

# Contribución de la psicología social comunitaria a la formación integral de estudiantes de nivel medio superior

Cuauhtémoc Chávez Zavaleta<sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo propone una manera en que el docente puede contribuir a la formación integral de los estudiantes, abordando las dimensiones horizontales del plan de estudios de escuelas de nivel medio superior, promoviendo la concienciación y con ello el sentido psicológico de comunidad, la participación comunitaria y el ambientalismo, según los principios de la psicología social comunitaria. Así, desde la estrategia de la investigación acción participativa, se trabajó con una comunidad escolar. Se indujo su organización para acciones de rescate ambiental de zonas naturales públicas. Los alcances de nuestra intervención son respaldados con información cualitativa recopilada al inicio, desarrollo y al final del proceso. Aquí sólo se concluye en torno a una de las dimensiones de la concienciación: aunque la intervención comunitaria fue breve y tuvo restricciones institucionales, se logró promover la presencia de elementos constitutivos del sentido psicológico de comunidad. Palabras Clave: 'Sentido psicológico de comunidad', 'psicología social comunitaria', 'investigación acción participativa', 'comunidad escolar', 'intervención comunitaria'.

**Abstract:** This article proposes a way teachers can contribute to the integral formation students tackling horizontal dimensions of middle higher-level scholar curriculum, promoting conscientisation and in consequence the psychological sense of community, community participation and environmentalism, according to the principles of community social psychology. Thus, from the participatory action research strategy we worked with a scholar community. Your organization for environmental rescue of public natural areas actions was induced. The scope of our intervention is supported with qualitative information gathered at the beginning, development and at the end of the process. Here is only concluded on one of the dimensions of conscientisation: Although community intervention was brief and institutional constraints, are to succeed promote the presence of constituent elements of the psychological sense of community. Key words: 'Psychological sense of community', 'community social psychology', 'participatory action research', 'scholar community' 'community intervention'

**Sumário:** Este artigo propõe uma forma professores podem contribuir para formação integral de os alunos, abordar dimensões horizontais do currículo do nível meio superior, promovendo consciência e em consequência o sentido psicológico da comunidade, a participação da comunidade e ambientalismo, conformidade com os princípios da psicologia social comunitária. Assim, a estratégia de investigação ação participativa, nós trabalhamos com uma comunidade de alunos. Sua organização para recuperação ambiental de áreas naturais públicas, foi induzida. Os alcances da nossa intervenção som suportados com informações qualitativas reunidas no início, desenvolvimento e no final do processo. Aqui só é de uma conclusão sobre uma das dimensões da consciência: apesar de intervenção comunitária foi breve e teve restrições institucionais, nos logramos bem-sucedida promover a presença de elementos constitutivos do sentido psicológico da comunidade. Palavras-chave: 'Sentido psicológico de comunidade', 'psicologia social comunitária', 'pesquisa ação participativa', 'comunidade do alunos' 'intervenção comunitária'.

## INTRODUCCIÓN

Independientemente de la materia que se imparta en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sus actuales planes de estudios prescriben que el profesor contribuya, junto con el resto de las materias, a la formación integral de los estudiantes mediante las dimensiones horizontales. Por ejemplo, aparte de los contenidos del programa de la materia, deberá

promover que los estudiantes sean unos ciudadanos que conduzcan su vida éticamente, en el sentido de establecer relaciones armónicas con su ambiente social y físico, especialmente el natural. Aquí, esto significa que buscarán la grupalidad: consiguen su pertenencia a grupos, participan en acciones colectivas que elevan la calidad de vida de éstos y rechazan los valores

1. Profesor de la Facultad de Psicología y del Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorante del Programa de Posgrado en Psicología, área Social-Ambiental, Universidad Nacional Autónoma de México. Área de especialización: Psicología social comunitaria. Correo electrónico: zavaleta@servidor.unam.mx.

egoístas del individualismo. Pero, también respetarán la biodiversidad y consideran importante vivir y dejar vivir.

La presente investigación se propuso, desde la perspectiva de la *psicología social comunitaria* (Montero, 2006), atender a estas necesidades de formación académica desde nuestro papel de docentes del nivel medio superior de la UNAM y con los elementos adquiridos en nuestra formación como investigadores en el programa de Doctorado en Psicología Social Ambiental de la misma institución. Nuestra exposición inicia justificando la importancia de los estilos de vida comunitarios, como la dirección en la que se dirige nuestra propuesta de intervención como investigador/docente en una comunidad escolar, para después desembocar en la conceptualización de nuestro objeto de estudio, seguida de la manera en que se le abordó en la investigación, terminando con las conclusiones que hemos obtenido acerca de una de las dimensiones abordadas en el problema de investigación.

Históricamente la *comunidad*, como forma de agrupación y estilo de vida, tiene largo aliento; predominó en las sociedades premercantiles (Sapag y Kawachi, 2007; Martínez, 1998; Colombo, Mosso y de Piccoli, 2001) y prevaleció en países menos industrializados. Sin embargo, su estudio como concepto, inicia hace poco, a fines del siglo XIX (Colombo, Mosso, y De Piccoli, 2001; Sapag y Kawachi, 2007; Herrera, 2003), cuando pensadores como Ferdinand Tönnies, Karl Marx, Emilie Durkheim y Marcel Gauss, entre otros, la reivindicaron como objeto de discusión teórica (Colombo Mosso y De Piccoli, 2001).

Tuvo que transcurrir medio siglo más para que la *comunidad* ocupara un lugar definitivo en las investigaciones sociales y psicosociales. En la actualidad se acepta que la esencia humana es el conjunto de sus relaciones sociales (Ledesma, 2004; Montero, 2006; Blondel, 1928/1966; Halbwachs, 1968/2004; Stoetzel, 1971, entre otros); que estas formas de agrupación, donde se comparte territorio, tradiciones, rituales y trabajo, generan relaciones afectivas y redes de apoyo que favorecen el bienestar (Tovar, 2001). La *comunidad* es, por excelencia, una de estas formas de agrupación.

Desafortunadamente, en las sociedades industrializadas, ahora globalizadas, regidas por la lógica del mercado y el consumo<sup>2</sup>, existen dificultades para la comunicación real, que disminuyen las relaciones entre las personas<sup>3</sup>, promueven el individualismo y las alejan de su matriz relacional (Dokecki, Newbrough y O'Gorman, 2001). Cuando quedan exiliadas en la soledad, olvidan su determinación relacional y desaparecen comportamientos sociales que involucran cohesión, solidaridad, voluntarismo y compromiso (Ledesma, 2004; Rodríguez y de Armas, 2004).

Debido al “descubrimiento” de esta crisis de la vida comunitaria, en los 60 cobra auge el estudio empírico de la *comunidad* (Tovar, 2001) y surge la *psicología comunitaria* (1965, Conferencia de Sawnpsscott, Massachusetts), que incorpora factores socioambientales al estudio de fenómenos individuales. En la nueva disciplina coexisten diferentes perspectivas teórico-metodológicas. De entre ellas, la *psicología social comunitaria* (PSC) rechaza el estudio contemplativo de la *comunidad* y propone recuperar y actualizar esas formas de agrupación, mediante intervenciones comunitarias (Montero, 2006; Quintal, 1994; Wiesenfeld, 1994/2002). Aquí proponemos una *intervención comunitaria* dirigida por sus principios, como la manera de dar sentido a una parte del quehacer docente (dimensiones horizontales, descritas arriba).

## MARCO CONCEPTUAL

La *comunidad* tiene un carácter emergente y peculiar, (García, Giulani y Wiensfeld, 1994/2002). Ocurrir en un proceso de la *vida cotidiana* que inicia con la interacción cara a cara de varias personas, que va generando un universo simbólico compartido, una historia y una identidad grupal que da coherencia y estabilidad a dicha colectividad (Martínez, 1997).

Cuando el grupo logra constituirse en *comunidad* desarrollada positivamente, sus miembros obtienen el apoyo material, emocional, afectivo e informacional que, a su vez, afianza e intensifican las interacciones, que posibilitan las acciones colectivas

2. Nuestra época caracterizada como “sociedad de consumo de masas” (Sánchez: 1997/2002: 358), en la que el consumo ya no es una práctica independiente de la inmersión del sujeto en la sociedad; de hecho “resume, semantiza y estructura la vida cotidiana, articulando producción mercantil y reproducción social en un conjunto de técnicas, objetos y símbolos capaz de conectar cualquier acto individual” (Conde: 1994, en Sánchez, 1997/2002: 359). En lugar de basar el estatus en el reconocimiento social por la participación dentro de la comunidad, ahora las personas se diferencian por la posesión, ya no de bienes, sino de marcas. Se compite por una distinción social a partir de lo efímero (p. eje. modas), pero sin poder escapar del anonimato.

3. Por ejemplo, se han desarrollado hábitos como el tener encendido el aparato televisión, aunque no se le preste atención, sólo para que sea un ruido de fondo, que aplaque el “silencio-soledad” (Sánchez, 1997/2002: 363).

transformadoras, es decir, la *participación comunitaria* (Tovar, 2001) y la presencia de un *sentido psicológico de comunidad* (Sarason, 1974, en Sánchez, 1991).

En la *comunidad* coexisten la homogeneidad y la diversidad. Por ejemplo, se conforman diferentes formas del *sentido psicológico de comunidad* (SPC) (Soon y Fisher, 1996; Colombo, Mosso y De Piccoli, 2001; Flores y Javiedes, 2000), según sus diferentes subagrupaciones. Al mismo tiempo, en nuestras ciudades una persona generalmente pertenece a diferentes *comunidades* (Rodríguez y de Armas, 2004), por ejemplo, un joven pertenece a una *comunidad* geográfica (donde vive), pero también forma parte de una *comunidad* escolar, o incluso a alguna deportiva, religiosa, cultural, o hasta política. No importa que en estas últimas sólo se pase un lapso relativamente corto, en comparación con la geográfica, también son *comunidades* en su derecho propio y poseen las características que arriba se mencionaron.

Ahora bien, basada en tradiciones del pensamiento social latinoamericano, la PSC propone la *investigación acción participativa* (Fals Borda, 1959, 1978 y 1985, en Montero, 2006), como la estrategia para promover la concienciación (Freire, 1969/1976), según la cual el investigador debe establecer relaciones horizontales con la *comunidad*, a través del diálogo; promoviendo la accesibilidad de los roles (Gracia, 1998). Así mismo, enseña a la *comunidad* sus conocimientos sobre teorías y métodos de investigación, de manera que estén en las mejores condiciones de tomar decisiones.

La *concienciación* es un proceso de *educación crítica*, en el que las personas participan en acciones colectivas, decididas por ellos mismos, que transforman sus condiciones de vida (Freire, 1969/1976; Sapag y Kawachi, 2007), lo que a su vez transforma su conciencia (Hombrados, 1996), pensándose a sí mismas y al mundo desde una perspectiva política, social, cultural y ecológica (Ledesma, 2004).

Además, este proceso de *educación crítica*, involucra a la praxis, entendida como una práctica reflexionada colectivamente, que los conduce a un estado de *conciencia crítica* como el logro de la *concienciación* (Freire, 1969/1976): son capaces de interpretar sus problemas con profundidad, comprobando y revisando sus "descubrimientos"; interacción con los miembros de su grupo, buscando el diálogo, más que la polémica, mostrándose seguros en su argumentación (Freire, 1969/1976). Se trata de una

dinámica entre pensamiento crítico y acciones críticas.

Una *comunidad* que se ha *concienciado*, posee SPC y es autogestiva en solucionar sus problemas (alta *participación comunitaria*). Sus integrantes poseen sentimientos de control interno, de autoeficacia (Montero, 1994/2000), y la esperanza de conseguir mejores condiciones de vida. Entonces, se han *desideologizado* (Montero, Serrano-García y Lane; en Tovar 2001).

El proceso de *concienciación* es complejo y su duración no es precisamente corta. Depende de la evolución de la dinámica de interacción en torno a sus metas comunes. En este sentido, una *intervención* en una *comunidad* escolar, debido a su existencia transitoria, tendría que renunciar a concluir el proceso (Dalton, Elias y Wandersman, 2001; Flores y Javiedes, 2000; Colombo, Mosso y De Piccoli, 2001), y sólo a aspirar a desencadenarlo, confiando en que puede continuar, en ausencia del investigador.

Particularmente, la *intervención comunitaria* emprendida trató de promover el SPC, que consideramos componente central de la *conciencia crítica*, (García, Giuliani y Wiesenfeld 1994/2002). Éste se refiere al sentimiento de formar parte de una red confiable de apoyo mutuo (Sarason, 1974, en Sánchez, 1991). Comprende cuatro elementos (síntesis personal de Sarason, 1974, en Sánchez, 1991 y McMillan y Chavis, 1986), a saber, a) *sentimiento de pertenencia*, que incluye contar con seguridad emocional y el sentimiento de identificación; b) *sentimiento de interdependencia y reciprocidad*; c) *vinculación afectiva*; y d) *voluntad para mantener los vínculos*.

El SPC organiza la afectividad de la vida cotidiana de una *comunidad* (Fernández, 1994; García, Giuliani y Wiesenfeld, 2000; Colombo, Mosso y De Piccoli, 2001). Da sentido a asuntos como la amistad (McCole, 2005; Gracia, 1998), felicidad, satisfacción con la vida (Rodríguez y de Armas, 2004) y solidaridad (Rapley y Pretty, 1999). Ayuda a enfrentar el estrés (Campbell y Jovchelovitch, 2000), los sentimientos de anonimidad y de la alienación (Colombo, Mosso y De Piccoli, 2001).

Además de renunciar a la consolidación, la *concienciación* en una *comunidad escolar*, tampoco insistimos en que analizaran críticamente su realidad, lo que podría llevarlos a abordar diversos problemas, jerarquizándolos de una manera no pertinente para nuestra corta intervención (se corría el riesgo de que antes llegar al primer ciclo de reflexión-acción, se agotara el tiempo para desarrollarlo). En este sentido es que se indujo a enfrentar el tema

del deterioro ambiental, debido a su inmediatez, a que los *jóvenes* son potencialmente sensibles a éste (Encuesta Nacional de la Juventud 2000, Montes y Hartog, 2005; Nateras, 2004) y a su factibilidad de mostrar los resultados palpables de acciones colectivas.

No obstante que se afirma que los *jóvenes* son sensibles a las problemáticas ambientales, encontramos que en gran medida ya las habían *naturalizado* (considerándolo un problema inevitable, sobre el que ya no reflexionaban). Entonces para iniciar con el *programa de intervención*, se indujo a los estudiantes a revisar y discutir información sobre la problemática, lo cual es necesario en estos casos (Montero, 2006).

Participar en el rescate ambiental, lo designamos como una orientación hacia el *ambientalismo*. El vínculo entre SPC y *ambientalismo* ya se había planteado por Glynn (1981, en Puddifoot, 1995), Buckner (1988) y Puddifoot (1995). Queda mejor entendido aludiendo al origen común de ambas problemáticas. El mismo estilo de vida moderno (sociedad industrializada y globalizada), que ha deteriorado el tejido social, ha impulsado la irresponsabilidad hacia el *ambiente natural*.

En conjunto, estas dos problemáticas es lo que aquí llamamos *crisis ecológica*, y que se refiere a no darse cuenta que la existencia humana depende de las relaciones con el ambiente social y natural. Entonces con *conciencia crítica ecológica*, (CCE) queremos designar el estado de desarrollo de la *conciencia crítica*, que los impulsa a la reciprocidad, al respeto, a la solidaridad y cooperación, como los valores de los que depende su bienestar. Promover la CCE es actualizar la forma equilibrada en que las comunidades tradicionales se relacionaban con su ambiente físico (Pampalon, Hamel, Coninck y Disant, 2007).

Finalmente, la estrategia para propiciar las acciones colectivas, que en este caso fueron de rescate ambiental, pero que derivarían en una intensa interacción, fue conducirlos a escenarios inéditos en su vida cotidiana: *áreas públicas naturales*.

Es decir, aquéllos lugares que, desde nuestro punto de vista, amplificaran el contraste entre el deterioro ambiental y su conservación, y que por ser públicos ("de todos y de nadie"), despertaran su interés para participar voluntariamente. Entonces, ahí, las acciones colectivas les inducirían a otorgar significados diferentes a sus relaciones con el entorno social y físico.

## OBJETIVO

Impulsar el SPC, el *ambientalismo* y la *participación comunitaria*, como emergentes del proceso de concienciación, mediante un *programa de intervención comunitaria*, que enfrentara a la *comunidad escolar* al problema del deterioro ambiental, atendiendo a los principios metodológicos de la PSC.

## MÉTODO

El *programa de intervención comunitaria* compendió seis ciclos de acciones y reflexiones colectivas en torno a problemáticas ambientales. Las etapas de *acción* consistieron en acciones de cuidado ambiental, cinco de cuales se implementaron en áreas naturales públicas y una en su propia escuela. El resto de las etapas fueron de reflexión sobre las acciones (obstáculos y posibilidades), revisión y discusión de información acerca de la problemática ambiental y de fortalecimiento de la dinámica grupal tendiente al SPC (favorecimiento de convivencia).

Durante el proceso de intervención, recogimos información al inicio, durante y al final de éste, como evidencias de la presencia de los asuntos de nuestro interés: a) narraciones de sus experiencias en las etapas de acción, b) transcripción de reflexiones grupales (adaptación de la técnica delphi, grupos de discusión, debates en plenaria y lluvias de ideas) y c) observaciones de campo y entrevistas focalizadas.

El grupo escolar, considerado nuestra comunidad de estudio, estuvo integrado por 36 estudiantes inscritos en el curso de Psicología, en una escuela pública de nivel medio superior de Ciudad de México. La mayoría fueron mujeres, de entre 17 y 18 años; residentes de la zona oriente de dicha ciudad. Todos participaron en las actividades locales (aula y plantel), salvo que, en alguna ocasión, no asistieran a la clase. En cambio, en las acciones ambientalistas en zonas naturales públicas, 12 participaron sólo en una acción, 6 en dos, 12 en tres, 8 en cuatro y sólo 1 en las cinco.

En el presente artículo examinamos la información proveniente de tres etapas "clave" del proceso: a) evaluación diagnóstica (adaptación de la técnica delphi), b) 2ª etapa de *acción* (narraciones de sus experiencias en las etapas de acción y reflexiones grupales) y c) 5ª etapa de *acción* (narraciones y reflexiones grupales). En todos los casos se utilizó la técnica de *análisis de contenido por condensación* (Kvale, 2007), conformamos categorías e interpretamos los asuntos de interés.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Nuestra intervención comprendió 32 semanas. La información recopilada fue abundante, difícil de exponer en este espacio limitado. Aquí presentamos solo el análisis e interpretación de la información sobre aquellos aspectos vinculados al SPC: a) sentimiento de pertenencia a la *comunidad*; b) sentimiento de interdependencia y reciprocidad, así como la seguridad de que se puede participar en las decisiones sobre la vida de la comunidad; c) la vinculación afectiva con miembros de la comunidad, (amistad y simpatía); y d) mantener voluntariamente estas relaciones con la comunidad, mostrando disposición a la *participación comunitaria*.

Así, en la exploración inicial los jóvenes reivindicaron asuntos como “deseo de comunicación”, “necesidad de pertenencia” y la “importancia de ser tolerante”. Pero, aunque indican a la ‘soledad’ como un problema que debe resolverse, al mismo tiempo creen que es necesario “aprender a estar solos como individuos”. Pierden de vista que la única manera de combatir la soledad es en la interacción con otras personas. Ello nos lleva a colocarlos en una situación de *conciencia ingenua*, en la que se percibe la realidad de manera fragmentada y se tiende al aislamiento.

Después de la 2ª etapa de *acción*, casi todos los que narraron su experiencia, hicieron alguna referencia al SPC. Sin embargo, en menor proporción que las menciones al ambiente, que sí hicieron todos los participantes. Las experiencias en un paraje natural público, les parecieron inéditas (“poco común”, “única”, “inolvidable”, “impresionante”, “emocionante”, “impactante”, entre otras). Aunque este aspecto no se exploró, probablemente se debe a que casi toda su vida cotidiana se desarrolla en escenarios urbanos.

En general, los participantes coincidieron en que se generó un ambiente psicosocial facilitador de la interacción positiva (comida colectiva, trabajo en equipo, actividades de recreación y convivencia con lugareños). Cuando se les pidió que plasmaran en un cartel lo que para ellos significaba el grupo, encontramos aspectos invariablemente positivos (por ejemplo “apoyo”, “organización”, “igualdad”, “cooperación”, “respeto”, “tolerancia”, “compartir ideas”, “unión”, “confianza”, “solidaridad”, “empatía”, “identidad”, “simpatía”, “sinceridad”, “amistad”, “comprensión”, “esfuerzo”, “dedicación”, “integración”, “diversión” y “compañerismo”). Lo cual confirma el supuesto de que

participar en colectivos es deseable y moralmente correcto, pues reciben beneficios y experimentan satisfacción.

En sus narraciones, la *interacción social* se entiende como ‘convivencia’, donde hay solidaridad y amabilidad; se da y recibe ayuda. Por ejemplo: “La verdad es que la *convivencia* con mis compañeros me gustó, ya que *nos apoyábamos* cuando lo necesitábamos. Por ejemplo, *compartimos* el agua y alimentos; sobre todo en la caminata, sí *nos echábamos la mano* cuando ibas a caer o a resbalar...”

En algunos casos, la ‘convivencia’ significaba diversión y el compañerismo como manifestación de simpatía. Un caso ilustrativo es el siguiente: “... creo que sí se logró el objetivo de la *convivencia*, ya que ahí ... se dieron la mayoría de las *fotos del recuerdo y el compañerismo*.”

Pero, la ‘diversión’ también significó haber obtenido de la participación colectiva emociones agradables, tales como el ‘sentido del humor’, que contrarresta situaciones desagradables o incómodas. El siguiente fragmento es representativo: “Esta forma de *trabajar en equipo* me encantó e hizo que la *caminata*, a pesar de ser *dura*, fuera muy *divertida* y valiera la pena.”

También manifestaron la conciencia de que el ‘diálogo’ (conversación, charla), era importante para interactuar socialmente (para la ‘convivencia’) y el incremento de la cohesión grupal, y amortigua el aburrimiento. Un ejemplo es: “... estar tantas horas en el camión generó, creo yo, que hubiera más *convivencia*; porque como... unos *se aburrían*... se iban a *platicar* con otros” “...pude *tratar y conocer* a varios compañeros con los cuales *no hablaba* mucho *durante la clase*.”

Además, algunos se percataron de que las potencialidades de que el grupo alcance sus metas, requiere que sus miembros cumplan con su responsabilidad. Esto es, las fallas de uno o algunos, perjudican su eficacia. Un ejemplo a continuación:

“...se pudo haber *prevenido* [retrasos del itinerario acordado], si algunos *compañeros*, que llegaron muy retrasados, *hubiesen llegado a la hora señalada*.”

Como pudimos ver, es innegable que nuestra comunidad de estudio valora positivamente el SPC. Aunque, para este momento del desarrollo en nuestro programa

de intervención algunos de sus elementos componentes no se hayan explícitos todavía (conexión emocional y sentimiento de interdependencia), ni la participación comunitaria se ha visto presente.

Después de la 5ª etapa de acción, las referencias al SPC fueron más abundantes de todos los que narraron su experiencia, a diferencia de los temas ambientales que pasaron a un segundo plano. Además, su sentido fue algo diferente; por ejemplo, no sólo se consideró que la pertenencia a una comunidad era valiosa, también reconocieron que carecían de habilidades para contribuir a la cohesión grupal y que ahora podían desarrollarlas. Se sigue afirmando, con más contundencia, que estas situaciones propician la interacción de manera diferente a la de la escuela. Por lo que creemos que aquí el ambiente psicosocial fue mejor que en la 2ª etapa de acción. He aquí un ejemplo:

*“no tengo facilidad para relacionarme con las personas y en esta ocasión... me di la oportunidad de convivir con... compañeros [que] no les hablaba mucho... Me cayeron muy bien... Conviví con personas que no sabía que eran tan agradables.”*

*“...nunca imaginé hablarle a algunas personas con las que estuve ahí...”*

Ahora, quedó claro que enfrentar problemas comunes, son situaciones que propician el compañerismo, solidaridad, confianza, ayuda mutua y eficacia en las metas comunes. Citamos un ejemplo:

*“...se demostró el compañerismo... porque... donde estaban la subidas feas, nos ayudábamos, ya sea que nos tomábamos de la mano o... con las cosas que íbamos cargando...”*

Hay la certeza de que el trabajo colaborativo facilita alcanzar metas comunes. El siguiente testimonio nos parece representativo:

*“La participación colectiva tanto al recoger basura como en la recolecta de juguetes... es muy importante, ya que gracias a la colaboración se detiene el individualismo; y así poder ser más sensibles y ser capaces de ayudar para la mejora de todos.”*

Por otra parte, emergiendo en este momento, varios participantes se interesaron en una interacción social de estilo colectivista, típica de los habitantes de las zonas rurales visitadas:

*“... fueron muy amables y su preocupación por nosotros, los visitantes, fue increíble. En el D. F. [ciudad capital], no tenemos esa oportunidad de albergar a los extranjeros, de esa forma... noté la gran diferencia de los chilangos [habitantes de Ciudad de México], y los de [la zona natural pública visitada].”*

## DISCUSIÓN

Ya que los resultados recogidos sugieren que la secuencia planeada en el programa de intervención comunitaria, genera un ambiente psicosocial donde el SPC se manifestó, es necesario reflexionar sobre el motivo de que la escuela, en sí misma, no sea capaz de hacerlo. Las razones pueden ser que, por una parte, los estudiantes se vieron inmersos en un espacio y tiempo diferentes a los acostumbrados, que los obligaron a compartir actividades que se suelen realizar con la familia (satisfacer necesidades básicas como comer, dormir o resguardarse del frío). Por otra, la interacción social, ocurrió con otros jóvenes similares demográficamente, que hasta el momento les eran extraños. Así mismo, enfrentar la problemática ambiental, como grupo, fue un contexto propicio para el trabajo colaborativo, a diferencia de la escuela, que está signada por la competencia.

No debe olvidarse que el tema ambiental es sólo uno de los posibles problemas, en torno al cual una *comunidad* puede organizarse para el trabajo colectivo. Lo más importante es que las interacciones gestadas propicien el SPC y la *participación comunitaria*. Sin embargo, nuestra intervención estuvo limitada y desde el inicio dejamos de aspirar a concluir el proceso de *concienciación*. Los factores responsables son varios, pero destacamos la breve existencia de la *comunidad de estudio*. Pero si esperamos que los jóvenes, cada uno por su lado, se orienten hacia búsqueda del SPC y dispuestos a la *participación comunitaria*, en las agrupaciones en las que desempeñen su vida cotidiana futura (escolares, laborales, familiares, por mencionar algunas).

Otra fuente de limitaciones consistió en el *rol* que el investigador desempeñó y que, de cierta forma, le condujo a distanciarse de los principios de la PCL, la IAP que, es su estrategia privilegiada, asume que los miembros de la comunidad son los encargados de decidir y planear las acciones colectivas; el investigador sólo es el catalizador de la organización efectiva de la comunidad. Sin embargo, debido a que el investigador era al mismo tiempo el profesor del grupo y depositario formal de un *rol* de autoridad, fue muy difícil combinar ambos guiones. Aunado a lo anterior, con el

propósito de compensar las limitaciones temporales de la existencia de nuestra comunidad, el hecho de iniciar con un *programa de intervención comunitaria* elaborado —inicialmente— de manera unilateral, limitó la participación de los estudiantes.

Así, nuestra *comunidad de estudio* no alcanzó a constituirse como un grupo autogestivo, a favor de la eficacia de sus acciones. Lo que no significa que la lógica de nuestra intervención no sea pertinente. No pretendimos constituir una *comunidad* duradera. Nuestra aspiración fue conseguir que los miembros de esta *comunidad* mostraran su orientación hacia el SPC y, por consiguiente, a estar dispuestos a la *participación comunitaria*, amén de su disposición a modificar su estilo de vida, orientándose hacia el ambientalismo.

De cualquier forma, encontramos que la interacción positiva de un grupo, en sí misma, no es suficiente para permitir que un SPC emerja y se mantenga. Nos parece fundamental que los miembros compartan una memoria colectiva (Halbwachs, 1968/2004), que les permita el reconocimiento de su presente como grupo y confíen en que continuará. Esta nodal condición no pudo ser estudiada con nuestra intervención, debido a la transitoriedad de la comunidad. La importancia de una memoria colectiva se nos antoja un componente que debe aparecer explícito en la definición conceptual del SPC.

## CONCLUSIONES

A pesar de nuestra *intervención comunitaria*, limitada temporal e institucionalmente, se generó un ambiente psicosocial cercano al SPC. Particularmente, las actividades realizadas devinieron en situaciones de interacción social, recibidas con agrado, tal y como supusimos que dicta nuestra naturaleza humana, en un impulso hacia la búsqueda del bienestar. Las condiciones necesarias para que emerja el SPC, dependen de que en la *comunidad*, enfrentando problemas compartidos, estén de acuerdo con que su solución requiere de metas y acciones igualmente compartidas.

Para tal efecto es necesario que, como se afirma teóricamente, las personas tengan la convicción de que, por una parte, pueden decidir voluntariamente su participación y por otra, poseen la libertad de organizarse de acuerdo a sus preferencias.

En cambio, al no constituirse como grupo autogestivo, la *participación comunitaria* siguió dependiendo, de diferentes maneras, del liderazgo del

profesor-investigador. Los esfuerzos por establecer relaciones horizontales con la *comunidad*, se vieron coartadas por los cánones, tradicionalmente respetados, que imponen el respeto y obediencia al profesor.

Impulsar la participación de los miembros de una comunidad en acciones colectivas, es más apreciado si se logra la autogestión. Entonces el SPC se auto mantiene y es posible continuar con el proceso de concienciación. El reto, ahora, es averiguar cómo pueden sortearse las dificultades derivadas de las relaciones entre el profesor-investigador y la *comunidad escolar*. No obstante, si la lógica que proponemos es correcta, entonces damos por hecho que en comunidades con base territorial, se podrían conseguir resultados más satisfactorios.

En cualquier caso, el trabajo del psicólogo social comunitario consistiría en quebrantar las tendencias al individualismo, en disminuir las circunstancias contextuales que dificultan la interacción; promover la reflexión y organización eficaz del grupo; y en facilitar a la comunidad el acceso a la información y metodologías de investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blondel, Ch. (1928/1966). *Introducción a la psicología colectiva*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Campbell, C. & Jovchelovitch, S. (2000). Health, community and development: towards a social psychology of participation. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 255–270.
- Colombo, M.; Mosso, C. & De Piccoli, N. (2001). Sense of community and participation in urban contexts. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 457-464.
- Dalton, J.; Elias, M. & Wandersman, A. (2001). *Community psychology: linking individuals and communities*. Belmont: Wadsworth/Thomson.
- Dokecki, P.; Newbrough, J. & O’Gorman, R. (2001). Toward a community oriented action research framework for spirituality: community psychological and theological perspectives. *Journal of Community Psychology*, 29,497-518.
- Fernández, P. (1994). *Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva*. En M. Montero (Coord.). *Construcción y Crítica de la Psicología Social* (pp. 49-105). Barcelona: Antropos.

- Flores, G. y Javiedes, M.L. (2000). "Análisis de la participación en el área del desarrollo comunitario desde un enfoque psicosocial". *Revista Psicothema*, 12, 226-230.
- Freire, P. (1969/1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García, I.; Giuliani, F. y Wiesenfeld, E. (1994/2000). "El lugar de la teoría en psicología comunitaria: comunidad y sentido de comunidad". En M. Montero (Comp.). *Psicología social comunitaria* (pp.75-101). Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Gracia, E. (1998). "La psicología comunitaria en los pasillos: reflexiones sobre la pregunta de un alumno". En D. Paez y S. Ayestarán (Edts.). *Los desarrollos de la Psicología Social en España* (pp. 129-134). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Halbwachs, M. (1968/2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Unidas de Zaragoza.
- Herrera, P. (2003). "Bases para la elaboración de talleres psicoeducativos: una oportunidad para la prevención en la salud mental". *Apuntes de clase*. Santiago de Chile: Universidad Académica de Humanismo Cristiano.
- Hombrados, M. I. (1996). *Introducción a la psicología comunitaria*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Los Ángeles: Sage.
- Ledesma, L. (2004). *Sentido psicológico de comunidad y participación comunitaria: dos pilares para un verdadero desarrollo intercultural*. Ponencia presentada en el 10 Congreso de Comunicación Intercultural: *Diálogos y Conflictos*, Universidad de Guadalajara.
- Martínez, V. (1998). "La comunidad una dimensión básica de lo humano". Serie de Cuadernos, No 1. *Área Comunitaria*. Chile: Escuela de Psicología-Facultad de Ciencias Sociales-Universidad Central de Santiago.
- McCole, D. (2005). "The influence of sense of community on the retention of seasonal employees". *Journal of Experimental Education*, 27, 328-329.
- Montero, M. (1994/2002). *Psicología social comunitaria*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montes, G. y Hartog, H. (2005). *El amor y la sexualidad en los tiempos de la preparatoria*. Puebla: Facultad de Filosofía y Letras-BUAP.
- Nateras, A. (2004). "Los trazos de lo emergente juvenil urbano". En Arciga y cols. (Comps.). *Del pensamiento social a la participación. Estudios de psicología social en México* (pp. 249-270). México: SOMEPSO-UAT-UNAM-UAM.
- Pampalon, R.; Hamel, D.; Coninck, M. & Disant, M. J. (2007). Perceptions of place and health: differences between neighborhoods in the Quebec City region. *Social Science and Medicine*, 44, 95-111.
- Quintal, M. F. (1994). "Prácticas en comunidad y psicología comunitaria". En M. Montero (Coord.) *Psicología social comunitaria. Teoría método y experiencia*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, G. y De Armas, M. (2004). "La comunidad urbana como espacio para incidir en la salud reproductiva adolescente". Ponencia presentada en el *I Congreso Asociación Latino Americana de Población*, Caxambu-MG-Brazil. Cuba: Universidad de la Habana, Cuba.
- Rapley, M. & Pretty, G. (2000). "Playing procrustes: the interactional production of a psychological sense of community". *Journal of Community Psychology*, 27, 695-713.
- Sánchez, A. (1991). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Barcelona: PUB.
- Sánchez, J. L. (1997/2002). *Crítica de la seducción mediática. Comunicación y cultura de masas en la opulencia informativa*. Madrid: Tecnos.
- Sapag, J. y Kawachi, I. (2007). Capital social y promoción de la salud en América Latina. *Saúde Pública*, 41, 139-149.
- Sonn, C. & Fisher, A. (1996). "Psychological sense of community in a politically constructed group". *Journal of Community Psychology*, 24, 417-430.
- Stoetzel, J.n (1971). *Psicología Social*. Madrid: Marfil.
- Tovar, M. A. (2001). *Psicología social comunitaria. Una alternativa teórico-metodológica*. México: Plaza y Valdés.
- Wiesenfeld, E. (1994/2000). "Paradigmas de la psicología comunitaria latinoamericana". En M. Montero (Comp.). *Psicología Social Comunitaria* (pp. 47-73). Jalisco: Universidad de Guadalajara.