social**. Dirección de Educación Secundaria. México: Autor.
- Suárez, M. H. (2010). **Desafíos de una relación en crisis: Educación y jóvenes mexicanos**. En Reguillo, R. (Ed.) *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica y CONACULTA.
- Subirats, J. (2004). **Pobreza y exclusión social: Un análisis de la realidad española y europea**. Colección Estudios Sociales. (16). 19-52.
- Tello, N. (Oct-Dic, 2005) **La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: Proceso funcional de descomposición social** [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X(27), 1165-1181.

_____ (2008). **Trabajo social, disciplina del conocimiento: Apuntes de trabajo social.** México: EOPSAC.

_____ (2013a). **Jóvenes y violencia.** México: ENTS-UNAM.

_____ (2013b) **Violencia Escolar.** Revista de la Escuela Nacional de Trabajo Social. VII (04). 42-54.

_____ (2015). **La convivencia en la comunidad escolar y la violencia.** Revista de Educación y Cultura “az”. Recuperado el 23 de mayo del 2014, de <http://www.educacionyculturaaz.com/analisis/la-convivencia-en-la-comunidad-escolar-y-la-violencia>.

Tello, N. y Ornelas, A. (2014). **Historia del Trabajo Social en México.** En Fernández, T. y De Lorenzo, R. Trabajo social: Una historia global (245-266). España: Mc Graw Hill Educación.

Terranova, T. (2010) **Otra vida: cooperación social y vida anorgánica.** [Versión electrónica] Digithum. Las humanidades en la era digital. Vol. 0 (12), 1575-2275.

Tiramonti, G. (Abr-Jun, 2006) **Procesos de individualización en jóvenes escolarizados. Sectores medios y altos de Argentina** [Versión electrónica]. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 11 (29), 367-380.

Touraine, A. (2000). **¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes.** México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2002). **A la búsqueda de sí mismo: diálogo sobre el sujeto.** España: Ed. Paidós.

Universidad del País Vasco (s/f). **Relaciones interpersonales. Generalidades.** Recuperado el 04 de mayo del 14 de <http://www.ehu.es/xabier.zupiria/liburuak/relacion/1.pdf>

Urquiza, A. (s/f) **Colaboración en la Sociedad Compleja: La Realidad de lo Improbable. Una aproximación teórico-metodológica al dominio**

comunicativo de la Colaboración. Revista de estudios interdisciplinarios ASOSYLFF. Recuperado el 27 de mayo del 2014, de <http://www.socioambiental.cl/sites/default/files/documentos/Colaboracion%20en%20la%20sociedad%20compleja%20RevistadeEstudiosInterdisciplinarios.pdf>

Urquiza, A.; Meersohn, C. y Torrejón, M. (2005). **La realidad de lo imposible: colaboración, una manifestación social marginal.** Revista Mad.No.12. Departamento de antropología. Recuperado el 24 de julio del 2014, de <http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewFile/14729/15068>.

Valencia, M.P. (2008). **Factores determinantes de la creación de una empresa en la etapa del proceso de puesta en marcha de una empresa: Tres de los modelos más relevantes desarrollados con base en la dimensión individualismo-colectivismo.** España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Valero, A. (1994). **Áreas de intervención en el Trabajo Social.** México: ENTS/UNAM.

Valls, R. y Melgar, P. (2007). **Prevención de la violencia de género en contextos multiculturales,** En: Vila, E. Pedagogía de la alteridad: Interculturalidad, Género y Educación. España: Editorial Popular.

Vélez, O. L. (2003). **Reconfigurando el trabajo social: Perspectivas y tendencias contemporáneas.** Argentina: Editorial Espacio.

Viengra, L. (2002). **Educación y crítica: El proceso de elaboración del conocimiento.** México: PAIDOS Educador.

Zabludovsky, G. (Ene-Jun, 2011). **Los Procesos de Individualización y la Juventud Contemporánea** [versión electrónica]. Subje/Civitas. Estudios Interdisciplinarios sobre Subjetividad y Civilidad. Núm. 7, 01-20.

Anexos

1. Categorías, Variables e indicadores

Categoría	Variables	Indicadores
<i>Perfil de los sujetos</i>	De los alumnos de secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Secundaria • Edad • Sexo • Turno
	De los profesores a cargo de los alumnos de secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Secundaria • Escolaridad • Estado civil • Sexo • Edad
<i>Cooperación</i>	• Interacción entre los sujetos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con los otros o trabajo en conjunto • Ayuda mutua • Solidaridad • Acciones que benefician
	• Cercanía en las relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda del beneficio mutuo • Consideración de los intereses propios y de los otros
<i>Competencia</i>	• Interacción entre los sujetos	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones que impiden que los otros consigan sus objetivos • Rehusarse a ayudar a los otros
	• Cercanía en las relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda del beneficio propio • Consideración de los intereses propios y no los de los otros
<i>Individualismo</i>	Interacción entre los sujetos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual para el logro de objetivos • Autoexclusión • Consideración de los intereses propios • Desinterés por los demás
<i>Desconfianza</i>	• Interacción entre los sujetos	<ul style="list-style-type: none"> • Incertidumbre • Miedo • Inconsistencia en las repuestas
	• Cercanía en las relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Estigmatización • Falta de límites claros
<i>Autoritarismo</i>	• Interacción entre los sujetos	<ul style="list-style-type: none"> • Abuso de poder • Dominio e imposición • Castigos y prohibiciones
	• Cercanía en las relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Jerarquía en las relaciones • Exclusión
<i>Violencia</i>	• Interacción entre los sujetos	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio-sumisión • Rechazo • Exclusión • desigualdad

2. Instrumento para alumnos



Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Trabajo Social

Cuestionario sobre la fragmentación de relaciones sociales cooperativas

Objetivo: Conocer los factores que generan la fragmentación de las relaciones sociales cooperativas de los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias públicas.

I. Datos generales

Secundaria: _____ Municipio: _____

Grado: (2°) Grupo: _____ Turno: (1)Matutino (2) Vespertino Edad: _____ Sexo: (1) Mujer (2) Hombre

1. Tu familia está compuesta por:

- (1) Papá y mamá, con o sin hermanos
- (2) Papá y mamá, con o sin hermanos y otros (abuelos, tíos o primos)
- (3) Papá, con o sin hermanos
- (4) Mamá, con o sin hermanos
- (5) Papá, su pareja, con o sin hermanos
- (6) Mamá, su pareja, con o sin hermanos
- (7) Tíos o abuelos

2. El ingreso en tu familia es:

- (1) Más que suficiente
- (2) Les alcanza
- (3) No les alcanza

3. Cuando tienes un problema, ¿a quién acudes primero?

- (1) Mi Familia
- (2) Mis amigos
- (3) Mis maestros
- (4) La trabajadora social
- (5) Nadie

4. Cuando has tenido una situación difícil o problema, has sido apoyado por:

- (1) Mi Familia
- (2) Mis amigos
- (3) Mis maestros
- (4) La trabajadora social
- (5) Nadie

II. Escuela: Cooperación

5. Tú vas a la escuela para:

- (1) Sacar buenas calificaciones
- (2) Adquirir conocimientos
- (3) Aprender y convivir con otros
- (4) Estar conviviendo con los compañeros

6. Para tí, ¿Es importante que tu grupo se lleve bien?

- (1) No, porque voy a la escuela a aprender, no a hacer amigos
- (2) No, cada quien puede hacer las cosas por su lado
- (3) No me importa si se llevan bien o no
- (4) Sí, porque puedo necesitar de ellos
- (5) Sí, porque así me da gusto estar en la escuela

7. ¿Consideras que todos en tu salón son importantes?

- (1) No, sólo yo soy importante
- (2) No, sólo mis amigos
- (3) No, sólo el maestro
- (4) Si, pero unos son más importantes que otros
- (5) Sí, todos son importantes
- (6) Nadie es importante

8. Crees importante estar con otras personas cuando:

- (1) Están tristes
- (2) Tienen un problema
- (3) Quieren platicar
- (4) Siempre
- (5) Nunca

9. Si fueras el director de esta escuela, pedirías que expulsaran a:

- (1) Los que reprueban materias o el año completo
- (2) Los que se portan mal
- (3) Los que usan o venden drogas
- (4) Los violentos
- (5) Los que tienen problemas para aprender
- (6) A todos los anteriores
- (7) A nadie

10. Prefiero trabajar en equipo con una persona que (Elige una de las dos opciones de cada línea):

-
- 10.1 (1) Sea cumplida
(2) Sea mi amiga

-
- 10.2 (1) Me designe el maestro
(2) Yo elija
-

11. En la clase, prefiero:

- (1) Trabajar solo
- (2) Trabajar en equipo

12. Cuando alguien de tu equipo no quiere trabajar, lo que hacen es:

- (1) Les da igual y le dicen al maestro que no trabajó
- (2) Convencer a los demás de que lo saquen o hacerlo a un lado
- (3) Motivarlo para cumplir la tarea

13. A la hora de armar equipos:

- (1) Eres de los que escogen al último
- (2) Eres de los que no escogen
- (3) Eres de los que escogen primero

14. Cuando los juntan en equipo tú prefieres:

- (1) Convencerlos de echar relajo y no trabajar
- (2) Distraer a mis compañeros para que no trabajen
- (3) No hacer nada
- (4) Esperar que alguien me diga qué hacer
- (5) Convencerlos para que trabajen todos
- (6) Proponer y organizarlos para terminar rápido

2. Instrumento para alumnos

Contesta sí o no según estés en acuerdo o desacuerdo con cada afirmación:	1. Si	2. No
15. Cuando se trabaja en equipo me esfuerzo menos	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
16. En trabajos en equipo termino haciendo todo, preferiría trabajar solo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
17. Al trabajar en equipo todos contribuimos y terminamos más rápido	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
18. Trabajar con otros es una pérdida de tiempo, solo lo puedo hacer mejor	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
19. Trabajar con otros es productivo, ya que cada uno aporta de sus habilidades	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
20. En el trabajo en equipo tengo la oportunidad de convivir con mis compañeros	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
21. Si formamos equipos, sólo echamos relajo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
22. Si trabajo con otros me distraigo y no aprendo nada	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
23. Si trabajo con otros aprendo de sus habilidades y capacidades	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
24. Al trabajar en equipo no importa con quien me pongan, el trabajo se hace	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
25. Podría trabajar con alguien que no me cae bien	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
26. En equipo el trabajo se puede hacer mejor	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
27. Cuando trabajamos en equipo peleamos porque nadie se pone de acuerdo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
28. Al trabajar en equipo trato de convencerlos para que hagan lo que yo digo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
29. Cuando se trabaja en equipo siempre es necesario tener un líder	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2

30. ¿Qué es lo que pasa cuando trabajan en equipo? (Elige una de las dos opciones que se te presentan por fila):

30.1	(1) Sólo uno opina y todos decimos que sí (2) Se escucha la opinión de todos
30.2	(1) Hay alguien que toma las decisiones por los demás (2) Todos tomamos las decisiones
30.3	(1) Sólo uno da ideas de qué hacer y los demás lo seguimos (2) Todos damos ideas de cómo hacer el trabajo
30.4	(1) Sólo escuchamos a quien es más popular (2) Escuchamos lo que todos puedan aportar, porque todo es importante
30.5	(1) Las tareas se reparten, cada quien hace lo suyo y uno lo junta (2) Las tareas se reparten y después se elabora el trabajo en conjunto con lo que cada uno aportó.
30.6	(1) Sólo algunos cumplen con lo que les toca (2) Todos cumplen con lo que les toca
30.7	(1) Si no me caen bien, prefiero no trabajar (2) No importa si me caen bien o no, yo trabajo
30.8	(1) El trabajo debe ser igual para todos (2) El trabajo debe ser de acuerdo a las capacidades de cada quien
30.9	(1) Si hay conflicto nos enojamos y cada quien trabaja por su parte (2) Hay conflictos y desacuerdos pero tratamos de negociar para que todos quedemos satisfechos

31. Yo suelo ayudar:

- (1) Sólo a mis amigos
- (2) Sólo a mi mejor amigo
- (3) A cualquier compañero de la escuela
- (4) A Cualquier persona
- (5) A nadie

32. Estás dispuesto a apoyar a un compañero cuando:

- (1) Él te ha ayudado antes
- (2) Sabes que te puede pasar lo mismo algún día
- (3) Por alguna circunstancia de fuerza mayor, él no puede resolverlo
- (4) Siempre
- (5) No estoy dispuesto a ayudarlo

33. ¿Qué haces cuando ves que molestan a alguien que NO conoces?

- (1) Te burlas y no te metes
- (2) Te burlas y también lo molestas
- (3) No haces nada
- (4) Lo ayudas para que dejen de molestarlo
- (5) Le dices a alguien para que lo ayude

34. ¿Qué haces cuando ves que molestan a alguien que conoces?

- (1) Te burlas y no te metes
- (2) Te burlas y también lo molestas
- (3) No haces nada
- (4) Lo ayudas para que dejen de molestarlo
- (5) Le dices a alguien para que lo ayude

2. Instrumento para alumnos

35. Alguien que te cae mal está en un problema y eres el único que está cerca ¿Qué harías?

- (1) Nada, piensas que se lo merece
- (2) Nada, es su problema y no debes de meterte
- (3) Lo ayudas porque podría pasarte lo mismo
- (4) Lo ayudas porque lo necesita

36. Cuando un compañero del salón tiene problema de reprobar una materia:

- (1) Intentas ayudarlo prestándole los apuntes y motivándolo
- (2) No puedes hacer nada por él
- (3) No te importa, a ti no te afecta en nada
- (4) Te da gusto y te burlas

37. Si hay un problema que afecta a todos en el salón:

- (1) Cada quien lo resuelve como puede
- (2) No lo resuelven y aceptan las consecuencias
- (3) Buscan resolverlo entre todos

38. Un compañero gana un concurso de la escuela, y tú:

- (1) Menosprecias su logro, ya que cualquiera podría haberlo ganado
- (2) Lo molestas, pues no te parece que se lo merezca
- (3) No te importa, no se trata de un logro tuyo
- (4) Lo felicitas y te da gusto por él

39. Cuando alguien de tu escuela se pelea a la hora de la salida:

- (1) Ves la pelea
- (2) Los motiva para que se den más fuerte
- (3) Si es alguno de tus amigos, le entras también
- (4) Tratas de no meterte porque si no te va peor
- (5) Te da igual y te vas a tu casa
- (6) Tratas de separarlos
- (7) Le hablas a alguna autoridad para que lo solucione
- (8) Te metes a defenderlo

40. Cuando estás en el receso tú:

- (1) Prefieres no juntarte con nadie
- (2) Nadie quiere juntarse contigo
- (3) Sólo te juntas con tu mejor amigo
- (4) Te juntas con tu grupo de amigos
- (5) Le hablas a muchos y te juntas con quien sea

41. Cualquier juego que organizan en el recreo, tiene como propósito:

- (1) Ganar y demostrar quién es el mejor
- (2) Pasar el tiempo
- (3) Convivir con los compañeros

42. Cuándo realizan actividades recreativas en equipo (por ejemplo fut bol) ¿a quién elegirías primero?

- (1) A Los que mejor juegan, aunque no sean mis amigos
- (2) A los que mejor juegan, porque además son mis amigos
- (3) A los que no saben jugar, sólo si son mis amigos
- (4) No realizamos actividades en equipo

43. Consideras a una persona como tu amigo cuando:

- (1) Te escucha y siempre te da la razón
- (2) Hace algo que te afectaría, pero cree que es lo mejor para ti
- (3) Se comporta de la misma manera contigo y con los demás
- (4) Hace algo que no te afectaría
- (5) Te escucha y te dice lo que considera que es mejor para ti

44. Lo que más te hace desconfiar de una persona es que:

- (1) No cuentan nada de su vida
- (2) Se comportan de manera diferente a mí
- (3) Siempre están aislados
- (4) Son demasiado amables o buenos
- (5) Cuando me obligan a hacer algo que no quiero
- (6) Que con cada persona se comportan de manera diferente
- (7) Que te prometen algo y no lo cumplen

45. Para ti la forma en la que te relacionas con estas personas es:

	1. Muy cercana	2. Cercana	3. No muy cercana	4. Distante	5. No tengo relación
45.1 Papá	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
45.2 Mamá	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
45.3 Hermanos	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
45.4 Compañeros	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
45.5 Maestros	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
45.6 Trabajadora Social	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
45.7 Autoridades escolares	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

2. Instrumento para alumnos

III. Escuela: Competencia

46. El maestro deja una tarea difícil y recompensará a quienes la hagan bien, entonces tú:

- (1) La haces y tratas de que tus compañeros no lo sepan para ser el único que la entregue
- (2) Alguien te pregunta si su tarea es correcta, le dices que sí, aunque no sea verdad
- (3) Buscas organizar a tus compañeros para resolverla entre todos y que todos tengan la recompensa

47. En las clases, tus profesores hacen: (puedes elegir varias opciones)

- (1) Competencias entre hombres y mujeres
- (2) Competencias entre grupos
- (3) Competencias entre los más listos y los menos listos
- (4) No hace competencias

48. ¿Te han comparado con tus compañeros?

- (1) Sí
- (2) No

48.1. En la comparación, dicen que tú eres:

- (1) Peor que ellos
- (2) Igual que ellos, negativamente
- (3) Igual que ellos, positivamente
- (4) Mejor que ellos

48.2. ¿Cómo te sientes con esa comparación?

- (1) Muy bien
- (2) Bien
- (3) Regular
- (4) Mal
- (5) Muy Mal

49. Si hay una competencia por puntos en tu calificación tú:

- (1) Haces cualquier cosa para conseguirlo, incluso trampa
- (2) No haces nada, no te importa ganar un punto
- (3) Haces tu mejor esfuerzo para conseguirlo

50. Estás en una actividad jugando con otro equipo, si el otro equipo va ganado, tú:

- (1) Motivás a tu equipo para ganarles
- (2) Empiezas a hacer cosas para que el otro equipo no gane
- (3) Organizas al equipo a hacer cosas para que no ganen, no importa que tampoco gane tu equipo
- (4) No haces nada, te da igual quien gane
- (5) Negocian con el otro equipo para que ganen todos o para empatar

51. Cuando pierdes en un juego, tú:

- (1) Niegas haber perdido, dices que los dejaste ganar o que hicieron trampa
- (2) Te da igual si ganas o pierdes, el chiste es jugar
- (3) Felicitas al ganador

52. Cuando estás con tu grupo de amigos, Tú...

- (1) Intentas que hagan lo que tú quieres
- (2) Acuerdan entre todos qué hacer
- (3) Nunca estás en grupo

53. ¿Trabajas con personas diferentes a ti, aunque te desagraden?

- (1) No, prefiero no trabajar
- (2) Me da igual
- (3) Sí, porque enriquece el trabajo

54. ¿Te sientes aceptado por tus maestros?

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Casi nunca
- (5) Nunca

55. ¿Cómo te gustaría que el maestro reconociera tu trabajo?

- (1) Tomándote en cuenta
- (2) Subiéndote puntos
- (3) No te importa que el maestro reconozca tu trabajo

56. ¿Te permiten elegir a tus compañeros de trabajo?

- (1) No, porque nunca nos toman en cuenta para decidir
- (2) No, porque platicamos mucho y no trabajamos
- (3) No, porque debemos aprender a trabajar con todos
- (4) Sí, porque si no habría conflictos y el trabajo no se haría
- (5) Sí, porque trabajamos a gusto y nos apuramos

57. Si fueras el profesor de la clase, ¿cómo mantendrías el orden en el aula?

- (1) Sacando a los que den lata
- (2) Pidiendo silencio constantemente
- (3) Gritando que se callen
- (4) Cambiando de lugar a los que están distraídos
- (5) Reportándolos y enviándolos a la Dirección
- (6) Hablando con el grupo
- (7) Guardando silencio, esperando que se callen

2. Instrumento para alumnos

58. ¿Cuáles son las formas en las que se mantiene el orden en el salón?

- (1) Sacan del salón al que pone el desorden
- (2) Lo suspenden
- (3) Lo cambian de lugar
- (4) Le gritan y ofenden
- (5) No hay orden

59. Cuando has tenido algún problema en la escuela, ¿pudiste contar con alguno tus maestros?

- (1) Siempre
- (2) Casi Siempre
- (3) A veces
- (4) Casi nunca
- (5) Nunca

60. Si tienes algún problema en la escuela, ¿puedes contar con las autoridades de la escuela?

- (1) Siempre
- (2) Casi Siempre
- (3) A veces
- (4) Casi nunca
- (5) Nunca

61. Para mí un buen maestro es aquel que:

- (1) El que controla al grupo
- (2) El que enseña
- (3) Enseña, pero además se preocupa por mí

¡Gracias por tu tiempo!

3. Instrumento para maestros



Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Trabajo Social

Objetivo: Conocer las relaciones sociales de los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias públicas.

I. Datos generales

Secundaria: _____ **Municipio:** _____
Escolaridad: _____ **Edad:** _____ **Turno:** (1) Matutino (2) Vespertino **Sexo:** (1) Mujer (2) Hombre

1. Desde su perspectiva, ¿Cuál es la función principal de la escuela secundaria?

- (1) Enseñar orden a los jóvenes
- (2) Transmitir conocimientos académicos
- (3) Formar a jóvenes con conocimientos académicos y para la vida social.

2. Para usted, un alumno asiste a la escuela para:

- (1) Obtener buenas calificaciones
- (2) Adquirir conocimientos
- (3) Adquirir conocimientos y convivir con otros
- (4) Convivir con sus compañeros

3. Para usted, ¿Es importante que el grupo se lleve bien?

- (1) No, con que aprendan lo que enseño es suficiente.
- (2) Le es indiferente si se llevan bien o mal
- (3) Sí, porque eso ayuda a cumplir los objetivos de la escuela.

4. Para usted, ¿Es importante llevarse bien con su grupo?

- (1) No, porque voy a la escuela a enseñar, no a convivir
- (2) No, cada quien puede hacer las cosas por su lado
- (3) No me importa si nos llevamos bien
- (4) Sí, porque así es más fácil el proceso enseñanza-aprendizaje
- (5) Sí, porque puedo necesitar de ellos

5. ¿Considera que la atención del profesor debe centrarse en:

- (1) Los estudiantes más listos
- (2) Los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje
- (3) En todos los estudiantes del grupo

6. Cree importante dedicar tiempo extra a los alumnos cuando:

- (1) Tienen un problema personal
- (2) Tienen un problema académico
- (3) Quieren platicar
- (4) Siempre
- (5) Nunca

7. Para sus alumnos lo mejor es:

- (1) Que hagan lo que usted les dice
- (2) Que hagan lo que ellos decidan
- (3) Que hagan lo que sus amigos les digan
- (4) Conciliar sus intereses y los de ellos

8. Usted apoya a un alumno cuando:

- (6) Tienen un problema personal
- (7) Tienen un problema académico
- (8) Siempre
- (9) Nunca

9. Si fuera el director de esta escuela, pediría que expulsaran a:

- (1) Los que reprueban materias o el año completo
- (2) Los que se portan mal
- (3) Los que usan o venden drogas
- (4) Los violentos
- (5) Los que tienen problemas para aprender
- (6) A todos
- (7) A nadie

10. Sus alumnos prefieren trabajar en equipo con una persona que (Elija una de las dos opciones de cada línea):

10.1 (1) Sea cumplida
(2) Sea su amiga

10.2 (1) Yo elija
(2) Ellos elijan

11. En el trabajo en equipo, si un alumno no quiere trabajar, usted:

- (4) Le dice al equipo que trabajen sin él
- (5) Lo motiva para cumplir la tarea
- (6) No intervine

12. Para trabajar con sus alumnos usted prefiere:

- (1) Que trabajen de manera individual para terminar más rápido
- (2) Que trabajen de manera individual para tener más control en el grupo
- (3) Organizarlos en equipos para terminar rápido
- (4) Organizarlos en equipos para que sea más enriquecedor

13. Usted puede trabajar con alumnos con:

	(1) Siempre	(2) Casi siempre	(3) A veces	(4) Casi Nunca	(5) Nunca
13.1. Una Discapacidad	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
13.2. Preferencias sexuales diferentes a la suya	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
13.3. Problemas de aprendizaje	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
13.4. Hiperactividad	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
13.5. Problemas de higiene	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
13.6. Problemas de conducta	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

3. Instrumento para maestros

Conteste sí o no según esté en acuerdo o desacuerdo con cada afirmación:	1. Si	2. No
14. Cuando se trabaja en equipo, los alumnos se esfuerzan menos	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
15. En trabajos en equipo, sólo un alumno termina haciendo todo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
16. Al trabajar en equipo, todos contribuyen	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
17. Poner a los alumnos a trabajar en equipo es una pérdida de tiempo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
18. Si los alumnos trabajan con otros es productivo, ya que cada uno aporta sus conocimientos y habilidades	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
19. En el trabajo en equipo, los alumnos tienen la oportunidad de convivir con sus compañeros	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
20. Si se trabaja en equipos los alumnos sólo echan relajo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
21. Si trabajan con otros, los alumnos se distraen y no aprenden nada	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
22. Si trabajan con otros, los alumnos aprenden de sus habilidades y capacidades	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
23. Al trabajar en equipo no importa con quien los ponga, el trabajo se hace	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
24. Mis alumnos pueden trabajar con alguien que no les cae bien	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
25. En equipo el trabajo se hace mejor	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
26. Cuando los alumnos trabajan en equipo, pelean porque nadie se pone de acuerdo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
27. Al trabajar en equipo, uno de ellos trata de convencerlos para que hagan lo que dice	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
28. Cuando se trabaja en equipo, siempre es necesario tener un líder	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2

29. ¿Qué es lo que pasa cuando los alumnos trabajan en equipo? (Elija una de las dos opciones que se presentan por fila):

- | | |
|------|---|
| 29.1 | (1) Escuchan la opinión de todos
(2) Sólo uno opina y todos dicen que sí |
| 29.2 | (1) Todos toman las decisiones
(2) Hay alguien que toma las decisiones por los demás |
| 29.3 | (1) Todos dan ideas de cómo hacer el trabajo
(2) Sólo uno da ideas de qué hacer y los demás lo siguen |
| 29.4 | (1) Escuchan lo que todos puedan aportar
(2) Sólo escuchan a quien es más popular |
| 29.5 | (1) Las tareas se reparten y después se elabora el trabajo en conjunto con lo que cada uno aportó
(2) Las tareas se reparten, cada quien hace lo suyo y uno lo junta |
| 29.6 | (1) Todos cumplen con lo que les toca
(3) Sólo algunos cumplen con lo que les toca |
| 29.7 | (3) No les importa si los de su equipo le caen bien o no, ellos trabajan
(4) Si no les caen bien los de su equipo, prefieren no trabajar |
| 29.8 | (3) El trabajo se reparte de acuerdo a las capacidades de cada quien
(4) El trabajo se reparte por igual para todos |
| 29.9 | (3) Hay conflictos y desacuerdos pero tratan de negociar para que todos queden satisfechos
(4) Si hay conflicto, se enojan y cada quien trabaja por su parte |

30. Si hay un problema que afecta a todos en el salón, los alumnos:

- (4) Lo resuelven como pueden, pero individualmente
- (5) No lo resuelven y aceptan las consecuencias
- (6) Buscan resolverlo entre todos

31. Si hay un conflicto entre dos alumnos usted:

- (1) Les dice qué hacer
- (2) No se mete, no es algo que le corresponde
- (3) Los escucha, da opciones y que ellos decidan qué hacer

32. Cuando un alumno va mal y corre el riesgo de reprobación la materia, usted:

- a. No hace nada pues no le afecta
- b. No puede hacer nada, es responsabilidad del alumno
- c. No hace nada al respecto y enfoca sus esfuerzos en los alumnos que sí van bien
- d. Intenta ayudarlo y le pone una calificación aprobatoria
- e. Se interesa en conocer las causas de la reprobación y lo apoya para superarlas

3. Instrumento para maestros

33. Cuando alguno de los alumnos se pelea a la hora de la salida, usted:

- (1) Ve la pelea y no se mete
- (3) No hace caso, siempre pasa
- (4) Trata de separarlos
- (5) Le habla a alguna autoridad para que lo solucione

34. En la escuela usted puede sentirse en confianza de: (puede elegir varias opciones)

- (1) Dejar su bolsa o portafolio mientras sale del salón
- (2) Dejar sólo al grupo, resolviendo una tarea
- (3) Plantear un problema al grupo y dejar que ellos decidan cómo resolverlo
- (4) No me siento en confianza

35. Para usted la forma en la que se relaciona con estas personas es:

	1. Muy cercana	2. Cercana	3. No muy cercana	4. Distante	5. No tengo relación
35.1 Compañeros Maestros	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
35.2 Alumnos	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
35.3 Trabajadora Social	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
35.4 Autoridades de la escuela	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

36. Para usted, la persona del centro escolar más cercana a los estudiantes es:

- (1) Los maestros
- (2) Los directivos
- (3) La trabajadora social
- (4) El orientador
- (5) El prefecto o guardia
- (6) Ninguno

37. Para usted, lo que limita la relación con los alumnos es:

- (1) Exigencias del programa escolar
- (2) Que los alumnos no respetan límites
- (3) Que no es parte de sus funciones relacionarse con ellos
- (4) El reglamento de la escuela

38. ¿De qué manera incentiva la participación de sus alumnos? (puede elegir varias opciones)

- (1) Subiendo puntos en sus calificaciones
- (2) Poniendo de ejemplo al mejor alumno
- (3) Dejando trabajos extras
- (4) Hablando con ellos

39. Sus alumnos participan más cuando: (puede elegir varias opciones)

- (1) Les subo puntos
- (2) Les digo que si no lo hacen habrá un castigo
- (3) Me ven enojado
- (4) Me acerco a ellos
- (5) Me llevo bien con ellos

40. En las clases, usted suele hacer: (puede elegir varias opciones)

- (1) Competencias entre hombres y mujeres
- (2) Competencias entre grupos
- (3) Competencias entre los más listos y los menos listos
- (4) No hacer competencias

41. ¿Cómo reconoce el trabajo de sus alumnos?

- (1) Tomándolos en cuenta
- (2) Subiéndoles puntos
- (3) No es importante reconocer su trabajo
- (4) Dando el nombre del alumno que saca la mejor calificación

42. ¿Considera conveniente dejar que los alumnos elijan a sus compañeros de trabajo?

- (1) Sí, porque trabajan a gusto y se apuran
- (2) Sí, porque si no habría conflictos y el trabajo no se haría
- (3) No, porque no son capaces de decidir
- (4) No, porque platican mucho y no trabajan
- (5) No, porque deben aprender a trabajar con todos

43. ¿Cómo procura mantener en orden al grupo? (puede elegir más de una opción)

- (1) Sacando del salón al que pone el desorden
- (2) Suspendiéndolos
- (3) Hablándoles en tonos altos
- (4) Cambiándolos de lugar
- (5) guardando silencio hasta que pongan atención
- (6) Solicitándoles que escuchen y pidan la palabra
- (7) No es posible mantener el orden.

44. Cuando algún alumno ha tenido un problema, ¿Ha podido apoyarlo?

- (1) Siempre
- (2) Casi Siempre
- (3) A veces
- (4) Casi nunca
- (5) Nunca

45. Para ser un buen maestro se necesita:

- (1) Enseñar y además preocuparse por los alumnos
- (2) Enseñar lo que dice el programa oficial
- (3) Controlar al grupo

46. Para usted los tres principales problemas de los estudiantes de secundaria son:

1. _____
2. _____
3. _____

¡Gracias por su tiempo!