



REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

número 25 • verano/invierno 2012

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RÍO PIEDRAS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

Publicada bianualmente por el Centro de Investigaciones Sociales
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Dr. Miguel A. Muñoz
Presidente

Dra. Ana R. Guadalupe
Rectora

Dra. Blanca Ortiz Torres
Decana

Dr. Nelson Varas-Díaz
Director Interino, Centro de Investigaciones Sociales

Dra. Franchesca N. Cintrón Bou
Directora invitada, Revista de Ciencias Sociales

Sra. Christie Capetta Suro
Editora

Sra. Ana Rosa Rivera Marrero
Artista Gráfica

JUNTA EDITORA

Dr. María de F. Barceló - Departamento de Historia, UPRRP
Dr. Juan Manuel Carrión - Departamento de Ciencias Sociales General, UPRRP
Dra. Blanca Ortiz Torres, Decana, FCS, UPRRP
Dr. José Toro Alfonso, Departamento de Psicología, UPRRP
Prof. Hiram Meléndez Juarbe, Escuela de Derecho, UPRRP
Dr. Carlos Pabón, Departamento de Historia, UPRRP
Dr. Gabriel de la Luz Rodríguez, Departamento de Ciencias Sociales, UPRRP
Dr. Manuel S. Almeida Rodríguez, Escuela de Ciencias Sociales, SUAGM
Dr. Nelson Varas Díaz, Director, CIS, UPRRP

JUNTA ASESORA INTERNACIONAL

Dr. Atilio Borón/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Dra. Ma. Ángeles Barrère/Facultad de Derecho, Universidad del País Vasco
Dr. William Goldsmith/Departamento de Planificación Urbana, Cornell University
Dr. Juan Mestas/Departamento de Lenguas Extranjeras, University of Michigan-Flint
Dr. Fernando Míres/Departamento Sociología, Universität Oldenburg
Dra. Maritza Montero/Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela
Dra. Yolanda Prieto/Colegio de Ciencias Sociales y Servicios Humanos, Ramapo College of New Jersey
Dr. Esteban Krotz/Unidad de Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones Regionales, Universidad Autónoma de Yucatán

TARIFAS

Suscripción institucional:	\$30	Número individual:	\$15
Suscripción corriente:	\$18	Número individual:	\$10
Suscripción estudiantil:	\$12	Número individual:	\$8

(Dos números anuales)

Application for second class mail privileges approved at San Juan, Puerto Rico on August 7, 1967.

ISSN 0034-7817

Imagen de la portada por Miguel Luciano con el proyecto Amani Kites, smARTpower - Kenya, 2012.

Dirección:

Revista de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico
Apartado 23345
San Juan PR 00931-3345

Correo-e:

revista.ciso@upr.edu

Página web:

<http://cis.uprrp.edu/>

Teléfono:

787-764-0000, exts. 4286 y 2250

© 2013 Centro de Investigaciones Sociales/Universidad de Puerto Rico

Prohibida la reproducción parcial o total. Las opiniones vertidas por los autores de los artículos publicados en este número no representan necesariamente el punto de vista de la *Revista de Ciencias Sociales*, el Centro de Investigaciones Sociales o la Universidad de Puerto Rico.

PRESENTACIÓN

viii *Trabajos comunitarios desde la psicología* | Francheska N. Cintrón Bou

ARTÍCULOS

- 12 *Construyendo la formación integral en una comunidad educativa de nivel superior* | Rebelín Echevarría Echevarría, María José de Lille Quintal, María Teresa Castillo León, Dora Adolfini Ayora Talavera e Isaac Manuel Ortega
- 28 *Cuidado mutuo: Una mirada comunitaria al consumo responsable de alcohol por jóvenes universitarios* | María Constanza del Portillo O. y Karen Elena López
- 42 *Dispositivos comunicacionales en la infancia: Propuestas y prácticas de promoción de derechos* | Graciela Zaldúa, Malena Lenta, María Belén Sopransi, Roxana Longo y Rosana Peirano
- 60 *Investigación y formación académica en psicología comunitaria: Acción hacia la maternidad temprana y desvinculación educativa* | Mag. Martina Silva Laguardia
- 78 *La intervención sociourbana del barrio las Canteras: Una experiencia desde las psicología ambiental comunitaria* | Héctor Beroeta Torres y Marcelo Rodríguez Mancilla
- 96 *Procesos subjetivos en la inclusión social: Una aproximación a través del método biográfico* | Alicia Rodríguez, Lucia Pierri, Ana Carina Rodríguez, Mónica Da Silva, Sabrina Rossi e Irma Castro.
- 112 *Psicología comunitaria y salud indígena en la Amazonía: La experiencia del Proyecto Chatãee* | Sergio Cristancho, Marcela Garcés y Karen Peters
- 130 *Una propuesta de salud mental comunitaria frente a la violencia social* | Tesania Velázquez y Raúl Valdez
- 144 *Vivir de la basura en Nicaragua: Características y situación de las personas pepenadoras en León* | José Juan Vázquez, Sonia Panadero, Alberto Berrios y Rosa María Martín
- 162 *Compartir y educar. ¿Cómo cambiar el mundo?* | Eduardo Almeida Acosta
- 176 *Tendencias recientes de la psicología social comunitaria en América Latina: Un balance necesario* | Esther Wiesenfeld y Lislíe Astorga

RESEÑAS

- 196 *La religión como problema en Puerto Rico.* De Nelson Varas-Díaz, Domingo Márquez Reyes, Sheilla Rodríguez Madere, Osvaldo Burgos Pérez y Alfonso Martínez-Taboas | Carmen Milagros Vélez Vega

SECCIONES

- 202 Publicaciones recibidas
- 205 Descripción de la Revista de Ciencias Sociales
- 206 Política de derechos de autor
- 207 Normas para la presentación de artículos
- 208 Sistema de arbitraje
- 210 Acerca del Centro de Investigaciones Sociales

PRESENTACIÓN

Trabajos comunitarios desde la psicología

FRANCHESKA CINTRÓN BOU¹

Centro de Investigaciones Sociales
Universidad de Puerto Rico

La oportunidad de trabajar con múltiples sectores enriquece la agenda de las ciencias sociales. Los esfuerzos en los cuales nos involucramos los y las profesionales de las ciencias sociales y salud de manera separada o colaborativos han logrado conservar la confianza en lo valioso de trabajar con las comunidades. En conjunto con la ciudadanía se generan alternativas innovadoras y exitosas para facilitar la solución de los problemas psicosociales a los que las sociedades se enfrentan. Uno de nuestros roles, con miras a colaborar en el proceso de desarrollo y fortalecimiento de las comunidades, sea de forma colectiva o individual, es convertirlas en emprendedoras. Desde una perspectiva colaborativa y positiva, reconocemos y asumimos los retos que conlleva trabajar con asuntos relacionados a: la exclusión social, la violencia, vivir de la basura, promoción de la salud en comunidades indígenas, promoción de derechos en la infancia, entre otros. Los/as colaboradores/as de este volumen llevan a cabo sus esfuerzos desde universidades y agencias comunitarias para desde la psicología y otras disciplinas, forjar sociedades justas. En los artículos resaltan las aportaciones multisectoriales, interdisciplinarias, profesionales y ciudadanas que cuentan con un abordaje comunitario. En la medida en que cada uno de los trabajos promueve un ambiente cooperativo hace posible que escuchemos las voces, se reclamen y ejerzan los derechos sociales, políticos y humanos. Es muy importante el compromiso de los/as psicólogos/as y la participación de los grupos organizados en las comunidades. A la luz de mi compromiso con las ciencias sociales, particularmente con la psicología comunitaria, he colaborando con el Grupo de Trabajo de Psicología Comunitaria de la Sociedad

Interamericana de Psicología-SIP. Cada uno de los trabajos incluidos en este volumen formó parte del *XXXIII Congreso Interamericano de Psicología. Por la salud de los pueblos: Una psicología comprometida con la transformación social* celebrado en Medellín, Colombia, del 26 al 30 de junio 2011 y organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología - SIP. Estos/as autores/as respondieron a la invitación que les realicé para formar el Anuario de Psicología Comunitaria publicado por el Grupo de Trabajo de Psicología Comunitaria de la SIP desde 1993.

Adalgisa Battistelli, Juan Pablo Román-Calderón, Mario Enrique Vargas-Sánchez y Carlo Odoardi presentan en el trabajo titulado *Competencias para la gestión de las empresas sociales: Desarrollo y validación de un instrumento de medición* lo crucial que es para las organizaciones contar con una estructura cooperativa la cual facilita tomar decisiones basada en los principios democráticos e igualitarios que tienden a tratar de forma justa a las comunidades en las cuales operan.

Rebelín Echeverría Echeverría, María José De Lille Quintal, María Teresita Castillo León, Dora Adolfini Ayora Talavera e Isaac Manuel Ortega discuten en el trabajo *Construyendo la formación integral en una comunidad educativa de nivel superior* la importancia de abordar una formación integral en contextos universitarios lo cual, priorizando el aprendizaje colaborativo e interacciones positivas, facilita el bienestar personal y colectivo en armonía con su contexto.

María Constanza del Portillo O. y Karen Elena López abordan en su investigación *Cuidado mutuo: Una mirada comunitaria al consumo responsable de alcohol por jóvenes universitarios* lo retante, pero necesario que es promover el cuidado mutuo entre jóvenes universitarios. El compromiso consiste en facilitar que los/as estudiantes, consuman alcohol responsablemente, con la colaboración de personas claves y sus pares.

Por otro lado, Graciela Zaldúa, Malena Lenta, María Belén Sopransi, Roxana Longo y Rosana Peirano describen en el trabajo *Dispositivos comunicacionales en la infancia: Propuestas y prácticas de promoción de derechos* la participación de niños/as en programas radiales como estrategia de promoción de derechos. Involucrar a los niños/as contribuye a la construcción de una cultura de respeto, confianza, cuidado e independencia. Un contexto saludable es posible si respetamos a todas las personas que componen las comunidades, en este caso a los niños/as.

En el estudio de Mag. Martina Silva Laguardia, *Investigación y formación académica en psicología comunitaria: Acción hacia la*

maternidad temprana y desvinculación educativa se describen varios esfuerzos que se realizan a nivel de la psicología social-organizacional y la psicología comunitaria. Los trabajos abordan la temática de la maternidad temprana y desvinculación educativa. El resultado satisfactorio de estos esfuerzos es el ver en acción el compromiso e involucramiento de la academia en responder y atender situaciones que preocupan a nivel social a la sociedad uruguaya.

Héctor Berroeta Torres y Marcelo Rodríguez Mancilla enfatizan en el trabajo *La intervención sociourbana del barrio las Canteras: Una experiencia desde la psicología ambiental comunitaria* la necesidad de incluir en los procesos de regeneración urbana el enfoque ambiental comunitario. Resaltan la importancia de la participación de la comunidad en la transformación del espacio público porque la acción de cambio les fortalece y facilita un vínculo entre su vida personal y el contexto, rescatando las experiencias pasadas y exaltando la historia cultural del grupo.

Procesos subjetivos en la inclusión social: Una aproximación a través del método biográfico corresponde al trabajo de Alicia Rodríguez, Lucía Pierri, Ana Carina Rodríguez, Mónica Da Silva, Sabrina Rossi e Irma Castro. En el mismo se exponen la complejidad y la multidimensionalidad de los procesos de exclusión e inclusión social. Ejemplifican que la presencia de las instituciones de la modernidad (el trabajo, la educación y la familia) propicia generar cambios positivos en las vidas de las personas.

Sergio Cristancho, Marcela Garcés y Karen Peters presentan en su investigación *Psicología comunitaria y salud indígena en la Amazonía: La experiencia del Proyecto Chatãee* las inequidades en salud de las comunidades indígenas latinoamericanas. Su objetivo fue mejorar las condiciones de salud utilizando la metodología investigación-acción participativa basada en la comunidad.

El trabajo de Tesania Velázquez y Raúl Valdez *Una propuesta de salud mental comunitaria frente a la violencia social* trata la temática de la violencia (social, estructural, simbólica y funcional) en el país de Perú. Proponen atender la problemática desde la psicología comunitaria a través de la participación, el reconocimiento de las diferencias, la identificación de las capacidades y el fortalecimiento de las agencias.

José Juan Vázquez, Sonia Panadero, Alberto Berrios y Rosa María Martín abordan en el trabajo titulado *Vivir de la basura en Nicaragua: Características y situación de las personas pepenadoras en León* que, estas personas, a pesar de su situación de vida manifiestan ser felices y mantienen unas expectativas de futuro positivas.

En *Compartir y cuidar: ¿Cómo cambiar el mundo?*, Eduardo

Almeida Acosta, resalta que la psicología comunitaria ha utilizado estrategias para trabajar con las desigualdades y manifestaciones estigmatizantes a las que están expuestas las personas. Nos invita a ser tolerantes a las diferencias y promover comunicación efectiva para alcanzar la dignidad humana.

Por último, Esther Wiesenfeld y Lislíe Astorga presentan en el artículo *Tendencias recientes de la psicología social comunitaria en América Latina: Un balance necesario* el análisis realizado de los trabajos relacionados a la psicología comunitaria publicados en los Anuarios de los Congresos Interamericanos de Psicología en el 2005, 2007 y 2009. Esto en términos de sus aportes a la disciplina y al cumplimiento de sus objetivos. Discuten la aplicación y efectividad de los fundamentos teóricos y metodológicos utilizados para la comprensión y manejo de los retos encontrados para la producción del conocimiento.

NOTAS

1. Puede comunicarse con la autora escribiendo a cintronbou@yahoo.com

Construyendo la formación integral en una comunidad educativa de nivel superior

REBELÍN ECHEVERRÍA ECHEVERRÍA¹
MARÍA JOSÉ DE LILLE QUINTAL
MARÍA TERESITA CASTILLO LEÓN
DORA ADOLFINA AYORA TALAVERA
ISAAC MANUEL ORTEGA

Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Yucatán, México

RESUMEN

Las instituciones de educación superior tienen el reto de lograr una formación integral que trascienda la formación profesional y promueva el desarrollo de ciudadanos/as responsables y socialmente comprometidos/as. Las universidades deben reflexionar y establecer directrices de modo que los propósitos en este sentido se alcancen. El presente trabajo describe los resultados producto de la reflexión crítica para la construcción colectiva del concepto de formación integral en una comunidad educativa universitaria, en México. Los resultados apuntan a un concepto con cinco aspectos centrales: proceso de aprendizaje, colaborativo y relacional; vigente a lo largo de la vida; desarrolla habilidades, actitudes y valores como seres humanos, incluye lo profesional pero también aspectos culturales, sociales entre otros y potencializa el bienestar personal y colectivo en armonía con el entorno. [**Palabras clave:** Formación integral, investigación de acción participativa, comunidad educativa].

ABSTRACT

Higher education institutions are challenged to achieve a comprehensive education that goes beyond training to promote the development of socially engaged and responsible citizens. Universities must reflect and establish guidelines so that the goals are achieved in this regard. This paper describes the results of a critical reflection for the collective construction of the concept of comprehensive education in a college education community in Mexico. The results emphasize a concept with five central areas: a collaborative and relational learning processes, force throughout life, development of skills, attitudes and values as human beings, professional topics but also includes cultural, social and other matters, and potentiates personal and collective well-being in harmony with the environment. **[Key words:** Integral formation, participatory action research, educative community].

El sistema educativo de nivel superior tiene como parte de sus funciones sustantivas la preparación de los y las estudiantes para la vida laboral. Sin embargo, es común que se les forme con métodos caducos que le promuevan poca visión y poco compromiso social, pues la educación está sobrada de discursos, pero carece de acciones eficaces que favorezcan la formación de personas comprometidas con su vida y con la de las demás (Cardona, 2000). A nivel discursivo, se resalta la importancia de la formación integral de los y las estudiantes y se refiere en muchas ocasiones como una meta educativa. No obstante, a nivel práctico, parece desconocerse su relevancia pues se prioriza en los escenarios educativos el culto a la acumulación del conocimiento y la información. De ahí la urgencia de reflexionar acerca del papel de la formación integral en la educación superior actual y crear espacios que promuevan la construcción de personas y sociedades responsables, críticas, reflexivas y conscientes de su papel ante las necesidades humanas y las de su entorno sociocultural.

Abordar la formación integral en las y los jóvenes constituye un verdadero reto puesto que debemos reconocer que no existe un concepto unívoco del mismo. Definir el término resulta empresa complicada, por su complejidad e insuficiente información formal sobre cómo ha de fomentarse. Todavía falta mucho por explorar, sobre todo en su pleno ejercicio en el ambiente académico dado que la educación vive la crisis que la misma sociedad actual vive, con sus propias características (López Calva, 2003). En este sentido, López Calva (2003) señala, primeramente, que la educación *está centrada en el conocimiento*: Ha hecho del mismo un culto. Se focaliza en la memorización o en la comprensión de conceptos no significativos para el/la estudiante, se ha olvidado de enseñar el saber auténtico, el que sirve para vivir mejor, para elegir lo más sano y colaborar para construir una sociedad en la que todas las personas vivamos mejor. También, *está centrada en el conocimiento unidisciplinario especializado*: El desarrollo sustentable, los derechos humanos, la democracia, entre otros, son temas que requieren respuestas interdisciplinarias y, sin embargo se sigue formando a personas especializadas en “su” campo, incapaces de interactuar con equipos de otras disciplinas para dar solución a estos problemas complejos. Por otro lado, *está centrada en las necesidades del mercado*: la institución educativa se subordina a las exigencias del mercado, generando profesionales a la “medida” renunciando a su compromiso de generar transformación social y formar profesionales críticos y reflexivos. Finalmente, *está centrada en sí misma*: vivimos una educación que rinde culto a los logros académicos sin importar su pertinencia, ni su compromiso social,

pues existe solo para el conocimiento escolarizado, olvidando al ser humano y a la sociedad que la sustenta. Así, la educación como tal propone la formación del ser humano, pero si no tiene como propósito explícito formar a personas justas, responsables y comprometidas, hace “como que educa” o “como que quiere educar” (Cardona, 2000). En educación no es válido hacer como que se quiere ya que, o se forma integralmente o no se hace. Lograr la formación integral de los y las estudiantes no será posible mientras la educación no se proponga una reforma que implique aceptar, en los hechos, su responsabilidad de formar a personas justas y con acciones basadas y sustentadas en una ética relacional, y no sólo preparar estudiantes con información sobre ciencia y tecnología.

Es por ello que, uno de los principales retos relacionados con la calidad de la educación superior en nuestros días consiste en lograr una formación verdaderamente integral de los futuros egresados/as, tanto a nivel personal, como profesional. Por lo anterior, debemos generar una profunda reflexión acerca de qué es la formación integral, qué comprende, qué la caracteriza, qué razones o fundamentos la justifican, cuáles estrategias son las más eficaces y cómo la evaluamos, entre muchas otras preguntas. Todo esto con el fin de poder implementar estrategias dentro de los planes y programas educativos que realmente promuevan la formación integral de sus estudiantes.

Orozco (1999) señala que la formación significa progreso a la humanidad. Es decir, desarrollo de la persona, darle forma a sus disposiciones y capacidades naturales. El discurso e interés por este tema existe desde la antigua Grecia donde se valoraba no solo informar, sino desarrollar el potencial de las personas y promover el autoconocimiento. Tovar (2002) expone que los/as profesores/as dentro de esta cultura tenían su propia *paideia*, o método, en la búsqueda de la armonía y el equilibrio entre lo físico y lo espiritual. Menciona también que consideraban que la persona siempre buscaba el desarrollo de todas sus potencialidades en función de su propia espiritualidad y del entorno social y natural con el que estaba conectado. Años después, menciona el autor, que los romanos acogieron el concepto y su práctica, al cual llamaron *humanitas* y consideraban que con ella se garantizaba la libertad, dignidad y paz para todos/as. Estos planteamientos se retomaron durante el Renacimiento cuando las grandes universidades como Oxford, Padua y París tenían la misión de ofrecer formación humanística integral (Tovar, 2002). La formación integral va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye (Orozco, 1999). Ferry (1997, en Torres, Ruiz & Álvarez, 2007) apoya esta postura al definir formación integral como aprender a utilizar todos los recursos para

resolver un problema, abordar situaciones imprevistas y cooperar. La explica como un proceso individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades, pero que incluye además, la acción reflexiva-participativa consciente de quien se forma sobre el contexto en el que se desempeña y supone la construcción del sentido de lo que se aprende.

Vemos que, se ha señalado que la formación integral es un proceso individual no necesariamente carente de influencias externas. Se enfatiza que es fundamental entenderla como un proceso de desarrollo interior asumido de forma consciente (Torres, Ruiz & Álvarez, 2007), apuntando necesariamente hacia la autotransformación del propio sujeto educativo. En este sentido, se asume el concepto como: el proceso mediante el cual el/la estudiante aprende a conocerse a sí y al mundo que le rodea, a modificar ese mundo y alcanzar su propia autoformación en las variadas esferas y contextos de actuación manifestada en una adecuada coherencia entre el sentir, el pensar y el actuar (Torres, 2006, en Torres, Ruiz & Álvarez, 2007).

Así pues, en el ámbito de la educación superior, trabajar en la formación integral de los y las estudiantes implica que las universidades tengan un enfoque que privilegie la formación integral en el sentido de considerar a sus estudiantes en cuanto personas como una totalidad y no solo en lo referente a su formación profesional. De ahí que, la UNESCO a partir del informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1998), resalta la importancia de aplicar el concepto de educar durante toda la vida, pues permite a la persona adquirir flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio, lo cual significa que la formación debe ir más allá de la formación formal escolar. De hecho, las instituciones de educación superior en el mundo han seguido estas tendencias. Particularmente en América Latina, en Colombia, desde 1976, es explícita en diversos decretos y leyes en cuanto a recomendar la necesidad de profundizar en la formación integral de los y las estudiantes, procurando despertar en ellos/as un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal (Angulo, González & Santamaría, 2007) y abarcando todo el espectro de las capacidades y potencialidades del ser humano (Tovar, 2002). Un ejemplo concreto en ese país es la Universidad del Valle para la cual la formación integral es la manera como se prepara a el o la estudiante para su ejercicio como profesional, pero también como ciudadano/a con conciencia crítica comprometido/a éticamente (Acuerdo 001 de 1993, en Tovar, 2002). El Acuerdo 009 del 2000 (Tovar, 2002) señala que la formación integral es el estímulo de las diversas potencialidades intelectuales, emocionales, estéticas, físicas de los y las estudiantes.

Diferentes universidades de México han definido la formación

integral de acuerdo a cómo será promovida en sus respectivas instituciones. Por ejemplo, la Universidad Iberoamericana en México (UIA, s.f.) asume la formación integral como parte de su visión al ofrecerle a sus alumnos/as la adquisición de información o conocimientos que favorezca su crecimiento como personas, a través del desarrollo de sus capacidades, su sentido de ser con y para los demás, y sus actitudes de compromiso, de manera especial, con las personas más necesitadas de la sociedad. Otra institución que ha trabajado el desarrollo de la formación integral de sus estudiantes, es la Universidad Autónoma de Yucatán -UADY- que, la concibe como un proceso continuo que busca el desarrollo de todas las potencialidades de los/as estudiantes y su crecimiento personal en cinco dimensiones que lo integran como ser humano: física, emocional, cognitiva, social y valoral-actitudinal (UADY, 2011). La intención de la formación integral dentro de la UADY es que sus egresados/as sean ciudadanos/as con profunda conciencia de sí mismos, social y ecológica; con amplias capacidades para vivir, emprender y participar en un entorno multicultural; así como para aprender a lo largo de su vida.

Descripción de la experiencia

El trabajo sobre la formación integral de los y las estudiantes puede concebirse como un área de oportunidad al convertirlo en un área a trabajar dentro de una comunidad educativa concreta con la finalidad de construir una definición que abarque los elementos que la conforman, sus fines y los medios para alcanzarla. Esto, a través de un compromiso colectivo para su construcción de modo que, las personas involucradas sean partícipes de su propia formación integral. Esta perspectiva es la que asumimos para desarrollar un plan de acción promotor de la difusión y extensión cultural como estrategia para contribuir a la formación integral de los/las estudiantes de la Facultad de Psicología de la UADY. El objetivo de este trabajo es describir y analizar el proceso de construcción de un concepto colectivo de formación integral en la comunidad educativa de la Facultad de Psicología, a través de la generación de espacios de diálogo, reflexión y análisis crítico en torno a la formación integral y su vinculación con la labor desarrollada en el programa de extensión y difusión cultural.

La UADY reconoce la importancia de la formación integral y la necesidad de generar espacios para la reflexión y construcción de conocimientos acerca de la misma. Por ello, su Facultad de Psicología desarrolló un proyecto cuyo objetivo general fue diseñar, implementar y evaluar un programa de extensión y difusión cultural en la comunidad educativa de dicho colegio, para contribuir a la formación integral

universitaria de sus estudiantes. Los objetivos específicos fueron: crear un comité de extensión y difusión cultural de la facultad; construir un concepto colectivo de extensión y difusión cultural; identificar los intereses de formación cultural; construir, presentar, implementar y evaluar un plan de acción promotor del desarrollo cultural en la comunidad educativa, y generar espacios de diálogo, reflexión y análisis crítico sobre la construcción colectiva de un concepto de formación integral y su vinculación con el trabajo desarrollado por el comité.

Marco institucional

De manera particular, y considerando la importancia que para la UADY tiene el asumir esta responsabilidad como institución educativa de nivel superior, ha decidido dirigir sus esfuerzos para cumplir con el compromiso de formar egresados/as “capaces de incorporarse a la sociedad con una actitud emprendedora y responsable en los ámbitos social, profesional y personal” (UADY, 2011). Así, se basa en la misión universitaria que establece la formación integral y humanista de personas, con carácter profesional y científico, en un marco de apertura a todos los campos del conocimiento y a todos los sectores de la sociedad. Hoy día, la UADY cuenta con un modelo educativo para la formación integral desarrollado para responder de forma pertinente al compromiso social de la Universidad, considerando las tendencias globales de la educación. Se centra en formar ciudadanos/as altamente competentes a nivel nacional e internacional, con un alto grado de adaptación y creatividad en los mundos laborales de la sociedad del conocimiento, conscientes de su responsabilidad social y de participación en el desarrollo sustentable global, y con amplias capacidades para vivir y desarrollarse en un entorno global y multicultural. Para ello deberá procurar el balance entre el desarrollo individual, social, económico y ecológico para lograr el pleno desarrollo integral y humanístico de modo que, a las competencias profesionales de los y las estudiantes se agregue su realización como personas, mediante mayores modalidades educativas con menor tiempo en el aula y más en escenarios reales.

Método

El proyecto se basó en la investigación acción participativa (IAP) (Martí, 2002) en la cual se reconoce a las personas que pueden comprenderse y actuar de acuerdo a la percepción de las circunstancias que viven, en tanto existe una íntima vinculación entre la toma de conciencia de las propias raíces y las posibilidades de transformación (Freire, 1983). Es una forma de intervención social que le permite a las personas reconocerse como actores/actrices que, al compartir una

situación determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes y que están en capacidad de traducirlas con una cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos (González & Duque, 1990).

Participantes

Participaron voluntariamente 50 estudiantes de licenciatura y 25 profesores/as integrantes del cuerpo docente y del personal directivo de la Facultad de Psicología. El equipo coordinador del proyecto estuvo conformado por cuatro psicólogas, dos de ellas del área de psicología social, una en el área clínica y otra del área educativa. A este equipo se integraron, tres profesores y tres estudiantes quienes participaron activamente en todas las etapas del proyecto.

Descripción del proceso

Consideramos las tres fases que propone la IAP: el diagnóstico, la intervención y la evaluación. En la primera, realizamos un diagnóstico en cuanto a las necesidades de formación integral que pudieran abordarse como parte de las funciones del Comité de Difusión y Extensión Cultural de la Facultad de Psicología. En la intervención, la segunda fase, elaboramos, socializamos e implementamos las propuestas de extensión y difusión cultural dirigidas a todos y todas las integrantes de la comunidad educativa. En la tercera, evaluamos la totalidad del proceso desarrollado, así como el impacto del mismo en la formación integral. De manera particular, en este trabajo presentamos los resultados de cada una de las fases en cuanto a la construcción del concepto colectivo de formación integral, cuyo desarrollo acompañó las diferentes fases del proceso.

Así, respecto del tema que nos ocupa, en la fase de diagnóstico administramos un breve cuestionario que permitió identificar el concepto de formación integral que tenían los y las estudiantes y profesores/as que participaban activamente en las diferentes asignaturas libres propuestas por el Comité. Además, permitió conocer, desde la perspectiva de las personas participantes, cuáles eran las diferentes actividades realizadas, promovidas por la propia institución o bien de manera personal, en beneficio de su formación integral. En la fase de intervención se realizaron dos talleres de cinco horas cada uno, (en uno de ellos participaron 50 estudiantes y el otro se hizo con 25 profesores/as). Dichos talleres incluían presentación de los resultados del cuestionario aplicado, la discusión y reflexión grupal acerca de los mismos, la construcción en equipos de un concepto de

formación integral, la discusión y construcción colectiva del mismo. En la evaluación, hecha dentro de los mismos talleres, se analizó y reflexionó acerca de las contribuciones de las actividades organizadas por el Comité a la formación integral, incluyendo la evaluación de los talleres.

Resultados

La formación integral: Desde la mirada de los y las profesoras

Para este grupo, la formación integral se definió con una amplia variedad de respuestas, que resultó muy difícil categorizar. En general, los/as profesores/as la definieron en seis sentidos: 1) desarrollo humano en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes, intereses, potencialidades, valores y derechos de las personas; 2) aspectos esenciales que complementan sus diferentes áreas de desarrollo (académica, familiar, laboral); 3) multidisciplinaria; 4) mejora continua en términos de la búsqueda de crecimiento y actualización; 5) cumplimiento de la vocación profesional; y 6) desarrollo de habilidades de intervención y relacionales (maestro/a-alumno/a, maestro/a-maestro/a). Los/as profesores/as coincidieron en que la finalidad general de la formación integral es adaptarnos a la sociedad, ser mejores profesionales universales, formarnos como personas, tener mejores herramientas para la vida, desarrollar habilidades y aplicar conocimientos.

Con respecto al tipo de actividades que la facultad realiza para fomentarla, señalaron el apoyo y promoción al desarrollo profesional y personal, diversas actividades de enseñanza, investigación, intervención, las reuniones de trabajo y el trabajo en equipo, los eventos culturales, recreativos, deportivos, cursos y talleres, las materias libres, la actualización y las redes sociales establecidas. En cuanto a las actividades que ellos y ellas llevan a cabo para contribuir a su propia formación integral, enunciaron actividades deportivas y culturales (leer, escuchar música, cine, fotografía), mantener una visión abierta a la diversidad y autocrítica, actualizarse, buscar espacios de desarrollo, participar de intercambios interdisciplinarios, atender sus necesidades intelectuales, recreativas, espirituales e incluso psicológicas (p.ej. toman terapia en caso de requerirlo).

La formación integral: Desde la mirada de los y las estudiantes

Al igual que con las/os profesores/as, encontramos una amplia variedad de respuestas en este grupo, que también fue difícil categorizar. En resumen las categorías son las siguientes: 1) desarrollo en varias áreas de la vida (académica, personal, física, cognitiva, psicológica, familiar, moral, recreativa, humanista, espiritual, ocio);

2) formación ligada a la psicología, en términos de profundizar en lo curricular o en otras temáticas relacionadas; 3) abarcar otras disciplinas, formarse en otras áreas relacionadas o no con la psicología, es decir, la multidisciplinaria; 4) cultura general; 5) tarea redundante, ya que refieren a dicho proceso como la integración en cuanto a materias, conocimientos, áreas; 6) valores como la responsabilidad y habilidades profesionales, deportivas, intelectuales, emocionales y para la vida; y 7) estar bien con uno mismo y aprender cosas diferentes, tener nuevas opciones, vivir con mejoras continuas y crecer.

De manera general, su finalidad es básicamente la misma que refieren los/as profesores/as: adaptarnos a la sociedad, ser mejores profesionales universales, formarnos como personas, tener mejores herramientas para la vida y desarrollar habilidades. Con respecto al tipo de actividades que se efectúan en la facultad para fomentarla, se dijo de las asignaturas libres, deportes, talleres, conferencias, congresos, movilidad, eventos culturales, escenarios reales y actividades recreativas y convivios. Por último, con respecto a las actividades que ellos/as realizan personalmente para favorecer su formación integral están: acudir a actividades organizadas por la facultad, tomar clase en otras facultades, tomar asignaturas libres, hacer deporte, realizar movilidad, leer, hacer ejercicio, entre muchas otras.

Construcción de un concepto colectivo de formación integral

La construcción del concepto de formación integral implicó dos momentos. El primero, consistió en la construcción colectiva de una propuesta del concepto a cargo del equipo coordinador del Comité, mediante la reflexión y discusión de diferentes planteamientos teóricos referentes al tema y considerando la multiplicidad de respuestas vertidas por estudiantes y profesores/as. Concretar un concepto fue una tarea ardua pues en el proceso surgieron muchas preguntas: ¿Qué significados encierra dicha concepción? ¿Qué aspectos o elementos la integran? ¿Cómo operacionalizar el concepto? ¿Es un proceso inacabado? ¿Cuándo podemos decir que una persona está formada integralmente? ¿Para qué formarnos integralmente? ¿Por qué organismos internacionales, nacionales y locales la persiguen? Estas y otras preguntas fueron parte de las amplias discusiones colectivas que sostuvimos. Como resultado del proceso realizado en el equipo coordinador, se propuso conceptualizar la formación integral como aquel proceso de aprendizaje, colaborativo y relacional, a lo largo de la vida, enfocado en el desarrollo conjunto de habilidades, actitudes y valores como seres humanos en diversas esferas de su experiencia, que potencie el bienestar personal y colectivo en armonía con el entorno.

Además, al concepto enunciamos tres dimensiones que, a partir de la revisión de la literatura, consideramos conforman la formación integral: 1) *La capacidad profesional*- aquellos conocimientos científico-técnicos que nos permiten desempeñar una determinada tarea utilizando los recursos y aptitudes que hemos fortalecido a lo largo de procesos educativos formales. Esta dimensión es la más desarrollada en el ámbito educativo y a la vez la que debería ser superada, al evidenciarse en la realidad cotidiana que formar a personas solo con amplia capacidad profesional es insuficiente para contribuir al bienestar social; 2) *La formación relacional*- que hace referencia a tres grandes aspectos: a) lo *ético-valorar* que sustenta una ética fundamentada en la relación, con un claro compromiso con la promoción del bienestar común por encima del individual. Además de reconocer no solo el carácter digno del otro, sino la otredad, pero no como una brecha o algo que separa (Montero, 2000), b) la *apreciación de la diversidad cultura global-local* (económico, político, cívico, paz, equidad, ambiental, consumo, sexual, espiritual, artístico). Acentúa la importancia de promover el respeto y el aprecio por la diversidad humana partiendo de procesos de comprensión y análisis críticos en torno a las dinámicas globales y las locales, sus oportunidades y amenazas en diferentes campos de la vida social, c) el *trabajo colaborativo y compromiso social*- la necesidad de promover actitudes que fomenten el trabajo colectivo a través de procesos de interacción social, con una responsabilidad que supere el compromiso individual. Esta dimensión, pocas veces, es reconocida como elemento central para la formación integral. Son muchos los programas educativos universitarios que dejan fuera espacios para la construcción de conocimientos y el análisis crítico de diferentes aspectos de la realidad mundial, nacional o local, como si fueran conocimientos que solo corresponderían a programas educativos universitarios en el área de las ciencias sociales; 3) *la formación de pensamiento crítico*- aspectos cognoscitivos de pensamiento complejo como la capacidad de análisis, de problematización, de contextualización, de toma de decisiones y de reflexión. Esta dimensión, a diferencia de la anterior, suele tener un lugar importante en los planes de estudio. Sin embargo, falta avanzar en los procesos de reflexión acerca de lo que pensamos, sentimos y hacemos; así como en la evaluación continua de nuestras posturas cada vez que recibimos información nueva.

El segundo momento consistió en la presentación y discusión del concepto propuesto en los diferentes talleres realizados con estudiantes y con profesores/as de la comunidad educativa junto con las tres dimensiones ya mencionadas y las respuestas por ellos/as enunciadas

al responder los cuestionarios. La discusión y reflexión a partir de la información presentada fue rica y productiva. En general, el concepto propuesto se aceptó, si bien hubo propuestas de enfatizar el aspecto de aprendizaje personal y no todos estuvieron de acuerdo con la expresión a lo largo de la vida. Finalmente, el consenso general fue mantener este último aspecto para no confundirlo con un momento específico de la formación profesional.

Así, la definición de formación integral propuesta resalta cinco aspectos centrales: 1) es un proceso de aprendizaje, colaborativo y relacional que conceptualiza el aprendizaje como resultado de diversas experiencias de construcción social el cual, lejos de tener un límite, se visualiza como un recorrido que da cabida a múltiples y complejas interpretaciones acerca del ser y quehacer humano; 2) se da a lo largo de la vida, en tanto consideramos la formación integral como un proceso inacabado; 3) es el desarrollo conjunto de habilidades, actitudes y valores como seres humanos porque implica avances interdependientes en cuanto al reconocimiento, práctica y consolidación de diversas habilidades, así como la construcción y reconstrucción constante de actitudes y valores a partir de sus experiencias en la cotidianidad; 4) se da en diversas esferas de la experiencia porque no se limita a los escenarios educativos formales, sino que contempla la vida social, económica, política, cultural, espiritual, entre otros; 5) potencializa el bienestar personal y colectivo en armonía con el entorno, porque la formación integral se plantea como una estrategia que lleva al bienestar personal, pero que no se limita a él; por el contrario, acentúa la importancia del bienestar social y colectivo con un claro compromiso ético en su relación con el entorno.

En resumen, el concepto de formación integral construido colectivamente comprende diversos elementos centrales que nos refieren a su carácter de construcción y reconocimiento como algo inacabado, como resultado de la interrelación entre las personas a lo largo de la vida. Se enfoca al desarrollo de las personas en las diferentes áreas de experiencia como son la familiar, la personal, la espiritual, la laboral, la escolar, entre otras. Todo lo anterior, con una finalidad que apunta no solo al bienestar personal, sino que también al colectivo.

Evaluación de la experiencia

El personal docente y los/as estudiantes participaron activamente en la reflexión colectiva del concepto de formación integral y señalaron que les permitió: conocer en qué consiste, comprenderlo mejor, esclarecerlo, incluso reconceptualizarlo y consensuar el

significado en nuestra comunidad educativa. En la evaluación de los talleres realizados, los y las participantes manifestaron que el objetivo de construir un concepto colectivo de formación integral se logró de forma satisfactoria. Sin embargo, se evidenciaron dos posturas, incluso contradictorias, en cuanto al nivel de participación que ellos y ellas asumieron en el proceso. Un grupo manifestó que percibieron que la responsabilidad del cumplimiento del objetivo recaía en los integrantes del comité, más que en toda la comunidad participante; por ser este el grupo responsable de socializar los resultados del diagnóstico y proponer el concepto de formación integral. Por otro lado, otro grupo de participantes resaltó que si bien es cierto que el equipo coordinador propuso una primera definición, lo importante fue el hecho de haberse generado una reflexión colectiva en la cual, con la participación de todos y todas, se pudiera llegar a un concepto compartido. Expusieron que la actividad permitió identificar la diversidad de significados construidos en torno a la formación integral y enriquecer la conceptualización propuesta por los/as integrantes del comité.

De cualquier modo, ambas posturas sostuvieron que la dinámica de los talleres había tenido una estructura de trabajo a manera de diálogo, reflexión y la expresión de una diversidad de opiniones; fueron amenas y motivaron una expresión tanto personal como grupal y colectiva. Señalaron que las instrucciones fueron claras y se contó con el material suficiente. Esto permitió un proceso reflexivo al pensar críticamente sobre el tema y sacar conclusiones entre todas las personas participantes, pues los trabajos en equipo permitieron compartir las ideas, experiencias y conocimientos acerca del tema. No obstante, un aspecto que llama la atención es que si bien se expresaron en términos de un trabajo intencional de reflexión y diálogo como elementos fundamentales para llegar a un consenso sobre la formación integral, se evidencia, finalmente, una postura poco proactiva en cuanto al trabajo en lo operativo sobre cómo desarrollarla. Quizá esto fue debido a otro aspecto que los/as participantes señalaron: el tiempo resultó insuficiente.

Algunas sugerencias al trabajo realizado fueron: mejorar la difusión de los talleres, incluir actividades más dinámicas y entretenidas, mejorar los contenidos de las presentaciones (p.ej. incluir ejemplos de personas integrales), cambiar el lugar de reunión para que se facilite el proceso de trabajo en equipo, aumentar los materiales, enfatizar la puntualidad, mantener las ganas y la disposición. Otras sugerencias fueron continuar ofertando asignaturas libres, ampliar las opciones y continuar fomentando la expresión libre de los/las integrantes de la comunidad educativa de la Facultad de Psicología.

Conclusiones

La Universidad es un espacio de coincidencia plural y diversa que debe erigirse con el objetivo de servir como detonador del desarrollo de la sociedad en diversas esferas o ámbitos. De ahí que, el análisis de los elementos y factores a considerar en la formación integral del/la estudiante universitario sea de interés central dentro del mundo académico para que los y las egresados sean personas con una formación integral y puedan ejercer como profesionales y cumplir como ciudadanos/as, de manera comprometida y socialmente responsable. Sin duda, las instituciones de educación superior son el lugar donde se gesta y desarrolla la aureola de la esperanza de la persona representada por el “yo” y su interrelación con el otro “yo” que hacen de él un sujeto sentido con capacidades para la identificación y solución de problemas humanos disciplinares dentro de su radio de acción que a cada momento lo envuelve y desenvuelve bajo la noción de espacio y tiempo (Espinoza Sánchez, Chávez Dagostino & Andrade, 2008). Así, el tema de la formación integral toca el problema de la responsabilidad humana y de la calidad de la interacción de la persona con el mundo. Situación que ha evidenciado la necesidad de un cambio en las acciones educativas que promuevan nuevos conocimientos, estrategias novedosas que verdaderamente la fortalezcan; que hagan surgir nuevos profesionales sensibles y responsables ante las diversas realidades sociales (Cardona, 2000).

Es indispensable que las instituciones definan y clarifiquen cómo entienden formación integral y como esta deja huella dentro y fuera de la institución. Lo anterior implica la comprensión en toda su extensión de los diferentes conceptos intrincados dentro de formación integral. Es en este sentido que, el proceso realizado en y con la participación de la comunidad de la facultad de psicología de la UADY pretendió, entre otros objetivos, la construcción del concepto de formación integral como paso trascendente en su consecución. El concepto de formación integral del que partimos considera procesos de aprendizaje colaborativo y relacional, a lo largo de la vida, que se enfoquen en el desarrollo conjunto de habilidades, actitudes y valores como seres humanos en diversas esferas de su experiencia, que potencie el bienestar personal y colectiva en armonía con el entorno. Desde esta perspectiva, y en congruencia con las experiencias reportadas por las personas participantes, el proyecto de difusión y extensión cultural en su primer ciclo se aproxima ampliamente a los objetivos trazados en su plan original y motiva a darle seguimiento y continuidad al proceso tan enriquecedor que se dio. La experiencia resultó productiva

desde el momento en que la comunidad educativa traza como meta la construcción colectiva del concepto de formación integral, ya que implicó el destinar un tiempo y un espacio a la revisión, reflexión, discusión y análisis de un tema que es o debiera ser, por su trascendencia, prioritaria en la agenda universitaria: la formación integral del o la estudiante.

NOTAS

1. Calle 31-A x 8, No.300 Fracc. San Esteban. Mérida, Yucatán, 97149, México. Tel: (52 999) 943 3888. Fax: (52 999) 943 2098; rechever@uady.mx y rebelin.echeverria@gmail.com

REFERENCIAS

- Angulo, B., González, L.H., Santamaría, C. & Sarmiento, P. (2007). Formación integral de los estudiantes: Percepción de los profesores de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 38(4), 15-26.
- Cardona Sánchez, A. (2000). *Formación de valores: Teoría, reflexiones y respuestas*. México: Editorial Grijalbo/UABC.
- Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. París: Santillana/Ediciones UNESCO. Accedido el 18 de septiembre de 2011 en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Espinoza Sánchez, R., Chávez Dagostino, R.M. & Andrade, E. (2008, 6-23 feb.). Una aproximación a la construcción de un perfil epistemológico para abordar el objeto de estudio: La formación integral del estudiante en el Centro Universitario de la Costa, de la Universidad de Guadalajara, México. Ponencia presentada en el IV Encuentro Académico Internacional sobre Educación Cultura y Desarrollo.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- González, E. & Duque, F. (1990). La elección de juntas administradoras locales de Cali. Bogotá: Foro.
- López Calva, J.M. (2003). *Educación personalizante: Una Perspectiva Integradora*. México: Trillas.

- Martí, J. (2002). Investigación acción participativa. Estructura y fases. En T. R. Villasante, M. Montañez y J. Martí (Coords.), *La Investigación social participativa. Construyendo ciudadanía* (pp.79-123). Madrid: Ediciones de Intervención Cultural.
- Montero, M. (2000). El sujeto, el otro, la identidad. *Akadosmos* 2(2), 11-30.
- Orozco Silva, L.E. (1999). La formación integral: Mito y realidad. Accedido el 1 de octubre de 2012 en <http://mail.ups.edu.ec/universitas/publicaciones/universitas10/contenidospdf/laformaciónintegral10.pdf>
- Torres Bugdud, A., Ruíz Mendoza, J.C., & Álvarez Aguilar, N. (2007). La auto transformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4),1-9.
- Tovar, M.C. (2002). El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la facultad de salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 33(004), 149-155.
- UADY (2011). Modelo Educativo para la Formación Integral. Accedido el 15 de septiembre de 2011 en <http://www.pdi.uady.mx/docs/PIPS/3/MEFI.%2010-Julio-2011.pdf>
- Universidad Iberoamericana (s.f.). Visión. Accedido el 20 de octubre de 2011 en <http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=piPlanestrategicoI>

Cuidado mutuo: Una mirada comunitaria al consumo responsable de alcohol por jóvenes universitarios

MARÍA CONSTANZA DEL PORTILLO O.¹

Universidad Católica de Colombia

KAREN ELENA LÓPEZ²

Secretaría Distrital de Integración Social
Subdirección para la Juventud Chapinero

RESUMEN

La perspectiva del cuidado mutuo es una propuesta fundamentada en dinámicas y situaciones que acompañan rumba, disfrute, celebración, encuentros y desencuentros con jóvenes, en entornos y lugares donde se promueve el consumo responsable de alcohol. Surge por interés de aportar desde la psicología comunitaria una alternativa a jóvenes, que en ocasiones ponen en riesgo su integridad personal, dadas las escasas condiciones de protección y cuidado instaladas en la cultura y en la estructura social. Se creó un juego denominado Cuidadomanía, que ha contribuido a la problematización de jóvenes universitarios/as acerca de disponerse a cuidar y ser cuidadas/os antes, durante y después del festejo. La aplicación del juego ha orientado la identificación de componentes relevantes para la apropiación del cuidado mutuo: confianza, corresponsabilidad, comunicación y afectividad. [**Palabras clave:** Cuidado mutuo, consumo responsable, jóvenes].

ABSTRACT

The perspective of the mutual care is a prospect based in the study of situations that develop towards parties, celebration and social events of young people, normally surrounded by ambient and environments that promote a responsible consume of alcohol. The project arises because of the interest on adopting, attached to the traditional ways of the communitarian psychology, an alternative for young people who sometimes put themselves in danger or in risky situation given the few conditions of social consciousness about been care or take care of others before, during and after the celebration. The implementation of the game has oriented the identification of the main social components o the mutual care such as trust, responsibility, communication and affection. [**Keywords:** Mutual care, responsible consume, young people].

El cuidado mutuo nace en un contexto de comunidad académica, en donde el encuentro con personas interesadas en el área disciplinar de la psicología comunitaria, comparten que el pensamiento, las ideas e ideologías, los procesos de formación, educación, las relaciones sociales, los espacios de disfrute, el deporte, la cultura, y lo político, no se construyen desde soledades individuales y posturas individualistas. Las personas son necesarias en contextos (institucionales, situacionales, locales, territoriales, poblacionales), en entornos psicosociales, con componentes psicocomunitarios que posibilitan el darse cuenta que en medio de los avatares cotidianos el estar conviviendo, aprendiendo, estudiando, transitando, conjuntamente con más de una persona, provoca estar pendiente de otras y otros. Contemplarnos, mirarnos, sentirnos, tocarnos, olerarnos y trascendernos en el tacto y el contacto, nos hace menos indiferentes, nos vuelve más sensibles, cercanos y susceptibles a las vivencias y a las vidas de todas aquellas personas que de una u otra manera, forman parte de etapas decisivas, entre ellas la juventud. En otras palabras, la psicología comunitaria da bases y fundamentos en el ámbito académico para ser más humanos, para estar más atentos/os de quienes a cada instante se cruzan y entretrejen con nosotros en el camino; para estar despiertos/as, y superar la indiferencia e inmutabilidad que por años, ha acompañado aulas, calles, instituciones, espacios públicos, entornos locales y hasta lugares más íntimos; ya que con frecuencia se desconoce y se es ajeno, de quienes conviven, o con quienes se comparte en el mismo lugar. La psicología comunitaria conduce a respetar culturas, creencias, religiones y posturas políticas, ampliando y disfrutando la diversidad, la heterogeneidad y lo más relevante, creyendo en el cuidado de quienes incluso, se desconocen. De otra parte, desde una postura crítica, los procesos de formación y movilización de conciencia contribuyen a determinaciones y acciones más solidarias, cooperativas, sustentadas y argumentadas. En estos procesos el cuidado mutuo, es un garante de beneficio colectivo, y este es tal vez uno de los derroteros más interesantes que se investigan en este constructo; a quién se cuida, para qué se cuida, cómo se cuida y desde dónde se cuida.

En la psicología comunitaria claramente se hace referencia a la relación del sujeto-participante cognoscente y el Objeto de conocimiento, sin embargo en esta mirada comprensiva se recogen dos elementos desde la psicología comunitaria; por un lado la complejidad y de otra parte, su carácter relacional (Montero, 2004). Montero describe que el conocimiento se produce en y por relaciones de sujetos, contextos, experiencias, historias, espacios, cultura y demás aspectos que confluyen entre sí. Entre el sujeto-participante y el objeto no

hay distancia pues estos hacen parte de una misma dimensión en una relación de mutua influencia. Así, el sujeto construye una realidad, que a su vez lo transforma, lo limita y lo impulsa; un monismo dinámico que supone internamente un movimiento continuo de mutua transformación entre sujeto-participante cognoscente y objeto conocido que, contiene dentro de una sola sustancia a los términos de esa relación (Montero, 2004). Para el Cuidado Mutuo entender las dinámicas de consumo a partir de estos marcos epistemológicos, le implica la posibilidad de deconstruir esas relaciones que establecen los jóvenes con el alcohol y que en muchas ocasiones implican inseguridad, sin entrar en una política de restricciones que desconoce la realidad inevitablemente emergente. Esta postura permite reconocer al participante activo en la construcción de sus realidades, a jóvenes con capacidad de decidir, de reflexionar y de afrontar sus propias acciones, no solo hablando de individuos autocontrolados y responsables de sus actos, sino de sujetos-participantes que se reconocen a sí mismos, a otras y otros como los productores de realidad. Pero además considerando los contextos que enmarcan esas relaciones, esos intercambios lingüísticos/ comunicacionales como fundamental espacio para entender los significados (Fuks, 2009). Con base en la perspectiva comunitaria, el propósito del cuidado mutuo relacionado al consumo responsable, abarca una forma de disfrute más tranquilo y seguro, en términos de compromiso conjunto y de responsabilidades compartidas.

El Cuidado

El Cuidado ha tenido diversas perspectivas; una de ellas, la *Ética de la justicia* y otra la *Ética de la responsabilidad o del cuidado* que resaltan la diferencia en las voces, y sin que ello lleve a establecer que cada ética es exclusiva de un género o que el ejercicio de una excluye la práctica de la otra, sino que, el punto de equilibrio, la madurez, en el desarrollo moral tanto de hombres como de mujeres, es la integración, la armonía y la complementariedad de estos dos conceptos.

El punto de partida es el ser relacional. Las personas no parten de un estado de soledad o separación, su estado no es el de una solitaria que debe construir caminos hacia los/as otros/as. Por el contrario, se es relacional por naturaleza. La personalidad se define en un conjunto de relaciones (Noddings, 2003). El cuidado, dentro de este eje, no sería una virtud personal, es una particularidad de la relación que demanda aprendizaje y compromiso (Mesa, 2005). En esta relación de cuidado hay una persona que cuida y otra que es cuidada, donde se involucran, por una parte protección, que implica sentir con la otra y recibir a la

otra como es, y paralelamente, desplazamiento emocional, por el cual la energía se desplaza hacia otros/as, hacia sus propios intereses y gustos.

Desde la psicología comunitaria hacemos entrada en el mundo de la Ciudadomanía, donde el concepto del Cuidado Mutuo se desarrolla y se está construyendo, precisamente desde un lugar que sólo puede ser comprendido con la mirada atenta a la complejidad, a lo relacional, a lo histórico y sobre todo a la persona participante transformadora.

Trayectoria institucional

La Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, desde el año 2003, desarrolla proyectos de práctica profesional y trabajos de grado en cooperación con la Secretaría Distrital de Integración Social Subdirección para la Juventud, en Chapinero, Bogotá – Colombia, respondiendo a la política de proyección social. Esto se evidencia en el compromiso de la institución por formalizar convenios de cooperación, y alianzas e intercambios con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Los principales aportes brindados por la psicología comunitaria se pueden resumir en acciones tales como: 1) empoderamiento de comunidades juveniles y actores sociales frente a sus propios problemas, a partir del reconocimiento de sus recursos sociales y del incremento del compromiso, liderazgo y participación; 2) desarrollo de habilidades para evaluar necesidades, solucionar problemas y tomar decisiones por parte de las/los jóvenes y actores y actrices sociales frente a las dificultades sociales propias de su entorno; 3) creación de espacios culturales y lúdicos que promueven el abuso de sustancias psico-activas y pensamientos autodestructivos; 4) desarrollo de competencias para la paz; y 5) aportes al plan de desarrollo local de las diferentes comunidades, en este caso, la Subdirección para la Juventud en Chapinero, dependencia de la Secretaría Distrital de Integración Social. Estos lideran el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas públicas dirigidas a mejorar las condiciones de calidad de vida de los/as ciudadanos/as de Bogotá, a través de la Gestión Social Integral que permite vivir desde los territorios una Ciudad de Derechos.

Para el año 2018, se precibe que esta Secretaría será reconocida internacional, nacional, distrital y localmente como la entidad rectora de la política social del Distrito Capital, en el marco del Estado Social de Derecho. La dependencia promueve el proyecto de *Jóvenes visibles y con derechos*, para construir conjuntamente con y para las y los jóvenes las condiciones necesarias de protección, promoción y restitución de derechos, que garanticen progresivamente la vivencia de estos/as, contribuyendo al mejoramiento de su calidad de vida, como

protagonistas del desarrollo social de la ciudad. Su trayectoria en el tema de prevención en uso y abuso de sustancias psicoactivas-SPA, se remonta a la Unidad Coordinadora de Prevención Integral UCPI que, desde sus inicios planteó una postura holística y vinculada a creencias, cultura y prácticas sociales, mirada convergente con el cuidado mutuo. Así pues, lo que se destaca para esta propuesta es que la psicología comunitaria propende por disminuir las brechas existentes entre lógicas institucionales y comunitarias. Es a través de estas visiones compartidas interinstitucionales, que se disminuyen incompatibilidades y diferencias que obstaculizan las opciones de transformación cultural.

Cuidado mutuo y personas jóvenes

La construcción del concepto del Cuidado Mutuo en un entorno universitario involucra el festejo y el consumo de alcohol en jóvenes. Implica un acercamiento a una realidad profundamente compleja que contiene no sólo espacios de encuentro, sino además la simbología que se teje en torno a las dinámicas de las juventudes en su paso por la universidad. Para esto, habrá que comprender a las personas jóvenes como partícipes portadoras de significados y con potencial transformador que, en dialéctica continua con la realidad va dando forma a su propio mundo. La discusión que ubica a la juventud como una etapa de tránsito debe trascender para así reconocer las identidades que ya se han establecido y comprender las formas que tienen para relacionarse. Y sobre todo, su percepción e historia de una cultura que les convierte constantemente en víctimas y victimarios. La persona joven, consumidora o no, es intrínsecamente un agente de cambio para una sociedad que hace del consumo de alcohol una constante y del abuso, un peligro.

Los vínculos que se tejen en los espacios de esparcimientos entre las y los jóvenes poseen un potencial poderoso, incluso para sus vidas mismas. En la mayoría de las ocasiones, quienes consumen lo hacen interactuando con otras y otros, estableciendo lazos y construyendo la cotidianidad, comparten espacios que empiezan a significar, generando formas específicas para relacionarse. La presencia de las y los jóvenes en los mismos escenarios de consumo es una constante, pues establecen relaciones con los lugares y se identifican con quienes participan de los lugares. Efectivamente hay una gran diferencia entre las dinámicas construidas en las zonas de rumba universitaria, las zonas de rumba en la ciudad y otros espacios donde los jóvenes hacen rumba, pero en cualquiera de estos casos hay un común denominador: la y el joven bajo el efecto de las sustancias es potencialmente más vulnerable. Para atender esto se ha propuesto construir una cultura de Cuidado Mutuo

que minimice los riesgos tras el consumo, y que sugiere la participación de todas y todos.

Consumo responsable y las personas jóvenes

La producción, tráfico, expendio y consumo de SPA en una cultura como la colombiana representa una realidad compleja en la cual la vulnerabilidad, la instrumentalización de otros, la naturalización y la indiferencia, lo legal y lo ilegal, la violencia estructural y directa, el beneficio del que oferta y el que demanda, el departir, la celebración, el riesgo en la salud e incluso la vida misma, se relacionan en un mismo escenario, poniendo en situación de fragilidad, a la sociedad. Son muchas las sustancias que se consideran dentro de las llamadas psicoactivas, entre las cuales hay legales e ilegales. Esta diferenciación representa una problemática y un trato diferente en muchas dimensiones, pero es el juicio de valor a esta dicotomía la que genera una discusión mayor alrededor del consumo de las drogas. Para quienes tienen algún tipo de vínculo con las sustancias ilegales, el juicio es duro y estigmatizador, mientras que, con las drogas legales, la naturalización y permisividad con sus efectos y las dinámicas que le rodean implican una problemática que ha venido creciendo desde el silencio, como es el caso del consumo de alcohol en lo privado, en el sujeto y en la sociedad. El abuso y dependencia del alcohol se está considerando en Colombia, como un tema de salud pública. Sin embargo, son muchos los intereses económicos que giran alrededor y complejizan los procesos interventivos para empezar a transformar esas dinámicas que se producen de la relación con el alcohol. Además, de una cultura de consumo que, históricamente está dada y se refuerza tanto por las costumbres del día a día, como por los medios de comunicación masivos.

Los/as jóvenes universitarios hacen parte de dinámicas de consumo complejas e interrelacionadas que parecieran caracterizar la vida en los estudios superiores, o al menos en el pregrado. La presencia de establecimientos de venta de alcohol en los alrededores de las universidades representa un incremento en el consumo de las y los jóvenes, respondiendo masivamente a la demanda que aparece con el inicio de clases. Por otro lado, las relaciones producto de la lógica empresarial de los establecimientos de rumba universitaria, llevan a sus dueños a desentenderse de los efectos negativos que surgen del consumo indiscriminado de alcohol por parte de sus jóvenes clientes. De esta manera, controlar situaciones que implican riesgo al interior del negocio es la prioridad de los comerciantes, sacando el “problema” al espacio público del cual nadie se hace responsable. Los riesgos

son asumidos por un sujeto en estado de embriaguez que atraviesa por un desequilibrio en su sistema nervioso central, para el cual la toma de decisiones carece de criterio consciente y todo esto, producto de situaciones que dieron inicio al interior del establecimiento. La complejidad de la situación aumenta al tratarse de jóvenes que recién ingresan a la universidad y que manejan pocos elementos para decidir de manera responsable, sobre su propia situación. Los entornos de consumo universitarios incitan a la persona joven a entrar en esta dinámica, pero no le cuidan cuando se encuentra bajo sus efectos, y a su vez, ella posee pocos mecanismos para cuidarse a sí misma.

El consumo responsable es una nueva propuesta que desde lo “no prohibicionista”, desde el reconocimiento de una realidad de consumo que trasciende el juicio sobre la sustancia en sí, pone en discusión la capacidad de decidir de las y los jóvenes; contempla nuevas dinámicas de esparcimiento, las cuales implican un disfrute de la rumba sin riesgos o al menos aminorándolos. Sin embargo, aunque son varias las propuestas en Bogotá que abogan por un consumo responsable, las cifras no descienden y el riesgo sigue presente. El impacto de las campañas de consumo responsable son, más bien, débiles y sólo las políticas prohibicionistas resuelven superficialmente algunos aspectos, pero sin construir una cultura de cuidado y de la responsabilidad compartida. Es así como desde perspectivas individualistas de intervención se asume al/la joven que consume como una causal de su comportamiento, pero siempre externo a este/a y a sus decisiones, aun cuando le inciten y regulen su conducta. Mientras que en la lógica del Cuidado Mutuo, el sujeto se entiende inmerso en un contexto de consumo al que debe responder de manera responsable. Así, aunque la relación contexto de consumo y sujeto es cercana, es sólo desde esta segunda perspectiva, que se pueden generar nuevas relaciones que le configuren una estructura adecuada para discernir y decidir con otras y otros, en donde consumir, qué consumir y con quiénes compartir el consumo. Es el carácter relacional de las dinámicas de consumo las que complejizan su abordaje, sin contar que cada realidad, cada comunidad, cada bar, tiene su propia construcción de significados y símbolos alrededor del consumo. Se toma con otras y otros, en distintos sitios, por distintas razones y de distinta forma. Al final, el alcohol es sólo un elemento más de la rumba, del departir, no un fin en sí mismo. Por tanto, la problemática del consumo es abordada desde lo comunitario, reconociendo el consumo como algo que se da en colectivo, a veces en comunidad y que sólo estando cerca, se comprenden sus significados de manera conjunta, y así develar algunos componentes que faciliten la movilización de un cambio de dinámicas alrededor del consumo.

Vivimos en una época que reconoce más que antes la complejidad de las dinámicas que circundan la realidad. Esta demanda métodos complejos, interrelacionados, dialógicos, que surgen del análisis, la síntesis, la inducción y de la deducción (Morín, 1997), desde donde no se excluyen las formas necesarias para acercarnos a la realidad, interpretarla, reconocerla y transformarla. Este pensamiento complejo es integrador y va hacia la búsqueda de las conexiones existentes que integran la realidad y la convierten en un maravilloso entramado lleno de sentidos y significados. Cuando se pensó en el concepto de Cuidado Mutuo se profundizó en varios cuestionamientos que no podían resolverse solamente desde lo tradicional, desde el pensamiento único. Al contrario, invitaba a una búsqueda de posibilidades que implicaban entender esa dinámica de manera interrelacionada con todos los posibles elementos que la conforman. El consumo de alcohol representa muchas cosas: festejo, diversión, desinhibidor, movilizador social, unificador, motivo en sí mismo, pero también riesgo a varios niveles. Además, de estar ligado a muchos espacios de las vidas, también hace parte del pensamiento colectivo, de creencias y costumbres, de una cultura en general. Para una sociedad como la colombiana que incluye dentro de sus dinámicas habituales el consumo de alcohol, la estrategia para abordar las formas de relación con la sustancia tiene muchos aspectos a indagar. En general, las relaciones que se tejen en torno a la fiesta y al beber son mucho más que la acción en sí, realmente hacen parte de una complejidad que debe tratarse precisamente desde el paradigma de la psicología comunitaria.

La realidad del consumo es mucho más elaborada que la simple relación del sujeto que consume y la sustancia. Se habla precisamente de los elementos que se escapan a la anterior relación y que también están recogidos en las dinámicas que conforman la rumba, el departir alrededor de una mesa, en un parque o en un lugar cualquiera; nos referimos a elementos que se encuentran en el medio de la relación; en el antes, en el durante y en el después, que se entrelazan en el tiempo, pero también en el ahora, que hacen parte de las y los jóvenes, pero también del contexto y más importante aún, de otros/as presentes, que conforman la realidad de consumo. La complejidad de estas interconexiones implica que el Sujeto construya al Objeto en su interacción con él y, por otro lado, que el propio Sujeto sea construido en la interacción con el medioambiente natural y social (Najmanovich, 2001). El pensamiento complejo, específicamente de lo social se ampara en una visión ecológica, en la cual se consideran los fenómenos como interconectados e interdependientes, desde los cuales las personas resultan siendo como una continuación en la trama de la vida (Coromoto, 2003).

La *Dialógica* (Morin, 1984) es uno de los elementos claves del pensamiento complejo, entra a formar parte fundamental de esta propuesta investigativa e interventiva, que ha sido tocada ampliamente desde la psicología comunitaria. El encuentro entre partes, aparentemente desconectadas, resulta vital. La reflexión de los distintos elementos de la realidad, de sus sujetos y sus contextos conforman un diálogo que da respuesta a las dinámicas establecidas. Los significados se construyen en la medida en que se conversan, se narran, se viven y se reconocen, así de esta manera salen a la luz para dar explicación a la complejidad de nuestras relaciones, en este caso, vinculadas íntimamente con los entornos de rumba y espacios de consumo. Es en este punto de dialogicidad que se empieza a considerar al objeto estudiado en vez de aislarlo (Coromoto, 2003), momento en el que se convierte en participante que se estudia a sí mismo y empieza a tejer a su alrededor su propia realidad, en vez de verse embestido/a por esta, un/a joven en la rumba que interactúa con el alcohol, pero también con otras y otros, con un entorno y con unas dinámicas de comportamiento producto de aprendizajes, culturales y experiencias ya vividas.

Tejiendo el Concepto del Cuidado Mutuo

El concepto de Cuidado Mutuo indaga sobre dinámicas de consumo de alcohol en jóvenes. El procedimiento de la investigación fue aprobada por directivos de la universidad. El acercamiento inicial se hace desde la práctica, observando, conversando e interactuando. Luego de la reflexión alrededor de lo aprendido en las calles y en los bares visitados, se empieza un proceso investigativo, práctico y más adelante interventivo para construir el concepto de Cuidado Mutuo con las y los jóvenes universitarios, las personas dueñas de los establecimientos y con todas las personas que hacen parte de este nuevo contexto. Cada persona consintió voluntariamente a participar. Se lleva la mirada comunitaria a un área de rumba juvenil y se regresa con conocimientos descubiertos en este lugar. En la psicología comunitaria se significan los lugares, se transforman y se les da vida, convirtiendo espacios antes desapercibidos en “Lugares” llenos de contenido (Augé, 1992). Considerando que los procesos con las personas que circulan la zona carecen de permanencia, se remite la labor al carácter comunitario del concepto de Cuidado Mutuo, aprovechando los espacios para transformarlos en lugares y significarles. El espacio de consumo debe convertirse en un lugar desde el cual quien transite y se relacione con sus dinámicas pueda establecer un vínculo de reconocimiento (Krause, 2001). En este sentido, se da paso al concepto de Comunidad, como

aquel propósito que se forja para el bien común y se materializa entre aquellas personas interesadas en el mismo (Duque, 2000). En este caso, es a través de *Cuidadomanía*, que se facilita el proceso de movilización colectiva para hacer realidad el cuidado mutuo en el consumo responsable.

El juego denominado *Cuidadomanía* consiste en una ruleta dividida en cuatro sectores cada uno relacionado con los componentes, identificados por colores. Se integran juegos vinculados con la Confianza, la Corresponsabilidad, la Comunicación y la Afectividad en términos de vínculo, que se considera, contribuyen en la construcción del Cuidado Mutuo. Las personas participantes giran la ruleta y dependiendo del color que señala, se participa en actividades relacionadas con el concepto, después de esto, la persona participante escribe una frase alusiva sobre la experiencia vivida y las enseñanzas del juego, frases que conllevan aspectos problematizadores para los/as jóvenes (Véase imágenes *Cuidadomanía*).



Desde la psicología, la construcción de confianza tiene que ver con la postura al momento de interactuar con la otra persona más desde la interrelación. Fortalecer la confianza en sí misma aumenta la capacidad de confianza en el/la otro/a. Hevia (2006) conjuga tres aspectos en la confianza: Sentido común - propia capacidad explicativa, como cosa - propiedad de las personas, como acción - propiedad de la relación. Al final, para este autor, la confianza es como una representación social construida de manera conjunta, que se puede transformar de acuerdo a la interacción y a las cuales se accede desde los discursos.

De la Corresponsabilidad poco se habla, se escucha mucho más cuando se entra en el diálogo de la responsabilidad social. Por eso, aun cuando queda mucho por construir el concepto de Corresponsabilidad, consideramos que tiene un vínculo especial con la concepción de participación y compromiso de la psicología comunitaria, claramente sin acabarse en estos dos elementos. La participación es “dar y recibir”; es un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores/actrices, de actividades y de grados de compromiso, que está orientada por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales (Montero, 2004). A mayor participación, mayor

compromiso, y viceversa; estar comprometido/a supone mayor grado y calidad de la participación, y estos de manera conjunta dan luz sobre la corresponsabilidad en el Cuidado Mutuo.

Toda relación siempre tiene como elemento de funcionalidad y vitalidad la comunicación. Cuando la persona es incapaz de interpretar adecuadamente las señales e información procedentes de sus relaciones sociales más importantes, se sitúa en una relación de desventaja y vulnerabilidad ante las demandas ambientales (Arango, 2006). De otra parte y complementando la perspectiva se intuye que en el consumo responsable, el apoyo social es vital para conformar el concepto de Cuidado Mutuo y comprender a qué niveles está la persona dispuesta a dejarse cuidar y hacerlo con otras y otros que se encuentran a su alrededor. Pero más allá del Cuidar o no, hay tres niveles que corresponden a los tipos de vínculos entre las personas participantes y su entorno social con características y connotaciones diferentes. En el ámbito más general, están las relaciones que se establecen con la comunidad que, reflejan la integración en la estructura social más amplia, donde surge el sentimiento de pertenencia. Estas relaciones le proporcionan a la persona joven un sentimiento de vinculación, de significado por un impacto mayor que el proporcionado por las relaciones establecidas en el nivel anterior. Finalmente, las relaciones íntimas y de confianza que representan el aspecto central y significativo de las relaciones sociales propuestas. Esta clase de relaciones implican un sentimiento de compromiso, ya que producen intercambios mutuos y recíprocos y se comparte un sentido de responsabilidad por el bienestar del otro. Se piensa que el tipo de relación perfecta para lograr interiorizar el concepto de Cuidado Mutuo, se hace frente con el tercer nivel de relaciones, sin embargo, se cuestiona el por qué solo asumir compromiso con las relaciones más cercanas e íntimas y desconocer la labor constructiva de tejidos sociales en las relaciones humanas, más amplias. Así que, se pretende resaltar el establecimiento de vínculos fuertes, aún cuando los niveles de filiación sean incipientes, ya que el concepto trasciende la obligación y se convierte en una microcultura. Por ello se dice que intervenir en redes sociales puede ser una alternativa práctica donde es posible movilizar a la comunidad para que interprete su realidad, movilice sus recursos personales, comunitarios e institucionales hacia la transformación de sus condiciones sociales y culturales, ya que se construye un conjunto de interacciones y vínculos que posibilitan la transformación (Arango, 2006), como se ha propuesto con el cuidado mutuo.

No es fácil reconocer de qué manera las relaciones sociales cotidianas expresan y reproducen formas de vinculación afectiva, no es fácil reconocer en los vínculos afectivos los valores de

formas socioculturales inmersos en la estructura social; de ahí surge precisamente uno de los interrogantes por el Cuidado Mutuo y se piensa que es posible desenredar esa esfera de la realidad, a partir de un trabajo cuidadoso sobre las relaciones sociales (Arango, 2006), o mejor, sobre los vínculos, que se puede llegar a reconocer la dimensión afectiva que permitirá o no construir el tejido de lo social. Es en ese reconocimiento que se llegará a la verdadera construcción de Convivencia.

Convivir es vivir con otros/as. De ahí que, se trata de la construcción de la vida a partir de las relaciones interpersonales (Arango & Campo, 2000) y se empieza un proceso de reconocimiento, elaboración, fortalecimiento y/o transformación de los vínculos interpersonales. Cuando no nos conducimos de esta manera en nuestras interacciones con otro/a, no hay fenómeno social.

Conclusiones

Configurar el concepto del Cuidado Mutuo no es una tarea fácil porque el cuidado es un compromiso agotador que, por lo general, se da de una sola de las partes. Sin embargo, en la reflexión, la conversación, la teoría, lo inductivo y deductivo, se encuentran elementos que le han dado forma al concepto en esta primera etapa de construcción. Los/as jóvenes universitarios son artífices de su historia y están en disposición de establecer compromisos y acuerdos para lograr hacer juntos lo que ninguno podría hacer por cuenta propia o individualmente; cuidarse mutuamente antes, durante y después de la rumba. Desarrollar una metodología que haga posible la construcción de un lenguaje y un horizonte común, de significados compartidos en el consumo responsable, es un proceso minucioso que se va desarrollando a medida que se van construyendo conceptos, de manera colectiva. Por último, la presencia del afecto y el surgimiento de un vínculo que posibilite el deseo de accionar y el valor de reflexionar, para llegar a la materialización del Cuidado Mutuo.

NOTAS

1. conny_delportillo@yahoo.com
2. karen.elenalopez@gmail.com

REFERENCIAS

- Arango, C. (2006). *Psicología comunitaria de la convivencia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Arrango, C. & Campo, D. (2000). *Educación para la convivencia en contextos comunitarios. Informe de investigación*. Santiago de Cali. Universidad del Valle Colciencias.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares, espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Coromoto, I. (2003). El paradigma de la complejidad en la investigación social. *EDUCERE*, 8(24) 22-25.
- Duque, L. (2000). “Comunidad y participación” apuntes de Psicología Comunitaria. Bogotá: PUJ.
- Fuks, S. (2009). FSPC: Facilitación sistémica de procesos colectivos. “Artesanía de contextos” focalizada en la promoción de la creatividad y de los procesos participativos en grupos, comunidades y redes. *Revista IRICE*, 20, 63-76.
- Hevia, F. (2006). ¿Cómo construir confianza? Hacia una definición relacional de la confianza social. En A. Hernández (Coord.). *Transparencia, rendición de cuentas y construcción de confianzas en la sociedad y el Estado de México* (pp. 15-36). Instituto Federal de Acceso a la Información Pública.
- Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad, cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, X(2), 49-60.
- Mesa, J. (2005). Apuntes sobre el fenómeno ético a la luz del nuevo modelo emergente de sujeto normativo. *Revista Universum*, 20(1), 60-75.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad, complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(14), 106-111.
- Noddings, N. (2003). *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*. University California Press.

Dispositivos comunicacionales en la infancia: Propuestas y prácticas de promoción de derechos

GRACIELA ZALDÚA¹
MALENA LENTA²
MARÍA BELÉN SOPRANSI
ROXANA LONGO

Facultad de Psicología,
Universidad de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

El ejercicio del derecho a la voz y a ser escuchado (artículo 12 de la Convención Internacional de Derechos del niño-CIDN) se aborda como habilitador de procesos de subjetivación y creación colectiva en niños/as en contextos vulnerables. La comunicación se constituye en una estrategia ético-política para la promoción de los derechos en y desde la infancia. El objetivo consiste en analizar estrategias comunicacionales con niños/as realizadas en las ciudades de Buenos Aires y Rosario, Argentina. Se trata de una investigación exploratoria-descriptiva con enfoque cualitativo, que plantea, a través del análisis crítico de discurso (ACD), narrativas de niños/as. Las producciones comunicacionales se convierten en dispositivos promotores de creatividad que apuntalan nuevas subjetividades y contribuyen a la inclusión en la trama social pues facilitan puentes en experiencias intergeneracionales, con herramientas estéticas, psicológicas y comunicacionales. [**Palabras clave:** Infancia, derechos, comunicación, promoción].

ABSTRACT

This article approaches the exercise of the right to have a voice and to be heard (Article 12 of the International Convention for Children's Rights) as a process of subjectivation and collective creation in children's vulnerability contexts. The communication is constituted in an ethical-political strategy for the right's promotion in and from the infancy. The developed objective is the analysis of communication strategies with children in the cities of Buenos Aires and Rosario, Argentine. From a qualitative perspective, this exploratory-descriptive research approaches across the critical analysis of discourse (ACD), the children's narratives. The communication productions turn into promoters of creativity that support new subjectivities and contribute to incorporation in the social life since they facilitate bridges between generation's experiences, with diverse aesthetic, psychological and communication tools. [**Keywords:** Childhood, rights, communication, promotion].

En el paulatino proceso de identificación de la infancia como período específico de la vida en la modernidad, niños y niñas han cobrado gran valoración. Sin embargo, han pagado un alto precio: la pérdida total de su autonomía y el desarrollo de una cultura del cuidado que vinculó fuertemente a las normas jurídicas con el control y la declaración de algún tipo de incapacidad. A su vez, los nuevos regímenes de subjetivación-desubjetivación en el capitalismo a comienzos del siglo XXI, se instalaron sobre las instituciones como la familia, la escuela, el hospital, abriendo a nuevos escenarios de dominación, exclusión y desigualdad. La infancia como campo de controles y tensiones jurídicas, sociales y políticas se convierte en el paradigma de la exclusión en contextos de vulnerabilidad social (García Méndez, 1997).

La situación de niños/as y adolescentes en Argentina revela trayectorias extremas de exclusión de los derechos de ciudadanía (UNICEF, 2009). Datos de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) (2008) señalan que 6,3 millones de menores de 18 años eran pobres en el año 2008 y 3,1 millones indigentes. El 60% de los hogares con niños/as y adolescentes no contaban con ingresos suficientes para cubrir una canasta de alimentos y servicios básicos como agua potable, energía eléctrica o red de gas para ese año. Un 9.8% de adolescentes (aproximadamente 200.000, sólo en los grandes centros urbanos) entre 13 y 17 años no estaba inserto en el sistema educativo, de lo que se infieren inserciones ocupacionales precarias y dificultades en el acceso a niveles de aprendizajes superiores (UNICEF, 2011). Hay niños/as y adolescentes en circunstancias de extrema exclusión que, transcurren gran parte del tiempo en la calle o directamente habitan en ella -trabajadores/as, institucionalizados/as y abandonados/as o sin hogar-, privados/as temporal o definitivamente de derechos conferidos en la Convención Internacional de Derechos del niño-CIDN: a) derecho a ser protegidos/as y provistos en sus necesidades por su propia familia y b) derecho a que la escuela sea su actividad principal, además del juego y la recreación. Las brechas existentes entre la enunciación de los derechos de niños/as y adolescentes, sus problemáticas prioritarias y la realidad de la exclusión ponen al descubierto las nuevas lógicas de la reproducción social. Surgen las siguientes interrogantes ¿es posible habilitar prácticas de promoción de derechos en la infancia que promuevan el empoderamiento singular y colectivo? ¿cómo operan las estrategias creativas en los procesos de subjetivación de niños/as? ¿qué tipo de identidades no tuteladas propician?

Promoción de derechos de la infancia y promoción de la salud

La promoción de salud y la promoción de derechos de la infancia acontecen un movimiento dialéctico que anda y desanda combinaciones de estrategias universales, particulares y singulares; acciones de compromisos, responsabilidades múltiples entre los actores y actrices intervinientes en el proceso (Peirano, 2010). Con la sanción de la CIDN en 1989, se consuma un consenso entre diferentes culturas y sistemas jurídicos de la humanidad en aspectos centrales como los derechos y deberes de la familia y del propio Estado para el desarrollo de los niños/as, las políticas públicas orientadas a la infancia y los límites de la actuación del Estado y la protección del niño/a de toda forma de amenaza o violación de sus derechos fundamentales (López Oliva, 1998). La CIDN reconoce a los/as niños/as y adolescentes como personas con derechos propios. Sus derechos no dependen de ninguna condición especial sino que se constituyen en un cúmulo de derechos-garantía frente al Estado. La perspectiva de los derechos humanos permitirá entonces reorientar las políticas públicas de la infancia y la participación de los/as niños/as en la sociedad hacia un modo radicalmente diferente: pasando de ser niños/as objeto de tutela-represión a niños/as sujetos de derechos.

La salud es otro derecho conferido. Su ejercicio debe darse por parte de políticos y económicos en diversas dimensiones; sociales, culturales, solidarios y bioéticos. Esta formulación centrada en el carácter positivo y colectivo de la salud motiva el despliegue de políticas públicas que generen nuevos escenarios para la salud que favorezcan la implantación de estrategias globales y la participación comunitaria para la facilitación del cumplimiento de los derechos (Peirano, 2007). Sin embargo, se ha señalado las brechas entre los enunciados y las prácticas reales (Zaldúa, 2010). Las políticas públicas integrales son prácticamente inexistentes y las experiencias participativas aparecen segregadas por las prácticas descontextualizadas y normativas.

Por otra parte, en los ámbitos de pobreza estructural, de vulnerabilidad social y de violencia los recursos disponibles son limitados y centrados en acciones asistenciales de urgencia. Cuando se convoca a participar para el cuidado de la salud, se hace desde un modelo basado en información sobre comportamientos que, los/as profesionales del sector de salud consideran correctos. Además, se avalan representaciones y creencias ajustadas a los comportamientos esperados. En este marco, es necesario definir que los derechos puntuales de la salud en la infancia pueden construirse

desde imperativos que reclamen la participación de niños/as a partir de la propia identificación de necesidades y problemas singulares y colectivos que, comprendan la multidimensionalidad de sus condiciones, modo y estilo de vida. Dado esto en los determinantes de salud, desarrollo biopsicosocial, ambiente, contexto socioeconómico, vincularidad, lazos y redes sociales que han de considerarse para la atención de los derechos de la salud. También, para la formulación, la implementación y la evaluación de políticas y servicios de salud para la niñez. La promoción de la salud y la promoción de los derechos en la infancia se constituyen en dos procesos simultáneos que se incluyen mutuamente y exigen la interpelación ético-político a la sociedad civil y al Estado.

¿Cómo proveer espacios de producción comunicacional para ser recreados, resignificados y reinterpretados? La restitución del derecho a pensar, jugar, sentir y a la salud y el bienestar es la propuesta que a través de los dispositivos radiales y grupales pretenden operar como soportes narcisistas frente al poder devastador, que los incluye como sobrantes. Promover las narrativas y su escucha es potencia para los procesos de subjetivación.

Infancia y la ciudadanía

Los discursos tradicionales acerca de la infancia han resaltado su carácter sagrado como momento ideal de la vida. No obstante, dispositivos de disciplinamiento y control, hacen a la infancia susceptible de eliminación impune. La figura alegórica de *niño sacer* (Bustelo, 2008) recrea la imagen de una infancia que, aunque venerada, es encerrable, dominable o matable al quedar por fuera del campo de la ciudadanía. El discurso de la minoridad asentado en las instituciones del patronato, define a la infancia a partir de la “incapacidad” o la “falta” y reduce al niño a la condición de *zoé* (la mera supervivencia), clausurándole el acceso al *bíos*, es decir, a la participación en la vida política, la ciudadanía (Agamben, 2004).

Contrariamente, una perspectiva de derechos para abordar el campo de la infancia, implica como señala Bustelo (2008), reconocer la *eleidad* presente en la relación intergeneracional. La *eleidad* constituye una responsabilidad de la persona adulta sobre el/la niño/a, como garantía de un desarrollo de una autonomía-heterónoma, en el contexto de una inserción emancipadora que admita la perspectiva de un porvenir. Entendemos la heteronomía como un modo de dependencia necesaria vinculada a la diferencia intergeneracional que, como andamiaje permite el desplazamiento del niño/a hacia el

polo de la autonomía. De este modo, la ciudadanía de la infancia debe considerarse en la tensión entre la heteronomía y la autonomía, depende de la política, para poder generar las condiciones de puesta en ejercicio (García Méndez & Beloff, 2004). El artículo 12 de la CIDN, el derecho a la voz y a ser escuchados/as, se establece en un principio general de la construcción de la subjetividad del/la niño/a, pues tiene en cuenta todas las dimensiones de su experiencia vital e intelectual y no simplemente a sus emociones.

El abordaje de dispositivos comunicacionales radiales en donde los/as niños/as toman la palabra, se constituye en actos fundantes de resistencia y creación. Como señala De Certau (1995) “La toma de la palabra tiene la forma de un rechazo: es una protesta (...). Quizás esa sea su grandeza, la que consiste en decir: no soy una cosa” (p. 35).

¿Qué ocurre cuando una acción colectiva logra por fin derribar el muro de la indiferencia mediática y política? En primer lugar, el malhumor de los/as profesionales de la palabra, para quienes esas manifestaciones son cuestionamiento intolerable a sus intereses sectoriales. Estos ocupantes permanentes de la palabra sólo ven, entonces, en la movilización inesperada una “operación de intenciones mediáticas” o “la ilegitimidad de una minoría”. El primer logro es el movimiento mismo. Del aislamiento, el desconocimiento, la vergüenza, el statu quo, el silencio a la toma de la palabra como primer tiempo de la acción política.

Promoción de derechos y comunicación

La comunicación, acción de despliegue enunciativo de las condiciones de vida, es integrada y superada por la categoría de comunicabilidad. Esta privilegia la capacidad de llegar al otro y abrir espacios de interrelación y expresión donde se transitan situaciones intra e interpersonales, emisiones y recepciones constantes en el permanente intercambio de distintas formas de representar y resignificar que organizan tramas de multiplicidad discursiva cultural, social, cotidiana, en la que no se remite sólo a la acción de transferir; sino de provocar efectos multiplicadores. Las modalidades comunicacionales atornilladas desde las ofertas y demandas de mercado insisten en hegemonizarse mediante discursos -dirigidos a receptores homogéneos- que enaltecen el consumo desde estrategias de manipulación económica: lo importante son los productos. La promoción y la comunicación desde prácticas y saberes críticos en salud son construcciones colectivas que persiguen la sensibilización y el reconocimiento de tensiones entre diversidades, adversidades,

saberes locales y científicos, espacios y territorios; en la intensidad enunciativa y práctica de sujetos de derecho que desmantela la fijeza del modelo dominante y descontextualizado: emisor-mensaje-receptor.

La tarea desafiante de ruptura con ese modelo es la promoción de espacios comunicacionales donde los enunciados se enhebran desde las construcciones subjetivas y colectivas de sentidos como resultado de la percepción y la vivencia de necesidades, vulnerabilidades, violencias y asimetrías. Entre las diversas modalidades, estrategias y espacios comunicacionales, se ha privilegiado la producción radial de niños/as y adolescentes por la accesibilidad a ese medio desde la función de oyentes y la de productores y productoras. Estos datos son relevados de la primera encuesta nacional sobre consumos culturales, cuyos resultados presentó el Ministerio de Educación (2006). Es una muestra representativa a partir de 360 entrevistas realizadas en capitales de provincia y áreas urbanas relevantes de toda la Argentina, además de tres zonas rurales del NOA, NOE y la Región Pampeana entre abril y junio de 2006. Una de las indagaciones del Programa Escuela y Medios (ME) a través de 360 encuestas realizadas en estas tres áreas geográficas se refiere a que chicos/as de estas zonas ven menos televisión (sólo el 60 por ciento lo hace todos los días y en familia), escuchan radio (95 por ciento) y tienen una escasa o ninguna accesibilidad a tecnologías computacionales.

Desde las producciones radiales de chicos/as se infiere el acceso y la apropiación de intercambios comunicativos que enriquece su universo cultural y tecnológico; favoreciendo su capital cultural, cambiando la representación del medio que hacen *otros/as* por el medio posible de ser construido por un *nosotros/as*. Inclusivo y proactivo; sensibilizando y visibilizando temas y problemas en sus contextos para hacerlos voz, transformarlos en información y promoverlos en conocimientos singulares y colectivos en nuevas lógicas dialógicas de negociaciones. Decir (se) y escuchar (se) supone un movimiento dialéctico superador que integra las posibilidades de procesos identificatorios. Pensar los modos colectivos de realización radial es pensar también los esfuerzos que propicien espacios de equidad e inclusión. La importancia del trabajo y la voz colectiva por la inclusión y la equidad, las vicisitudes de las negociaciones y los intercambios; se constituyen en facilitadores de procesos identificatorios favorecedores de modalidades de integración para chicos/as. Procesos que, desde la dimensión subjetiva, se vinculan con la forma en que son percibidos, interpretados y experimentados los múltiples mensajes; no sólo con su grupo de pares, sino con los actores y actrices de su comunidad.

Darse tiempo para pensarse y pensar la comunidad remite

a procesos de reinversión al yo y al colectivo de pertenencia; ensanchando el universo de sentidos. La producción radial se configura como un dispositivo mediador que alberga las condiciones de posibilidad de expresión, interrelación, participación y creación. Desde la potencialidad de estas prácticas mediadoras, la apuesta se concentra en comprender la comunicabilidad radial como herramienta facilitadora y alternativa para el discurso.

Método

Realizamos una investigación exploratoria-descriptiva. Utilizamos el Análisis Crítico de Discurso (ACD) (Fairclough, 2003), para analizar las narrativas de niños/as en dispositivos comunicacionales. El ACD como modalidad interpretativa supone una relación dialéctica entre el discurso y las estructuras sociales. Por un lado, modelada por las micro y macro estructuras en las que está inserto. También, contribuye creativamente a la construcción y transformación del orden social (Stecher, 2010). De modo crítico, el ACD indaga la desigualdad social tal como aparece expresada, señalada y legitimada por los usos del lenguaje, es decir, en el discurso, desentrañando la imbricación de las narrativas sociales y el poder y visibilizando las resistencias ante marcos culturales hegemónicos (Van Dijk, 2003).

En este marco, los dispositivos comunicacionales con los que se trabajó fueron micro producciones radiales provenientes de dos ámbitos: medios de comunicación radiales y talleres grupales en los cuales se implementaron psicodinámicas grupales; pero coincidían en ser dispositivos cuyo objetivo explícito implicaba la promoción de los derechos de los/as niños/as, centrándose en el derecho a hablar y ser escuchados/as.

Participantes

La muestra fue intencional y se consideraron los siguientes criterios de inclusión: micro producciones comunicacionales de hasta siete minutos de duración, elaboradas por niños/as de 6 a 12 años, habitantes de territorios vulnerables urbanos, que permitieran analizar niveles de apropiación e interpretación de los mismos desde una perspectiva comunitaria.

Análisis

Para el análisis de datos realizamos un registro magnetofónico y trabajamos con la desgrabación del mismo. Las tres unidades de análisis seleccionadas fueron: las micro producciones radiales “Una

ronda de derechos” realizada por 6 niñas/os en Radio Tinkunaku en el 2008 de José C. Paz y “Radiochanguito” realizada por 4 niñas/os de la Ciudad de Rosario, emitido por diferentes emisoras comunitarias durante el 2008. En ambos casos participaron niños/as de entre 8 y 12 años tanto en la producción como en la realización de la puesta en el aire. Al mismo tiempo trabajamos con una micro producción comunicacional en el barrio Villa 15 de la CABA, elaborada en el marco de un programa de la Dirección de Niñez y Adolescencia de la CABA, con 6 niños/as de 6 a 10 años de edad. En todos los casos, se recortaron las producciones discursivas referidas a temáticas específicas: el barrio, el juego, la definición de los derechos identificados y las expectativas de vida. Para el análisis de los datos, los recortes textuales fueron identificados según la unidad que pertenecía: Radio Changuito=RC, Radio Tinkunaku=RT y Villa 15=V; y la secuencia de la oración al interior de cada una de las unidades, con numeración ascendente (Véase Anejo 1).

Resultados

Los eventos comunicativos

Los escenarios en los cuales se recrean los eventos comunicativos abordados se establecen en ámbitos diferentes. En el caso de Radiochanguito, se trata de una micro producción radial realizada con alumnos/as del cuarto grado de la escuela Bajo Hondo de la ciudad de Rosario, en el marco de un dispositivo comunicacional itinerante que recorre semanalmente distintos escenarios donde habitan niños/as y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social. La producción discursiva abordada emerge del trabajo de cada uno de estos/as que conforman el colectivo escolar. A partir de la consigna de recrear una historia que narre posibles sucesos en sus contextos de vida, surgió la producción escrita denominada “Los pibes feos y los enemigos” que fue reproducida en el dispositivo comunicacional en el marco de algunos comentarios introductorios de los/as niños/as. En el texto abordado, participan con voz cuatro niñas/os aunque, se incluye el material elaborado por todo el grado.

El dispositivo comunicacional radial “Una ronda de derechos” fue realizado por niños/as de José C. Paz que participaron de talleres alusivos a los derechos de la infancia en el marco de la radio comunitaria Tinkunaku. Desde sus propios enunciados fueron construyendo explicaciones y nuevos sentidos acerca de algunos derechos incluidos en la CIDN. La producción comunicacional realizada con chicos y chicas habitantes de la Villa 15 se constituyó a

partir de las interacciones que realizaban entre sí al interrogarse sobre el barrio y los problemas de la vida cotidiana.

Los tres contextos comunicacionales se desarrollan de manera diferencial tanto en función de sus objetivos como de los ámbitos de producción. Sin embargo, se asemejan en la medida en que, a partir de la habilitación desde mundo adulto, los/as niño/as desarrollan la capacidad de imaginar, crear, explicar y comprender problemas, necesidades y derechos de su vida cotidiana a partir de la propia voz y la facilitación de la construcción de una voz colectiva.

Dimensión lingüística

En el caso de Radio Changuito, el texto se segmentó en dos momentos. Un primer momento referido a la connotación del acto creativo y otro que refería a la producción colectiva en sí misma. En el primer momento, se marca una diferencia en la enunciación desde la tercera persona del plural: *ellos, los chicos* y la primera persona del singular *yo*. Mientras que, al primer modo le sigue una definición abstracta de los derechos vinculados a la creación a partir de verbos en infinitivo: *dibujar, pintar, inventar*; al segundo modo le corresponden acciones concretas ligadas a la experiencia vital. La aparición del verbo *hacer* se liga a acciones concretas de creación en contextos cotidianos

Dibujo cuando estoy aburrido porque mi mamá no me deja salir (RC4, niña 9 años).

Calco con carbónico (RC6, niño 9 años).

El segundo momento de la producción textual de Radio Changuito consiste en la lectura del relato creado por el grupo, realizada por un niño de 9 años. El relato es protagonizado por “Los Pibes Feos”, “Los Enemigos” y el perro y el espacio donde se desarrolla la acción es la *villa*. Los sucesos acontecidos son: *pelearon* los grupos, *murió uno de “Los Pibes”*. Aparición de la policía y encarcelamiento de “Los Enemigos”. Luego, salida de uno de “Los Enemigos” quien chocó al *perro*, pero prontamente se redime a *salvarlo y adoptarlo*. El relato en tercera persona refiere a *pelea, muerte, castigo y redención*, en un contexto de violencia similar al que habitan los niños y niñas cotidianamente.

En el caso de “Una ronda de derechos” de Radio Tinkunaku, el texto aparece fraccionado en tres momentos según los temas tratados: los derechos en general y los derechos específicos referidos al juego y la creación y a la protección socioeconómica. Se observan dos dimensiones respecto de la expresión de los derechos, una de carácter

abstracta enunciada desde la tercera persona del plural: ellos, todos (RT1, niña 10 años), los y las (RT13, niño 11 años); y otra a partir de la primera persona del plural: *nosotros* o el singular: *yo* que adscribe a explicaciones y ejemplos:

Las cosas que nos corresponden, que tenemos que poder hacer como la comida, ir a la escuela (RT3, niño 10 años).

Yo creo que nosotros necesitamos más cosas que los ricos (RT1, niña 8 años).

La dinámica que adquiere el texto siguiendo el modo de entrevista apela a la estrategia interrogativa como puente entre los planos abstractos y generales y los específicos y extensos:

¿Qué es posición económica? (RT, niña 8 años).

¿Qué son los derechos? (RT2, niño 11 años).

La perspectiva de la infancia como colectivo social, se patentiza en la utilización de pronombres personales en primera persona del plural y tercera persona del singular. Asimismo, se observa la consideración de la infancia no como una entidad neutra, sino en la que conviven diferentes géneros, a partir de la inclusión de sujetos femeninos y masculinos. Ambas modalidades no se observaron en la producción de Radio Changuito. El producto del grupo focal realizado con niños/as de la Villa 15 aparece organizado a partir de la modalidad de la conversación, configurando tres momentos que obedecen a los dúos que interactúan a partir de tres tópicos comunes: el barrio, el juego y la perspectiva de futuro.

La estrategia discursiva implementada en los tres segmentos del texto fue la interrogación aunque no se siguió la secuencia pregunta-respuesta en cada una de las secuencias. En la primera de ellas, la persona interrogadora e interrogada cambia de rol en el desarrollo de la misma, dando cuenta de la libertad emergida del acto lúdico de creación comunicacional. En el texto se observa un enfrentamiento entre dos grupos enunciado desde la primera y tercera persona del plural: *nosotros/as* (los/as chicos/as) y *ellos/as* (los/as chicos/as grandes) que se diferencian en relación a la acción desarrollada por cada uno, en el contexto del *barrio*, la *villa*. Mientras que las acciones de nosotros los chicos refieren a actividades lúdicas: *jugar a la pelota* (V39, niño 6 años) o *a la escondida, a la mancha* (V2, niña 9 años), ellos/los chicos grandes: *Unos toman mucho* (V4, niño 10 años), *roban* (V24, niño 6 años) o *Se drogan, roban, fuman... fuman porro* (V51, niña 8 años). Esta diferenciación entre ellos y nosotros aparece como

amenaza del porvenir o destino del cual escapar: *¿Qué te gustaría ser cuando seas más grande?* (V38, niño 10 años), a lo que se responde: *Me gusta jugar a la pelota. No me gustan los que se drogan* (V39, niño 6 años). Estas puntualizaciones sobre las amenazas al porvenir de la infancia también se observan en la narración elaborada por los/as chicos/as de Radio Changuito. El tipo de lengua privilegiado en las indagaciones es el oral y desde esta oralidad se analizaron los dos pilares fundamentales: expresividad y vocabulario. En cuanto a los niveles del uso de la lengua, en la mayoría de las emisiones; se identifica una lengua de nivel coloquial ya que es de uso frecuente, natural, espontánea con matices afectivos: expresiva. Cada una de las enunciaciones de niños y niñas posee una posición singular respecto de lo narrado-enunciado.

Dimensiones intertextual y social

Las tres producciones discursivas permitieron la elaboración de categorías emergentes para la interpretación de los datos: los derechos como definición, la especificidad de los derechos (el juego, la protección), territorios, vulnerabilidades y el circuito producción-comunicación-creación, las cuales fueron consideradas en función a los derechos anunciados en la CIDN.

Respecto de los derechos como definición:

Las cosas que nos corresponden, que tenemos que poder hacer como la comida, ir a la escuela (RT3, niña 10 años).

Los chicos tienen derecho, a dibujar, a pintar a inventar cosas, a escribir a inventar (RC1, niña 9 años).

Estas definiciones propuestas por los niños y niñas remiten a los derechos generales enunciados en la CIDN: Derecho 1: A que sean considerados en el ámbito de la Convención todos los menores de 18 años. En la República Argentina se entiende por niño/a todo ser humano desde su concepción hasta los 18 años. Derecho 3: A que el interés del niño/a sea lo primero en todas las medidas que lo conciernen.

Desde la especificidad de los derechos, anuncian respecto al juego:

Los chicos y las chicas tenemos derechos a disfrutar de juegos y recreación. Los gobiernos y las autoridades públicas tienen que hacer que se cumplan estos derechos (RT13, niño 11 años).

A los chicos del barrio nos gusta jugar a la pelota (V2, niño 10 años).

La CIDN privilegia la acción lúdica de la infancia, fundamentalmente, desde el Derecho 31: a) Al descanso y al esparcimiento, al juego y las actividades recreativas apropiadas para su edad; b) A participar en la vida cultural y artística, deportiva y de esparcimiento.

Respecto de los enunciados pluritemáticos acerca de la protección, se visibilizan preocupaciones y tensiones que atañen situaciones de vulnerabilidad concretas: discapacidad, salud y vivienda; en estos tres casos.

Y los que tenemos capacidades diferentes debemos recibir una ayuda especial, un tratamiento especial (RT21, niño 8 años).

Los cuidados especiales son como cuando uno está enfermo y viene tu mamá y te mima (RT22, niño 11 años).

La vivienda es tener techo, paredes y todo eso que nos protege (RT23, niña 8 años).

En cuanto a capacidades diferentes-discapacidad, el Derecho 23 se remite a: “A que todo niño/a mental o físicamente en desventaja pueda disfrutar de vida plena y en condiciones que aseguren su dignidad.” Los enunciados de “cuidados especiales” hacen directa referencia al vínculo materno y al lazo tierno que suscita. Connota con la importancia de los primeros vínculos como derecho primordial: Derecho 9. A no ser separado de su padre y madre excepto por el interés superior del niño/a. En referencia al “estar enfermo”; el Derecho 24 es preciso y se vincula con el disfrutar: “A disfrutar del más alto nivel de salud”.

En cuanto los enunciados implicados en el circuito producción-comunicación-creación, se infiere la concurrencia de la producción colectiva en espacios participativos como superador de los enunciados singulares planteados por los derechos: Derecho 12. A formarse un juicio propio, a expresarse libremente y a que se le tenga en cuenta y Derecho 13. A buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, en forma artística o por cualquier medio que el niño/a elija.

Los niños y niñas enuncian las posibilidades de construcción colectiva artística en los diferentes momentos del proceso creativo.

(...) cada uno fue escribiendo una palabra, después dos palabras, luego tres y así continuamos hasta que le encontramos un buen final (RC9, niño 9 años).

Se tiene que decir más fácil porque yo no puedo pedir ayuda

diciendo una palabra tan difícil (RT19, niña 9 años).

Los territorios son definidos y categorizados desde los problemas. El barrio se despliega desde las posibilidades de cambios respecto de situaciones de vulnerabilidad y desamparo.

¿Cómo pensás que es el barrio? (V40, niño 8 años) *Feo... o sea* (V41 – niño 8 años).

¿Cómo te gusta que cambie? (V31, niña 9 años) *Que no se droguen. Que no sean como son ahora* (V32, niña 10 años).

Después en la calle se pelearon y se murió uno de “Los Pibes” (RC15 – niño 9 años).

En cuanto a las situaciones de vulnerabilidad y adicciones los siguientes derechos enuncian, Derecho 19: A que se dicten medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al/la niño/a de toda forma de violencia física o mental, descuido o trato negligente, maltrato o explotación, perjuicio o abuso sexual y Derecho 33: A ser protegido/a contra el uso ilícito de drogas y a que se impida que se les utilice en la producción de tales sustancias.

Conclusión

El desafío de las realizaciones comunicacionales radiales como estrategias de promoción de derechos implican la construcción de caminos previos que conllevan la sensibilización por temas y problemas que atañen la cotidianidad de niñas/os y adolescentes, la búsqueda de datos en fuentes primarias –los propios actores y actrices sociales, constructores/as de la cotidianeidad-: vecinos/as, maestros/as, compañeras/os, los/as próximos/as. La facilitación inicial de las producciones parten del placer de escuchar y ser escuchado/a y la reflexión sobre la emoción que nos producen los mensajes: nuestros y de los/as otros/as. Es posible propiciar en el “hacer voz” explorar y analizar críticamente las modalidades en las cuales se construyen los mensajes con sus significados, sus códigos y sus intenciones para representar la realidad y los sentidos que se han impuesto a los hechos que transfieren. De este modo, las producciones comunicacionales abordadas se convierten en dispositivos promotores de creatividad que apuntalan nuevas subjetividades y contribuyen a inclusión en la trama social pues facilitan (tender) puentes en las experiencias intergeneracionales, con herramientas diversas, estéticas, psicológicas y comunicacionales. La configuración de espacios grupales y de marcas singulares, organizan sentidos y pertenencias identitarias, más allá del destino de la infancia vulnerada. La noción de “interés

superior del niño/a” como principio rector que articula los derechos en la infancia con la diversidad cultural de su medio, se convierte en una herramienta hermenéutica que comprende a las reglas relativas a los derechos según los significados que adquieren en una cultura. Así, puede vislumbrarse un escenario diferente para la infancia, tendiente a incluir a todos los/as niño/as en el seno de ese universo, posibilitando una refundación conceptual de una infancia inclusiva. La promoción de derechos en la infancia supone procesos sociales que contribuyan a la construcción de una cultura de respeto, confianza, cuidado a través de estrategias que, habiliten el despliegue de un proceso de cambio social respecto de la niñez como la idea de un nuevo comienzo, el debate entre independencia y heteronomía, como continuación y no como transferencia intergeneracional sino categoría emancipadora (Bustelo, 2008).

NOTAS

1. Para comunicarse con la autora puede escribirle a: gzaldua@psi.uba.ar
2. Para comunicarse con la autora puede escribirle a: malenaLenta@gmail.com

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bureau de Salud. (abril de 2009). *Bureau de Salud*. Accedido el 15 de enero de 2010, de <http://bureaudesalud.com/v2/?s=ni%C3%B1ez+en+argentina>
- Bustelo, E. (2008). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CTA, I. d. (2008). *Geografía de la infantilización de la pobreza*. Buenos Aires.
- De Certau, M. (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Rutledge.
- García Méndez, E. (1997). *Derecho de la infancia-adolescencia en*

América Latina: de la situación irregular a la protección integral. Bogotá: Sectu.

- García Méndez, E. & Beloff, M. (Comps.) (2004). *Infancia, Ley y Democracia en América Latina.* Bogotá: Temis editores.
- López Oliva, M. (1998). Las políticas públicas en la ley 26.061: de la focalización a la universalidad. En E. García Méndez (Comps.), *Protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes* (pág. 346). CABA: Editores del Puerto.
- Ministerio de Educación. (Junio de 2006). *Ministerio de Educación.* Accedido el 10 de octubre de 2009, de <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/encuesta.pps>
- Peirano, R. (2010). Espacios y estrategias comunicacionales de prevención y promoción de la salud mental colectiva. En G. Zaldúa (Cord.), *Epistemes y Prácticas en Psicología Preventiva* (pp. 297-314). Buenos Aires: EUDEBA.
- Peirano, R., Lenta, M., & Videla, G. (2007). La radio en la cabeza. Espacios y estrategias radiales de prevención y promoción de la salud colectiva. *Memorias de XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología – UBA*, 243-245.
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Journal Universitas Psychologica*, 93-107.
- UNICEF-Sociedad Argentina de Pediatría. (2009). *Salud materno-infanto-juvenil en cifras.* Buenos Aires.
- UNICEF (2011). *Datos sobre infancia en Argentina.* Buenos Aires: UNICEF
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso.* Barcelona: Ariel.
- Zaldúa, G. (2011). Prevención y promoción de la salud comunitaria. En G. Zaldúa (Cord.), *Epistemes y prácticas en psicología preventiva* (pp. 15-42). Buenos Aires: EUDEBA.

Anejo 1

Microproducciones comunicacionales

Villa 15	Radio Tinkunaku	Radio Changuito
1.J: ¿Cómo pensás que es el barrio?	1.B: Todos los chicos y las chicas tenemos derechos.	1.C: Los chicos tienen derecho, a dibujar, a pintar a inventar cosas, a escribir a inventar.
2.N: A los chicos del barrio nos gusta jugar a la pelota. Otras cosas no sé.	2.M: ¿Qué son los derechos?	2.D: En los talleres dibujamos hacemos máscaras.
3.J: ¿Qué pensás que hacen los chicos más grandes?	3.B: Las cosas que nos corresponden, te tenemos que poder hacer como la comida, ir a la escuela. Eso.	3. También escribimos cuentos, hacemos historias.
4.N: Unos toman mucho. Yo viajaba por el país, pero algunos de los chicos son drogadictos, algunos son malditos. Algunos son que roban.	4.M: El idioma también que es como hablamos.	4.C: Dibujo cuando estoy aburrido porque mi mamá no me deja salir cuando el papá duerme.
5.J: ¿Vos pensás que les gusta hacer eso?	5.B: Y la religión que es en qué creemos: en la virgen, en el gauchito gil, en la difunta correa. O en lo que quieras.	5.Él va a trabajar a la tarde y vuelve hasta las cuatro de la madrugada.
6.N: Sí porque todo el día hacen eso.	6.M: La política es como cuando te dicen quién tiene que dirigir el país o el barrio.	6.Él vuelve.
7.J: ¿Te gusta el barrio?	7.B: Se tienen que cumplir los derechos sin hacer diferencia de posición económica, donde nacen los chicos o su familia.	7.Cierra todo y yo me aburro y me pongo a dibujar. Calco con carbónico.
8.N: Sí, un poco.	8.M: ¿Qué es posición económica?	8.D: Ahora les vamos a contar la historia que escribimos los chicos de cuarto grado de la escuela de Bajo Hondo.
9.J: ¿Qué es lo que te gusta del barrio?	9.B: A mí me parece que es los ricos y los pobres.	9.D: Por turno, cada uno fue escribiendo una palabra, después dos palabras, luego tres y así continuamos hasta que le encontramos un buen final.
10.N: Me gusta del barrio por todo menos lo que hacen los chicos grandes.	10.Yo creo que nosotros necesitamos más cosas que los ricos.	10. "Los Pibes Feos" y "Los Enemigos" se fueron a la villa y tomaron una gaseosa.
11.J: ¿Qué cosas son más lindas?	11.Necesitamos que se cumplan los derechos nuestros.	11. Después en la calle se pelearon y se murió uno de "Los Pibes".
12.N: La iglesia, lo que dice el pastor.	12.M: ¿Y por qué existen los ricos?	12. Más tarde llegó la policía y puso pesos a "Los Enemigos" en la comisaría.
13.J: ¿Qué te gusta más en el barrio?	13.W: Los chicos y las chicas tenemos derechos a disfrutar de juegos y recreación. Los gobiernos y las autoridades públicas tienen que hacer que se cumplan estos derechos.	13. Al anochecer soltaron a uno.
14.N: Que todos no se droguen.	14.V: El derecho que más me gusta es a jugar, tener muchos juguetes y plazas.	14. Ese joven chocó a un perro y el perro se quebró la pata y aullaba como un lobo.
15.J: ¿Qué hacen los chicos grandes? ¿Te gusta?	15.W: Para mí, autitos y muñecas y todo lo que sirva para jugar. Y nos dejen jugar.	15. El chico salió corriendo del auto y fue a buscar a un veterinario para enyesar la pata del pobre perro.
16.N: Y...no.	16.F: Las chicas y los chicos debemos ser los primeros en recibir protección.	16. El perro se curó.
17.J: A nadie le gusta, pero algunos lo hacen todo el día.	17.Me: Nos tienen que proteger por ejemplo de las inundaciones, del agua contaminada, nos tienen que dar socorro cuando hay catástrofe.	17. El pibe lo adoptó y se lo llevó a su casa.
18.N: ¿A vos te gustan los que roban?	18.Ma: Se dice catástrofe.	18. Un año después, el perro estaba tomando sol en un parque.
19.J: A la gente creo que no. A todos, ¿no?	19.Me: Se tiene que decir más fácil porque yo no puedo pedir ayuda diciendo una palabra tan difícil.	19. De repente vio a una perra que se estaba ahogando en el lago.
20.N: ¿Qué hacen los chicos en el barrio? A qué juegan?	20.J: ¿Algo más?	20. Entonces el perro valiente corrió a rescatarla.
21.J: A la pelota, a la escondida, a la mancha. Yo no juego a nada más.		
22.N: Los chicos del barrio... ¿por qué te gusta el barrio?		
23.J: No tengo para decirte porqué me gusta		
24.F: Porque roban. No tengo por qué decirte más.		
25.N: ¿A vos te gustan los que roban?		
26.F: A mí, sí.		
27.J: ¿Qué te gusta ser a vos cuando seas grande?		
28.N: Quiero seguir a Dios.		
29.J: ¿Algo más?		

Villa 15	Radio Tinkunaku	Radio Changuito
30.N: Quiero que cambie	20.W: Tenemos derechos a disfrutar de la alimentación, vivienda, juegos.	
31.J: ¿Cómo te gusta que cambie?		
32.N: Que no se droguen. Que no sean como son ahora. Que no se droguen.	21.Ma: Y los que tenemos capacidades diferentes debemos recibir una ayuda especial., un tratamiento especial.	
33.J: ¿A vos te gusta que los chicos cuando sean grandes se porten bien y que no se droguen?	22.W: Los cuidados especiales son como cuando uno está enfermo y viene tu mamá y te mima.	
34.N: A la mayoría de la gente pienso que sí. A vos cuando seas grande?	23.Me: La vivienda es tener techo, paredes y todo eso que nos protege.	
35.J: ¿Quiero ir a la Iglesia, quiero tener una casa y nada más.	24.Ma: Alimentación es comer todos los días y mejor si son cosas ricas. Comer todos los días es un derecho y no un privilegio.	
36.N: ¿Qué te gustaría ser?	25.W: El servicio médico es más que la doctora de la salita.	
37.J: Masajista.		
38.N: ¿Qué te gusta ser cuando seas más grande?		
39.F: Me gusta jugar a la pelota. No me gustan los que drogan.		
40.N: ¿Cómo pensás que es el barrio?		
41.D: Feo... o sea		
42.N: ¿Qué hacen los chicos más grandes en el barrio?		
43.D: Fuman... roban...		
44.N: ¿Y qué más?		
45.D: Listo, terminó.		
46.J: ¿Qué te gusta más del barrio?		
47.P: Hay... no sé.		
48.J: ¿Qué te gusta a vos del barrio?		
49.P: Ah! No sé		
50.J: ¿Qué hacen los chicos grandes en el barrio?		
51.P: Se drogan, roban, fuman... fuman porro.		
52.J: ¿Algo más?		
53.P: Me gustan los dibujitos. El noticiero.		
54.J: ¿Del lugar?		
55.P: No... nada. Del pueblo no me gusta nada.		
56.J: ¿Algo más que te guste del barrio?		
57.P: Fuman los chicos grandes. No puedo jugar en la calle.		
58.J: ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande? ¿Trabajar?		
59.P: De cocinera. Que me paguen.		

Investigación y formación académica en Psicología Comunitaria: Acción hacia la maternidad temprana y desvinculación educativa

MAG. MARTINA SILVA LAGUARDIA¹

Facultad de Psicología
Universidad Católica del Uruguay

RESUMEN

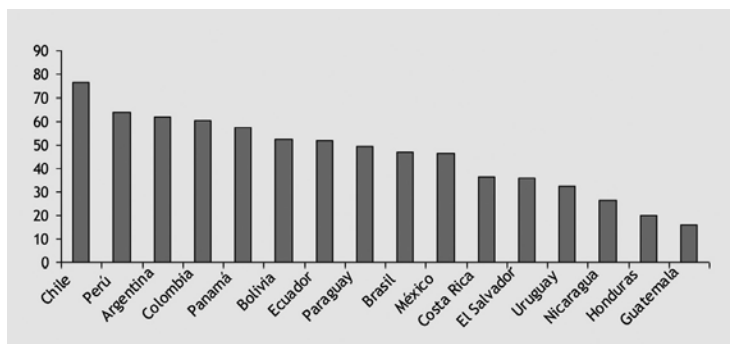
Describo la experiencia de articulación entre dos líneas de investigación del área social, pertenecientes al Departamento de Psicología Social y Organizacional y la instrumentación del espacio de práctica profesional del curso Psicología Comunitaria, en el marco de la Licenciatura en Psicología y la Licenciatura en Psicopedagogía. En tal sentido, los trabajos que se han desarrollado sobre maternidad temprana y desvinculación educativa, como resultados de elaboración de tesis o proyectos de investigación del plantel docente, han permitido el diseño y la instrumentación de los actuales espacios de práctica del curso mencionado. La experiencia obtenida, constituye un ejemplo de compromiso e involucramiento de la academia en dar respuesta y atender los fenómenos que preocupan a nivel social, adecuándose a lo que requiere la actual sociedad uruguaya. [**Palabras clave:** Psicología comunitaria, maternidad temprana, desvinculación educativa].

ABSTRACT

This article describes the joint experience of two research lines in the social area belonging to the Department of Social and Organizational Psychology with the implementation of a professional practice space of the Community Psychology course, as part of the Undergraduate programs in Psychology and in Orthopedagogics. As such, the work being done on early motherhood and educational disengagement, resulting from students' thesis and research projects by faculty staff members, have allowed for the design and implementation of the current practice spaces of the course mentioned. This experience is an example of the commitment and involvement of academics to respond to and address issues of concern on the social level, adapting itself to the needs of current Uruguayan society. [**Keywords:** Community Psychology, early motherhood, educational disengagement].

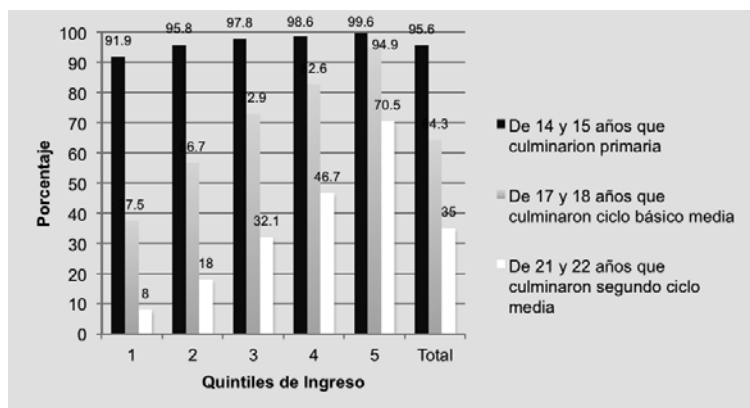
Diversos informes de elaboración nacional e internacional analizados, respecto a la situación social y educativa de las personas adolescentes uruguayas, advierten de la existencia de desigualdad, la cual se asocia estrechamente a sus características socioeconómicas (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2010; Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2008; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] Uruguay, 2009; Ministerio de Desarrollo Social [MIDES], 2006, 2009a, 2009b; Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2010; UNICEF Uruguay, 2010). UNICEF Uruguay (2010) señala que el sistema educativo uruguayo, a pesar de haber sido considerado en el transcurso del siglo XX uno de los más vanguardistas de América Latina, estableciendo la obligatoriedad de la educación media hace ya cuatro décadas, no ha logrado avances significativos respecto a los niveles de egreso en este nivel de enseñanza. Al analizar la evolución de la tasa de egreso, correspondientes a la enseñanza media básica y a la media superior, se advierte una tendencia al estancamiento en el transcurso de estos 40 años. Especialmente, si se lo compara con las cifras registradas por otros países de la región y con los países más desarrollados. Por otra parte, según informa la CEPAL (2008), en un estudio comparativo entre 21 países de Iberoamérica (Ver Figura 1), Uruguay en 1990 registraba una tasa de egreso de la educación media superior de 32% entre jóvenes de 20 a 24 años, lo cual lo ubicaba entre los primeros puestos de la región. En el 2006, el porcentaje de egreso del país alcanzó el 39%, mientras que, en varios países de la región se registraron niveles significativamente más altos, como Chile, Argentina y Brasil. En Uruguay en el año 2008 el 32% de jóvenes de 20 años lograron completar la educación media. En términos comparativos, el promedio de la región asciende a 49%, y la cifra alcanzada por Uruguay, lo ubica únicamente por encima de Nicaragua, Honduras y Guatemala (Oficina de Planeamiento y Presupuesto [OPP], MIDES, Área de Gestión & Evaluación del Estado, 2009).

Figura 1. Porcentaje de jóvenes de 20 años con educación media completa en países seleccionados de América Latina. Año 2008.



Con respecto a la culminación de ciclos según tramos de edades, se muestra una notoria mejoría en las tasas de egreso de primaria (14 y 15 años: 96%) y un cierto deterioro en la culminación del ciclo correspondiente a la educación media, tanto a nivel de ciclo básico media (17 y 18 años: 64,3%) como segundo ciclo media (21 y 22 años: 35%) (MEC, 2010). Además de la situación preocupante que presenta Uruguay respecto a la tasa de egreso en la educación media, se observa amplias disparidades en los logros educativos entre adolescentes y jóvenes que viven en situación de pobreza y quienes no enfrentan esa situación (UNICEF Uruguay, 2010). La tasa de finalización de los diferentes niveles educativos, en relación a los quintiles de ingresos, advierte importantes diferencias en el logro educativo de las personas adolescentes y jóvenes entre el 1ro y 5to quintil de ingresos (Ver Figura 2). Esto muestra la relación entre el ingreso económico y el logro educativo, lo cual refleja la inequidad educativa existente en Uruguay (MEC, 2010).

Figura 2. Culminación de ciclos educativos para edades seleccionadas por quintiles de ingreso (Todo el país, año 2009).



La repetición y la extraedad, fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la desvinculación educativa, unidos a un bajo nivel educativo logrado, conspiran contra el cumplimiento de los derechos a la educación consagrados en las declaraciones internacionales pertinentes y amenazan la vigencia de un modelo de ciudadanía democrático. La desigualdad de acceso a la educación representa un indicativo del capital cultural de la población, el tipo de acreditación educativa predominante y su impacto en las estrategias individuales con las cuales la población enfrenta sus oportunidades, por ejemplo, laborales (MEC, 2010).

En suma, aludiendo a la figura de eslabones propuesta por Kaztman y Filgueira (2001), los riesgos sociales son multicausales y están temporalmente eslabonados, con lo cual el nivel de vulnerabilidad existente en una etapa del ciclo vital, aumenta la probabilidad de riesgo en etapas posteriores. Por ello, la disparidad de trayectorias educativas entre los adolescentes uruguayos/as, suele asociarse con otro comportamiento, el cual agudiza la brecha sociocultural existente y en consecuencia aumenta la vulnerabilidad social del sector más desfavorecido de esta población. La parentalidad temprana, como resultado o expresión de las modificaciones en el comportamiento reproductivo de las mujeres uruguayas, representa desde la decana del noventa otra de las problemáticas sociales atendidas, en este caso, por el sistema nacional de salud (Ministerio de Salud Pública [MSP], 2007, 2009).

Embarazo y maternidad temprana en Uruguay

El embarazo y la maternidad en la adolescencia han sido ampliamente estudiados a nivel regional e internacional (CEPAL,

1995, 2002, 2006, 2008), se presentan como fenómenos multicausales, eslabonados temporalmente a otros factores situacionales (Katzman & Filgueira, 2001; Leiva, 2010). Estos han sido abordados principalmente desde dos enfoques. Por un lado, se los identifican como cuestiones de salud pública, donde el énfasis ha sido los factores de riesgo a nivel de la salud de las adolescentes y de sus hijos/as (Pereira, 2012). De otra parte, se han abordado como problemas sociales por ser identificados como factores asociados a la reproducción social de la pobreza (Katzman & Filgueira, 2001). Al respecto, Duncan (2007) agrega que el discurso político sobre los mismos posiciona a las madres adolescentes y a sus hijos/as como un problema que la sociedad sufre. En tal sentido, la maternidad temprana parece ser producto de decisiones erradas de adolescentes víctimas de su ignorancia, falta de información y bajas expectativas. En general, se podría afirmar que ambas perspectivas han influido en las investigaciones sobre embarazo precoz y maternidad temprana, así como también, en la elaboración de políticas públicas y programas de intervención destinadas a esta población. Coincido con Duncan (2007), quien afirma que la mayoría de las investigaciones realizadas sobre la temática, han brindando un soporte científico capaz de reforzar el discurso social sobre los inconvenientes y la no deseabilidad social atribuida a la parentalidad temprana, y también, justificar el enfoque principalmente preventivo asumido a nivel estatal sobre el mismo.

Tabla 1.
Tasas de fecundidad por edad (por mil) y tasas global de fecundidad. Período 1975- 2006

	Año 1975	Año 1985	Año 1996	Año 2006
Tasa Global de Fecundidad	2,89	2,48	2,45	2,04
Edad				
10 a 14	1,2	1,2	1,8	1,7
15 a 19	65,7	58,5	70,6	62,6
20 a 24	159,4	131,2	122,3	90,7
25 a 29	157,8	135,7	129,4	99,1
30 a 34	109,8	96,1	97,4	91,7
35 a 39	62,3	54	52,2	48,4
40 a 44	19,8	16,9	15,6	12,7
45 a 49	2,9	1,5	1	0,7

En Uruguay, entre 1963 y 1996 se observó un incremento de la fecundidad adolescente, aumentando su participación en la tasa de fecundidad total de la población. Posteriormente, si bien se indica una disminución de la tasa de fecundidad temprana entre 1996 y 2004, la misma continuó manteniendo su participación en la fecundidad total (Gerstenblüth, Ferre, Rossi & Triunfo, 2009). Setaro y Koolhaas (2008) explican, que la declinación en la fecundidad adolescente debe ser interpretada dentro de la tendencia demográfica que muestra el Uruguay. En tal sentido, se observa un descenso en los valores correspondientes a cada grupo de edad, los cuales inciden en la TGF y en las tasas específicas por edad. Esto significa, que si bien la tasa de fecundidad adolescente ha descendido, el mismo no ha sido mayor a la observada en mujeres que tienen entre 20 y 29 años de edad. Varela (1999, 2007), por su parte, agrega que el país se encuentra en un período de cambio del comportamiento reproductivo. Se observan modificaciones en las etapas del ciclo de vida en las cuales las mujeres tienen sus hijos/as y, aparentemente, la tasa de fecundidad en la adolescencia sería aquella que estaría manteniendo el promedio total de hijos/as por mujer, influyendo en la viabilidad del reemplazo de la población. Según las últimas cifras oficiales, correspondientes al año 2010, los nacimientos de madres con edades comprendidas entre los 15 y 19 años en el país fue de 7270, un 17,4% del total de nacimientos a nivel nacional. Si vemos la prevalencia según zona geográfica, se registró mayor cantidad de nacimientos en la ciudad de Montevideo (3,687) que en el Interior del país (3583) (MSP, 2011). El Sistema Informático Perinatal [SIP] del MSP tiene una cobertura del 85% - 88% de los/as nacidos/as con vida según total de certificados de nacimientos.

Ciganda (2008) señala que el inicio precoz de la vida reproductiva entre las personas jóvenes, especialmente en las mujeres, suele estar asociado a quienes presentan menor capital educativo, iniciando con la llegada de su primer hijo su temprana transición a la vida adulta en una situación que previamente ya era vulnerable.

En Uruguay, la perspectiva de riesgo y sus acciones preventivas derivadas, han mostrado los resultados esperados, ya que la tasa de fecundidad adolescente ha descendido (Setaro & Koolhaas, 2008). No obstante, las adolescentes no pierden sus derechos como tales, por ser madres o padres, con lo cual, la ausencia de soportes sociales para que las adolescentes tengan asegurado su derecho a la educación y los apoyos necesarios, para que puedan ejercer el derecho a la crianza de sus hijos con dignidad, interpela necesariamente a las políticas y programas que actualmente se están instrumentando en el país en

relación a esta temática (Peregalli, Ubal & Méndez, 2011; Pérez, Silva & Escobar, 2010).

Parecería, entonces, que la conceptualización del embarazo temprano en términos de problema sanitario y social ha permeado, desde el momento que aparece en la escena política internacional y nacional, no sólo las diferentes acciones a nivel programático sino también ha fomentado una percepción social sobre la adolescencia como una etapa de riesgo.

Teniendo en cuenta los objetivos del milenio que plantea la Asamblea General de las Naciones Unidas, respecto a la reducción de la incidencia de pobreza para el año 2015 (CEPAL, 2008), y las cifras presentadas hasta el momento, como país se está frente a un complejo desafío. En tal sentido, se considera que las conclusiones y recomendaciones que se recogen en La Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030, elaborado por el Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia (2008), son insumos valiosos para la elaboración de intervenciones que colaboren en la construcción de un país mejor para todos y todas. En el documento mencionado, se incentiva a trabajar en conjunto al Gobierno Nacional y quienes se ocupan, investigan e efectúan políticas sociales enfocadas en la infancia y la adolescencia.

La Universidad Católica del Uruguay [UCU], fue una de las instituciones participantes de los debates generados en torno a los desafíos que actualmente el país enfrenta en materia social. En este marco de responsabilidad social intersectorial, y en consonancia con la Misión de la Universidad, la Facultad de Psicología asume su compromiso a través de las actividades de investigación y de extensión que emprende.

En el primer caso, el Departamento de Psicología Social y Organizacional ha desarrollado dos líneas de investigación vinculadas a las temáticas abordadas anteriormente, a través de las cuales se han consolidado una serie de proyectos de investigación llevadas a cabo por profesionales y estudiantes. Hasta el momento, en el marco de la línea sobre maternidad temprana, se han desarrollado los siguientes trabajos: *Necesidades educativas de madres adolescentes*, desde una mirada comunitaria (Pérez et al., 2010) y *El abordaje sanitario del embarazo precoz y la maternidad temprana, desde la perspectiva de los operadores de salud del Centro de Salud de Jardines del Hipódromo de la ciudad de Montevideo* (Silva, 2012). En cuanto a la temática de inclusión educativa, se llevan a cabo dos estudios de campo que tienen como eje principal de análisis la propuesta de inclusión socioeducativa del Programa de Aulas Comunitarias [PAC]. Su formato institucional

se apuntala en la cogestión intersectorial de dos entes estatales (Consejo de Educación Secundaria [CES]/ANEP y el MIDES y el tercer sector (sociedad civil) (Mancebo & Monteiro, 2009). El objetivo de los estudios es explorar los espacios educativos ofrecidos por el PAC. En el primer estudio, una estudiante de la Licenciatura en Psicología analiza la modalidad de acompañamiento al egreso del PAC. En el segundo, una estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía realiza un análisis de la propuesta de “enseñar a aprender” ofrecidos por el programa.

Los trabajos que se generan pretenden sostener una mirada constructiva y reflexiva sobre la propuesta de asistencia emprendida desde el Estado en relación a estas dos temáticas. De este modo, se intenta contribuir a la diversidad de fuentes informativas que pretenden colaborar en el desarrollo de políticas públicas, programas de servicio e intervenciones para garantizar los derechos de quienes se encuentran en situaciones de significativa vulnerabilidad. También, los/as estudiantes de las licenciaturas de psicología y psicopedagogía priorizan la promoción de la salud e intervienen para el mejoramiento de la calidad de vida en los distintos ámbitos de la sociedad (Facultad de Psicología de la UCU, 2006, 2011). Las instancias de práctica profesional en el pregrado como los trabajos de investigación que se realizan en ambas licenciaturas, permiten un mejor acercamiento a las experiencias y vivencias de aquellos que hoy ocupan un lugar en la agenda pública. Esto es un desafío que se afronta con entusiasmo y dedicación, por parte de los actores involucrados, logrando de esta manera, un diálogo fructífero entre la academia y el contexto social local. La psicología, desde diferentes enfoques y especialidades, se ha preocupado históricamente por el bienestar de las personas (Serrano García & Bravo, 1998), siendo la salud una de las áreas que ha ocupado el interés disciplinar por excelencia, especialmente a nivel nacional (Giorgi, Rodríguez & Rudolf, 2011). En tal sentido, la perspectiva teórica – práctica concebida e impulsada por la Psicología Comunitaria, surge desde la crítica y como respuesta al statu quo de los servicios psicológicos existentes a mediados de siglo XX (Montero, 2007). Esta disciplina enfocada en la sensibilidad social responde a los problemas de las sociedades incidiendo significativamente en su entorno y considera el contexto y las colectividades (Montero, 2010). En Uruguay, los/as psicólogos/as, autoidentificados como trabajadores/as de la salud, comprometidos/as con el logro del bienestar de la población y con la promoción de transformaciones en las políticas sanitarias vigentes, comenzaron a enfatizar las intervenciones en el primer nivel de atención, con una perspectiva territorial y en

proximidad con la vida cotidiana de las personas (Giorgi et al., 2011). La diversidad asociada al objeto de estudio, genera que la disciplina adquiera diferentes líneas de abordaje, lo cual puede dar lugar a distintas formas de comprensión sobre la relación funcional entre la persona y su ambiente social. Siguiendo con este planteo, es que se considera pertinente describir la perspectiva ecológico-sistémica de la salud propuesta por Saforcada (2008), utilizada como marco teórico referencial para el abordaje e intervención empleado por el curso de Psicología Comunitaria concebido en la Facultad de Psicología de la UCU. Según el autor, el concepto de salud ha ido evolucionando, logrando adquirir precisión en su conceptualización, e incluso propone que si se entiende la vida desde un modelo integral a través del cual las personas desarrollan potencialidades se logra una sociedad saludable. Esto debe manejarse desde lo bio-psico-socio-cultural para afrontar las limitaciones y alcanzar las transformaciones. La psicología comunitaria juega un rol importante en esta empresa. Su foco son los fenómenos de grupo, colectivos o de comunidades en función de los factores sociales y ambientales asociados. Se prioriza un enfoque de intervención de campo de carácter participativo, que habilita el involucramiento de diversos actores comunitarios en el proceso de búsqueda de sus propias soluciones, con la intención final de generar cambios sostenidos en los sistemas sociales en los que esos grupos están involucrados, orientados a mejorar sus condiciones de vida.

Actualmente, los procesos de transformación social que se están instrumentando a nivel estatal en el país, especialmente aquellos destinados a resolver los procesos de exclusión-inclusión social, interpelan al mundo académico básicamente en dos aspectos. Por un lado, a mantener un diálogo constante con otras disciplinas, ya que la complejidad de los problemas sociales abordados trasciende la especificidad de cualquier de ellas. Por otro lado, exige el compromiso e involucramiento de la academia en dar respuesta a través de la investigación a los temas y problemas que requiere la sociedad (Giorgi et al., 2011). Este desafío no le es ajeno a la psicología comunitaria, la cual está llamada a construir con las comunidades una sociedad mejor para todos y todas. Por lo cual, desde la propuesta académica de la Facultad de Psicología de la UCU se promueve concretar las ambiciones educativas en un espacio de formación en el cual se complementen las áreas académicas. El curso de Psicología Comunitaria se integra al plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía en el séptimo semestre, y se presenta como una propuesta académica opcional para los estudiantes de la Licenciatura en Psicología a partir del mismo semestre de la carrera. Para lograr la participación del estudiantado

de diversas áreas de especialización, se diseñó una propuesta capaz de maximizar lo particular de cada perfil con el objetivo de afianzar el diálogo interdisciplinario, y de esta manera, crear un espacio de formación en psicología comunitaria que sea aplicada al área social y educativa. Por un lado, la importancia de su objeto de estudio y la complejidad de la disciplina, exigen instancias académicas serias y exigentes que tengan la finalidad de formar profesionales competentes en esta área de trabajo. Y al mismo tiempo, la situación crítica que transita Uruguay en materia social y educativa, exige que los futuros profesionales estén preparados para brindar su asesoramiento e intervenir en diferentes campos del trabajo comunitario. Es por ello, que la propuesta académica que se les brinda a los estudiantes de la Licenciatura en Psicología y la Licenciatura en Psicopedagogía, tiene la intención de colaborar en la consolidación de profesionales capaces de interpretar, construir e influir en la realidad como agentes de cambio social.

Existen dos espacios posibles de formación para el trabajo comunitario: el práctico y el académico, siendo la segunda opción una tarea no sencilla de concretizar (Montero, 2007). En primer lugar, la asignatura debe ser de carácter teórico-práctico, en tal sentido, el programa de Psicología Comunitaria debe contemplar una formación tanto a nivel teórico como práctico, logrando una instancia en donde se conjugue la formación y la praxis comunitaria. Es de fundamental importancia generar instancias controladas en donde el estudiante en formación logre aprender “el vocabulario” de la disciplina desde el contexto práctico (Montero, 2007). Esto implica, que la metodología asociada debe involucrar la supervisión del docente durante la labor del estudiante, quien se compromete durante determinado tiempo en la gestión de un proyecto concreto. Segundo, y relacionado con el punto anterior, surge la primera dificultad asociada a su concreción, hacer coincidir el espacio académico y el comunitario (Montero, 2007). Es decir, en este caso, el curso se debe introducir en el marco de dos licenciaturas que poseen sus condiciones formativas rigurosamente definidas y establecidas, mientras que los fenómenos comunitarios se dan en la cotidianidad de la realidad extra muros. Para resolver el mismo, se ha tomado en consideración las sugerencias implementadas por otras universidades latinoamericanas (entre otras: Universidad Central de Venezuela, Universidad Luis Amigó (Colombia), Universidad Católica de Colombia) para poder generar una propuesta que cumpla con los objetivos de formación perseguidos, así como también, respete los tiempos y ritmos del trabajo con la comunidad. En tal sentido, se decidió introducir la práctica de los estudiantes en

proyectos conducidos por organizaciones del tercer sector ya instaladas en las comunidades, lo cual garantiza que independiente de los ritmos académicos se continúe con la labor emprendida en el territorio. Para poder llevar adelante este proceso, se realizan acuerdos previos entre las organizaciones de la sociedad civil y la Facultad de Psicología, una vez que el equipo socioeducativo involucrado brinda su consentimiento para participar de la experiencia de trabajo en conjunto. El encuadre que se define contempla las particularidades de cada institución involucrada y las necesidades existentes en cada contexto implicado. Así, se acuerda que los estudiantes colaboren con los educadores del equipo socioeducativo en el diagnóstico y elaboración del plan de acción para responder a las demandas existentes en cada comunidad en la cual están insertos.

Durante el semestre, el curso Psicología Comunitaria proporciona al estudiantado el conjunto de recursos teóricos sobre la disciplina para luego promover la reflexión en el campo de la intervención psicosocial. Especialmente, a partir de su introducción a los espacios de práctica profesional, el curso se focaliza en que los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y las habilidades básicas que se requieren para evaluar, diseñar, e intervenir en el campo comunitario. Con respecto a los espacios de práctica profesional, y teniendo en cuenta lo explicitado hasta el momento, los estudiantes en el marco del curso de Psicología Comunitaria trabajan en conjunto al equipo socioeducativo, contribuyendo con la implementación y ajuste de dos programas de intervención psicosocial innovadores en el país por su abordaje. Por un lado, se integran a la misión de Casa Lunas uno de los centros diurnos con mayor trayectoria local respecto al acompañamiento de adolescentes en la experiencia de maternidad y paternidad. Su perspectiva de abordaje ecológica – sistémica, contempla la promoción de conductas consideradas deseables y acordes a las necesidades sentidas de las adolescentes que se encuentran en esas situaciones. Y por el otro lado, colaboran con el desafío asumido por el PAC, en su tarea de ofrecer apoyo integral a los adolescentes de 12 a 15 años para lograr su inclusión social mediante su re-vinculación y permanencia en los centros de enseñanza públicos de la educación media.

Conclusiones

Así como sucede con otros riesgos sociales, la maternidad adolescente y la desvinculación educativa temprana, debido a su complejidad, exigen un diálogo permanente entre disciplinas así como también un abordaje multisectorial. Así, la Facultad de Psicología

desde su rol formador, compromete sus recursos para contribuir con las alternativas que se están instrumentando, a nivel estatal y del tercer sector, para dar respuesta a las necesidades sociales que presenta este sector de la población adolescente en Uruguay. El estudiantado en el marco del curso de Psicología Comunitaria trabaja en conjunto al equipo socioeducativo, contribuyendo con la implementación y ajuste de dos programas de intervención psicosocial innovadores en el país por su abordaje. La inclusión de los estudiantes en las diferentes etapas del trabajo que se realiza en las organizaciones mencionadas, cumpliendo con una tarea asignada de acuerdo a los objetivos del proyecto institucional, ha permitido enriquecer y fortalecer la propuesta de trabajo comunitario que se desarrolla en el territorio. Asimismo, la positiva experiencia generada, ha incidido en el desarrollo de tesis de licenciatura vinculadas a las temáticas mencionadas, especialmente, focalizando el trabajo en contribuir a la reflexión destinada a mejorar y enriquecer las propuestas sociales descriptas. Por otra parte, el Departamento de Psicología Social y Organizacional, contempla ambas líneas de investigación, cuyo enfoque ha enfatizado la visión de las personas adolescentes u otros actores sociales vinculados a los fenómenos sociales. Se reconoce la importancia de conocer las experiencias de vida de las personas en torno a un hecho, valorar sus perspectivas en la autoconceptualización y la autoevaluación que realizan los protagonistas de eventos como los mencionados. Los trabajos desarrollados y aquellos que están en proceso de instrumentación, han sido un insumo fundamental para realizar los ajustes y mejoras a la propuesta formativa contemplada en el curso de Psicología Comunitaria.

A parte de eso, es importante mencionar, que por las características de ambos proyectos sociales, de acuerdo a su alcance y sus intenciones de transformación social, se basan en una concepción restrictiva del abordaje comunitario (Rodríguez, 2007). No obstante, ambas propuestas de trabajo comunitario, desde la cual se busca incidir en la calidad de vida de las personas involucradas, influyendo en sus entornos inmediatos, generando espacios de apoyo y sostén que contribuyan a dignificarlos y a empoderarlos como sujetos de derechos, habilitan la instrumentación de una serie de políticas sociales que tienden a facilitar el cambio hacia la sociedad que queremos para todos y todas (Rodríguez, 2007). La experiencia adquirida en estos dos años, ha permitido el desarrollo de una propuesta académica socialmente sensible a los desafíos que se tiene como sociedad. En este marco de concienciación y participación, se colabora con la construcción de una realidad más inclusiva a la actual. Esto es un desafío que se afronta

con entusiasmo y dedicación, por parte de los actores involucrados, logrando de esta manera, un diálogo fructífero entre la academia y el contexto social local.

NOTAS

1. Docente Investigador del Departamento de Psicología Social y Organizacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay mmsilva@ucu.edu.uy. Para la elaboración del capítulo ha tomado como referencia su tesis de Máster en Psicología Educacional, la cual fue tutorada por el Ps Pablo Pérez de León.

REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2010). *Uruguay en PISA 2009. Primeros resultados en Ciencias, Matemáticas y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Informe Ejecutivo*. Accedido el 8 de febrero de 2011 en <http://anep.edu.uy/anepdata/0000019081.pdf>
- Ciganda, D. (2008). Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿no altera el resultado? En C. Varela (Ed.) *Demografía de una sociedad en transición. La población uruguaya a inicios del siglo XXI.*, (p. 69 - 82), Programa de Población Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], Montevideo: Trilce.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (1995). *Panorama Social en América Latina*. Accedido el 18 de enero de 2010 de, <http://www.eclac.cl/>.
- _____. (2002). *Panorama Social en América Latina*. Accedido el 18 de enero de 2010 de, <http://www.eclac.cl/>.
- _____. (2006). *Panorama Social en América Latina*. Accedido el 18 de enero de 2010 de, <http://www.eclac.cl/>.
- _____. (2008). *Juventud y Cohesión Social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Accedido el 8 de febrero de 2011 de, http://www.oij.org/.../Juventud_Cohesión_Social_CEPAL_OIJ.pdf

- Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. (2008). *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030. Bases para su implementación*. Consultado el 13 de marzo de 2010 de, <http://enia.org.uy/documentos/Documento%20ENIA.pdf>
- Duncan, S. (2007). What's the problem with teenage parents? And what's the problem with policy. *Critical social policy?*, 27(3), 307-328.
- Facultad de Psicología. (2006). *Plan de Estudios de la carrera de Psicopedagogía*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- _____. (2011). *Informe de Autoevaluación de la carrera de Psicología* Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF Uruguay]. (2009). *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay 2009*. Montevideo: UNICEF. Consultado el 7 de febrero de 2011 de <http://unicef.org/uruguay/spanish/publications.html>.
- _____. [UNICEF Uruguay]. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos futuros*. Montevideo: UNICEF. Consultado el 7 de Febrero de 2011 de <http://unicef.org/uruguay/spanish/publications.html>.
- Gerstenblüth, M., Ferre, Z., Rossi, M. & Triunfo, P. (2009). Impacto de la maternidad adolescente en los logros educativos. *Documentos de Trabajo*, 5, 1-18, Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales (UDELAR). Consultado el 7 de marzo de 2010 de, <http://decon.edu.uy/publica/2009/0509.pdf>
- Giorgi, V, Rodríguez, A. & Rudolf, S. (2011). La Psicología Comunitaria en Uruguay: Herencias y rupturas en relación con su historia. En M. Montero & I. Serrano García (Comps) *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina. Participación y Transformación*. (p. 399 - 421) Buenos Aires: Paidós.
- Kaztman, R. & Filgueira, F. (2001). *Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. Consultado el 5 de abril de 2010 de, http://observatoriosocial.mides.gub.uy/.../documento_mides_149.pdf
- Leiva, L. (2010). *Maternidad y proceso de configuración identitaria en mujeres que fueron madres en la adolescencia: una aproximación desde el enfoque biográfico*. Tesis para optar al grado de doctor. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

- Mancebo, M. & Monteiro, L. (2009) *Estudios de políticas inclusivas: Programa de Aulas Comunitarias Uruguay*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ministerio de Desarrollo Social [MIDES]-Infamilia. (2006). *La situación de la infancia y la adolescencia en Uruguay*. Consultado el 13 de marzo de 2009 de, <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/situación.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social [MIDES]-Infamilia. (2009a). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe*. Consultado el 6 de febrero de 2011 de, <http://www.infamilia.gub.uy>
- Ministerio de Desarrollo Social [MIDES]. (2009b). Mejorar la Salud Materna. En *Objetivos del milenio. Uruguay Social* (pp. 60-69). Uruguay: MIDES. Consultado el 20 de febrero de 2010 de, <http://www.mides.gub.uy/mides/resultadobuscar.jsp?.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura [MEC]. (2010). *Anuario Estadístico de Educación 2009*. Montevideo: MEC. Consultado el 6 de febrero de 2011 de, http://mec.gub.uy/innovaportal/.../anuario_estadistico_educacion_2009.pdf
- Ministerio de Salud Pública [MSP] (2007) *Programa Nacional de Salud Adolescente*. Consultado el 15 de julio de 2011 de, http://www.femi.com.uy/archivos_v/saludadol.pdf
- _____. (2009). *Guías para el abordaje integral de la salud de adolescentes en el primer nivel de atención*. Consultado el 15 de julio de 2011 de, http://www.msp.gub.uy/uc_3886_1.html
- _____. (2011)- Sistema Informático Perinatal [SIP]. *Datos 2010 sobre fecundidad adolescente en Uruguay*. Uruguay: Ministerio de Salud Pública (Unidad de Información Nacional en Salud, Dirección General de la Salud)
- Montero, M. (2007). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. 2da reimpresión, (p. 171 - 196) Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la Ciudadanía y Transformación Social: Área de Encuentro entre la Psicología Política y la Psicología Comunitaria. *Revista PSYKHE*, 19(2), 51 – 63.
- Oficina de Planeamiento y Presupuesto [OPP]; Área de Gestión y Evaluación del Estado [AGEV]; Ministerio de Desarrollo Social [MIDES]. (2009). *Reporte Social 2009 – Principales características del Uruguay Social*. Consultado el 13 de marzo de 2009 de, http://www.agev.opp.gub.uy/documentos/reportesocial_2009.pdf

- Peregalli, A., Ubal, M. & Méndez, J. (2011) *Derecho a la educación en madres y padres jóvenes y sus hijos: desafíos para la inclusión educativa*. Descargado el 11 de Mayo de 2011 de, http://www.proyectodesarrolla.org/wp-content/files_mf/parentalidadyestudio21.pdf
- Pereira, J. (2012). Academia, políticas e instituciones: problemas en las miradas adultas sobre la maternidad y paternidad en la adolescencia. En A. Peregalli & Y. Sampietro (comps.), *Maternidades, paternidades y adolescencias: relatos a viva voz* (101 - 122). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pérez, P., Silva, M., & Escobar, M. (2010) *Necesidades educativas de madres adolescentes. Una mirada comunitaria*. Fondo Concursable Carlos Filgueira, Edición 2009, Montevideo: MIDES.
- Rodríguez, A. (2007, agosto). *De la promoción de salud mental a la producción de salud. La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales*. Comunicación presentada en el I Congreso Ecuatoriano de Psicología Comunitaria, Quito, Ecuador.
- Saforcada, E. (2008) Perspectiva ecológico-sistémica de la salud. En E. Saforcada & J. Castellá (Comp.), *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria*, (pp. 49 - 74). Buenos Aires: Paidós
- Serrano-García, I. & Bravo, M. (1998). La Psicología Social-Comunitaria y la Salud: Principios básicos. En I. Serrano-García, M. Bravo, W. Rosario & J. Gorrín. *La Psicología Social – Comunitaria y la Salud. Una perspectiva Puertorriqueña*, (pp. 1 - 34), Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Editores.
- Setaro, M. & Koolhaas, M. (2008). *Políticas de Salud*. Montevideo: Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia [ENIA].
- Silva, M. (2012) *El Abordaje sanitario del embarazo precoz y la maternidad temprana. Perspectiva de los Operadores de Salud del Centro de Salud de Jardines del Hipódromo de la ciudad de Montevideo*. Tesis para optar al grado de Master. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Silva, M. & Barrios, F. (2012). Ser madres y estudiar en la adolescencia: Una “utopía” del contexto educativo uruguayo. En D. Trias & A. Cuadro (Coords.), *Psicología Educacional. Aportes para el cambio educativo*, (pp. 159 - 192). Montevideo: Grupo Magro.

- Varela, C. (1999). La fecundidad Adolescente: una expresión de cambio del comportamiento reproductivo en el Uruguay. *Revista Salud Problema*, 4 (6), 2-24.
- Varela, C. (2007). *Evaluación y discusión de un conjunto de medidas educativas, laborales y fiscales que busquen disminuir las contradicciones entre maternidad deseada y desarrollo integral de la mujer*. Accedido el 28 de marzo de 2010 de <http://www.rumbos.org.uy>.

La intervención sociourbana del barrio las Canteras: Una experiencia desde la psicología ambiental comunitaria

HÉCTOR BERROETA TORRES

Universidad de Valparaíso, Chile¹

MARCELO RODRÍGUEZ MANCILLA

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador²

RESUMEN

En este trabajo analizamos una experiencia de regeneración urbana realizada en un barrio periurbano de Santiago de Chile. Esta intervención fue orientada desde un enfoque ambiental comunitario, con una metodología de investigación acción participativa y facilitada por un equipo multidisciplinar. Se presentan los aspectos teóricos que guiaron la intervención, el procedimiento de trabajo y los principales resultados. Se discuten las implicancias teóricas y se concluye sobre la importancia del abordaje ambiental comunitario para este tipo de intervenciones. [**Palabras clave:** Psicología ambiental comunitaria, regeneración urbana, intervención].

ABSTRACT

In this paper we analyze an experience of urban regeneration in a periurban neighborhood in Santiago de Chile. This intervention was directed from a community environmental focus, with a participatory action research methodology and facilitated by a multidisciplinary team. We present the theoretical aspects that guided the intervention, the working procedure and the main results. We discuss the theoretical implications and conclude on the importance of community environmental approach for this type of intervention. [**Keywords:** Community environmental psychology, urban regeneration, intervention].

La regeneración urbana de espacios públicos en la escala de barrio, usualmente es dirigida por profesionales de disciplinas del diseño urbano. Prestan poca atención a los procesos colectivos y a las dinámicas de vinculación socio espacial generadas al interior de las comunidades que habitan el territorio. Se centran en el mejoramiento de los aspectos físicos sin considerar las experiencias, emociones, cogniciones y comportamientos que una comunidad tiene hacia el lugar y el modo en que esta incide en su desarrollo. Las infraestructuras y los espacios públicos en los entornos residenciales son elementos materiales determinantes del sentido de pertenencia y de vertebración social (Pol, 2002). En estos espacios se desarrolla parte de las relaciones sociales de la vivencia comunitaria (Certeau, Girad & Mayol, 2006; Gehl, 2006; Wiesenfeld & Guliani 2000) y las “identidades vecinales” se constituyen en la preservación del lugar de residencia y de la toma de decisiones sobre las innovaciones socio urbanas (Safa, 2000). Por tanto, es preciso diseñar iniciativas de regeneración urbana que vayan más allá del mejoramiento en las condiciones materiales de las comunidades considerando los aspectos ambientales como los comunitarios. Creemos importante considerar el apego al lugar, el desarrollo de la comunidad, el fortalecimiento, el capital social, las dinámicas macroestructurales, políticas, económicas, y participación para promover cambio social. Esto podría facilitar dinámicas de fortalecimiento, transformación comunitaria y pertenencia a los procesos sociofísicos si se facilita una gestión participativa de las transformaciones. Desde esta perspectiva psicoambiental comunitaria, una estrategia de regeneración urbana facilita procesos participativos donde los actores y actrices locales diseñan y son copartícipes de sus propias propuestas de acción-transformación para los entornos de sus comunidades. Esto genera las condiciones ideales para el desarrollo de un sentimiento de apropiación por parte de los residentes (Wiesenfeld, 2000), fortalece las comunidades (Vázquez, 2004) y las dota de herramientas para la negociación con los miembros de inversión. De esta forma, el propio proceso de transformación espacial favorece que la construcción colectiva del simbolismo y la significación de los nuevos espacios, se produzca a partir de las dinámicas de convivencia y el trasfondo histórico de la comunidad, a diferencia de la frecuente construcción unidireccional que se da en los procesos de regeneración urbana dirigidos desde la institucionalidad y centrados en el entorno. En este trabajo presentaremos una experiencia de regeneración de espacio público, orientada desde la psicología ambiental comunitaria-PAC, en un barrio semirural de la periferia urbana de la ciudad de Santiago de Chile.

Consideraciones teóricas de la experiencia

Participamos de una lectura situada del conocimiento y la acción (Montenegro & Pujol, 2003; Sandoval, 2004), tanto para aproximarnos a la noción de ambiente como a la de intervención social. Desde esta posición, la realidad social se concibe como un proceso de articulación e hibridación en el que participan agencias materiales y simbólicas (Sandoval, 2010). De ahí que, el ambiente es un elemento más de las condiciones de posibilidad en que tiene lugar la acción y que se hace realidad social en una experiencia contingente (temporal), producto de un proceso de articulación, en donde confluyen un trasfondo y la propia acción, constituidas mutuamente en este acto. La definición de “aquello que es digno de transformación” se hace a partir de las articulaciones donde participen diferentes posiciones de sujeto, incluyendo una diversidad de actores y actrices en las que sea posible negociar construcciones de lo que puede ser visto, desde diferentes posturas como problemático (Montenegro & Pujol, 2003). Esto último, considerando la relación particular que se da en el campo ambiental, entre las necesidades sentidas de la comunidad y la problemática ambiental (Wiesenfeld, 2001).

Del espacio público en la escala de Barrio

No comprendemos la preocupación contemporánea por la función del espacio público en la conformación urbana de las ciudades, sin atender los valores de ciudadanía y participación democrática. La acepción política y la urbana del término están irremisiblemente ligadas (Berroeta, 2007). El espacio público es el ambiente común donde las personas llevan a cabo las acciones funcionales y rituales que acoplan a una comunidad (Carr, Francis, Rivlin & Stone, 1992), dentro de un marco ideológico de libertad y diversidad limitados, tanto por variables de seguridad como por imperativos culturales de orden y decoro moral (Dixon, Levine & McAuley, 2006). La noción de espacio público, tanto en su significado de esfera política como en su significado de espacio urbano, se articulan de un modo particular en los contextos comunitarios, ya sea por la recurrencia y el tipo de interacción que en ellos se produce como por la homogeneidad y el control de las personas. La intervención colectiva en la transformación física, junto a otras formas y grados de participación en los asuntos del barrio, son formas de acción sobre el espacio público político de una comunidad territorial, en tanto las características constructivas resultantes, los usos y los significados de los espacios físicos del barrio constituyen su dimensión urbana (Berroeta, 2007).

Dinámicas socioespaciales

Los espacios públicos significativos son aquellos donde las personas establecen una conexión entre su vida personal y el lugar, proceso interactivo que evoluciona en el tiempo y que afecta a usuarios/as como a espacios (Carr, Francis, Rivlin & Stone, 1992). Las características que adoptan estas conexiones varían; pueden estar asociadas a experiencias pasadas o expectativas de acciones futuras, a la historia cultural de un determinado grupo, a contenidos de memoria individual y colectiva, o a características físicas o psicológicas. Es decir, el entorno urbano provee una serie de estimulaciones y las personas su propia historia, esta articulación es lo que conforma el significado en o del espacio público. La conexión grupal con el lugar ocurre por la experiencia que se da a partir de la reunión entre miembros de un grupo; es la posibilidad de encontrarse con otros para participar en actividades colectivas en espacios determinados, lugares de juego o recreación, escenarios de celebración, espacios religiosos o patrimoniales, son algunos ejemplos de espacios significativos a partir de esta conexión. Estos procesos de conexión se han explicado desde diversas propuestas conceptuales: Sentido de Comunidad (McMillan & Chavis, 1986), Identidad de Lugar (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983) Sentido de Lugar (Hay, 1998), Identidad Social Urbana (Varela & Pol, 1994), Apego al Lugar (Altman & Low, 1992); y Apropiación del Espacio (Vidal & Pol, 2005). Todas ellas giran de una u otra forma en torno a la pertenencia y a la participación, activa o pasiva.

La posición interdisciplinar

Un acercamiento interdisciplinar resulta central para minimizar los riesgos de los reduccionismos y de las ingenuidades de lecturas monodisciplinarias. Estas tienden a subvalorar o invisibilizar los efectos que determinadas dimensiones tienen sobre otras en los procesos de regeneración urbana. Como plantean autores/as (Ornstein, 2005; Manzo & Perkins, 2006; Uzzel & Romice, 2007), el impacto en el desarrollo de proyectos ambientales es muy positivo tanto en términos de la intervención física, así como en las comunidades involucradas cuando se consigue romper o minimizar las diferencias de procedimientos entre las ciencias sociales, la arquitectura, el urbanismo o el diseño en pos de un proceso común de actividades interdisciplinarias. Sin embargo, esta colaboración es poco frecuente (Manzo & Perkins, 2006), existen diversas dificultades para generar este diálogo (Romice, 2005). Siendo uno de los aspectos más complejos la comunicación (Uzzel & Romice, 2007), mientras las disciplinas

del diseño recurren al lenguaje gráfico, las ciencias sociales analizan aspectos subjetivos implicando aspectos verbales y comportamentales no codificables directamente (Gleice, 1997). Por tanto, es importante abordar el fenómeno socioambiental desde múltiples perspectivas -temporal, físico y psicológico- y múltiples técnicas, provenientes de diferentes disciplinas (Altman & Rogoff, 1987). La combinación de múltiples métodos y técnicas en los procesos de intervención urbana mejoran la comunicación interdisciplinar y facilitan la participación activa de la comunidad que habita el territorio (Romice & Frey, 2003; Wiesenfeld, 2001).

La participación comunitaria

La participación ciudadana aplicada a la planificación y al diseño urbano cuenta con una intensa y variada historia (Horelli, 2002). La participación de la comunidad es el término que abarca todas las escalas y las técnicas, que se refieren a los procesos de profesionales, familias, grupos comunitarios, y el gobierno en la conformación del entorno (Hamdi, 1991). Wiesenfeld, Sánchez y Cronick, (2002) plantean que la participación es una actividad transformadora en sentido amplio y positivo, tanto para las personas involucradas como para las situaciones que enfrentan. Por ende, proponen la necesidad de que la intervención ambiental sea participativa y comunitaria con lo cual promueven procesos de fortalecimiento del sentido de comunidad, cohesión social y vinculación socioespacial. Wulz (1986) define la participación como la transformación urbana continua de siete fases; que van desde la completa autonomía de los/as profesionales a la completa autonomía de las personas usuarias, siendo la codecisión y la libre decisión las formas más directas y activas de control de los/as usuarios/as (Toker, 2007). Estas formas de participación concuerdan con el enfoque de la Investigación Acción Participativa- IAP (Sanoff, 2000; Wiesenfeld, Sánchez & Cronick, 2002), fundamentalmente porque como apunta Horelli (2002) con respecto a la planificación participativa, la investigación-acción es el enfoque metodológico más adecuado para abordar tanto la creación del cambio como del conocimiento. La IAP facilita ir más allá de los procesos individuales y atiende las relaciones entre grupos, los procesos de influencia, la construcción de significados, los conflictos y las relaciones de poder. A su vez, da cuenta del plano ideológico puesto que el conflicto de valores se aborda en cada momento. Además, hace posible la aproximación a diferentes intereses de manera transdisciplinar (Vidal, Salas, Viegas, Esparza & Padilla, 2012).

Contexto de la experiencia

En el 2006, el Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU) de Chile diseña el Programa “Quiero Mi Barrio” cuyo objetivo es la regeneración urbana dirigido a mejorar la calidad de vida de 200 barrios. Estos tenían problemas de deterioro urbano y vulnerabilidad social. Incorporaron la participación de forma integral para recuperar al barrio, integrando aspectos ambientales, urbanos, sociales y económicos. Para más información del Programa acceda a http://www.minvu.cl/opensite_20070212164909.aspx. En enero de 2007 el Programa comenzó a implementarse en “Las Canteras de Pan de Azúcar”, barrio semirural de la periferia de Santiago de Chile. Este barrio tiene sus orígenes en un poblamiento espontáneo de autoconstrucción de mediados de los años 20 en la ladera norte del Cerro Pan de Azúcar en la comuna de Colina/CL, asociado a la extracción de piedras de una cantera. Actualmente cuenta con una población de 1.550 habitantes, 331 viviendas y 388 familias que, en su mayoría se dedican a la extracción y modelado de piedra. El equipo responsable de elaborar, ejecutar y evaluar la intervención en el barrio estuvo compuesto por un coordinador de proyecto (psicólogo social comunitario), un geógrafo, un arquitecto, un ingeniero ambiental, un procurador, un metodólogo, un comunicador, dos trabajadores sociales y un historiador.

Método

El Programa “Quiero Mi Barrio” considera dos componentes: uno social que promueve la integración y participación de los/as vecinos/as en el proceso de recuperación del barrio, y otro urbano orientado al diseño, construcción y/o recuperación del espacio público del barrio. En su conjunto el programa se estructura en tres fases organizadas alrededor de la elaboración y cumplimiento de un contrato de barrio que fija las obras e iniciativas sociales que permiten su mejoramiento. Dicho contrato se firma entre un consejo vecinal, de la comunidad representada, y el MINVU.

La intervención se diseñó bajo las etapas y principios de la IAP (Rahman & Fals Borda, 1989), buscando articular el saber técnico y el conocimiento popular, a modo de dinamizar a la comunidad para la acción-transformación (Vidal & Pol, 2005) de su entorno. Este enfoque permitió situar la intervención desde las necesidades comunitarias, activando el diálogo, la reflexión y la acción colectiva (Wiesenfeld, Sanchez & Cronick, 2002). El proceso de *familiarización* se inició estableciendo los contactos entre agentes externos (profesionales) y agentes internos (miembros de la comunidad). Se hizo un primer

encuentro abierto a la comunidad, invitando a los/as representantes de todas las organizaciones sociales formales e informales del barrio. En este encuentro se discutieron los objetivos, estructura, presupuestos, etapas y tiempos del proyecto y se presentó al equipo de profesionales. Se generó un espacio de convivencia, conversación y reconocimiento, en el cual los/as vecinos/as expresaron sus expectativas y desconfianzas por experiencias de fracaso vividas en proyectos anteriores. Se enfatizó, por parte de los/as profesionales, la necesidad de construir relaciones horizontales y de confianza en la producción de conocimientos y propuestas de recuperación del barrio, siendo la participación y la corresponsabilidad (Wulz, 1986) elementos centrales para el éxito del proyecto.

Para *la construcción del problema* se desarrolló un diagnóstico integral que incluyó un estudio técnico de base y un diagnóstico compartido. Se identificaron y describieron las condicionantes de vulnerabilidad social y física, y la priorización de problemas, necesidades sentidas y fortalezas del barrio. Los instrumentos aplicados, para la elaboración del diagnóstico fueron: una encuesta de caracterización familiar, un mapeo de organizaciones sociales, entrevistas a informantes claves, un mapa perceptual del barrio construido con dirigentes sociales y jóvenes del barrio, representaciones cartográficas sobre las problemáticas físicas y usos de espacios según género, ocho talleres de auto diagnóstico por grupos etarios y un taller con representantes de las organizaciones sociales. Todas estas estrategias y técnicas buscaron facilitar la comprensión y descripción de los problemas, necesidades y capacidades de la comunidad.

Un aspecto central de la intervención fue propiciar espacios relacionales que promovieran el poder y control de la comunidad para resolver los problemas individuales y colectivos que les aquejan. En este sentido, el *proceso de toma de decisiones* fue central, ya que el proyecto aspiraba a fortalecer la organización para que fuese esta la que definiera las prioridades presupuestarias en la implementación de iniciativas físicas y sociales.

Para tales efectos, se conformó un Consejo Vecinal de Desarrollo (CVD) integrado por representantes de las diversas organizaciones territoriales y funcionales y de vecinos/as de la comunidad. La organización logró convocar a cincuenta y tres miembros, cuya directiva fue elegida en un proceso abierto de votación. Las funciones y roles de esta organización fueron: 1) representar los diversos intereses de las organizaciones y habitantes del barrio; 2) velar por el adecuado funcionamiento del programa; y 3) ser la contraparte de la comunidad que decide, aprueba y fiscaliza los diversos proyectos y actividades

emprendidas. Para la construcción de las *acciones planificadas*, se elaboró conjuntamente con el CVD un plan de trabajo que permitió ordenar las actividades y responsabilidades. Se realizaron reuniones semanales, en las cuales se compartían los análisis, reflexiones y se modificaban las acciones que eran consensuadas. Este espacio se constituyó en el grupo motor del proyecto en el barrio.

La recuperación crítica de la historia fue un método de investigación-acción transversal a todo el proceso. A partir de entrevistas y análisis documental, se elaboró el libro: *El corazón de La Piedra*. Texto que actualizó y objetivó la memoria social del barrio desde sus propios habitantes, relevando su carácter patrimonial. Proceso validado por las organizaciones sociales del barrio. Durante todo el proceso de intervención se implementaron un conjunto de acciones de *socialización comunitaria*. La primera correspondió al hito inaugural cuyo objetivo fue formalizar el inicio del programa en el barrio con la presencia de autoridades ministerial y municipal. En esta actividad participaron aproximadamente 180 personas de todas las edades, constituyéndose en un espacio de integración-participación comunitaria. Además, se planificaron asambleas trimestrales en las cuales se informaban los avances y limitaciones del proyecto. Mensualmente se hacía llegar un boletín del barrio que contenía la información relevante sobre las diversas actividades desarrolladas por el proyecto, los avances de las obras e información sobre las actividades sociales. Este boletín era elaborado en conjunto con el CVD, quienes debían validar su contenido y diseño. Como parte del enfoque metodológico se implementaron *procesos sistemáticos de evaluación y autoevaluación* del proyecto. Se aplicaron técnicas como encuestas comunitarias de evaluación, grupos focales de evaluación, reuniones con la contraparte ministerial y evaluaciones participativas.

Resultados

Las personas participantes elaboraron un plan maestro de intervención del barrio, cuyo eje central fue conservar y promover la identidad local del barrio, sintetizada en la idea “El cantero, su forma de vida y de trabajo”. Contenidos que expresan la necesidad sentida de la comunidad (Montero, 2006) de estructurar la intervención en torno al rescate de su historia, costumbres y valores patrimoniales. El “Proyecto Integral de Recuperación de Barrio”, se organizó en tres líneas de acción: 1) Plan de Gestión de Obras; 2) Plan de Gestión Social; y 3) Plan de Gestión de Recursos Complementarios. El proyecto fue validado y priorizado por el Consejo Vecinal de Desarrollo y sancionado

en asamblea comunitaria con la firma de un Contrato de Barrio. Este hito dio paso a la segunda fase del proyecto, su implementación.

Con respecto al *Plan de Gestión de Obras*, se realizó el diseño participativo de una plaza denominada “Plaza Patrimonial de las Canteras”, que fue la primera obra construida en el barrio. La construcción de la plaza se decidió mediante asamblea y como condiciones para el diseño arquitectónico, se estableció que, se utilizara piedra basalto gris y se incorporaran elementos simbólicos propios de la historia del barrio. El diseño participativo se realizó por medio de dibujos y maquetas, identificando los principales elementos del mobiliario urbano, del diseño paisajístico y de sus usos sociales. Este proceso fue facilitado por el arquitecto del equipo profesional, quien como producto final presentó el diseño formal con una maqueta conceptual. La construcción de esta plaza fue por los propios maestros canteros del barrio, supervisados por el CVD y por profesionales Municipales. La obra construida más valorada es la Plaza Patrimonial de Las Canteras.

Nuestra amada, plaza patrimonial, que más allá, de que sea la plaza patrimonial, lo más importante es que todas las obras que están ahí son obras simbólicas y están hechas con cosas representativas de la piedra po. O sea, todo lo que está instalado ahí está todo en piedra, entonces es como una plaza única (Miembro CVD).

La plaza también, bueno, ha contribuido en que si tú vas, las obras que se han ejecutado, no las hizo tan sólo un escultor sino que la hicieron varios escultores, varias personas; varios entregaron piedra, entregaron momentos, horas de trabajo, entregaron tanto pagado como gratis, pero hay esencia de “canterinos” ahí, impregnado en esas piedras que están pegadas en la plaza (Miembro CVD).

La plaza ha servido harto, para los eventos que se han hecho acá, para los niños chicos que vienen a jugar, para los abuelitos... casi todas las celebraciones se han hecho en la plaza (Miembro CVD).

Además, se ejecutó el proyecto Vereda Sur de la vía estructurante del barrio, Av. Fermín Vergara, que integró todo el barrio y permitió mejorar las condiciones de accesibilidad y ordenamiento de la circulación interna del lugar. La construcción de la vereda respondió a una necesidad histórica de circulación de las personas del barrio, por ser la arteria central del barrio.

Ahora tenemos veredas, vivimos 125 años sin ellas, a pesar de que todo lo nuestro converge en la calle, por lo tanto era necesaria (Miembro CVD).

La vereda era algo que nos hacía mucha falta, bueno yo ahora transito por las noches y me doy cuenta que la cosa ha cambiado bastante porque los caminos eran muy angostos (Miembro CVD).

En cuanto a los procesos de mejoramiento de los equipamientos comunitarios, se construyeron siete módulos de exhibición para artesanos/as canteros, con el propósito de integrar estas obras a un paseo turístico por el barrio, en donde las personas artesanas pudieran exponer y comerciar su trabajo. El *Plan de Gestión Social* se elaboró con el CVD y se implementó en coherencia con la imagen proyectada para el barrio. En el ámbito de identidad y patrimonio, se difundieron los trabajos de esculturas en piedra y artesanía con la Feria Artesanal de Las Canteras.

Esta obra ha generado mayor conflictividad y suspicacia entre los/as habitantes. Este proyecto se presentó directamente por el Municipio y se elaboró sin la participación de los vecinos y vecinas del barrio.

Los módulos han sido un chasco y un fraude, una falta de respeto a los canteros que se invirtieron 42 millones en esos 8 módulos y no han sido entregado están botados hace 1 año aproximadamente, no se hicieron conforme a las bases. Usaron material de no buena calidad... cambiaron muchos materiales y así como están no era, o sea no van a servir pal objetivo que tenemos nosotros que eran locales cerrados cosa de no tener que estar trasladando las cosas todas las noches hacia la casa, sino que hicieron una cosa bien escuálida (Miembro CVD).

Esta situación, sumada al retraso en la ejecución de algunas obras por parte del municipio, ha generado una fuerte sensación de desconfianza con las instituciones centrales (Municipio -MINVU).

En cuanto a institución, no hay solidaridad (Miembro CVD).

Para los que estábamos más cercanos, creo que fuimos perdiendo la confianza por ejemplo, con las obras inconclusas, o cosas que no hacían, entonces ya no confías en las instituciones grande (Vecina 1).

También, se revitalizó la memoria social del barrio, difundida a través de un libro y un documental. Se logró, a su vez, constituir espacios

de aprendizaje y difusión de los bailes folklóricos tradicionales. Con respecto a actividades microproductivas, se formó un grupo de mujeres que inició una actividad comercial de elaboración de chocolates y coctelería. En el ámbito de la recreación y el deporte, se conformaron dos grupos de teatro, escuelas de minitenis, de fútbol y de artes plásticas. En el área de las relaciones vecinales y la participación ciudadana, se promovieron espacios de aprendizaje colectivo sobre la elaboración de proyectos sociales, de construcción de liderazgos democráticos y de intercambios de experiencias entre las organizaciones sociales del barrio. Se fortaleció la integración comunitaria a partir de fiestas y conciertos juveniles en los espacios públicos del barrio. En lo referente a la salud, un grupo de mujeres se formó como monitoras en primeros auxilios y accidentes en el hogar. Y, se fomentó el autocuidado de las organizaciones sociales y se promovió el cuidado ambiental en niños/as a través de la conformación del grupo ecológico del barrio.

Como parte del *Plan de Gestión de Recursos Complementarios* se desarrollaron actividades de vinculación interinstitucional para canalizar recursos específicos. Se complementó el trabajo social con la ejecución del proyecto “Creando Chile en mi Barrio”, del Consejo Nacional de la Cultura, iniciativa que trabajó con el Centro Cultural “Raíces de Piedra” de la comunidad, proceso del cual derivó la solicitud y posterior declaración del consejo de monumentos nacionales del barrio como Zona Típica. Además, se gestionó el apoyo de la Subsecretaría de Transporte y Telecomunicaciones, para la implementación de un telecentro en el barrio. De igual forma, se concretó el programa de eficiencia energética, entregando en cada hogar seis ampollitas de bajo consumo, y se gestionó en la Corporación Nacional Forestal de Chile (CONAF) árboles para la reforestación del barrio.

Discusión

Las obras construidas se han valorado de forma positiva y negativa; se asocian al grado de satisfacción con la estructura física, los niveles de participación y la toma de decisiones colectivas del proceso. En la construcción de la Plaza Patrimonial de Las Canteras confluyeron favorablemente diversos aspectos del enfoque ambiental comunitario. Ante todo, la metodología del diseño y construcción de la plaza consideró un trabajo interdisciplinar -arquitecto y psicólogo comunitario-, a través de técnicas que aseguraran el uso de lenguajes apropiados a la participación de la comunidad (Vidal, 2008) y la codecisión del producto (Toker, 2007). La construcción participativa de la plaza es una modalidad de acción-transformación sobre el entorno

del barrio que ha facilitado la apropiación de los vecinos (Vidal & Pol, 2005), y que se constituye en un espacio simbólico urbano (Valera, 1996) por los contenidos identitarios que proyecta, favoreciendo el apego de lugar (Lewicka, 2011) y la identidad de lugar (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983). Se constituye en un espacio público de barrio que favorece el encuentro (Francis, 2003) y la identidad vecinal (Safa, 2000). La construcción de la vereda a lo largo de la Av. Fermín Vergara, confirma que una de las dimensiones más importantes de la calidad del espacio público es su accesibilidad (Carr, Francis, Rivlin & Stone, 1992) y el modo en que promueve seguridad (Carmona, Heath, Oc & Tiesdell, 2003), condiciones que permiten el uso intenso de los lugares (Francis, 2003).

En la situación opuesta, la obra de los módulos de exhibición para las obras de los canteros ha generado conflictos. Aquí se generó el fenómeno inverso de lo ocurrido con la plaza Patrimonial, se cometió un error de diseño que es habitual cuando no se contempla la participación de las personas usuarias para los cuales está proyectado el espacio, en la jerarquización de Wulz (1986) este es un diseño controlado por los técnicos. No se contempló la implementación de los cierres necesarios para que los/as usuarios/as pudieran asegurar las obras y el material, con el consiguiente temor de que las obras puedan ser robadas por las noches. Además, la no participación impide el control de la comunidad sobre el proceso, generando desconfianzas con la calidad de los materiales y con la administración de los recursos. El retraso en la ejecución de algunas obras por parte del municipio, ha generado dificultades y desconfianza. Aquí observamos un problema que varios autores han identificado (Montero, 2010; Sarason, 1984; Watts & Serrano-García, 2003) y que en otro momento hemos destacado como uno de los principales problemas de la psicología comunitaria en Chile (Berroeta, 2012). Las lógicas burocráticas generalmente no coinciden con las necesidades de la comunidad, fenómeno que vulnera los principios de, prioridades y realización propuestos por Fals Borda (1959), y reivindicados por Montero (2004) como fundamentales para la psicología comunitaria. Sin embargo, a pesar de estas dificultades con los organismos financiadores, la intervención en su conjunto ha propiciado un fortalecimiento de la comunidad asociado a la modificación de dinámicas socioespaciales, materializadas en la transformación de los espacios públicos del barrio y en acciones de reivindicación colectiva.

Como ya señalamos el espacio público en esta escala, es fundamental para situar espacialmente las prácticas comunitarias y organizar los procesos de transformación de lugar (Berroeta & Vidal,

2012). Observamos como la participación de la comunidad en la transformación del espacio público es significada como una acción de cambio que fortalece a los miembros de la comunidad y que permite generar una conexión entre su vida personal y el lugar, rescatando las experiencias pasadas y relevando la historia cultural del grupo (Carr, Francis, Rivlin & Stone, 1992). Vemos una situación curiosa, cuando analizamos psicosocialmente la apropiación espacial (Vidal & Pol, 2005) de un bien patrimonial, señalamos que el contenido central del proceso está dado por la identificación simbólica con el objeto representado por su valor histórico o en su particularidad estética, como consecuencia de las dinámicas comunicativas que se construyen en torno al bien y de los procesos de sedimentación histórica que configuran la memoria colectiva (Berroeta, 2009). En cambio en este proceso, la apropiación del bien patrimonial, es la acción transformación de creación del propio bien que representa el contenido histórico y cultural que la comunidad desea conservar.

La intervención ambiental comunitaria promueve procesos de fortalecimiento del sentido de comunidad, cohesión social y vinculación socioespacial (Wiesenfeld, Sánchez & Cronick, 2002). Tener productos concretos que muestren que la acción conjunta ha dado resultados, estimula la conciencia y la cooperación (Montero, 2004). Las particularidades de la experiencia presentada, confirma nuestra convicción inicial acerca de la necesidad de incorporar el enfoque ambiental comunitario en los procesos de regeneración urbana en la escala de barrio. La combinación de métodos, técnicas y participación activa de la comunidad es fundamental en este tipo de intervenciones. Sin embargo, por las dificultades que antes describimos, creemos necesario explorar con acuciosidad la definición de los límites en el interjuego autonomía/dependencia en los que se desarrolla la acción comunitaria y en su relación con los organismos gubernamentales que financian las iniciativas. Notamos en esta relación una amenaza importante para un auténtico despliegue del enfoque ambiental comunitario y en consecuencia, lograr los criterios de validez psicopolítica (Prilletensky, 2008) que se nos proponen para la acción disciplinar.

1. Escuela de Psicología Universidad de Valparaíso, Av. Brasil 2140. hector.berroeta@uv.cl.
2. Carrera de Psicología Universidad Politécnica Salesiana, Av. 12 de Octubre, 24-22. marcelor26@yahoo.es

REFERENCIAS

- Altman, I. & Low, S. M. (1992). *Place attachment*. New York: Plenum Press.
- Altman, I. & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: Trait, interactional, organismic and transactional perspectives. En I. Altman & D. Stokols (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 7-40). New York: John Wiley & Sons.
- Berroeta, H. (2007). Espacio público: Notas para articulación de una psicología ambiental comunitaria. En J. Alfaro & H. Berroeta (Eds.), *Trayectoria de la psicología comunitaria en Chile* (pp. 259-285). Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- _____. (2009). Simbolismo y acción colectiva en la configuración del espacio patrimonial urbano. En Pablo Andueza (Ed.). *El patrimonio cultural como factor de desarrollo en Chile* (pp. 59-77). Universidad de Valparaíso.
- _____. (2012). Coordenadas para una cartografía de la acción socioprofesional de la psicología comunitaria en Chile. En A. Zambrano & H. Berroeta (Eds.). *Teoría y práctica de la acción comunitaria*. Editorial RIL: Santiago, Chile.
- Berroeta, H. & Vidal, T. (2012). Una propuesta Multimétodo para un abordaje transaccional del espacio público en la escala de Barrio. *Revista Athenea Digital*, 12(1), 209-237.
- Carmona, M., Heath, T., Oc, T. & Tiesdell, S. (2003). *Public places urban spaces: The dimensions of urban design*. Oxford, Architectural Press
- Carr, S., Francis, M., Rivlin, L. & Stone, A. (1992). *Public Space*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (2006). *La invención de lo cotidiano 2 habitar, cocinar*. México D. F.: Universidad Iberoamericana.

- Dixon, J., Levine, M. & McAuley, R. (2006). Locating impropriety: Street Drinking, moral order and the ideological dilemma of public space. *Political Psychology*, 27(2), 187-206
- Fals Borda, O. (1959). Acción comunal en una vereda colombiana, Bogotá, Universidad Nacional, Monografías Sociológicas.
- Francis, M. (2003). *Urban open space: Designing for user needs*. Washington, DC: Island Press.
- Gehl, J. (2006). *La humanización del espacio urbano: La vida social entre los edificios*. Editorial Reverté.
- Gleice, E. (1997). Psicología e Arquitectura: em busca do locus interdisciplinar. *Estudos de Psicologia (Natal)* 2 (2)349-362.
- Hamdi, N. (1991). *Housing without houses: Participation, flexibility, enablement* New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Hay, R. (1998). Sense of place in developmental context. *Journal of Environmental Psychology*, 18(1), 5-29.
- Horelli, L. (2002). A methodology of participatory planning. En R. Bechtel & A. Churchman (Eds.). *Handbook of environmental psychology* (pp. 607-628). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Lewicka, M. (2011). Place attachment: How far have we come in the last 40 years? *Journal of Environmental Psychology*, 31(3), 207-230.
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo. http://www.minvu.cl/opensite_20070212164909.aspx.
- Manzo, L. & Perkins, D. (2006). Finding common ground: The importance of place attachment to community participation and planning. *Journal of Planning Literature*, 20(4), 335-350.
- McMillan, D. & Chavis, D. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-20
- Montenegro, M. (2002). El Cambio Social Posible: Reflexiones en torno a la intervención social. En ARCIS. *Políticas sujetos y resistencias. Debates y críticas de Psicología Social*. Cuadernos de Psicología Social N°1. (pp.229-236). Santiago: Universidad Arcis.
- Montenegro M. & Pujol J. (2003). Conocimiento Situado: Un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología* 37(2), 295-307.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2006). *Hacer para transformar*. Buenos Aires: Paidós.

- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la Ciudadanía y Transformación Social: Área de Encuentro entre la Psicología Política y la Psicología Comunitaria. *Revista Psykhe*, 19(2), 51-63.
- Ornstein, S. (2005). Architecture, urbanism and environmental psychology: A reflection on dilemmas and possibilities of integrated action. *Psicología USP*, 16(1/2), 155-165.
- Pol, E. (2002). The theoretical background of the city-identity-sustainability network. *Environment and Behavior*, 34(1), 8-25.
- Prilleltensky, I. (2008). Understanding, resisting, and overcoming oppression: Towards psychopolitical validity. *American Journal of Community Psychology*, 31, 1995-202.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K. & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3(1), 57-83.
- Rahman, A. & Fals Borda, O. (1989). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. Salazar (Ed.). (1992) *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Universidad nacional de Colombia. Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario. Madrid.
- Romice, O. (2005). Knowledge, interdisciplinarity and environmental psychology. *Psicología USP*, 16(1/2), 167-178.
- Romice, O. & Frey, H. (2003). *Communities in action. The handbook*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Sarason, S. (1984). Community psychology and public policy: Missed opportunity. *American Journal of Community Psychology*, 12(2), 199-207.
- Sandoval, J. (2004). *Representación, discursividad y acción situada*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- _____. (2010). Construccinismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. *Revista Mad*, 23, 31-37.
- Safa, P. (2000). El estudio de las identidades vecinales: Una propuesta metodológica. *Revista de la Universidad de Guadalajara*.19, 68-73.
- Sanoff, H. (2000). *Community participation methods in design and planning*. New York: John Wiley and Sons.
- Toker, Z. (2007). Recent trends in community design: the eminence of participation. *Design Studies*, 28 (3), 309-323.
- Watts, R. J. & Serrano-García, I. (Eds.). (2003). Special section: The psychology of liberation: Responses to oppression. *American Journal of Community Psychology*, 31, 73–201.

- Wiesenfeld, E. (2000). *La autoconstrucción: un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Caracas: CONAVI.
- _____. (2001). La problemática ambiental desde la perspectiva psicosocial comunitaria: Hacia una psicología ambiental del cambio. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 2(1), 2-20.
- Wiesenfeld, E. & Giuliani, F. (2000). El desarrollo sostenible y la comunidad: Una mirada desde la psicología social comunitaria. *Revista de la Universidad de Guadalajara*, 19.
- Wiesenfeld, E., Sánchez, E. & Cronick, K. (2002). La intervención ambiental participativa: fundamentos y aplicaciones. En J. Guevara. & M. Serafin (Coords.). *Temas selectos de psicología ambiental* (pp. 377-410). México: UNAM-Greco-Fundación Unilibre.
- Wulz, F. (1986). The concept of participation. *Design Studies*, 7, 153-162. En: Z. Toker (2007). Recent trends in community design: The eminence of participation. *Design Studies*, 28(3), 309-323.
- Valera, S. (1996). Análisis de los aspectos simbólicos del espacio urbano. Perspectivas desde la psicología ambiental. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 18, 63-84
- Valera, S., & Pol, E. (1994). El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental. *Anuario de Psicología*, 62, 5-24. Madrid: Cátedra.
- Vázquez, C. (2004). Refortalecimiento: Un debate con el Empowerment. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(1), 41-51.
- Vidal, T. (2008). Participación y diseño del espacio público. En T. Vidal & B. Fernández, (ed.). *Psicología de la ciudad. Debate sobre el espacio urbano* (pp. 41 – 57). Editorial UOC: Barcelona.
- Vidal, T. & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio. *Anuario de Psicología. Universidad de Barcelona*, 36(3), 281- 297.
- Vidal, T., Salas, X., Viegas, I., Esparza, D. & Padilla, S. (2012). El mural de la memoria y la Rambla Ciutat d'Asunción del barrio de Baró de Viver (Barcelona): Repensado la participación ciudadana en el diseño urbano. *Revista Athenea Digital*, 12(1) 29-53.
- Uzzell, D. & Romice, O. (2007). Community design studio: A collaboration of architects and psychologists. *CEBE Transactions*, 2(1), April 2005.

Procesos subjetivos en la inclusión social: Una aproximación a través del método biográfico

ALICIA RODRÍGUEZ¹

LUCÍA PIERRI

ANA CARINA RODRÍGUEZ

MÓNICA DA SILVA

SABRINA ROSSI

IRMA CASTRO

Facultad de Psicología
Universidad de la República, Uruguay²

RESUMEN

El presente artículo expone resultados de la investigación “Inclusión social y subjetividad” cuyo objetivo es comprender los factores psicosociales que inciden en el tránsito de situaciones de exclusión hacia la inclusión social y analizar los procesos subjetivos que tienen lugar en dicho cambio. Aborda el fenómeno de la exclusión-inclusión social desde la perspectiva de la psicología social comunitaria, como producción sociohistórica que involucra a la sociedad en su conjunto. Se trabajó con metodología cualitativa, construyendo ocho relatos de vida con personas adultas que experimentaron cambios positivos a partir de situaciones vitales críticas. Luego de presentar algunos componentes psicosociales y subjetivos involucrados plantea la interrogante sobre las producciones de sentido acerca de la inclusión social que se construyen en la sociedad actual. [*Palabras clave:* Exclusión-inclusión social, psicología social comunitaria, relatos de vida].

ABSTRACT

This article shares results of the research “Social Inclusion and Subjectivity” whose main objective is to understand the psychosocial factors that affect the transit of situations of exclusion to social inclusion, and analyze the subjective processes that take place on the change. It addresses the phenomenon of the social exclusion-inclusion from the perspective of the community social psychology as a socio-historical production that involves society as a whole. We worked with qualitative methodology, building eight life stories with adults who have experienced positive changes since critical vital situations. After presenting some psychosocial components and subjective involved, raises the question about the productions of sense of social inclusion that are built in today’s society. [**Keywords:** Exclusion-inclusion, community social psychology, life stories].

La exclusión social se constituye en una faceta de la pobreza y la desigualdad social que afecta a toda América Latina. Si bien Uruguay muestra menores niveles de desigualdad que el resto de los países del continente, actualmente ha incrementado la desigualdad económica y el reconocimiento de variadas formas de desintegración y exclusión social (Serna, 2010). El abordaje de estos fenómenos desde la psicología social comunitaria- (PSC) permite hacer énfasis en los procesos subjetivos involucrados y en una mirada más intensiva que extensiva, cuando se emplea una metodología cualitativa que permite acceder a la singularidad, la heterogeneidad y la complejidad de estos procesos e incorpora la voz de las personas involucradas (Valles, 1999; Vasilachis, 2006). La atención al problema por parte de la PSC adquiere sentido en el paradigma que la sustenta, el que incorpora dos dimensiones fundamentales: la política y la ética. La primera se expresa en la intencionalidad de transformación social y de alcanzar mayores niveles de justicia social, y la segunda supone la preocupación por el sufrimiento humano y el compromiso con su superación.

Los procesos de exclusión-inclusión social deben comprenderse como fenómenos relacionales, ya que cuando hablamos de exclusión lo que está afectado es el vínculo de la persona con la comunidad / sociedad y de la comunidad / sociedad con la persona. El papel de las políticas sociales (PPSS) en el abordaje de estos fenómenos es fundamental. La PSC adopta un posicionamiento crítico frente a diseños de intervención que resultan en la producción de pseudoinclusión social o de inclusión social perversa (Sawaia, 2004), en la medida que tienen un carácter más compensatorio y restrictivo que transformador (Rodríguez, 2008).

La pobreza se ha colocado en el centro de los debates contemporáneos en términos de nueva cuestión social y de nuevas formas de desigualdad (Serna, 2010). Ha estado en el centro de la preocupación de las ciencias sociales, las que aportan un análisis de los fenómenos macrosociales y económicos vinculados a la evolución cíclica del capitalismo y sus consecuencias, así como también de los regímenes de bienestar y protección social que se han desarrollado como respuesta. En menor medida, los procesos de exclusión-inclusión social han sido objeto de estudio de la Psicología. En el relevamiento que realizó la red interdisciplinaria “Desarrollo, desigualdad y protección social en Uruguay”, de 97 proyectos de investigación universitarios desarrollados en Uruguay entre 2002 y 2009 sobre pobreza, desigualdad y PPSS, sólo 5 pertenecen al campo de la psicología (Midaglia, Serna & Rivero, 2010). La economía y la sociología han dado cuenta de las características y dimensiones de la pobreza recurriendo a categorías cuantificables y medibles. Un

abordaje cualitativo que vincula dicho fenómeno al de exclusión social, permite aproximarse a la construcción de indicadores que contemplen su carácter complejo y multidimensional.

Bonet, Fernández, Gallego y Obradors (2006a) en la construcción de narraciones biográficas de exclusión social urbana, plantean que quienes privilegian el concepto de pobreza la construyen como un fenómeno cuantificable sin debatir el hecho de que la población pobre se pueda contar. Optan por el paradigma de la exclusión social, sobre la base de que “la eficacia del método cuantitativo se ve limitada por la multifactorialidad y multidimensionalidad del fenómeno analizado” (p.180). Partiendo de esta cualidad y de su relación dialéctica con los procesos de inclusión social (Sawaia, 2004) sostienen que para producir cambios en la dirección de éstos últimos, la generación de mayores oportunidades de ingresos o de acceso a los servicios básicos es inseparable de los factores psicosociales y de los procesos subjetivos involucrados.

Araújo (2002), en su investigación sobre los efectos psicosociales de la desocupación, muestra que la ruptura con el mundo laboral no es suficiente para definir el concepto de desinserción social, ya que hay que considerar la afectación a la pertenencia social, el impacto afectivo y en la identidad. Una reinserción laboral con intenciones inclusivas supone considerar las transformaciones en las áreas simbólicas y psicosocial. Silva (2006) en su estudio de la percepción de los pobres sobre sí mismos, concluye que, para superar las situaciones de pobreza no basta con abordar los factores externos, es necesario intervenir en los factores de interioridad (autopercepción, autoestima). Estudios realizados sobre experiencias residenciales de desalojo y realojo (Rodríguez & Rudolf, 2011) muestran que la respuesta al problema habitacional desde planes de vivienda no siempre redundan en procesos de inclusión. Los fenómenos subjetivos explican por qué los cambios positivos en las condiciones habitacionales no son percibidos como tales por las personas involucradas. Cuando los planes no han contemplado los factores psicosociales ni la participación de los sujetos, profundizan los procesos de exclusión.

La experiencia indica que algunas personas, habiendo transitado por momentos críticos en sus condiciones de vida, logran generar cambios en la dirección de la inclusión. Sin embargo, son escasos los estudios que explican –desde la perspectiva de los procesos subjetivos– cómo dichas transformaciones tienen lugar y los factores que inciden en ello. Los estudios sobre resiliencia (Melillo & Suárez Ojeda, 2001; Melillo, Suárez Ojeda & Rodríguez, 2004) describen los procesos psicológicos en personas que, sometidas a la adversidad despliegan

potencialidades para superarlas, las que constituyen oportunidades para su desarrollo. Desde la PSC, la perspectiva de la resiliencia presenta el riesgo de focalizar en la persona y en una perspectiva adaptacionista y funcional. La exclusión social tiene un anclaje sociohistórico que debiera ser objeto de problematización y desnaturalización (Montero, 2004a) y de desarrollo de una conciencia crítica (Freire, 1970). Sawaia (2004) concluye que hay dos estrategias de enfrentamiento de la exclusión: una de orden material y jurídica, y otra de orden afectivo e intersubjetivo. Uniendo ambos aspectos, dice, las Políticas Públicas se humanizan.

Exclusión-inclusión social

La noción de exclusión social es una noción saturada de sentidos, tiene múltiples usos y alude a fenómenos de distinta índole (Belfiore, 2004; Bonet, Fernández, Gallego & Obradors, 2006a; Goncalvez & Mancebo, 2005; Sawaia, 2004). Partimos de los desarrollos que la vinculan a las transformaciones en el mundo del trabajo a partir de la década del 70' del siglo pasado, y a la caída de la sociedad salarial como consecuencia de la crisis de acumulación de la economía capitalista que inaugura una etapa neoliberal, que genera una población "excedente" con escasa capacidad de producción, de consumo y de acción colectiva (Isuani, 1998). En este contexto, emerge noción de exclusión social como fenómeno que tiene manifestaciones en lo individual y relacional, pero que responde a causas macroeconómicas. Castel (1997) ubica la "cuestión social" en la amenaza a la cohesión de la sociedad, como producto de la precarización e inestabilidad laboral que repercute en las condiciones de sociabilidad y de integración. Critica la noción de exclusión por considerar que alude a un estado y oculta el proceso que le da origen. Varios/as autores/as rescatan la multidimensionalidad y complejidad de los procesos de exclusión social (Baraibar, 2006; Bonet, Fernández, Gallego & Obradors, 2006a), los que involucran aspectos económicos, sociales, simbólicos y políticos. Araújo (2002), desde el paradigma de la Sociología Clínica, agrega una dimensión psicosocial vinculada a los procesos identitarios ligados a los impactos subjetivos del desempleo. Giorgi (2006) propone pensar la exclusión "como un proceso interactivo de carácter acumulativo en el cual -a través de mecanismos de adjudicación y asunción de roles- se ubica a personas o grupos en lugares cargados de significados que el conjunto social rechaza y no asume como propios..." (p.52). Entiende la relación entre exclusión y subjetividad como "causalidad circular" donde la práctica social genera cierta subjetividad que vuelve sobre la situación

social reforzándola o abriendo posibilidades de cambio. Desde la PSC Crítica, Sawaia (2004) incluye la dimensión de la afectividad y la noción de sufrimiento éticopolítico como categoría de análisis de la dialéctica exclusión-inclusión. El sufrimiento de la persona excluida tiene su origen en intersubjetividades construidas socialmente y es dolor mediado por las injusticias sociales (Sawaia, 2004). Supera así concepciones científicas moralizadoras que culpabilizan a los sujetos y legitiman relaciones de poder instituidas. En oposición al sufrimiento éticopolítico, ubica la felicidad ético-política, como experiencia de felicidad pública por la conquista de la ciudadanía y de la emancipación. La emoción, tiene un carácter ideológico de modo que el miedo, la culpa y la vergüenza contribuyen a perpetuar relaciones de poder.

Duschatzky y Corea (2002) introducen el concepto de expulsión social para referir a la relación entre el estado de exclusión y las operaciones sociales que se ponen en juego en su producción. La expulsión produce “des existentes”, desaparecidos de lo público, las personas pierden visibilidad, nombre y palabra. Estas formas de producción de subjetividad configuradas por fuera de los dispositivos institucionales de la modernidad, se enmarcan en el desplazamiento del Estado hacia el mercado como regulador de lo social. Para explicar la permanencia y transformación de los procesos de exclusión recurrimos a Montero (2004) y al estudio de los procesos psicosociales, habituación, familiarización y naturalización, como “... mecanismos micro sociales que mantienen ciertas estructuras y ciertos modos de vida, a la vez que mantienen la permanencia o estasis social” (Montero, 2004, p.260). Junto con el fatalismo (Martín Baró, 1987) y la desesperanza aprendida (Seligman, 1991), explican la aparente aceptación de condiciones de vida indignas y la dificultad para cambiarlas.

En nuestro estudio empleamos la noción de procesos de exclusión-inclusión social sin desconocer las contradicciones inherentes a la misma y advirtiendo sobre los riesgos ético políticos de utilizarla ingenua o acriticamente.

Método

El estudio empleó una metodología cualitativa consistente en la realización de 8 Relatos de Vida, a través de 3 a 4 entrevistas a cada participante. Los relatos de vida permiten conocer cómo los procesos de inclusión social se enlazan con lo singular e histórico social del sujeto, recobrar el desarrollo de lo habitual, de lo personal, inserto en lo histórico social y cultural. Justamente, lo que esta técnica rescata es la existencia real y objetiva de la subjetividad, que no por negada o

relegada deja de estar presente en todos los actos humanos (Montero, 2006). La individualidad subjetiva está vinculada a lo social y cultural. Es un proceso de producción cultura/persona – persona/cultura lo que se formaliza en lo social. Los relatos de vida facilitan reflexionar sobre la inclusión en la sociedad actual y las personas que lo generan (Galende, 2004).

Los relatos de vida se iniciaron con una consigna genérica: *Hábleme de cómo ha llegado a ser quién es*. Se obtuvo el consentimiento informado mediante la firma de un documento que da cuenta de las características de la investigación y establece el compromiso de resguardar la identidad de la persona. Para difundir los resultados se cambiaron los nombres de las personas participantes. Las entrevistas fueron grabadas en audio, y luego transcritas para su análisis. Realizamos un análisis de contenido, codificando la información con la herramienta informática del Atlas Ti.

Las personas participantes transitaron por situaciones vitales críticas y experimentaron cambios favorables en al menos 3 de las siguientes dimensiones: trabajo, educación, redes familiares y sociales, condiciones residenciales, cuidado y vivencias vinculadas al cuerpo y construcción como sujeto y como sujeto de derecho. Accedimos a ellas a través de programas sociales y de las redes de las propias investigadoras. Participaron 4 mujeres de 55, 52, 42 y 34 años, y 4 varones de 48, 47, 40 y 23 años. Una persona es afrodescendiente y otra es extranjera. Todos/as residen en Montevideo y tienen hijos/as. Seis tienen pareja. El mayor nivel de escolaridad es tercer año de secundaria. Las mujeres realizan trabajo doméstico, una de ellas es además docente y otra vendedora ambulante. Los varones son empleados, dos de fábricas, uno de una academia de chóferes y otro de una empresa de seguridad. Comenzaron a trabajar en la infancia o en la adolescencia. Todas las mujeres han sufrido distinto tipo de maltrato por parte de su familia de origen o de su pareja. Algunos/as participantes sufrieron situaciones de abandono familiar en la infancia. Todos han vivido, en algún momento, en condiciones de vida muy precarias. Tres vivieron en la calle durante algún tiempo, una en un refugio y otros dos ocupando casas abandonadas.

Resultados

Algunas categorías de análisis alcanzan niveles de saturación, presentándose como contenidos recurrentes en trayectorias vitales singulares. Al mismo tiempo, la heterogeneidad en los procesos nos permite arribar a distintas producciones de sentido acerca de qué sería

estar incluido socialmente en la actualidad. A continuación damos cuenta de estos aspectos.

Todas las personas participantes otorgan un especial valor al trabajo, a la educación y a la familia, factores que han sido claves para generar procesos inclusivos. Si bien actualmente varían los grados de estabilidad y precarización en el trabajo, las estrategias de sobrevivencia han estado ligadas al mismo. La educación es jerarquizada. Algunos plantean el dolor por haber tenido que abandonar los estudios tempranamente, otros los retoman en edad adulta, otros realizan capacitaciones específicas para acceder al mercado laboral, y otros expresan avidez por la lectura. Las experiencias de abandono material y/o afectivo vividas en las familias de origen, se valoran como aprendizaje para constituir su propia familia. Los hijos e hijas son la motivación para luchar en la vida y enfrentar situaciones críticas. La siguiente verbalización recoge lo anteriormente discutido.

...yo había formado una familia..., de lo que uno tiene de ideal como familia, de poder darle a mi hija... no tener la necesidad mi hija de las cosas, de pasar las cosas que pasaba yo cuando era gurí, todas esas cosas eran motivo de superación, era como que yo ya me estaba acostumbrando a vivir de mi trabajo pero más dignamente... (Hombre, 40 años).

La presencia de otros que ayudan (instrumental o afectivamente) y que devuelven una imagen positiva y no estigmatizada de sí mismos.

Otra constante en los relatos es la presencia de personas que han operado como soporte en momentos críticos vitales. A veces se trata de apoyos afectivos ligados o no a la familia. Otras se constituyen en “apariciones” puntuales que dan una palabra de aliento y que quedan en la persona como huella imborrable. En otras ocasiones, se relacionaron con personas de sectores sociales favorecidos, lo que les ha otorgado una ayuda instrumental. A veces lo que en un momento es instrumental, en otro adquiere el carácter de soporte afectivo. En todos los casos, quienes prestan ayuda, devuelven a las personas una imagen positiva y des-estigmatizada de sí mismos.

...de a poquito me fui encariñando con las personas y era imposible no entablar una relación porque con los afectos y todo...son personas divinas, les debo muchísimo..., porque fue la que me ayudó a cambiar mi cabeza, a ver la vida de otro punto, me enseñó que no es tarde, no importa la edad que yo tenga y que mientras tenga fuerza y ganas de hacer cosas, puedo, con voluntad hacer lo que quiera... (Mujer, 34 años).

Desde la culpabilización individual hacia la desnaturalización del sufrimiento y la no victimización. La lucha por la dignidad y la desestigmatización

Los cambios positivos en la vida de las personas participantes involucraron la desnaturalización del sufrimiento y la ruptura con un lugar victimizado. Las personas participantes, luchan por sostener la dignidad, adoptando una actitud activa ante las circunstancias de vida y de resistencia a la exclusión.

...yo agarro y digo...yo tengo que cambiar, de alguna manera yo tengo que cambiar, yo no puedo vivir así, soy una persona joven, mis hijos están creciendo... digo yo voy a luchar, a partir de hoy voy a marcarme una meta, voy a buscar apoyo... digo no, ¿por qué tengo que llorar? ¿por qué tengo que demostrar de ser tan...? al final era súper desgraciada, vamos a decir... (Mujer, 42 años).

Las personas participantes identifican momentos en que se inaugura un modo distinto de posicionarse ante la situación de sufrimiento, lo que habilita a un cambio. Así lo expresa uno de los participantes:

Me pasó algo muy lindo, ¿no? ... yo decidí... ya estaban terminando esos tres años de vivir como nómada. Un día me paro... perdóname si me emociono..., me paro en un bar y veo una familia..., almorzando, un restaurante precioso,... con... mantel blanco, las copas dadas vueltas, la gente limpita... esperando la atención, en fin, y me quede duro, mirando ¿no? y digo... y ahí viste cuando te hace un "clic", a veces te morís y no te hizo el "clic"... Y dije, ¿qué pasó acá?, yo quiero comer así... ahí aprendí que no hay ni un sueño menor ni un sueño mayor, eso para mí era lo máximo, comer en una mesa limpia, ¿entendés? Entonces dije no puede haber dos mundos, uno para unas personas y uno para otras, digo, yo quiero eso... (Hombre, 47 años).

En otros casos el punto de viraje se manifiesta como proceso acumulativo que se va instalando en el tiempo. Una participante denota un movimiento progresivo en el que la situación de aislamiento revierte lentamente y da ingreso a la presencia de otros/as que escuchan y habilitan para iniciar un cambio. Aún así, la participante identifica en esto un contexto en el que se requiere de una decisión o acción propia, no exenta de sufrimiento y temor ligado a la vivencia de cambios profundos:

...no es de un día para el otro, te despertás y terminó la magia y me voy, no es así. Lleva mucho tiempo en la vida de una

persona, que te lleve 3 años y bueno es un porcentaje alto de tu vida para destinarlo a este proceso. Y capaz que fueron 5 años el proceso de separación... no tenía las condiciones económicas dadas... pero yo tenía otro capital, que era el capital humano que me rodeaba... Un día hizo insight la cosa. Pero ¿por qué yo tengo que ser víctima del cambio y por qué no puedo ser actora de mi propio cambio? ¿Por qué tengo que estar en la bisagra y no en la parte activa de la cosa? Y eso da mucho miedo... porque es un terreno que nunca se exploró... necesariamente tenía que ser traumático porque por las buenas no se iba a hacer... Y bueno, eso son las grandes revoluciones ¿no? ir hasta los cimientos, que tiemblen las raíces de los árboles para que pueda crecer algo bueno, nuevo y fuerte...” (Mujer, 52 años).

Capacidad de reflexión sobre sí mismos y de resignificación de su historia vital, ligada a la capacidad de proyección

Los y las participantes mostraron disposición para desplegar sus relatos, otorgando nuevos sentidos a lo vivido en el diálogo que se construye conjuntamente. Relatan momentos vitales en que la reflexión sobre sí mismas estuvo presente. Esto coloca la interrogante acerca de si la capacidad de reflexionar, buscar causalidades y explicar los hechos vividos opera como sustrato de los procesos de inclusión transitados. En este sentido, una participante plantea:

...a mí me ha servido pila esto, ya te digo si bien te remueve muchas cosas, ¿no? Lo vivido siempre, siempre no es una cosa que uno olvide, bueno hoy sufro y mañana ya pasó, este, siempre quedan las marcas, pero también ayuda a eso, a ver el crecimiento de uno, haber pasado por tantos obstáculos y haber aprendido de eso, porque uno puede tropezar veinte veces con la misma piedra y no aprender... viendo de donde venimos, es donde podemos ver todo lo que crecimos... (Mujer, 34 años).

La heterogeneidad en los procesos y en las estrategias. La construcción de sentidos acerca de la inclusión social.

En una lectura transversal de los relatos de vida, identificamos dos tipos de estrategias que las personas han puesto para realizar transformaciones en sus vidas. En algunos, y más allá de la presencia de la ayuda de otros/as, el cambio se construye subjetivamente como un proceso individual y adaptativo, que depende de las capacidades propias para aprovechar las oportunidades que se presentan. El acceso

a bienes materiales permite un cambio de estatus en la posición social. Dice un participante:

...la suerte no existe por sí sola, la suerte está en el camino, es decir, se esconde atrás de los árboles, se asoma, te observa, si vos hiciste lo correcto allá se te cruza en el camino y se da a conocer, pero si no... entonces siempre depende de la actitud que uno tenga frente a determinadas situaciones, ¿no?... Cuando empecé el despegue... lo mínimo que puedo esperar es comer, y empecé a querer más, a querer más, siempre sin confundir la ambición con la avaricia, siempre fui ambicioso, siempre traté de lograr más, más, siempre un poco más, no me importaba cuánto, pero siempre más, siempre más, como dicen los famosos, es fácil llegar, lo difícil es mantenerse... voy a tratar de estar hacia arriba o al mismo nivel, jamás voy a volver hacia abajo (Hombre, 47 años).

En otros casos, el proceso de cambio vivido ha involucrado un colectivo que las personas participantes ubican como clave en sus vidas, ya sea que el involucramiento en el mismo tenga un sentido de acción política o de soporte afectivo que permite descubrir la propia potencia y la potencia de la reciprocidad. Plantea un participante:

... porque yo te digo, me cambió la vida porque de golpe y porrazo tuve que hacer cosas que no hacía... entro a trabajar para la mejoría del barrio, en la comisión barrial... esta parte entra a cambiar totalmente mi accionar hacia la sociedad o frente a los demás... empezar a compartir con los vecinos otras cosas... (Hombre, 40 años).

El papel diferencial de las Políticas Públicas

Los distintos relatos ponen de manifiesto el peso relativo que las Políticas Públicas han tenido en la vida de las personas participantes y en los cambios favorables. En algunos casos, las estrategias de sobrevivencia han estado apoyadas en los programas de PPSS, de modo que el sujeto y su familia se convierten en el beneficiario ideal de la política al cumplir con lo que la misma espera de él.

“Éramos la familia estrella” (Hombre, 48 años).

En otros casos, las personas han contado con una protección material básica en momentos críticos, pero construyen la idea de que han logrado salir adelante “a pesar” de las políticas, ya que las mismas no contribuyeron a favorecer desarrollos personales. Victoria relata la conversación con una educadora del refugio en el que vivió durante

un tiempo:

Yo misma le estaba diciendo a ella, ¿por qué tiras a la gente, a las muchachas jóvenes de esa manera al piso? porque ustedes tienen que desear de que nosotras podamos salir por la puerta, entremos por esta puerta y salir bien... (Mujer, 42 años).

Conclusiones

Los resultados que hemos seleccionado para exponer en este trabajo confirman la complejidad y la multidimensionalidad de los procesos de exclusión e inclusión social. Muestran que la presencia de las instituciones de la modernidad (el trabajo, la educación y la familia) ayudan a generar cambios positivos en las vidas de las personas. Revelan el carácter relacional del fenómeno y el papel que juegan los/as otros/as en los cambios que se operan. Permiten relacionar la desnaturalización del sufrimiento, la ruptura con situaciones de victimización y la lucha por la dignidad, con una mirada desestigmatizante por parte de sí mismos/as y de los/as otros/as. Cuestionan algunas atribuciones respecto a los modos de sentir, pensar y actuar de las personas excluidas, a partir de las capacidades reflexivas y de proyección que demuestran. Desde una mirada histórico-social y situada del fenómeno de la exclusión, deja planteadas algunas interrogantes acerca de las producciones de sentido que adquiere la inclusión social en nuestras sociedades occidentales y capitalistas.

En un contexto en el que las subjetividades de las personas expulsadas se configuran por fuera de las instituciones de la modernidad (Duschatzky & Corea, 2002) y su rol como garante de integración social se ha debilitado, su presencia en las narrativas de las personas participantes, muestra que la permanencia de las mismas son facilitadores de procesos inclusivos. Al mismo tiempo, abre interrogantes acerca de las alternativas de inclusión social para aquellos sectores cuyas prácticas cotidianas ya no se sostienen en el trabajo, en la educación o en la familia.

Las transformaciones subjetivas en las personas que han sido expulsadas no son independientes de los cambios en la mirada que otros/as construyen sobre ellas, ya sean integrantes de sus redes más próximas, operadores/as sociales o ciudadanos/as en general. Es necesario profundizar en la calidad de estos vínculos y en su contribución o no a alterar las relaciones de dominación mediante la reciprocidad y la ruptura de situaciones de dependencia. Esto reafirma el carácter relacional de los procesos de exclusión-inclusión social

(Giorgi, 2006; Sawaia, 2004) tanto en lo que se refiere a la producción de la exclusión como a su superación.

El sentido ideológico de la culpabilización se ha analizado por la ocurrencia de situaciones críticas y cómo operan los procesos de cambio (Marín Baró, 1987). Se produce así una ruptura de la posición subjetiva de des existentes sociales (Duschatzky & Corea, 2006), base fundamental para la construcción de sujeto, de sujeto social y de derecho. Se trata de “puntos de viraje” que señalan un antes y un después en sus vidas (Kornblit, 2004). A veces se presentan como un hito puntual, cargado de emoción, como acto límite, “... que se dirige a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva” (Montero, 2004, p. 285).

En la literatura sobre los sectores excluidos e incluso en la formulación de proyectos y programas que buscan revertir esas situaciones, es habitual hallar descripciones que relacionan condiciones materiales precarias de existencia, con modos de procesar los afectos, los pensamientos y las conductas. Refieren a la escasa capacidad de considerar el futuro o proyección por la necesidad de resolver la subsistencia cotidiana, a la tendencia a pasar al acto asociada a un precario desarrollo de la función simbólica y como forma de tramitar las frustraciones (Giorgi, 2006). Los relatos en nuestro estudio, contradicen estas atribuciones. Si bien la investigación induce a las personas a narrar sus vidas, ello se produce sin dificultad.

El acceso a los bienes materiales, sin perder jerarquía en la necesidad de sobrevivencia, se presenta secundario en relación a la producción de cambios en otros planos de la vida: la ruptura con situaciones de opresión, el crecimiento personal y el desarrollo de la espiritualidad. Esta diversidad nos hace interrogarnos: ¿se trata de construcciones diferenciales de sentido acerca de la integración en la sociedad actual? ¿la inclusión social es integración a una sociedad de consumo, con un horizonte de ascenso social que depende de las capacidades de las personas para el aprovechamiento de las oportunidades? ¿o bien se construyen en clave de un “nosotros”, donde las posibilidades de procesar cambios personales son interdependientes del desarrollo colectivo y societal, sobre la base de un acceso digno a bienes materiales y de servicios?

En un análisis más profundo de los resultados aquí descritos, es necesario detenerse en los factores que inciden en la visibilidad que las PPSS adquieren para las personas, en los grados de dependencia y autonomía que promueven y en la relación entre los significados que se les atribuye y el tipo de política que se instrumenta en cada momento histórico.

1. Responsable del Proyecto de Investigación, “Inclusión social y subjetividad”. E-mail: aliciar@psico.edu.uy
2. Durante la ejecución de la investigación participaron estudiantes de grado que también aportaron al análisis de la información: Natacha González, Virginia Gadea, Diana García, Ester Romero, Virginia Aostalli, Pilar Cuenca y María Serellanes

REFERENCIAS

- Araújo, A. M. (Coord.), (2002). *Impactos del desempleo. Transformaciones en la subjetividad*. Montevideo: Facultad de Psicología. Universidad de la República, Argos-Ediciones Alternativas.
- Baráibar, X. (2006). La exclusión social como manifestación actual de la exclusión social. En Encare (Comp.), *Seminario: Drogas y exclusión social* (pp. 17-34). Montevideo: RIOD Nodo Sur.
- Belfiore, M. (2004). Refletindo acerca do conceito de exclusao. En B. Sawaia (Org.), *As Artimanhas da exclusao. Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 16-26). Petrópolis, RJ: Editora Voces
- Bonet, Fernández, Gallego & Obradors. (2006). Juego de miradas sobre la exclusión social. En J. Subirats (Dir.), *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana* (pp. 25-36). Barcelona: Icaria Editorial
- _____. (2006). Desvelando la trastienda de la investigación. En J. Subirats (Dir.), *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana* (pp. 179-190). Barcelona: Icaria Editorial.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Dutchasky S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda; los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galende, E. (2004). Subjetividad y resiliencia: del azar y la complejidad. En A. Melillo, E. Suárez Ojeda & D. Rodríguez (Eds.), *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida* (pp. 23-61). Buenos Aires: Paidós.

- Giorgi, V. (2006). Construcción de la subjetividad en la exclusión. En Encare (Comp.), *Seminario: Drogas y exclusión social* (pp.46-56). Montevideo: RIOD Nodo Sur.
- Goncalvez, A. & Mancebo, D. (2005). Análise histórica da desigualdade: marginalidade, segregação e exclusão. *Psicologia &. Sociedad*, 17(2) 14-20.
- Isuani, A. (1998). Una nueva etapa histórica. En A. Isuani, & D. Filmus (Eds.), *La Argentina que viene*. Buenos Aires: Ed. Norma.
- Kornblit, A. L. (2004). Historias y relatos de vida: Una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (Coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 9-33) Buenos Aires: Biblos.
- Martín Baró, I. (1987). El latino indolente. Carácter ideológico del fatalismo latinoamericano. En M. Montero (Coord.), *Psicología política latinoamericana* (pp. 135-162) Caracas: Panapo.
- Melillo, A. & Suárez Ojeda, E. (Comps.). (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A., Suarez Ojeda, E. & Rodríguez, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Midaglia, C., Serna, M. & Rivero, S. (2010). Red temática desarrollo, desigualdad y protección social en Uruguay: Estado de situación y demandas de investigación. En M. Serna (Coord.), *Pobreza y (des) igualdad en Uruguay: una relación en debate* (pp. 17-37). Montevideo: Universidad de la República.
- Montero, M. (2004). Procesos psicosociales comunitarios. En M. Montero, *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (pp. 255-284). Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2004). Glosario de términos usados en Psicología Comunitaria. En M. Montero *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (pp. 285-320). Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2006). El uso de métodos biográficos en la investigación en Psicología Comunitaria. En M. Montero *Hacer para transformar. El método en la Psicología Comunitaria* (pp. 257-299). Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, A. (2008). De la promoción de salud mental a la producción de salud. La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. En Universidad Salesiana de Ecuador. *Memorias del I Congreso Ecuatoriano de Psicología Comunitaria. Desafíos de*

- la Psicología para el Siglo XXI* (pp. 105-121). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Rodríguez, A. & Rudolf, S. (2011). *Construcción del ambiente residencial. Historias singulares de asentamientos, desalojos y realojos*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Sawaia, B. (2004). O sufrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. En B. Sawaia (Org.), *As Artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 97-118). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Seligman, M. (1991). *Indefensión*. Madrid: Debate.
- Serna, M. (2010). Pobreza, desigualdad y políticas sociales: Una agenda en debate. En M. Serna (Coord.), *Pobreza y (des) igualdad en Uruguay: una relación en debate* (pp. 7-16). Montevideo: Universidad de la República.
- Silva, R. (2006). Dimensiones psicosociales de la pobreza. Percepción de una realidad recuperada. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela de Trabajo Social, UNAM. ISDN.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Psicología comunitaria y salud indígena en la Amazonía: La experiencia del Proyecto Chatãee

SERGIO CRISTANCHO, PhD¹

Universidad de Antioquia
University of Illinois

MARCELA GARCÉS, MD, MSPH

Universidad de Antioquia

KAREN PETERS, DRPH

University of Illinois

RESUMEN

Los pueblos indígenas latinoamericanos sufren de grandes inequidades en salud. Desde una perspectiva ecológica en psicología comunitaria, este artículo presenta la experiencia del Proyecto *Chatãee* en el Amazonas colombiano entre 2007-2011. Con el objetivo de mejorar las condiciones de salud de dos comunidades utilizamos la metodología investigación-acción participativa basada en la comunidad operativizada en cinco fases desarrolladas por Comités Locales en Salud. *Chatãee* identificó estrategias basadas en la comunidad que contribuyeron a disminuir la carga de enfermedades transmisibles y tradicionales, a mejorar las relaciones sociales, y a fortalecer la capacidad comunitaria en salud. Los principales retos fueron limitaciones financieras y participativas. Nuestras reflexiones contribuyen a la creciente literatura en psicología comunitaria e IAPBC para el bienestar de las comunidades indígenas en Latinoamérica. [**Palabras clave:** Psicología comunitaria, IAPBC, salud indígena].

ABSTRACT

Indigenous peoples in Latin America suffer from major health disparities. From an ecological perspective in community psychology, this paper presents the *Chatãee* Project experience which took place in the Colombian Amazon during 2007-2011. Seeking to improve the health conditions of two communities, this project used a community-based participatory research that was implemented by Local Health Committees through five phases. *Chatãee* resulted in the identification of community-based strategies that contributed to decrease the load of transmissible and traditional diseases, to improve social relations, and to strengthen community capacity so as to address local health issues. Main challenges included financial and participation limitations. Our reflections are intended to contribute to the growing literature on community psychology and participatory research to improve Latin American indigenous communities' well-being. [**Keywords:** Community psychology, CBPR, indigenous health].

La psicología comunitaria-PC a través de una metodología participativa puede realizar aportes significativos a procesos de transformación social relevantes para el contexto latinoamericano, y más específicamente, para poblaciones vulnerables como son los grupos indígenas de la Amazonía en dimensiones vitales para su desarrollo como la de salud comunitaria. Esto se logra a través de la relación dialéctica entre teoría y praxis (Montero, 1984). De esta manera, la investigación e intervención en PC debe estar dirigida hacia la solución de problemas definidos como prioritarios por las comunidades y no por limitaciones del campo disciplinar que restringen el quehacer psicológico exclusivamente al campo de la salud mental o al entendimiento de los procesos psicológicos básicos y superiores.

El Foro Permanente de las Naciones Unidas para Asuntos Indígenas [UNPFII] (2010) establece la salud como uno de cinco temas fundamentales para el bienestar de los pueblos indígenas a nivel mundial. En comparación con las poblaciones mayoritarias, gran parte de los/as indígenas sufre inequidades en salud (Bramley, Hebert, Tuzzio & Chassin, 2005), particularmente indígenas de Suramérica (Montenegro & Stephens, 2006). En este contexto, la PC debe contribuir en procesos de desarrollo comunitario orientados a mejorar la salud y las condiciones de vida en general de estas comunidades. Algunas causas subyacentes a las pobres condiciones de salud de los/as indígenas son: 1) la colonización; 2) la falta de vivienda o vivienda inadecuada; 3) la pobreza; 4) la falta de derechos sexuales y reproductivos; 5) la violencia doméstica; y 6) las adicciones (UNPFII, 2010). Sin embargo, las actividades de promoción, prevención y atención en los diferentes niveles del sistema de salud se enfocan frecuentemente en enfermedades específicas, limitadas en su alcance y pertinencia cultural. Por lo cual, la UNPFII sugiere que la prestación del servicio de salud se conceptualice desde una perspectiva indígena que incorpore la salud mental, física y espiritual. En este sentido muchos indígenas utilizan el concepto de “vivir bien” en vez del de salud, salud mental o bienestar, refiriéndose a este como un proceso que involucra armonía en lo físico, lo mental y lo espiritual, así como en las relaciones con los demás y con el medio ambiente (Aguirre, 2011; Martínez-Cobo, 1983). La concepción del “vivir bien” se extrapola al plano colectivo, por ello muchas comunidades indígenas centran sus “planes de vida” (planes de desarrollo local) en este concepto.

Congruente con la multidimensionalidad del concepto de “vivir bien” en comunidades indígenas, este estudio parte de una perspectiva ecológica en PC (Bronfenbrenner, 1979; Rappaport, 1977). La perspectiva ecológica enfatiza que múltiples factores en niveles

sistémicos (micro, meso, exo y macro) se intersectan influenciando el bienestar de las personas. Para lograr el bienestar de las personas es necesario intervenir el contexto ambiental y social de manera que estos favorezcan un desarrollo psicológico positivo (Newbrough, 1973; Rappaport, 1977). Esta perspectiva se presta para el análisis de factores estructurales que impactan el bienestar de las comunidades indígenas, así como las fortalezas asociadas a esas culturas debido a la perspectiva holística que los/as indígenas utilizan para entender y explicar los fenómenos en salud (Swan & Raphael, 1995).

La PC latinoamericana está particularmente interesada en el estudio de factores psicosociales que permitan desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que las personas puedan ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que les aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social (Montero, 1984). Una de las estrategias más importantes para lograr dichos cambios consiste en el “fortalecimiento” comunitario (Montero, 2004). En efecto, el componente de acción como parte integral del proceso investigativo adquiere la mayor relevancia (Lewin, 1946). Así mismo, la acción para sostenerse en el tiempo debe estar acompañada de procesos educativos y de empoderamiento comunitario (Freire, 1970). Es necesario que la academia trabaje en conjunto con otros sectores incluyendo a las comunidades más afectadas de manera participativa con el fin de fortalecerlas para disminuir las inequidades en salud. Esto implica generar y fortalecer espacios participativos en un ambiente de apropiación, colaboración y responsabilidad (Israel, Eng, Schulz & Parker, 2005) para que la misma comunidad analice las condiciones de salud que le afectan y desarrolle acciones tendientes a lograr mejores condiciones de vida ante la limitada respuesta del Estado para responder a sus necesidades.

Población indígena y salud en el Amazonas

En Latinoamérica hay más de 400 pueblos indígenas reconocidos (Montenegro & Stephens, 2006). El 40% de las 120 millones de personas sin acceso a los servicios de salud en el continente son indígenas (OPS, 2008). En Colombia hay 1.392.623 indígenas (3,43% de la población nacional) (DANE, 2007). La población indígena del Departamento del Amazonas está calculada en 19.000 (43.4% del total), la cual está asentada en 26 resguardos (DANE, 2007). Sus condiciones particulares de salud se desconocen debido a las limitaciones de acceso a los servicios y en los sistemas de información en salud (Rossi & Sarmiento, 1988; Suárez, 2001). De acuerdo con la

Secretaría Departamental de Salud del Amazonas (2008) la mortalidad general en menores de 5 años, la mortalidad por EDA (causa básica de muerte fue enfermedad infecciosa intestinal) y la mortalidad por IRA (causa básica de muerte fue enfermedad respiratoria aguda) son mayores que las nacionales lo cual da indicios de una situación de inequidad. En el 2007 las tres enfermedades con mayor prevalencia fueron infección respiratoria aguda (9.177 casos), enfermedades gastrointestinales agudas (5.426), e infecciones vaginales (1.771). Las enfermedades con mayor porcentaje de cambio entre el 2004 y el 2006 fueron Malaria Falciparum (de 12 a 90 casos, 650%), Hepatitis B (de 0 a 4 casos, 400%) y Malaria Mixta (de 3 a 8 casos, 166%). Algunos de los determinantes sociales de estas condiciones incluyen una población con NBI (necesidades básicas insatisfechas) y en miseria de 44.1% siendo mayor en el área rural (58.9%), la cual está muy por encima del nivel nacional.

Marco institucional

En Colombia, se comparten problemáticas similares a las del resto de Latinoamérica en lo referente al limitado acceso de la población indígena a los sistemas de protección social y salud debido a sus condiciones de pobreza, bajo nivel educativo, desempleo, discriminación y dispersión poblacional (Montenegro & Stephens, 2006; Rossi & Sarmiento, 1988). Con el fin de lograr una adecuación étnica y cultural del Sistema General de Seguridad Social en Salud, en los últimos años se han dado importantes avances en cuanto a la propuesta de un modelo de salud intercultural para el país (ONIC, 2011) y a la creación de empresas indígenas prestadoras de servicios lideradas por autoridades indígenas. A pesar de estos avances, la población indígena colombiana aún muestra condiciones de vida desfavorables y el sector salud enfrenta grandes dificultades para lograr mayores niveles de eficacia, efectividad y eficiencia en la prestación de servicios de salud (OPS, 2008). Ante este panorama, la academia surge como potencial catalizadora de los esfuerzos de las demás instituciones.

Presentamos la experiencia del Proyecto *Chatãee* (“vivir bien” en lengua Tikuna) el cual se llevó a cabo entre 2007-2011 con el fin de disminuir las inequidades en salud y mejorar las condiciones de vida de estas comunidades. Este proyecto surge a partir de un trabajo colaborativo entre la Universidad de Illinois (USA), la Universidad de Antioquia (Colombia), la Asociación Zonal de Cabildos Indígenas de Tradición Autóctono –AZCAITA– y las comunidades de San Juan de los Parentes y San Antonio de los Lagos (Amazonas colombiano). Esta

experiencia tenía como principal propósito probar la efectividad del abordaje Investigación-Acción Participativa Basada en la Comunidad-IAPBC en el fortalecimiento de coaliciones locales en salud en dos comunidades indígenas Tikuna y Cocama del Amazonas colombiano. Los objetivos específicos fueron: a) caracterizar sus condiciones de salud y enfermedad (física, mental y espiritual); b) mejorar sus condiciones de bienestar y disminuir las inequidades en salud que las afectan; y c) fundamentar metodológicamente una propuesta de modelo intercultural de formulación de planes locales en salud indígena de utilidad para la región y el país.

Método

Organizamos, diseñamos y llevamos a cabo esta investigación considerando las diferencias culturales, la basamos en el respeto mutuo y que fue beneficiosa y aceptable para las partes involucradas (Burhansstipanov, Christopher & Schumacher, 2005). La relación entre investigadores/as y comunidades debe ser colaborativa, involucrando un esfuerzo expreso para balancear los intereses y responsabilidades de investigadores/as y miembros de las comunidades (Freire, 1970; Sapag & Kawachi, 2007; Whyte, 1989). Utilizamos el abordaje de la IAPBC, fundamentado en la investigación acción participativa -IAP (Fals-Borda, 1987; Bosco-Pinto, 1987) y community based participatory research- CBPR (Minkler & Wallerstein, 2003; Israel et al., 2005). De la IAP se adopta la noción de que el saber científico y el popular se combinan y resuelven su tensión dialéctica bajo el objetivo común de la transformación social el cual está dirigido a beneficiar los grupos más marginales y oprimidos de la sociedad (Fals-Borda & Rahman, 1991). Del CBPR se adopta la centralidad de la figura de “coaliciones” (*partnerships*) para concretar el principio participativo con el fin de asegurar el involucramiento de manera equitativa de los miembros de la comunidad e investigadores/as académicos en todos los aspectos del proceso investigativo, con el fin de aumentar el entendimiento del fenómeno estudiado e integrar el conocimiento con la acción para mejorar la salud y el bienestar de los miembros de la comunidad (Israel et al., 2005). Aparte de ser metodológicamente congruente con la perspectiva ética de transformación social de la psicología comunitaria (Montero, 2004), estos abordajes son útiles para identificar y disminuir las inequidades en salud de poblaciones minoritarias (U.S. Department of Health and Human Services, 2008). Su pertinencia se refleja en la creciente utilización en diversas comunidades indígenas del mundo para tratar una variedad de temas en salud y salud mental tales como

violencia entre géneros y generaciones (Yepes & Hernández, 2010); VIH/SIDA y abuso de sustancias (Baldwin, Johnson & Benally, 2009); relaciones, sexo y contracepción (Larkins et al., 2007); nutrición y actividad física (LaRowe, Wubben, Cronin, Vannatter & Adams, 2007); salud del hombre (Tsey, Patterson, Whiteside, Baird & Baird, 2002); resiliencia (Hegney et al., 2007); tabaquismo (Santos, Braun, Aea & Shearer, 2008); depresión y enfermedad cardíaca (Esler, 2008); cáncer (Kobetz, Menard, Barton, Pierre, Diem & Auguste, 2009; Kulukulualani, Braun & Tsark, 2008); enfermedad crónica (Bailie, Si, O'Donoghue & Dowden, 2007; Mohatt et al., 2007); y suicidio (Allen, Mohatt, Ting Fok, Henry & People Awakening Team, 2009). Este enfoque también ha sido utilizado para abordar temas de acceso y calidad tales como mejoramiento en la calidad de servicios de salud (Bailie et al., 2007); investigación en resultados de tratamientos para problemas mentales (Lau, Chang & Okazaki, 2010) y desarrollo de capacidad investigativa para trabajadores en salud (Bailey, Veitch, Crossland & Preston, 2006).

Con base en otras experiencias similares con poblaciones marginales (Cristancho, Garces, Peters & Mueller, 2008), en este proyecto se concibe la IAPBC como un proceso cíclico e iterativo en cuyas fases se operacionalizan los principios metodológicos centrales del enfoque (Peters, Cristancho & Garces, 2011). Los nombres técnicos de las fases de este proceso fueron adaptados al contexto local para lograr un mutuo entendimiento respecto al componente central en cada una. Es así como la fase de formación de coaliciones se nombró *Unirse*, la de valoración de necesidades *Conocer*, la de implementación de acciones *Hacer*, la de evaluación participativa *Pensar*, y la de difusión *Contar*. Los procedimientos e instrumentos de recolección de la información fueron concertados con las autoridades indígenas de las comunidades participantes y aprobados por los Comités de Ética Investigativa de la University of Illinois College of Medicine at Rockford y de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia. La “Asociación Zonal de Consejo de Autoridades Indígenas de Tradición Autóctono” –AZCAIT A– y el equipo académico interdisciplinario (psicología, medicina y salud pública) de las Universidades de Illinois y de Antioquia iniciaron el Proyecto *Chatãee* en 2007. El contacto de AZCAITA con las dos universidades se dio a través del líder del equipo académico, quien tiene afiliación con ambas y había formulado el Plan de Atención Básica en salud indígena en el Amazonas a finales de los años 90. Existía una relación ya establecida de confianza mutua la cual sirvió como fundamento para este proyecto colaborativo.

Procedimiento

Realizamos una intensa revisión documental. Establecimos confianza comunitaria durante varios meses a través de trabajo etnográfico y observación participativa. Contamos con una coordinadora de campo con formación en sociología y con experiencia en trabajo comunitario en la región. Realizamos visitas exploratorias a las comunidades del resguardo. Con base a estas visitas seleccionamos dos comunidades concertadamente con AZCAITA utilizando como criterios un interés expreso de la comunidad en participar, condiciones identificadas de vulnerabilidad en salud y un clima sociopolítico interno que permitiera la ejecución del proyecto. Las comunidades seleccionadas fueron San Juan de los Parentes (91 habitantes.) y San Antonio de los Lagos (382 habitantes). A continuación describimos el desarrollo de cada una de las fases subsecuentes:

Unirse-Encada comunidad, se conformó y se le dio acompañamiento a un Comité Local de Salud (CLS) con representación de diferentes segmentos comunitarios incluyendo médicos tradicionales, parteras, promotores de salud, maestros/as, líderes comunitarios, ancianos/as y jóvenes, entre otros. Estos CLS se reunieron a lo largo de toda la duración del proyecto con la frecuencia que demandara cada fase y fueron la instancia principal de ejecución del proyecto.

Conocer - Después de que los CLS definieron que el proyecto se enfocaría en la búsqueda del “vivir bien” (*Chatãee*), cada comité en coordinación con AZCAITA y con el equipo académico realizó una valoración de necesidades en salud en su comunidad a través de varias estrategias incluyendo una encuesta comunitaria a la población adulta, dos pequeños grupos de discusión, dos foros comunitarios y trabajo etnográfico (entrevistas informales, observación participante, calendarios ecológicos tradicionales y mapas relacionales comunitarios). Estas estrategias buscaban obtener un panorama amplio acerca de los principales problemas de salud física, mental y espiritual, sus determinantes, barreras de acceso a los servicios occidentales y tradicionales, atribuciones causales de enfermedad, redes sociales de transmisión de conocimientos, preferencias en cuanto a estrategias de promoción de la salud y aspectos culturales incluyendo aculturación. Después de ser procesados y sintetizados, los resultados de esta valoración se socializaron a través de reportes comunitarios. También se realizaron pequeños grupos de discusión con los CLS y foros comunitarios con el resto de la comunidad tanto para legitimarlos como con el fin de priorizar acciones.

Hacer - Con base en dicha priorización, se apoyó la elaboración y ejecución de un microproyecto por cada comunidad. La comunidad de San Juan estructuró su proyecto alrededor de acciones como el mejoramiento de las viviendas para protección contra vectores (dotación de aneques, toldillos y limpieza de tanques de agua), la creación de una huerta de plantas medicinales y la curación tradicional del territorio para evitar enfermedades espirituales. La comunidad de San Antonio, a su vez, concentró esfuerzos en el mejoramiento de las viviendas para la protección contra vectores, y adicionalmente en seguridad alimentaria, y capacitación comunitaria en temas como convivencia, nutrición y la prevención de enfermedades diarreicas e infecciones respiratorias. Cada microproyecto recibió USD\$1,000 por parte del proyecto *Chatãee*, pero los CLS lograron con esta base obtener financiación adicional de otras entidades hasta por USD\$15,000.

Pensar - Con el fin de analizar las fortalezas, debilidades, oportunidades y recomendaciones derivadas de la experiencia realizamos una evaluación participativa (Papineau & Kiely, 1996; Whitmore, 1998) con énfasis en el proceso y los resultados preliminares del proyecto. Utilizamos varias estrategias incluyendo la revisión de indicadores en salud, 19 entrevistas familiares (n=117) y el método fotovoz (n=27) (Wang & Burris, 1997; Wang, 2003; López, Eng, Robinson, Wang, 2005). Los resultados de esta evaluación indican que en el año siguiente a la implementación de los microproyectos hubo una disminución en la mortalidad infantil (de 1 a 0 muertes) y en la morbilidad general por malaria (18 a 4 casos) en ambas comunidades. Se percibió un mayor bienestar comunitario y disminución de las situaciones de conflicto social. Los miembros de la comunidad percibieron que a través de la creación de los CLS se logró una mayor capacidad local para identificar prioridades y resolver situaciones de salud en cada comunidad. Se logró identificar líderes comunitarios naturales con el potencial de sostener este trabajo a mediano y largo plazo. También se logró un mayor trabajo en red entre las dos comunidades y con la organización indígena AZCAITA, así como un mayor compromiso y efectividad en la respuesta institucional a las necesidades prioritarias en salud a través de la vinculación de entidades como las secretarías de salud municipal y departamental, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Universidad Nacional Sede Leticia. La evaluación mediante el método fotovoz sugiere que los mayores impactos del proyecto fueron la protección de viviendas contra vectores (83.3%), el fortalecimiento en el manejo tradicional de la salud (25%) y la capacitación en temas de interés en salud (20.8%). Las mayores dificultades del proyecto fueron el desinterés de

la comunidad (45.8%), sus recursos limitados (37.5%) y las difíciles condiciones ambientales para acceder a la zona (25%).

Contar - A lo largo de todas las etapas, realizamos esfuerzos por difundir el proceso y los resultados de la experiencia a nivel comunitario, institucional y académico con el fin de facilitar una mayor apropiación social del conocimiento. A nivel comunitario, los CLS distribuyeron en cada casa los reportes comunitarios generados en la fase *Conocer*. Realizaron foros comunitarios para analizarlos, informar acerca de avances en la ejecución del proyecto, obtener consensos sobre puntos específicos y presentar los resultados de la evaluación. A nivel institucional, se realizó una exposición durante un mes con los resultados de fotovoz, un documental de inmersión y un evento inaugural de dicha exposición en la sede Leticia del Banco de la República donde participaron las autoridades e instituciones de la región con interés en el tema incluyendo la Gobernación del Amazonas, las Secretarías de Salud Departamental y Municipal, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, las Organizaciones Indígenas, la Universidad Nacional Sede Leticia, las Entidades Promotoras de Salud (aseguradoras) locales, y las Instituciones Prestadoras de Servicios (clínicas, hospitales y prácticas privadas). Esta misma exposición se trasladó a la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia donde permaneció por varios meses y se presentó como parte de un Conversatorio sobre Salud Indígena y Justicia Social. A nivel académico, se ha difundido información del proceso en diversos espacios de formación de pregrado y posgrado en psicología y salud pública; así como en conferencias locales, nacionales e internacionales de psicología, salud pública e investigación.

Discusión

La psicología debe vincularse estrechamente a la identificación y solución de las problemáticas de mayor relevancia para las comunidades más desventajadas en Latinoamérica (Martín-Baro, 1994). El tema de salud es uno prioritario para las comunidades indígenas. Su concepción de salud no se limita a lo físico, sino que incluye una estrecha relación entre las dimensiones de bienestar físico, mental y espiritual así como relaciones armoniosas con otros y con el medio ambiente la cual está mejor representada semánticamente con la noción indígena de “vivir bien”. Este proyecto partió de dicha noción (*Chatãee*) y su definición por parte de las comunidades orientó el desarrollo de todas sus fases. Dentro de las lecciones aprendidas está la reflexión de que el quehacer de la PC debe partir de conceptos como este de gran relevancia para

las comunidades y el cual convoca de manera natural a un trabajo interdisciplinario e intersectorial. A través de la conformación de los CLS y de este modelo de coaliciones se concretó de una manera muy efectiva el principio participativo de la metodología IAPBC. El modelo de fortalecimiento comunitario logró permitirles a las personas de la comunidad, a través de procesos de aprendizaje e involucramiento, asumir poder sobre las decisiones y los recursos que afectan su salud. A través del proyecto se logró identificar estrategias basadas en la comunidad; promoción del bienestar y prevención de las enfermedades las cuales tuvieron mayor aceptación que si hubieran sido impuestas por un ente externo. Esto refuerza más la idea de que las estrategias de promoción del bienestar y la salud mental en el contexto de comunidades indígenas deben ser basadas en la comunidad y centradas en la familia (Reilly et al., 2008), no solamente basadas en la evidencia y centradas en la persona. Otro factor que ayudó en la ejecución exitosa del proyecto fue el conocimiento previo del equipo académico del contexto y de las dinámicas culturales y políticas de la región.

Entre los principales retos se encontró que, los recursos fueron insuficientes debido en parte, a la dificultad de obtener financiación para proyectos de investigación que más allá de la mera generación de conocimientos contengan un componente de transformación social sin generar compromisos que las comunidades no quieran asumir. También, fue un reto mantener altos niveles de participación comunitaria en las actividades educativas y en algunas reuniones convocadas por los CLS, lo cual se constituye en un desafío para la misma sostenibilidad de los CLS y de las acciones del proyecto que se deben mantener a lo largo del tiempo.

Recomendaciones

La PC debe ocuparse de la generación de conocimientos y el apoyo a procesos de transformación social desde una perspectiva más amplia de la salud y de la salud mental que incorpore conceptos indígenas como el de “vivir bien”. Esto implica una flexibilización conceptual y una complejización respecto a su objeto tradicional de estudio ya que aparte de los fenómenos puramente psicológicos, también se incorporan los planos físico y espiritual, en el marco no solamente del comportamiento individual sino también de las relaciones sociales y ambientales. En este sentido la perspectiva ecológica en PC aporta elementos conceptuales y analíticos de gran relevancia.

En lo metodológico, la IAPBC mostró ser una herramienta efectiva y culturalmente apropiada para fortalecer la capacidad

comunitaria para asumir un rol más activo y autónomo en el manejo de su salud. La operacionalización de este método a través de las cinco fases simplificadas del modelo (*unirse, conocer, hacer, pensar y contar*) permitió no solamente la generación de una secuencia útil para el logro del objetivo central del proyecto sino también su fácil entendimiento por parte de las comunidades. Este método puede ser muy útil en la formulación y monitoreo de planes locales en salud indígena. Los grandes retos en cuanto a limitación de recursos y participación cuestionan la sostenibilidad de este tipo de proyectos cuando actores/actrices externos se retiran de la comunidad. De esta forma, complementar la IAPBC con abordajes como el de Atención Primaria Orientada hacia la Comunidad –APOC– (Gofin & Gofin, 2011) podría ayudar a lograr una mayor sostenibilidad en proyectos sobre salud comunitaria en contextos indígenas. Futuros estudios deberían evaluar el impacto a largo plazo de las estrategias basadas en la comunidad que surgen en este tipo de proyectos y del modelo de coaliciones locales en salud, con el fin de comprobar su efectividad. Nuestras reflexiones sobre esta experiencia pretenden estimular y contribuir al bienestar de las comunidades indígenas en Latinoamérica.

Agradecimientos

Los/as autores/as expresan un especial agradecimiento a la organización AZCAITA y a las comunidades, curacas y CLS de San Juan de los Parentes y San Antonio de los Lagos, en especial a Nancy Luz Murayari, Leonardo Rufino, Álvaro Parente, Filiberto Parente, Santos Parente, Álvaro Acho, José Vicente Parente (San Juan), Jackeline Jordan, Eugenio Parente, Libardo Jordán, Liz Patricia Vásquez, Sandra Patricia Ruiz, Nixon Peña, María Flor Curitima, Jorge Luis Parente, Sandra Milena Coelho, Lisandro Rodríguez, James Parente y Jair Curico (San Antonio) por su liderazgo. Damaris Gómez fue la coordinadora de campo a lo largo de toda la duración del proyecto y la responsable de mantener una estrecha y fluida comunicación entre las comunidades y el equipo académico con gran sentido de compromiso, respeto y eficiencia. El Grupo Hipertrópico de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia colaboró en el componente evaluativo de fofovoz aportando capacitaciones comunitarias sobre manejo de medios audiovisuales y edición digital de imágenes, así como haciendo la curaduría de la exposición de los resultados. Ana María Pérez, Rosa Tordecilla, John Smith Arenas, Diana Marín, Sergio Gómez, Ángela Alzate, Leidy Grisales, Stephanie López, Liced Ardila y Daniel López contribuyeron con revisión bibliográfica, análisis de datos o aspectos administrativos en varias fases del proyecto.

Este proyecto estuvo financiado por la University of Illinois College of Medicine at Rockford (National Center for Rural Health Professions, AMSA Global Health Interest Group y donaciones de profesores/as, estudiantes y personal de la biblioteca); por el Illinois Critical Access Hospital Network -ICAHN-; por la Universidad de Antioquia (CODI, Fondo de Apoyo Docente de la Facultad Nacional de Salud Pública, y Grupo de Investigación en Salud Mental); y por donaciones del equipo académico.

NOTAS

1. Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, Calle 62 No. 52-59, Medellín, Colombia; scrista@uic.edu

REFERENCIAS

- Aguirre, D. Y. (2011). *Análisis de situación de salud de los Embera-Chami mayores de 15 años del resguardo indígena de Cañamomo y Lomaprieta 2009-2011*. Tesis de Gerencia de Sistemas de información en Salud, Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia.
- Allen, J., Mohatt, G., Ting Fok, C. C., Henry, D. & People Awakening Team. (2009). Suicide prevention as a community development process: Understanding circumpolar youth suicide prevention through community level outcomes. *International Journal of Circumpolar Health*, 68(3), 274-291.
- Bailey, J., Veitch, C., Crossland, L. & Preston, R. (2006). Developing research capacity building for aboriginal & Torres Strait Islander health workers in health service settings. *Rural and Remote Health*, 6, 1-10. Accedido el 6 de marzo de 2012 en <http://www.rrh.org.au>
- Bailie, R. S., Si, D., O'Donoghue, L. & Dowden, M. (2007). Indigenous health: Effective and sustainable health services through continuous quality improvement. *Medical Journal of Australia*, 186, 525-527.

- Baldwin, J. A., Johnson, J. L. & Benally, C. C. (2009). Building partnerships between indigenous communities and universities: Lessons learned in HIV/AIDS and substance abuse prevention research. *American Journal of Public Health, 91*(1), S77-S81.
- Bosco-Pinto, J. (1987). *Investigación Acción*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Bramley, D., Hebert, P., Tuzzio, L. & Chassin, M. (2005). Disparities in indigenous health: A cross-country comparison between New Zealand and the United States. *American Journal of Public Health, 95*(5), 844-850.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burhansstipanov, L., Christopher, S. & Schumacher, S.A. (2005). Lessons learned from community-based participatory research in Indian country. *Cancer Control, 12*(2), 70-76.
- Cristancho, S., Garces, D. M., Peters, K. & Mueller, B. (2008). Listening to rural Hispanic immigrants in the Midwest: A community-based participatory assessment of major barriers to health care access and use. *Qualitative Health Research, 18*(5), 633-646.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2007). *Colombia una nación multicultural: Su diversidad étnica*. Accedido el 15 de febrero de 2012 en http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf
- Esler, D. M. (2008). Participatory action research in indigenous health. *Australian Family Physician, 37*(6), 457-459.
- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory action research in Latin America. *International Sociology, 2*, 329-347.
- Fals-Borda O. & Rahman, M. A. (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*. New York: The Apex Press
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gofin, J. & Gofin, R. (2011). *Essentials of global community health*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- Grupo de Interés en Salud Indígena (2012). *Declaratoria del III Conversatorio sobre Salud Indígena: Justicia Social para la Permanencia y el Vivir Bien de los Pueblos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hegney, D. G., Buikstra, E., Baker, P., Rogers-Clark, C., Pearce, C., Ross, H., Watson Luke, A. et al.,(2007). Individual resilience in rural people: A Queensland study, Australia.

Rural and Remote Health, 7: 620. Accedido el 5 de marzo de 2012 en <http://www.rrh.org.au>

- Israel, B. A., Eng, E., Schulz, A. J. & Parker, E. A. (2005). *Methods in community-based participatory research for health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kobetz, E., Menard, J., Barton, B., Pierre, L., Diem, J. & Auguste, P. D. (2009). Patnè en Aksyon: Addressing cancer disparities in Little Haiti through research and social action. *American Journal of Public Health*, 99(7), 1163-1165.
- Kulukulualani, M., Braun, K. L. & Tsark, J. U. (2008). Using a participatory four-step protocol to develop culturally targeted cancer education brochures. *Health Promotion Practice*, 9(4), 344-355.
- Larkins, S.L., Page, R. P., Panaretto, K. S., Scott, R., Mitchell, M. R., Alberts, V., Mc Ginty, S. et al. (2007). Attitudes and behaviors of young indigenous people in Townsville concerning relationships, sex and contraception: the "U Mob Yarn Up" project. *Maternal and Child Health*, 186(10), 513-518.
- LaRowe, T. L., Wubben, D. P., Cronin, K. A., Vannatter, S. M. & Adams, A. K. (2007). Development of a culturally appropriate home-based nutrition and physical activity curriculum for Wisconsin American Indian families. *Preventing Chronic Disease*, 4(4), 1-8.
- Lau, A. S., Chang, D. F., & Okazaki, S. (2010). Methodological challenges in treatment outcome research with ethnic minorities. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 573-580.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lóopez, E. D. S., Eng, E., Robinson, N. & Wang, C. C. (2005). Photovoice as a community-based participatory research method: A case study with African-American breast cancer survivors in rural eastern North Carolina. En B. A. Israel, E. Eng, A. J. Schulz, & E. A. Parker (Eds.). *Methods in community-based participatory research for health*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Martin-Baró, I. (1994). *Writings for a liberation psychology*. Boston: Harvard University Press.
- Martínez-Cobo, J. R., (1983). *Study of the problem of discrimination against indigenous populations*. United Nations Economic and Social Council. Accedido el 20 de noviembre de 2011 en http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/MCS_xi.pdf

- Minkler, M. & Wallerstein, N. (2003). *Community-based participatory research for health*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mohatt, G. V., Plaetke, R., Klejka, J., Luick, B., Lardon, C., Bersamin, A., Boyer, B. et al. (2007). The Center for Alaska Native Health Research Study: A community-based participatory research study of obesity and chronic disease-related protective and risk factors. *International Journal of Circumpolar Health*, 66(1), 8-18.
- Montenegro, R.A. & Stephens, C. (2006). Indigenous health in Latin America and the Caribbean. *The Lancet*, 367, 1859-1869.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-399.
- _____. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Newbrough, J. R. (1973). Community psychology: A new holism. *American Journal of Community Psychology*, 1(1), 201-211.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (2011). *Propuesta de un Sistema Indígena de Salud Propia e Intercultural (SISPI)*. Subcomisión Nacional de Salud Propia e Intercultural de La Mesa Permanente de Concertación (Snspi-Mpc). Bogotá: ONIC.
- Organización Panamericana de la Salud (2008). *Salud de los pueblos indígenas de las Américas*. Washington: OPS.
- Papineau, D. & Kiely, M. (1996). Participatory evaluation in a community organization: Fostering stakeholder empowerment and utilization. *Evaluation and Program Planning*, 19 (1), 79-93
- Peters, K.E., Garces, D.M. & Cristancho, S. (2011). Foreword. *Family and Community Health*, 34(4), 2-3.
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research and action*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Reilly, R. E., Doyle, J., Bretherton, D., Rowley, K. G., Harvey, J. L., Briggs, P., Atkinson, V. et al. (2008). Identifying psychosocial mediators of health amongst Indigenous Australians for the Heart Health Project. *Ethnicity & Health*, 13(4), 351-373.
- Rossi, F., & Sarmiento, M. I. (1988). *Análisis de la situación de salud de las comunidades indígenas de Colombia*. Trabajo de grado (Especialización en Epidemiología). Universidad de Antioquia. Facultad Nacional de Salud Pública. Medellín.

- Santos, L., Braun, K., Aea, K. & Shearer, L. (2008). Institutionalizing a comprehensive tobacco-cessation protocol in an indigenous health system: Lessons learned. *Progress in Community Health Partnerships*, 2(4), 279-289.
- Sapag, J. C. & Kawachi, I. (2007). Capital social y promoción de la salud en América Latina. *Revista de Saúde Pública*, 41(1), 139-149.
- Secretaría Departamental de Salud del Amazonas. (2008). *Plan de Desarrollo Departamental 2008-2011*. Leticia: Gobernación del Amazonas.
- Suárez, M.C. (2001). Una propuesta de modelo de salud para los pueblos indígenas de la Amazonía. En C.E. Franky & C.G. Zarate (Eds.). *Imani Mundo: Estudios en la Amazonia colombiana*. Bogota: Unibiblios.
- Swan, P. & Raphael, B. (1995). *Ways forward: National consultancy report on Aboriginal and Torres Strait Islander mental health*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Tsey, K., Patterson, D., Whiteside, M., Baird, L. & Baird, B. (2002). Indigenous men taking their rightful place in society? A preliminary analysis of a participatory action research process with Yarrabah Men's Health Group. *Australian Journal of Rural Health*, 10, 278-284.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2008). *R-01 FOA: Community Participation in Research, National Institutes of Health*. Accedido el 4 de octubre de 2010 from <http://grants.nih.gov/grants/guide/pa-files/PA-08-074.html>
- United Nations Permanent Forum for Indigenous Issues (2010). *State of the worlds' indigenous peoples*. Washington: ONU.
- Wang, C. C., & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24, 369-387.
- Wang, C. C. (2003). Using photovoice as a participatory assessment and issue selection tool: A case study with the homeless in Ann Arbor. In M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.). *Community-based participatory research for health*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Whitmore, E. (1998). *Understanding and practicing participatory evaluation. New directions for evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Whyte, W. F. (1989). Advancing scientific knowledge through participatory action research. *Sociological Forum*, 4(3), 367-385.

Yepes, F. L. & Hernández, C. (2010). Haciendo visible lo invisible: Violencia de género y entre generaciones en una comunidad indígena colombiana. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3), 444-453.

Una propuesta de salud mental comunitaria frente a la violencia social

TESANIA VELÁZQUEZ¹
RAÚL VALDEZ

Pontificia Universidad Católica del Perú

RESUMEN

En el Perú la violencia social se inserta en un contexto post conflicto armado interno. La violencia se suma a la historia de pobreza, marginación y exclusión de nuestra sociedad. Abarca diferentes manifestaciones de violencia que se expresan en una sociedad, incluyendo violencias de tipo estructural, simbólica y funcional. Se plantea una propuesta de psicología comunitaria para hacerle frente a la violencia social basada en la participación, el reconocimiento de las diferencias, la identificación de las capacidades y el fortalecimiento de las agencias. Se trata de fortalecer los recursos comunitarios, los procesos y acciones que la misma comunidad viene desarrollando contra la violencia y desde ahí generar procesos de acción colectiva para el buen trato y la convivencia. [**Palabras clave:** Violencia, salud mental comunitaria, psicología comunitaria].

ABSTRACT

Social violence in Perú is expressed in a post internal armed conflict context. Violence is added to a previous history of poverty, marginalization and exclusion in our society, including different forms of violence that are expressed in society, such as structural, symbolic and functional violence. This work presents a proposal for community psychology to cope with social violence through people participation, recognition of differences, identifying and increasing the capacities and agencies. This effort is about strengthening community resources, processes and actions that the community has developed against violence and, from there, continue to promote collective action processes for healthy relationships and coexistence among people. [**Keywords:** Violence, community mental health, community psychology].

La violencia social (Aróstegui, 1994), es una categoría que nos permite nombrar las diferentes manifestaciones de violencia que se expresan en una sociedad post conflicto como el Perú. En este trabajo abordamos el tema desde la psicología comunitaria, cuyo objetivo es la transformación social, partiendo de una ética y una postura política definida por el cambio y la acción colectiva. Proponemos una reflexión para una mejor comprensión de la violencia social y planteamos un modelo de acción desde la salud mental comunitaria.

La violencia social pretende abarcar diferentes violencias de tipo estructurales, simbólicas y funcionales. La pobreza y la exclusión que se han acentuado aún más en las últimas décadas por la violencia generada a causa del conflicto armado interno, así como el centralismo y la desigualdad, son expresiones de violencia estructural. Cuanto más sutil la violencia, más legitimado el racismo y la discriminación étnica y de género, permitiendo mantener relaciones de dominación al interior de la sociedad y por eso se vuelven expresiones cotidianas de exclusión y configuran una forma de violencia simbólica (Bourdieu, 2005). Si bien en los últimos años el racismo se cuestiona en el discurso, las últimas elecciones presidenciales en el Perú permitieron ver de forma clara, como en realidad, este racismo es parte de la estructura social y de las relaciones que como sociedad hemos construido. Según señala Ardito (2011), los estallidos racistas postelectorales que han aparecido en las redes sociales hacen imposible negar nuestra realidad: somos una sociedad tremendamente racista. En los mensajes de las redes sociales aparece una fantasía de exterminio de la “raza indígena”, sobre el supuesto de que el Perú sería un mejor país sin “cholos brutos”. Como señala este autor, en las redes sociales había quienes declaraban que, ya no apoyarían ninguna campaña de recolección de comida y ropa en zonas altoandinas para así lograr que los serranos/indios murieran de hambre y de frío. Otros resaltaban las esterilizaciones masivas de campesinas durante el régimen de Fujimori y varios más insistían en que si veían indios/as cruzar la pista les atropellarían. Durante el gobierno de Fujimori (1990-2000) se produjeron esterilizaciones forzadas a mujeres pobres, indígenas y campesinas. Esta violencia estructural y simbólica propicia la aparición de otros tipos de violencia más funcionales como son la violencia de género, la violencia contra los niños y niñas, la violencia política, la violencia entre jóvenes, la violencia en los medios de comunicación, entre otros. Son funcionales porque se colocan al servicio del control y dominio de unos grupos sobre otros.

En nuestro país la violencia social se inserta en un contexto post conflicto armado interno. En ese sentido, la Comisión de la Verdad

y la Reconciliación (2003) señala que la violencia generó secuelas importantes en las víctimas, sus familiares y la sociedad. Consta que amplios sectores de la población afectada por la violencia sufre alguna secuela en su salud mental. Asimismo, los datos del Estudio Epidemiológico de Salud Mental en Ayacucho, publicado por el INSM HD-HN (2004) revelan graves problemas psicosociales asociados a la violencia familiar, sexual, entre otras expresiones de violencia en esta zona, donde el conflicto armado interno fue más intenso. Es decir, el conflicto armado interno se sumó a la historia de pobreza, marginación y exclusión de estos pueblos, y dejó consecuencias importantes en sus relaciones y proyectos de vida (Cárdenas, Crisóstomo, Neira, Portal, Ruiz & Velázquez, 2005).

Esto hace necesario volver la mirada hacia nuestra propia historia, revisando los diferentes procesos que produjeron estructuras sociales (y añadiríamos, vinculares) sobre las cuales el surgimiento del conflicto armado interno se hizo posible. Después de la conquista de los territorios que hoy comprenden nuestra nación, la organización social se definió como una sociedad de castas, cuyas expresiones categóricas fueron la república de españoles y la república de indios/as, cada una de estas con sus propias concepciones sobre las personas que las integraban y los derechos que les correspondían. El proceso de Independencia del Perú no resolvió este desencuentro fundante entre los diferentes grupos que componían la sociedad. Por el contrario, la mayoría de acciones y políticas públicas se sucedieron en función a esta estructura previamente mencionada, acrecentando la pobreza y exclusión de grupos mayoritarios de personas (Thorne, Corveleyn, Pezo del Pino, Velázquez & Valdez, 2011).

Elementos como el racismo y una perspectiva etnocéntrica en el encuentro con el otro diferente influyeron en la consolidación de estas estructuras. Así, Manrique (2006) considera que el racismo anti indígena de la época colonial sería uno de los motores en la consolidación de grupos sociales excluyentes. De igual manera, el aspecto cultural señalado tuvo un peso fundamental, puesto que, previamente a la formación de la república, cualquier concepción del mundo diferente a un cuerpo de valores occidentales y cristianos fue no solo rechazada, sino además condenada y perseguida. La adoración a dioses precolombinos se penó con la muerte en tiempos del virrey Toledo, constituyendo lo que se conoce como la extirpación de idolatrías. Este orden social consolidado y “normalizado” con el pasar del tiempo nos deja como lección que, para entender y actuar contra la violencia social en nuestro país, debemos reconocer que desde nuestros orígenes republicanos no se produjo un esfuerzo mayoritario

ni coordinado para tratar de articular a un grupo humano caracterizado por su gran diversidad y heterogeneidad. Como puntualizaba Flores Galindo (1999), aún está pendiente encontrar proyectos comunes que representen a quienes vivimos bajo este mismo territorio y nos llamamos peruanos/as.

Un concepto que ayuda a entender esta situación de injusticia social como un estado de cosas aparentemente normal o inevitable es la violencia estructural (Gutiérrez, 1999). La misma describe la manera en que formas de exclusión económicas, sociales y políticas son difícilmente cuestionadas y por el contrario, perpetúan en la misma situación a grupos que no encuentran la forma de desarrollarse en diversos ámbitos de la vida a través de sus esfuerzos y emprendimientos individuales. Es importante reconocer que se han producido logros que intentan revertir las tendencias que venimos tratando hasta el momento, aunque pueda sorprender lo tardío de su aparición en nuestra historia. Tal es el caso del voto para las mujeres no analfabetas conseguido recién en 1956 y finalmente, el voto para todos los peruanos independiente de su origen o nivel educativo, logrado tras la aprobación de la constitución del año 1979 (Thorne et al., 2011).

A partir de este contexto histórico y social, ampliaremos dos ideas centrales para complejizar nuestra comprensión de la violencia social y desarrollar una propuesta de salud mental comunitaria.

Sobre el abandono y la falta de cuidado

Como ya hemos señalado, en nuestro país, encontramos diferentes expresiones de violencia: pobreza, exclusión, discriminación, conflicto armado interno, violencia de género, feminicidio como expresión máxima de esta violencia de género, castigo físico, violencia en las calles; pero quizás la expresión de violencia que más preocupa es la del abandono, aquella donde la falta de empatía se expresa en la incapacidad de preocuparse por el/la otro/a, la cual creemos subyace a las otras formas de violencia.

La preocupación por el/la otro/a supone que este nos importa y por lo tanto asumimos alguna responsabilidad (Winnicott, 1996). El desarrollo de esta capacidad se da desde los más tempranos estadios del desarrollo, inclusive desde la misma concepción del/la niño/a, donde antes de que este sea capaz de desarrollar esta capacidad de preocupación, se supone que ya existen personas adultas que se preocupan por él/ella. Winnicott reflexiona como este es un proceso que se consolida durante el ciclo vital. En la más temprana infancia se experimenta la satisfacción de los deseos por parte de la madre o la

persona cuidadora; además de un cuidado general y resguardo frente a lo imprevisible. Ante lo cual, aparecen sentimientos de amor y gratitud por parte del/la niño/a; no obstante, experimenta agresión hacia las personas cuidadoras. La intensidad de este sentimiento en el/la bebé puede llevarlo a sentir que puede destruir a quienes lo cuidan. El papel de las personas cuidadoras, en este punto es fundamental, en la medida que logren transmitir al/la niño/a que siguen ahí para él/ella a pesar de todo. El gran logro, inseparable de la capacidad de preocuparse por el/la otro/a, es la capacidad de experimentar culpa. Y esto sucederá si el ambiente le demuestra al/la niño/a que es capaz de reparar y por ello hacer un uso cada vez más constructivo y creativo de sus propias emociones.

Si lo descrito previamente no se logra, o se consigue parcialmente para luego perderse (Winnicott, 1996), estaremos ante una incapacidad que se funda en el supuesto de que ese otro/otra no es como yo, por ende, no hay posibilidad de empatizar con su necesidad porque es alguien con quien es imposible identificarse. Entonces, la capacidad de cuidado no parte solo del supuesto de ponerse en el lugar de la otra persona, sino que requiere de un paso previo que permita la identificación con ese/a otro/a, al que hay que vivir como semejante para luego poder identificarse y así, empatizar y cuidar. Lo cierto es que, los seres humanos muchas veces se definen por oposición o por el odio a un/a otro/a o a un colectivo. Esto puede explicarse debido a estadios primarios del desarrollo humano, en los cuales el/la niño/a es incapaz de distinguir el adentro y el afuera, y percibe como posible la satisfacción irrestricta de cualquier deseo. Castoriadis (1999) lo define como estado unitario, fase que debe ser superada, pero no significa que la nostalgia por volver a este estadio unitario donde todo tenía sentido no continúe aún presente. La realidad y el/la otro/a real se vuelven así susceptibles de ser odiados/as por romper con este estado idílico en la persona. El riesgo está en que el odio se desate contra el/ella o los/as que quedan fuera. La tendencia a pensar que nuestros grupos de referencia poseen mejores leyes, valores o sistemas sociales ha dificultado a lo largo de la historia reconocer lo diferente exactamente como eso, ni mejor ni peor. Si tenemos en cuenta lo señalado anteriormente, observamos una creencia central en la sociedad peruana: las personas se consideran diferentes y se clasifican a base de la dicotomía superior/inferior fundamentándose en el origen étnico, cultural y social, con lo cual podemos comprender la ausencia de empatía.

La violencia del abandono y la incapacidad de preocuparse por el/la otro/a nos ayudaría a entender qué sucede en los diferentes espacios -macro y micro sistemas- donde, por un lado, el Estado desatiende

las necesidades de los/as ciudadanos y ciudadanas, siendo aquel que debería cuidar, termina convirtiéndose en un persona agresora, ya sea por acción u omisión. Mientras, que por otro lado, podemos ver en las familias, la ausencia de figuras paternas y maternas, uso de la violencia física reemplazando la palabra o figuras paternas que se vuelven en agresores sexuales. Pero esa falta de cuidado y respeto también caracteriza el funcionamiento de nuestras diversas instituciones públicas; el poder judicial, la policía, el sistema penitenciario, así como los medios de comunicación y los mismos funcionarios/as públicos en general. Se trata de instituciones frágiles y carcomidas por la corrupción y la violencia que, reproducen en su accionar relaciones de poder inequitativas, donde el/la otro/a es siempre una potencial víctima de esa violencia de la cual los/as mismos/as funcionarios/as también se sienten víctimas.

De acuerdo con Thorne et al. (2011) la gravedad de la corrupción radica en que, en sí misma, es una forma de violencia deliberada que cuestiona la propia existencia del Estado. Esto ocurre así porque ocasiona un sentimiento masivo de descreimiento en las instituciones y los valores que deben regir al conjunto de ciudadanos/as. Más aún, fomenta que el/la otro/a no sea visto/a como una persona que merece un respeto mínimo, minando así el ejercicio de la responsabilidad social. Mujica (2011) señala, por ejemplo, que las que utilizan para su propio beneficio los sistemas informales en el ámbito de justicia no siempre son las personas que temen o esperan una sentencia desfavorable y menos aún, las personas de bajos recursos económicos. Observa como personas de diverso poder adquisitivo pueden recurrir a estos sistemas informales. Además, muchas de ellas han seguido la vía legal en sus procesos, presentado las diversas pruebas requeridas, pero no llega a resolverse la situación a su favor a pesar de que la naturaleza de sus casos ameritaría un fallo que reconozca su demanda como válida. Por este mismo temor a no recibir lo que consideran justo, es que acuden a prácticas de corrupción, apelando a estas redes informales. Estas personas no solo temen perder, sino que dicha derrota se deba a que la parte contraria recurrió primero a estos recursos ilegales.

Vemos que lo anterior muestra con claridad la situación de desprotección que puede llevar a muchas personas a recurrir a estas alternativas. No es difícil extender estas prácticas a otros ámbitos estatales, situación que muestra que si no hay un cuerpo de instituciones confiables a través de las cuales las personas se sientan representadas, la respuesta esperable es más bien una tendencia antisocial (Thorne et al., 2011), donde prime la idea de que la transgresión y la ilegalidad son las únicas formas de sobrevivir en un entorno donde los/as demás puedan recurrir

también a similares acciones y ningún derecho elemental queda así garantizado.

Sobre el impacto no solo en la víctima sino en la comunidad en su conjunto

Se debe romper con la idea de que la violencia solo impacta en la víctima; lo que sucede en una familia, en la escuela, en la calle nos atañe a todos/as como grupo, como comunidad. La violencia fragmenta el tejido social y por tanto trasciende al individuo. En ese sentido, Segato (2003) al referirse a la violencia sexual plantea que esta violencia no ataca sólo el orden de lo individual, sino que daña el cuerpo social. En general, podríamos decir, que toda forma de violencia no sólo se queda en la víctima sino en la sociedad y se va instalando como parte de nuestro cotidiano, lo que termina naturalizándola y haciéndonos menos críticos frente a la misma. La violencia y la transgresión se convierten así en moneda común y en estrategias de supervivencia en una sociedad con un pacto social resquebrajado y parcial.

La violencia social nos afecta a todos/as porque, por un lado, ataca nuestra capacidad para pensar, es decir un ambiente de maltrato socava nuestra capacidad reflexiva (Benyakar, 2003; Fonagy, 1999) y de otra parte, afecta la capacidad de confiar en el/la otro/a, base fundamental del desarrollo y del bienestar comunitario.

La convivencia con la violencia en sus múltiples formas nos afecta como sociedad en conjunto. Al respecto, podríamos señalar cómo el conflicto armado interno no sólo afectó a las víctimas directas, sino a un conjunto de comunidades y pueblos que vieron mermada, entre otras, su capacidad de confiar lo cual se sostiene en el tiempo de generación en generación. No se trata de una vivencia traumática personal sino psicosocial; en palabras de Martín Baró (1984) "... la salud mental constituye una dimensión de las relaciones entre las personas y grupos más que un estado individual...". Por eso el autor se pregunta ¿Qué impacto tienen sobre la salud mental de un grupo aquellos acontecimientos que afectan sustancialmente las relaciones humanas como catástrofes naturales, las crisis económicas y las guerras?

En el Perú de hoy esta pregunta cobra vigencia, como plantean Rivera y Velázquez (2008) las diferentes formas de expresar el malestar y la aflicción dejada por el conflicto armado interno o por el desastre generado por fenómenos naturales, evidencian cómo la búsqueda de bienestar, por parte de las personas afectadas, no pasa sólo por el ámbito privado sino que incluye la dimensión pública, la restauración de la confianza en el/la otro/a, el fortalecimiento de los vínculos y la

participación activa en los procesos comunitarios. La búsqueda de bienestar es también una búsqueda por el ejercicio de la ciudadanía. De igual modo, se observa que la violencia afecta la capacidad de integración y conlleva a escindir y buscar culpables. Por eso aparece la figura del chivo expiatorio, el cual se convierte en el depositario de la maldad, de todo lo que funciona mal. Esta figura disminuye la culpa entre las personas, por lo tanto no se asumen responsabilidades y no se reconoce el impacto de la violencia en la comunidad y en nosotros/as mismos/as.

Una propuesta de salud mental comunitaria para hacer frente a la violencia social

Apostamos por un modelo de salud mental comunitaria basado en relaciones y vínculos diferentes; es decir, construir un diálogo inclusivo y basado en el reconocimiento. Para ello se requiere una comprensión integral de la violencia social y una opción ética y política por la transformación social. Se necesita abordar los problemas de salud mental derivados de la violencia desde una mirada integral que, incluye variables sociales, políticas, culturales, económicas, entre otras. Es necesaria una propuesta de salud mental comunitaria para hacerle frente a la violencia social, basada en la participación activa de todos los miembros de un grupo, comunidad o sociedad, así como del reconocimiento de las capacidades y el fortalecimiento de las agencias comunitarias. Generando con ello un mayor involucramiento de todos/as y cada uno de los/as actores/actrices sociales y desarrollando nuevas sensibilidades en la sociedad.

Al retomar lo planteado por Montero (2009), es importante no perder de vista que al trabajar en el ámbito de la salud mental no sólo debe fortalecerse a las instituciones mismas que la proveen, sino también a la misma comunidad. Las intervenciones clínicas tradicionales se vuelven así insuficientes para enfrentar problemas de salud mental que responden también a las circunstancias desfavorables creadas por los sistemas sociales, como es el caso de la violencia social. Por ello, la necesidad de una propuesta de salud mental comunitaria, donde el bienestar sólo es posible si el malestar y el dolor generado por la violencia se contextualiza, se le inserta en la dinámica social e histórica y se trasciende el caso individual.

Montero (2009) recalca que si no se fortalecen las formas propias de organización en la comunidad que pueden favorecer acciones de cuidado al otro, se pierde el componente comunitario en los esfuerzos. En este sentido, el bienestar no se limita sólo a la acción del profesional

de la salud, debe rescatarse también que las relaciones humanas positivas tienen un efecto efectivo y ayudan a mantener y promover la salud. Por eso la autora recalca el rol de “la comunidad como co-terapeuta y ente colectivo, que aporta conocimientos que deben ser explorados e incorporados, formas del saber popular que pueden contribuir al mantenimiento de la salud y la curación de la enfermedad” (p. 213). Favorecer el contacto entre las personas es fundamental, con lo cual se recupera la confianza y se fortalecen los vínculos dañados.

Para Montero y Goncalves (2009) las propuestas de clínica comunitaria que se diseñen deben acercarse a la comunidad activamente a los procesos de promoción de la salud así como a la prevención. Esto implica atender los recursos presentes en las comunidades y entenderlos como potencialidades a desarrollar para el cuidado de los otros miembros. En el Perú, la salud mental comunitaria responde a dichos postulados, en tanto, se le entiende como el mejoramiento paulatino de las condiciones de vida y de la salud mental de la comunidad, mediante actividades integradas y planificadas de protección y promoción de la salud mental, de prevención de malestares y problemas psicosociales así como de recuperación y reparación de los vínculos personales, familiares y comunales dañados y quebrados, en este caso por la violencia social (Grupo de Trabajo de Salud Mental de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos, 2006).

El énfasis está en facilitar la participación de los diferentes grupos o miembros de una comunidad, así como en fortalecer los recursos comunitarios; es decir, aquellos procesos y acciones que la misma comunidad viene desarrollando para hacerle frente a la violencia y desde ahí generar procesos de acción colectiva para el buen trato. Para el Instituto de Defensa Legal (IDL) (2010) es importante que se recupere la confianza en las fuerzas de seguridad. El logro de este reto pasa por articular a tres actores que en su experiencia consideran fundamentales: los gobiernos locales, la Policía Nacional del Perú (PNP) y las juntas vecinales. Esto supone redefinir el papel de la PNP y convertir a sus miembros en agentes de cambio, más allá de sus clásicas funciones. De ahí que, se habla de una perspectiva comunitaria que debería ser progresivamente internalizada por sus miembros. En ese sentido, se destaca que la PNP debe favorecer la ayuda y participación de la comunidad para identificar los problemas prioritarios sobre los que se debe intervenir. En la ciudad de Trujillo, Perú, se realizaron experiencias exitosas de alarmas vecinales, en las que se buscaba organizar a los/as vecinos/as por cuerdas en grupos de 200 y que ante un hecho delictivo pudieran activar una alarma previamente instalada que tenga un efecto disuasivo. Además, dicha

llamada se conecta con la PNP automáticamente. También, se habla de la recuperación de espacios públicos. Se trata de identificar junto con la comunidad espacios recuperables para el esparcimiento y el bienestar social. Por ejemplo, un parque en cuyos alrededores se expende licor clandestinamente, ante ello se decidió plantear un toque de queda para la venta, que la PNP se encargaría de vigilar, y además se favoreció el desarrollo de actividades artísticas y recreativas en dichas zonas públicas que involucren a diferentes actores/actrices sociales, principalmente niños y jóvenes.

Lo anterior va de la mano con la idea de que el trabajo desde el enfoque comunitario surge de la misma población y asimismo debe ir permeabilizando a las instituciones que están a su servicio. Estas experiencias nos pueden servir para desarrollar una propuesta de salud mental comunitaria basada en un diagnóstico de necesidades, en la participación activa de la población, en el fortalecimiento de capacidades y recursos comunitarios para generar una acción colectiva. IDL (2010) además señala la importancia de reconocer que los mismos agentes del orden están en riesgo de padecer el síndrome de agotamiento profesional y por eso deben implementarse medidas urgentes de atención y prevención en salud mental para estos/as efectivos/as, es decir cuidar a los que cuidan. Lo mismo se ha reportado en Thorne et al. (2011) donde un conjunto de instituciones del Estado y la sociedad civil que trabajan en la prevención y atención de la violencia social, identifican como una Buena Práctica el cuidado de la salud mental de las personas involucradas en proyectos comunitarios para hacer frente a la violencia, ya que esta impacta emocionalmente en las personas, en los grupos y en las instituciones. El cuidado de los/as profesionales debe enfocarse como parte de los planes de trabajo de los equipos y de las instituciones, siendo una responsabilidad institucional que redundará en el beneficio de la población con la cual se colabora.

Entonces, tal y como expone Segato (2003), sostenemos que la violencia tiene un impacto tanto en la víctima que la vive directamente como en el tejido social. Por ende, nos involucra a todos/as como sociedad. Es necesario colocar el dolor y el malestar en el espacio público, no dejar el sufrimiento producto de la violencia en el ámbito privado; y a la vez, desarrollar respuestas integrales y concertadas que consideren tanto los aspectos individuales y subjetivos así como los sociales y materiales. Ahí, radica el imperativo de no dejar el sufrimiento producto de la violencia en el ámbito privado y por ende el carácter político de abordar estos temas en los diferentes espacios y con los diferentes actores/actrices. Sostenemos, además que la propuesta desde la salud mental comunitaria debe partir del supuesto

de reconstruir los vínculos de confianza, la posibilidad de ver las diferencias de la otra personas, y comprender que el trato, los derechos y beneficios son para todos/as.

Finalmente, creemos que se requiere una comprensión amplia y compleja de la violencia que nos impacta cotidianamente; asimismo, se requiere repensar las diferentes formas de hacerle frente. Es importante dotar de nuevos significados a los conceptos para lograr una aproximación metodológica diferente, que nos involucre no sólo como observadores/as, sino de forma más activa, reconociendo el carácter político de nuestras intervenciones en salud mental comunitaria para hacer frente a la violencia. Apostamos por desarrollar una reflexión académica que se sume y aporte a la comprensión de una problemática social. La Psicología Comunitaria tiene ese reto.

NOTAS

1. tvelazq@pucp.pe

REFERENCIAS

- Ardito, W. (2011). Elecciones y redes sociales mostraron el racismo en el Perú. Accedido el 15 de noviembre de 2011 en <http://elcomercio.pe/politica/742438/noticia-elecciones-redes-sociales-mostraron-racismo-peru>
- Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. *Ayer*, 13, 17-55.
- Benyakar, M. (2003). *Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismo y catástrofes sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bourdieu, P. (2005). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama. 4ta edición.
- Cárdenas, N., Crisóstomo, M., Neira, E., Portal, D., Ruiz, S. & Velázquez, T. (2005). *Noticias, remesas y recados de Manta- Huancavelica*. Lima: PCS, UNIFEM y WK.
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003). *Informe Final*. Lima: CVR.

- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Madrid: Cátedra.
- Fonagy, P. (1999). *Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría*. Accedido el 15 de noviembre de 2011 en <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=86&a=Persistencias-transgeneracionales-del-apego-una-nueva-teoria>
- Flores Galindo, A. (1999). *La tradición autoritaria: Violencia y democracia en el Perú*. Lima: SUR. Casa de Estudios del Socialismo - Aprodeh.
- Grupo de Trabajo de Salud Mental de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos. (2006). *Salud mental comunitaria en el Perú: Aportes temáticos para el trabajo con poblaciones*. Lima: Proyecto AMARES PERU.
- Gutiérrez, G. (1999). Violencia estructural. A propósito de la ponencia de James F. Gilligan. En M. R. Fort y M. Lemlij (Eds.), *En el umbral del milenio. Una selección de las actas de la conferencia*, (pp.31-35). Lima: Sidea-PromPerú.
- Instituto Especializado de Salud Mental Honorio Delgado-Hideyo Noguchi (INSM HD- HN) (2004). Estudio Epidemiológico en Salud Mental en Ayacucho 2003. Informe General en *Anales de Salud Mental*, XX, 1 y 2.
- Instituto de Defensa Legal (IDL) (2010). *Hoja de ruta para un plan local de seguridad ciudadana*. Accedido el 5 de noviembre de 2011, en [http://www.idl.org.pe/webpanel/informes/130845file_Libro%20Plan%20SC%20\(IDL\).pdf](http://www.idl.org.pe/webpanel/informes/130845file_Libro%20Plan%20SC%20(IDL).pdf)
- Manrique, N. (2009). Pueblos indígenas: rezagos de una monarquía. En Oxfam Internacional, *Pobreza, desigualdad y desarrollo en el Perú. Informe Anual 2008 – 2009* (pp. 66-75). Accedido el 15 de setiembre de 2011, de http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/informe_peru_pobreza.pdf
- Martín-Baró, I. (1984). Guerra y salud mental. *Estudios Centroamericanos*, 429/430, 503-514.
- Montero, M. (2009). Para una psicología clínica comunitaria: Antecedentes, objeto de estudio y acción. En A. E. Hincapié (Ed.), *Sujetos políticos y acción comunitaria. Claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-comunitaria en América Latina* (pp. 199-219). Medellín: UPB.
- Montero, M. & Goncalves, M. (2009). Procedimientos y herramientas terapéuticas en contextos de pobreza. El método clínico-comunitario en construcción. En A. E. Hincapié (Ed.), *Sujetos políticos y acción comunitaria. Claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-*

- comunitaria en América Latina* (pp. 221-247). Medellín: UPB.
- Mujica, J. (2011). Actores y escenarios de los sistemas de microcorrupción en el Palacio de Justicia del centro de Lima, *Perú. Relaciones*, 126(32), 87-117. Accedido el 15 de noviembre de 2011 en <http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/126/pdf/03jarisMujica.pdf>
- Rivera, M. & Velázquez, T. (2008). Salud mental en el Perú: develando carencias y planteando retos. *Memoria. Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, 3, Instituto de Democracia y Derechos Humanos, IDEHPUCP.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Thorne, C., Corveleyn, J., Pezo del Pino, C., Velázquez, T. & Valdez, R. (2011). *Buenas prácticas en la prevención y atención de la violencia social. Sistematización de la labor realizada por instituciones y organizaciones peruanas*. Lima: PUCP.
- Winnicott, D. (1996). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Vivir de la basura en Nicaragua: Características y situación de las personas pepenadoras en León

JOSÉ JUAN VÁZQUEZ¹

Universidad de Alcalá, España

SONIA PANADERO

ALBERTO BERRIOS

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en León, Nicaragua

ROSA MARÍA MARTÍN

Universidad de Alcalá, España

RESUMEN

El trabajo busca recabar información sobre los pepenadores (personas que se sustentan de la basura) de León (Nicaragua). Entrevistamos a 99 pepenadores que trabajaban en el relleno sanitario y/o en la basura depositada ilegalmente en el antiguo botadero. Utilizando un cuestionario heteroaplicado, recogimos información sobre las características sociodemográficas de los pepenadores, los sucesos vitales estresantes que padecieron, las características de sus viviendas, su nivel de formación, actividades vinculadas a la recolección de basura, su nivel de felicidad general y sus expectativas de futuro. Los resultados muestran que, aunque habitan en viviendas precarias, han padecido gran cantidad de sucesos vitales estresantes y se encuentran sometidos a fuertes tensiones en su actividad, en general manifiestan ser felices y mantienen unas expectativas de futuro positivas. [**Palabras clave:** Pobreza, exclusión social, basurero, Nicaragua].

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe the situation of “pepenadores” (persons who sustain of the garbage) of León (Nicaragua). Ninety nine “pepenadores” that worked at the rubbish dump and / or at the former dump where garbage still is deposited illegally, were interviewed. By means of a questionnaire, information about socio-demographic characteristics from the “pepenadores”, stressful life events experienced, living conditions, educational level, activities linked to the compilation of garbage, level of general happiness and expectations about future was gathered. Results show that, though they live in precarious settlements, they have suffered great quantity of stressful life events and many difficulties in their activity, in general they are happy and have positive expectations about future. [**Keywords:** Poverty, social exclusion, rubbish dump, Nicaragua].

Nicaragua, con una extensión de 129.494 km² y una población estimada de 5.465.100 habitantes, es uno de los países con menores niveles de desarrollo en Latinoamérica. Ocupa el puesto número 129 de los 187 países del mundo incluidos en el Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2011), con un ingreso nacional bruto *per cápita* de 2.430 dólares, una esperanza de vida al nacer de 74 años y un promedio de instrucción de 5,8 años. En Nicaragua el 15,8% de la población vive con menos de 1,25 dólares diarios y 45,8% de sus habitantes se encuentran por debajo de la línea de pobreza nacional (PNUD, 2010). La debilidad del sistema productivo nicaragüense y el incremento de personas en situación de extrema pobreza, ha forzado en las últimas décadas a grupos amplios a buscar su sustento en los basureros, con los graves problemas de salud y la fuerte estigmatización social que ello conlleva (Berrios et. al., 2011). La actividad que desarrollan las personas pepenadoras (personas que recolectan de la basura objetos susceptibles de ser vendidos) evita que toneladas de residuos sólidos incrementen el tamaño de los basureros y permite suministrar materias primas a bajo coste a diferentes industrias. Si bien la principal actividad de estas personas consiste en la selección y recolección de elementos susceptibles de ser puestos a la venta, generalmente también extraen artículos de primera necesidad para su consumo y la construcción de sus viviendas (Vázquez, Higuera & Cuadra, 2009). Aunque esta actividad ayuda a la conservación de los recursos y realizan un trabajo socialmente útil, económicamente productivo y ambientalmente benéfico (Lozano et al., 2009), suelen encontrarse fuertemente estigmatizados, relacionándose su actividad con la marginalidad. Los desechos peligrosos que se arrojan en los vertederos, cuando reciben un tratamiento inadecuado, convierten a toda la población en grupo de riesgo. En los vertederos existen agentes biológicos que funcionan como vectores de transmisión directa e indirecta de enfermedades. Los accidentes entre las personas pepenadoras suelen ser bastante habituales, entre otros aspectos por la falta de equipamiento adecuado y la competencia en el acceso a los residuos (Carranza, Zelaya & Iglesias, 2002). Otro aspecto que incide en su salud es el consumo de alimentos caducados o en descomposición que recogen de la basura (Carranza, Zelaya & Iglesias, 2002). La situación de extrema pobreza en que viven les expone a sucesos vitales estresantes, que inciden negativamente en su salud y calidad de vida (Vázquez, Panadero & Rincón, 2007).

Desarrollamos el estudio en el municipio de León (Nicaragua), compuesto por una población aproximada de 185.000 habitantes. Se estima que más de la mitad de sus habitantes vive por debajo del umbral

de la pobreza. Otros/as viven en extrema pobreza (Vázquez, 2011). Dada la ausencia de trabajos previos con las personas pepenadoras de León, la investigación se orientó a recabar, de una forma participativa, información que le describiera, la cual se pudiera utilizar para diseñar estrategias de intervención, enfocadas a mejorar las circunstancias de estos/as y su calidad de vida.

Método

Las personas participantes en la investigación se seleccionaron a partir del listado de “Pepenadores/as del Relleno Sanitario Metropolitano” que proporcionó la Alcaldía de León. Una vez se dispuso del registro, contactamos a otros/as pepenadores/as que no acudían al relleno sanitario. Nos reunimos con los/as líderes comunitarios, a fin de precisar la vinculación a la actividad de recolección de las personas incluidas en el listado. Configuramos un registro de 100 pepenadores/as que, su principal fuente de recursos se encontraba en la basura: 92 que desarrollaban su actividad en el Relleno Sanitario Metropolitano y 8 (finalmente entrevistamos a 7) que recolectaban en la basura arrojada ilegalmente en el antiguo botadero y en la basura depositada por las calles de León antes de su recogida. Tras contactar a cada una de las personas participantes le explicamos los objetivos de la investigación y solicitamos su consentimiento para participar. La información se recogió mediante una entrevista estructurada, de carácter heteroaplicado, lo que permitió soslayar problemas derivados de eventuales dificultades de lectura o comprensión entre las personas participantes. Analizamos los datos utilizando el programa estadístico SPSS (versión 17.0 para Windows). Realizamos comparaciones en función del género para lo que utilizamos, en el caso de las variables nominales, el estadístico “Chi cuadrado”, y para variables continuas pruebas “t de Student para muestras independientes”.

Resultados

Las principales características sociodemográficas de los/as pepenadores/as de la ciudad de León (Nicaragua) pueden verse en la Tabla 1.

Tres de cada cuatro son varones. La media de edad es 32 años. Las mujeres presentan una edad media de 36,5 años (DT = 12,37) y los varones 30,8 años (DT= 10,94). El 63% de las mujeres y el 52,8% de los varones tienen más de 29 años. Diez tienen entre 14 y 19 años. El 70% mantiene una relación de pareja. La mitad está constituida en uniones de hecho. El 27% son solteros. La mayoría tiene hijos/as. Las

mujeres han tenido más hijos/as que los varones e igualmente tienen más hijos/as vivos/as. Del total de la muestra han perdido 18 hijos/as de diferentes edades. El 52% tuvo su primer hijo/a antes de cumplir los 18 años, y el 8% antes de los 15 años. Los varones tuvieron su primer hijo a una edad media de 19,63 años y las mujeres de 16,27 años.

Como se observa en la Tabla 2, el número de sucesos vitales estresantes padecidos antes de alcanzar los 18 años resulta muy elevado. Existen diferencias en función del género en cuanto al padecimiento de sucesos vitales, como haber tenido cambios frecuentes de lugar de residencia (27,8% varones / 48,1% de mujeres), haber abandonado la escuela (76,4% varones / 55,6% mujeres), padecer la separación o divorcio de padre/madre (54,9% varones / 33,3% mujeres) o haber sido criado por otras personas diferentes a su padre/madre (50% varones / 22,2% mujeres). Asimismo, se observan diferencias en función del género en lo referente a la edad media a la que han padecido los siguientes sucesos vitales: alguno de su padre/madre tuvo problemas con el alcohol o las drogas (8,11 años varones / 3,56 años mujeres), problemas de violencia en la familia (5,52 años varones / 1,75 años mujeres), graves peleas o conflictos entre la persona participante y su familia (11,83 años varones, sin datos al respecto en mujeres) y alguno de su padre/madre estuvo en prisión (7,73 años varones / 3,83 años mujeres). En los cuatro sucesos vitales señalados, la edad media a la que las mujeres padecieron los mismos resulta notablemente inferior a la de los varones (Véase Tabla 1).

Como se observa en la Tabla 3, a los 32 años, han padecido un importante número de sucesos vitales a lo largo de su vida. Existen diferencias en función del género en lo relativo a haber padecido la muerte del padre (21,9% varones / 44% mujeres) y la muerte del cónyuge o pareja (3,1% varones / 16% de mujeres). Ambos sucesos acontecieron a un mayor porcentaje de mujeres que de varones. No existen diferencias estadísticamente significativas en función del género en lo relativo a la edad media en que las personas participantes padecieron los diferentes sucesos vitales estresantes (Véase Tabla 3).

Las características de las viviendas en las cuales habitan apuntan carencias importantes. En más de la mitad de los casos, las paredes de las viviendas están construidas con materiales precarios, con piso de “suelo” (tierra apelmazada). En el 40% de los casos, el agua la obtienen de un pozo. El 91% cuenta con suministro eléctrico. No se ven diferencias estadísticamente significativas en función del género en lo relativo a ninguno de los aspectos ilustrados en la Tabla 4. Viven en condiciones de hacinamiento, ya que en el reducido tamaño de las viviendas que habitan (dos tercios de las cuales tenían uno o dos

espacios), conviven con 7,55 personas de media (DT = 4,52), sin que existan a este respecto diferencias estadísticamente significativas en función del género (Véase Tabla 4).

Son pocos los/as pepenadores/as que se encuentran estudiando. Tan sólo el 4% simultanea trabajo y estudios de bachillerato, no hay diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres (Véase Tabla 5).

El 82,8% no ha finalizado sus estudios de educación primaria, y aproximadamente uno de cada tres no sabe leer ni escribir. A este respecto no existen diferencias estadísticamente significativas en función del género (Véase Tabla 6).

El 90% lleva más de 5 años desarrollando esta actividad, y uno de cada diez, más de 20 años. No hay diferencias estadísticamente significativas en función del género. Los ingresos medios semanales obtenidos son de aproximadamente 300 córdobas (15 dólares), existiendo importantes diferencias en función del género, los hombres ganan, de media, 326,29 córdobas semanales (16 dólares) (DT = 200,99) mientras las mujeres ingresan una media de 226,40 córdobas (11 dólares) (DT = 103,76) (Véase Tabla 7).

El 70% manifiesta sentirse feliz a nivel general. Uno de cada cinco se siente, al menos, algo infeliz. La puntuación media en el instrumento utilizado para medir la felicidad general (que oscila entre 1 “muy infeliz” y 7 “muy feliz”) es de 5,12, existiendo a este respecto diferencias en función del género; los varones presentan una puntuación media de 5,33 y las mujeres de 4,56. En cuanto a las expectativas de futuro, la mayoría considera que su futuro será mejor que el presente. A este respecto no se observan diferencias estadísticamente significativas en función del género (Véase Tabla 8).

Discusión

La recolección en la basura es una actividad principalmente masculina, desarrollada por personas jóvenes. Esto podría deberse a la dureza asociada a este tipo de actividad, que además de requerir fuerza física para mover los desechos, se desarrolla en un contexto hostil, generalmente a temperaturas elevadas, entre humo, polvo, picaduras de insectos y donde surgen disputas por el acceso a los residuos. La relativa juventud también podría deberse a que, dadas las características de la actividad y su estilo de vida, se enfrentan a una elevada exposición de accidentes, lesiones y/o enfermedades graves, lo que puede hacer que se vean obligados/as a abandonar la actividad de recolecta a edades tempranas. De hecho, sólo una cuarta

parte supera los cuarenta años de edad. Cabe destacar que las mujeres que se dedican a la recolección tienen una media de edad seis años superior a la de los varones, circunstancia que podría deberse a que el acceso de los varones a esta labor se produce en ocasiones a edades excepcionalmente tempranas, lo que incide en que su edad media resulte sustancialmente inferior. Pese a las medidas adoptadas por la Alcaldía de León para impedir la presencia de menores recolectando en la basura, algunos menores de 16 años siguen desarrollando esta actividad, principalmente entre la basura depositada en las calles o entre los residuos arrojados en el antiguo basurero de la ciudad, donde se vierten ilegalmente residuos hospitalarios e industriales que pueden provocar serios problemas de salud, especialmente preocupantes cuando se trata de niños/as y adolescentes.

Se observa una elevada tasa de uniones de hecho lo que podría estar asociado a la elevada cantidad de cambios de pareja observados en este colectivo, junto a posibles dificultades para contraer matrimonio (económicas y legales) y una falta de interés en legalizar su situación. La tasa de cambio de pareja podría deberse a que sus primeras relaciones estables se producen a edades muy tempranas, lo que incrementa las posibilidades de ruptura, junto a una gran tolerancia social en su contexto cultural a cambiar de pareja y una gran presión social –especialmente entre las mujeres a convivir en pareja. La gran mayoría ha tenido hijos/as y pese a la situación de pobreza en que viven, uno de cada cuatro tiene, al menos, cinco hijos/as. La falta de educación en materia sexual y las dificultades para recurrir a métodos anticonceptivos eficaces, unido a cuestiones de carácter cultural relacionadas con la paternidad/maternidad, hace que entre las peponadoras adolescentes los embarazos, más allá de resultar habituales, pueden considerarse la norma. Resulta alarmante el gran número de hijos/as fallecidos/as, circunstancia que puede interpretarse como un indicador de la dureza de la vida de estas personas y de la gran escasez de recursos económicos, personales y sociales que padecen. No puede olvidarse que en el colectivo confluye una amplia serie de circunstancias que puede ayudar a explicar la elevada mortalidad infantil, ya que intervienen, una alimentación inadecuada –muchas veces con alimentos recogidos de la basura-, viviendas insalubres, gran exposición a contraer enfermedades transmisibles, escasos niveles de educación para la salud, dificultades en el acceso a una sanidad de calidad, falta de recursos para adquirir medicación adecuada, existencia de mitos sobre la enfermedad y la efectividad de los remedios caseros y elevadas tasas de accidentes.

El número de sucesos vitales estresantes -experiencias que juegan

un papel clave en la vida de las personas, y que frecuentemente implican cambios significativos- resulta muy elevado. Cuando se comparan los sucesos vitales estresantes vividos por estos/as y los padecidos por la población general, se observan importantes diferencias tanto cuantitativas (habiendo sufrido los primeros una mayor cantidad de sucesos vitales estresantes) como cualitativas (observándose que los sucesos vitales padecidos son de mayor gravedad y con consecuencias especialmente negativas). De entre los sucesos vitales estresantes padecidos, preocupan en especial, los acontecidos durante su infancia, dado que esto puede condicionar la posterior trayectoria vital de quienes los padecieron. En este sentido, se observa que el número de sucesos vitales estresantes padecidos antes de alcanzar los 18 años resulta muy elevado, y que los mismos, además de presentar unas características especialmente negativas, en gran medida les sucedieron a edades muy tempranas. La infancia de las personas participantes parece cargada de abandonos y conflictos familiares que acontecieron principalmente cuando tenían tan sólo entre 5 y 8 años. Después de los 10 años de media, resultaron demasiado habituales las peleas y conflictos graves con sus familiares, las fugas del domicilio y los ingresos en instituciones por la comisión de delitos. Resulta llamativo constatar que, si bien los varones padecieron una mayor cantidad de sucesos vitales estresantes, las mujeres padecieron los sucesos a edades notablemente más tempranas. Crecer en hogares desestructurados, sometidos a una gran cantidad de estresores, puede condicionar enormemente el desarrollo de los/as menores, con graves repercusiones en su posterior trayectoria vital. Sin duda, las circunstancias vitales de una buena parte de padre/madre de los/as pepenadores/as fueron sumamente complejas, pues además de un elevado consumo de alcohol y drogas, en gran medida padecieron problemas graves de salud física y mental, además de ingresos en prisión. El padecimiento de muchos y graves sucesos vitales estresantes durante la infancia podría suponer un factor que coadyuvaría a favorecer el carácter “pseudohereditario” de la pobreza extrema. Y, como un “círculo vicioso” difícil de romper, una gran parte de los sucesos vitales estresantes padecidos en la infancia y adolescencia podría explicarse por la situación de pobreza en que vivía la gran mayoría.

El elevado número de estresores padecidos no se circunscribe a su infancia y adolescencia. De hecho, después de alcanzar la mayoría de edad, afrontaron situaciones estresantes. Aunque sin duda los sucesos estresantes más habitualmente vividos tienen relación con aspectos económicos y laborales que afectaron a la mayoría, resulta

muy destacable el hecho de que han soportado una gran cantidad de fallecimientos de sus familiares. Asimismo, se observa que han padecido muchos problemas de salud relacionados con el consumo de alcohol a edades tempranas. Un sustancial porcentaje enfrentó problemas con la justicia a edades tempranas, soportando detenciones e internamientos en instituciones penitenciarias. Este dato supone un indicador más de la dureza del estilo de vida de las personas entrevistadas y de sus familiares. En buena media, las carencias en el contexto social y familiar en que se desarrolló su infancia pudieron impulsarles a realizar conductas antisociales desde edades tempranas. Uno de cada diez participantes intentó suicidarse. La tasa de conductas suicidas a edades tempranas, que supone una importante fuente de preocupación, coincide con lo recogido por la literatura científica a este respecto, dado que se ha observado una fuerte relación entre el padecimiento de sucesos vitales estresantes y riesgo de desarrollar conductas suicidas (Vázquez, Panderó & Rincón, 2007; 2010).

En lo referente a las viviendas, cabe destacar que, además de tener un reducido tamaño, presentan en general importantes carencias de construcción y de equipamiento. La falta de recursos y el acceso a materiales de desecho debido a su actividad en el basurero, incide en que construyan sus viviendas con materiales precarios, generalmente con sus propias manos, de una forma gradual, conforme van obteniendo los diferentes materiales. Por el esfuerzo realizado para mejorar y equipar la vivienda están satisfechos en comparación a como la tenían en el pasado. Lamentablemente, la convivencia en situación de hacinamiento, puede suponer una importante fuente de tensiones que provoquen la aparición de problemas de convivencia y comportamientos disfuncionales. Este hacinamiento, puede ayudar a explicar la elevada tasa de peleas, discusiones y agresiones constatadas tanto en el seno de la pareja como entre distintos familiares.

Se observa un muy temprano abandono del sistema educativo, destacando entre las razones esgrimidas para ello el hecho de comenzar a trabajar o la falta de recursos económicos. En algunos casos, comenzaron a realizar su actividad de recolección a edades muy tempranas. Por desgracia, en este aspecto los datos resultan congruentes con la situación en Nicaragua, ya que las principales razones por las que se produce la no asistencia a clases de los/as niños/as entre 7 y 12 años son la realización de trabajos domésticos o del campo, junto a los problemas económicos; aspectos que explican el 57% de la inasistencia a los centros escolares (Porta, González, Gutiérrez & Laguna, 2005; Porta, Gutiérrez & Laguna, 2005). El papel de la educación en la superación de la pobreza y la exclusión

social resulta incuestionable ya que constituye un derecho clave para el ejercicio de los demás derechos políticos, económicos, sociales y culturales (Espinoza, 2004). Por ello, preocupan mucho los datos recopilados respecto a su grado de escolaridad, extremadamente importante por su impacto sobre el nivel de pobreza y su potencial movilidad social (Vázquez & Panadero, 2009). Es muy penoso que, algunos/as no saben leer ni escribir, y casi la mitad no ha finalizado la educación primaria, tasas superiores a las observadas entre la población general nicaragüense. Considerando el precoz inicio en las labores de recolección en la basura y el largo tiempo desarrollando esta actividad económica, este tipo de trabajo probablemente haya constituido para muchos/as su única experiencia laboral. La escasa formación y la falta de experiencia laboral de la gran mayoría en actividades diferentes a la de recolecta parecen dificultar en gran medida su incorporación al mercado laboral formal. En la actividad de recolecta en la basura, varones y mujeres comparten las duras condiciones de trabajo, desarrollando su actividad más de ocho horas diarias, seis días a la semana. Sin embargo, los ingresos semanales obtenidos por los varones en la recolecta son significativamente mayores que los de las mujeres. La dureza del trabajo que realizan y la posición secundaria que ocupan mujeres y niños/as en el acceso a los residuos pueden ayudar explicar estas diferencias.

A pesar de las dificultades que han tenido que afrontar, y continúan enfrentando, estas personas, en su gran mayoría, se consideran felices, optimistas de cara al futuro. Se encuentran convencidos/as de que con esfuerzo y perseverancia podrán alcanzar una mejor calidad de vida en el futuro. En este sentido, la capacidad de hacer frente a la adversidad que muestran, junto con su tesón y capacidad de trabajo, son algunos de los elementos que aportan una nota optimista en relación a sus posibilidades para aprovechar las oportunidades que se les brinden.

NOTAS

1. Área de Psicología Social. Departamento de Psicopedagogía. Universidad de Alcalá. Aulario María de Guzmán. C/ San Cirilo, s/n. 28801 Alcalá de Henares (Madrid). España; jj.vazquez@uah.es

REFERENCIAS

- Berrios, A., Díaz, A., Herrera, A., Espinoza, B., Panadero, S. & Vázquez, J. (2011). *Estudio sobre la situación, comportamientos y actitudes de la juventud en situación de riesgo y exclusión social en León, Nicaragua*. León: Editorial Universitaria.
- Carranza, A.C., Zelaya, L. & Iglesias, S. (2002). *El Salvador: Trabajo infantil en los basureros: Una evaluación rápida*. Ginebra: Organización Mundial del Trabajo.
- Espinoza, I. (2004). *Perfil de género de la economía nicaragüense en el contexto de apertura comercial*. Managua: UNIFEM
- Lozano, G., Ojeda, S., Armijo, C., Favela, H., Aguilar W. & Cruz, S. (2009). *La basura como opción de trabajo: Un perfil sociodemográfico de los pepenadores*. II Simposio Iberoamericano de Ingeniería de Residuos.
- PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo). (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Mundi-prensa.
- _____. (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: un mejor futuro para todos*. Madrid: Ediciones Mundi-prensa.
- Porta, E., González, P., Gutiérrez, R. & Laguna, J.R. (2005). *Estado del sistema de educación básica y media*. Managua: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua.
- Porta, E., Gutiérrez, R. & Laguna, J.R. (2005). *Estado del sistema educativo nicaragüense: Una perspectiva municipal*. Managua: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua.
- Vázquez, J.J. (2011). Attitudes towards Non-Governmental Organizations in Central America. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(1), 166-184.
- Vázquez, J.J. & Panadero, S. (2009). Pobreza en los estados menos desarrollados: Análisis de diferencias atribucionales entre universitarios centroamericanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 297-308.
- Vázquez, J.J., Higuera, M. & Cuadra, A. (2009). Evaluación psicopedagógica a niños en situación de fuerte exclusión social en Nicaragua. *Pulso Revista de Educación*, 32, 55-73.

- Vázquez, J.J., Panadero, S. & Rincón, P. (2007). Stressful life events in countries of differing economic development: Nicaragua, Chile, and Spain. *Psychological Reports*, 101: 193-201.
- _____. (2010). Stressful life events and suicidal behaviour in countries with different development levels: Nicaragua, El Salvador, Chile and Spain. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 2 (4), 288-298.

ANEJOS

Tabla 1
Características sociodemográficas

Características sociodemográficas	n	Porcentaje / media
Sexo		
Varón	72	72,7%
Mujer	27	27,3%
Edad (media (DT))		
14 a 19 años	10	10,1%
20 a 29 años	34	34,3%
30 a 39 años	30	30,3%
≥ 40 años	25	25,3%
Estado civil		
Soltero/a	27	27,3%
Casado/a	20	20,2%
Unión de hecho estable	49	49,5%
Separado/a	2	2,0%
Viudo/a	1	1,0%
Número de hijos/as nacidos vivos (media (DT))	99	2,95 hijos (2,44)
Número de hijos/as que viven en la actualidad (media (DT))	99	2,77 hijos (2,26)

Tabla 2
Sucesos estresantes padecidos antes de los 18 años

Antes de los 18 años...	n	Porcentaje / edad
Su familia padeció problemas económicos importantes	73	73,7%
Edad (media (DT))	73	7,60 años (6,44)
Alguno de su padre/madre tuvo algún problema de salud física incapacitante	31	31,3%
Edad (media (DT))	30	9,33 años (5,65)
Alguno de su padre/madre tuvo problemas con el alcohol o con las drogas	51	51,5%
Edad (media (DT))	51	6,69 años (5,21)
Alguno de su padre/madre tuvo algún problema de salud mental grave	3	3,0%
Edad (media (DT))	3	10,67 años (9,45)
Alguno de su padre/madre abandonó el hogar familiar	51	51,5%
Edad (media (DT))	51	5,82 años (5,39)

Graves peleas y conflictos entre su padre/madre	41	41,4%
Edad (media (DT))	40	4,80 años (4,63)
Problemas de violencia en la familia	31	31,3%
Edad (media (DT))	31	4,55 años (4,65)
Graves peleas o conflictos entres usted y su familia	14	14,1%
Edad (media (DT))	14	10,14 años (6,53)
Cambios frecuentes del lugar de residencia	33	33,3%
Edad (media (DT))	33	7,64 años (4,84)
Problemas de alojamiento en la infancia (condiciones inadecuadas, hacinamiento...)	43	43,4%
Edad (media (DT))	44	3,64 años (5,45)
Expulsión del hogar	91	91,9%
Edad (media (DT))	8	12,38 años (5,60)
Fue expulsado de la escuela	7	7,1%
Edad (media (DT))	8	9,13 años (4,61)
Abandonó la escuela	70	70,7%
Edad (media (DT))	69	12,09 años (3,47)
Alguno de su padre/madre estuvo en prisión	18	18,2%
Edad (media (DT))	17	6,00 años (5,08)
Sufrió maltrato físico	22	22,2%
Edad (media (DT))	22	7,27 años (4,99)
Se fugó del sitio del que vivía	16	16,2%
Edad (media (DT))	16	11, 00 años (3,70)
Su padre/madre se divorciaron o separaron	48	48,5%
Edad (media (DT))	47	6,55 años (6,19)
Fue criado por otras personas diferentes de su padre/madre (familiares, familia adoptiva)	42	42,4%
Edad (media (DT))	42	7,48 años (5,46)
Fue criado en una institución (orfanato...)	1	1,0%
Edad (media (DT))	1	13,00 años
Estuvo internado en alguna institución por cometer un delito	8	8,1%
Edad (media (DT))	8	15,75 años (1,75)

Tabla 3
Sucesos vitales padecidos a lo largo de su vida

En algún momento de su vida...	n	Porcentaje / edad
Ha muerto su padre	25	25,3%
Edad (media (DT))	25	22,16 años (12,17)
Ha muerto su madre	15	15,2%
Edad (media (DT))	15	30,20 años (13,48)
Ha muerto su cónyuge/pareja	6	6,1%
Edad (media (DT))	6	22,83 años (9,23)
Ha muerto algún hijo/a suyo	13	13,1%
Edad (media (DT))	12	29,17 años (14,06)
Ha sufrido alguna enfermedad, lesión o accidente grave	19	19,2%
Edad (media (DT))	19	27,21 años (9,85)
Se ha separado o divorciado de su esposo/a	32	32,3%
Edad (media (DT))	31	24,00 años (9,49)
Problemas económicos importantes	60	60,6%
Edad (media (DT))	56	17,91 años (13,39)
Problemas de desempleo importantes	73	73,7%
Edad (media (DT))	68	19,19 años (13,76)
Ha bebido en exceso	21	21,2%
Edad (media (DT))	21	23,86 años (14,35)
Ha consumido drogas en exceso	3	3,0%
Edad (media (DT))	3	18,00 años (0,00)
Conflictos graves entre usted y alguien de su familia	14	14,1%
Edad (media (DT))	13	21,31 años (13,98)
Ha perdido su vivienda por hipoteca, derribo u otras causas	5	5,1%
Edad (media (DT))	5	21,80 años (4,49)
Ha estado en la cárcel	8	8,1%
Edad (media (DT))	8	20,88 años (8,16)
Ha sido arrestado por cometer algún delito	7	7,1%
Edad (media (DT))	7	19,57 años (5,82)
Ha desarrollado trabajos o actividades que le hayan separado de su domicilio	14	14,1%
Edad (media (DT))	14	24,36 años (6,10)
Ha sufrido agresiones físicas (después de los 18 años)	11	11,1%
Edad (media (DT))	11	22,36 años (3,55)
Ha sufrido agresiones sexuales (después de los 18 años)	2	2,0%
Edad (media (DT))	1	18,00 años
Ha sufrido malos tratos por parte de su pareja/cónyuge	10	10,1%

En algún momento de su vida...	n	Porcentaje / edad
Edad (media (DT))	9	20,89 años (10,68)
Ha intentado suicidarse	9	9,1%
Edad (media (DT))	10	19,50 años (13,88)

Tabla 4
Condiciones de las viviendas

	n	Porcentaje
¿Cuántos espacios tiene la vivienda?		
Un espacio	32	32,3%
Dos espacios	35	35,4%
Más de dos espacios	29	29,3%
Las paredes del lugar en el que vive son		
Ladrillos/cemento	41	41,4%
Cartón/plástico/ripios/zinc	55	55,6%
En el lugar en el que vive ¿cuál es la principal fuente de consumo de agua?		
Tubería adentro	34	34,3%
Tubería puesto comunal	4	4,0%
Pozo propio	16	16,2%
Pozo comunal	24	24,2%
Otras	19	19,2%
¿Qué tipo de servicio sanitario tiene el lugar en el que vive?		
Inodoro	13	13,1%
Excusado, letrina	64	64,6%
No tiene	15	15,2%
Al aire libre	6	6,1%
El piso del lugar en el que vive es de		
Ladrillo de cemento	9	9,1%
Ladrillo de barro	3	3,0%
Embaldosado	31	31,3%
Suelo	54	54,5%
¿Tiene luz el lugar en el que vive? (intradomiciliar)		
Sí	90	90,9%
No	4	4,0%

Tabla 5
Actividad formativa y laboral

En la actualidad ¿en cuál de las siguientes situaciones se encuentra?	n	Porcentaje
Únicamente trabajando	93	93,9%
Principalmente trabajando y además estudiando	4	4,0%
En otra situación	2	2,0%

Tabla 6
Estudios más altos completados

	n	Porcentaje
¿Cuáles son los estudios completados más altos que tiene?		
No sabe ni lee ni escribir	34	34,3%
No ha superado la educación primaria (primaria incompleta)	48	48,5%
Superó la educación primaria (primaria completa)	8	8,1%
Superó tercer año de educación secundaria	4	4,0%
No ha superado la educación secundaria (secundaria incompleta)	3	3,0%
Se bachilleró (secundaria completa)	1	1,0%
Otras	1	1,0%

Tabla 7
Tiempo trabajando en la basura, frecuencia con que lo hacen e ingresos

	n	Media / porcentaje
¿Cuánto tiempo lleva trabajando como pepenador/a? (media (DT))	91	167,37 meses (84,84)
0 a 5 años	9	9,2%
5 a 10 años	32	32,7%
10 a 15 años	25	25,5%
15 a 20 años	23	23,5%
>20 años	9	9,1%
¿Con qué frecuencia llega a trabajar al Relleno Sanitario Metropolitano? (días a la semana) (media (DT))	92	5,89 días (0,65)

3 días	2	2,2%
5 días	13	14,1%
6 días	68	73,9%
7 días	9	9,8%
¿Cuánto dinero gana con esta actividad a la semana?	91	298,85 córdobas
Menos de 150 córdobas (menos de 7,5 dólares)	19	(184,54) 19,2%
Entre 150 y 300 córdobas (entre 7,5 y 15 dólares)	50	50,5%
Entre 301 y 600 córdobas (entre 15 y 30 dólares)	24	24,2%
Más de 600 córdobas (más de 30 dólares)	5	5,1%

Tabla 8
Nivel de felicidad y expectativas de futuro

	n	Porcentaje
¿Cuál es su nivel de felicidad general?		
Muy infeliz	4	4,0%
Bastante infeliz	8	8,1%
Algo infeliz	7	7,1%
Ni feliz ni infeliz	11	11,1%
Algo feliz	20	20,2%
Bastante feliz	21	21,2%
Muy feliz	28	28,3%
¿Cómo considera que son sus expectativas de futuro?		
Mejores que en el presente	70	70,7%
Iguales que en el presente	24	24,2%
Peores que en el presente	5	5,1%

Compartir y cuidar. ¿Cómo cambiar el mundo?

F.H. EDUARDO ALMEIDA ACOSTA¹

Universidad Iberoamericana Puebla, México

RESUMEN

A partir de las propuestas de la psicología comunitaria de los años setenta, las que ha ido desarrollando, y las que se le presentan en esta segunda década del siglo XXI, trato de responder a preguntas que surgen de los graves sucesos mundiales, de mi experiencia como psicólogo comunitario, y de la interpelación de algunas ciencias sociales: ¿Cómo cambiar el mundo? ¿Es posible compartir y cuidar? ¿Es posible vivir juntos? ¿Qué se puede esperar de la psicología comunitaria frente al capitalismo depredador y las violaciones a los derechos humanos? La propuesta es profundizar en el estudio de los entramados comunitarios en un mundo de individuos, de desigualdad y discriminación; de buscar estrategias de supervivencia digna y de viable interculturalidad; de favorecer procesos de subjetivación. [**Palabras clave:** Psicología comunitaria, cambio mundial, capitalismo].

ABSTRACT

Considering the community psychology proposals of the seventies, the ones that has been developing afterwards, and the ones that can be foreseen for this second decade of the XXI century, the author tries to deal with several questions prompted from the serious current world events; from his life and work as a community psychologist; and from the challenges posed by several social sciences: How to change the world? Is it possible to share and to care for one another? Is it possible to live together? What can it be expected from community psychology in front of realities and consequences of predatory capitalism and from human rights violations? The proposal is to study in depth community interconnections in a world of individuals, of inequality and discrimination; it deals with the quest for dignified survival and viable interculturality strategies; it favors subjectification processes. [**Keywords:** Community psychology, world change, capitalism, human rights].

La psicología comunitaria como campo científico, disciplinar y profesional está por cumplir medio siglo. Se ha planteado la necesidad de incrementar la actividad teórica de la disciplina, de desarrollar habilidades analíticas y prácticas, de mantener vivo y alerta el ojo crítico, y de ampliar el alcance de sus inquietudes en tanto punto de convergencia científico (Almeida, 2011). Las historias de la psicología comunitaria se cimientan en las acciones y luchas comunitarias: desconcierto con las estructuras existentes, retos a las instituciones establecidas, oposiciones a los conocimientos convencionales, abordaje sobre las relaciones de poder y sus múltiples efectos, marginalización, cuestionamientos éticos y un llamado a la acción política (Vázquez, 2009).

Las tareas que desde los años 70 se ha propuesto la disciplina, las que con aciertos y deficiencias ha ido desarrollando desde entonces, y las que se le presentan en los tiempos desasosegados y confusos de esta segunda década del siglo XXI (Umbrao, 2011), han llevado a tratar de responderme algunas preguntas surgidas por los sucesos mundiales más recientes (Chomski, 2011), por mi experiencia como psicólogo comunitario y producto de las reflexiones de científicos sociales contemporáneos que perciben con bastante claridad al predicamento en el que nos encontramos: ¿Cómo cambiar el mundo? (Hobsbawm, 2011) ¿Es posible compartir y cuidar (Bauman, 2006) entre iguales y diferentes (Touraine, 1997) en este mundo de individualismo y exclusión? ¿Cuál puede ser el aporte teórico, analítico, crítico y transdisciplinar de la psicología comunitaria?

Interpelación de las ciencias sociales a la psicología comunitaria

Hobsbawm (2011) propone que ha llegado el tiempo de retomar el pensamiento de Marx “por su capacidad de mover fuerzas sociales” (p. 10). “Karl Marx tiene mucho que decir a aquellos que quieren que el mundo sea una sociedad diferente y mejor de la que tenemos hoy en día” (p. 16). Hobsbawm pretende que su planteamiento sea una herramienta para reflexionar acerca de lo que va a ser el futuro de las sociedades en el siglo XXI. Al hacer un recuento del marxismo histórico después de la muerte de Marx, describe cómo se concretizó en el siglo XX en un fundamentalismo de Estado que fracasó, y cómo en la visión de Marx, el capitalismo, siempre en expansión y concentración, generando crisis y autotransformándose “podía generar un fundamentalismo del Mercado con reducción de poder y alcance de los Estados y creando un entorno minado” (p. 22) lo cual está sucediendo actualmente. Según Hobsbawm, las características válidas y relevantes del análisis de Marx para nuestro mundo serían: 1) el análisis de la irresistible dinámica

del desarrollo económico capitalista arrollando todo, incluyendo estructuras familiares; 2) el análisis del crecimiento capitalista generando concentración económica, concentración de decisiones en unos mil capitalistas, que a su vez podría llevar a la expropiación de los expropiadores por un vasto proletariado como esperanza en el futuro; 3) la necesidad de las categorías marxistas o versiones modificadas de las mismas para establecer un curso general de la historia. Son propuestas ante la actual destrucción de estructuras, la concentración mundial de decisiones en unos cuantos, y la desorientación general del mundo. Es una visión de este capitalismo masivamente globalizado a partir de la década de los años 70 del siglo XX que ahora se manifiesta en las masas indignadas de la actual sociedad (Chomsky, 2011). Para conformar una sociedad poscapitalista, el cambio histórico es necesario y la acción política es fundamental. Esto opera a través de personas que escriben su propia historia; es a través de la praxis social, de la acción colectiva. Hobsbawm plantea que las opciones son restablecimiento de la sociedad o destrucción común, socialismo o barbarie. El llamado es que, en la búsqueda de cómo asegurar la vida y la convivencia humana con dignidad, los científicos sociales no podemos dejar de lado la necesidad de buscar alternativas al capitalismo. Como afirma González Casanova (2011), la solución a las dificultades sociales no es viable con la forma de dominación y acumulación capitalista y con la lógica que en él impera. ¿Cuál puede ser un intercambio fructífero entre marxismo y psicología comunitaria?

Las personas adiestradas en psicología comunitaria aportaríamos a alcanzar seguridad en un mundo hostil si consideráramos el planteamiento de Bauman (2006):

Si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, sólo puede ser (y tiene que ser) una comunidad entretejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que atiende a, y se responsabilice de la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de posibilidades para ejercer ese derecho (p. 147).

¿Ante estas perspectivas qué tiene que decir la psicología comunitaria? Touraine (1997) sostiene que cada vez somos menos capaces de comunicarnos entre nosotros, en lo que él llama la desocialización. Señala que los cambios experimentados por las sociedades modernas y sus instituciones se manifiestan, por una parte, en redes globales de producción, consumo y comunicación; y de otra, en un retorno a la comunidad. Las instituciones se vuelven sólo instrumentos de gestión, ya no generan normas y la diversidad cultural corre el riesgo de fomentar los fundamentalismos y el comunitarismo

que son excluyentes por definición. La democracia queda a merced del liberalismo globalizador que confunde privatización con libertad y las identidades colectivas aparecen opuestas a la ciudadanía. Para Touraine, sólo la persona, responsable consigo misma, es capaz de enfrentar los mercados triunfantes y las comunidades agresivas. Frente a los problemas que genera actualmente la migración en todo el mundo, después de reflexionar acerca de la experiencia inglesa de migrantes en comunidades localmente homogéneas y autocontroladas, y de la experiencia francesa de asimilación, que no han sido capaces de evitar la violencia, Touraine propone políticas de subjetivación: combinar la integración social y el reconocimiento cultural, lejos del comunitarismo y de la asimilación. Sus planteamientos tienen el fin de fortalecer la democracia, aceptando la autoidentificación étnica, pero no la etnicización que lleva al racismo. Sugiere una “comunidad societaria” que concierte los derechos civiles, políticos y sociales iguales para todas las personas, junto con la existencia de agrupaciones; derechos cívicos universalistas y pertenencias culturales específicas. Touraine advierte que otro grave riesgo de nuestro tiempo es el totalitarismo, cuando “la globalización engendra la multiplicación de resistencias integristas que llevan al poder a regímenes totalitarios” (p. 270). ¿Cuál puede ser la contribución de la psicología comunitaria a los procesos de subjetivación?

Para contribuir a entender y cambiar el mundo, hay que actualizar las categorías, particularmente frente a los problemas que progresan rápidamente al transcurrir los años con el tiempo (Wieviorka, 2008). Actualmente los temas en cuestión son más culturales que sociales. Antes, los temas fueron:

...el trabajo, su organización, los conflictos que genera, la explotación capitalista en la producción, la movilidad de ascenso y descenso, la estratificación social, la socialización y las desigualdades. Ahora la atención se centra en las identidades, la cultura, las exigencias de reconocimiento... la fragmentación y la inestabilidad de los grupos sociales... el fenómeno migratorio... la capacidad de dominar la propia experiencia, de ser sujeto de la propia existencia (p. 318-319).

Por ello, los objetos de estudio también varían; unos se desvanecen o pierden fuerzas, otros cambian o surgen con nuevas tipologías. Las dimensiones y sus consecuencias resultantes de las transformaciones en las sociedades que abordamos con diversas herramientas teóricas son la violencia, el racismo, el terrorismo, la memoria, la religión, el género, la educación, el envejecimiento de las poblaciones, entre otras. Atendemos las desigualdades que esto promete ¿Qué actualizaciones en conceptos, temáticas y escenarios tendría que efectuar la psicología

comunitaria para contribuir al entendimiento y a la transformación de nuestras realidades?

Desde 1971, mientras fui estudiante de posgrado en Cornell University, Urie Bronfenbrenner postulaba la necesidad de reconocer los aportes de la psicología al entendimiento de los procesos psicosociales del desarrollo humano, pero también de salir de su ámbito restringido. Él fue un psicólogo que se adentró en el estudio de la ecología social después de captar los condicionamientos sociológicos en los procesos de socialización (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner se adelantó por muchos años a considerar la importancia de los estilos de vida (Walsh, 2011). En 1995 se publicó el libro *Examining Lives in Context* en el cual investigadores/as muestran como la teoría ecológica de Bronfenbrenner les llevó a enfocar sus trabajos hacia problemas importantes de la vida real tomando en cuenta tiempos, lugares, procesos y trayectorias de vida en el desarrollo (Moen, Elder, & Lüscher, 1995). En sus últimos escritos, Bronfenbrenner reconoció la influencia de los factores biológicos en el desarrollo humano, junto a los sociales. De esta forma, llamó a su teoría el modelo bioecológico considerando los avances en genética, farmacología, endocrinología y neuropsicología de la conducta (Magnusson, 1995).

Granada (2007) aborda las implicaciones del comportamiento de las personas relacionado a la calidad del planeta en cuanto hábitat. Instituímos parte del planeta y este se autorregula y nos regula. El planeta no necesita de las personas para sobrevivir, sin embargo las personas necesitamos de él. Entre sus recomendaciones está incluir la dimensión psicosocial a los estudios ambientales de la ciudad, comprender la forma en que las personas se relacionan en la ciudad y cómo es su vida cotidiana en ella. Esto podría generar estrategias y políticas adecuadas para planificar las ciudades. Ante esto surge la interrogante ¿Cuál es la importancia de la bioecología del desarrollo humano para la psicología comunitaria?

La Psicología Comunitaria y cómo cambiar el mundo

La psicología se relaciona con la producción de la realidad (Fernández Christlieb, 2004). ¿Qué combinaciones habría que esperar para descubrir una realidad diferente? La psique, mente y comportamiento si se quiere, puede estudiarse a través de ocho fenómenos: motivación y emoción, atención y percepción, pensamiento y lenguaje, aprendizaje y memoria. ¿Por qué no aproximarse a entender estos pares de fenómenos llamándolos latinoamericanamente desalienación, concienciación, comunicación y esperanza? Tal vez este enfoque de la psicología ayudaría a entender nuestro capitalismo del

siglo XXI, a luchar por nuestros derechos, a afirmarnos como personas, a desarrollar nuevas categorías, a repensar la socialización. Quizás nos ayudaría a dejar de lado nuestra retórica declarativa y nuestra buena voluntad inoperante ante los problemas que nos agobian.

Bauman (2006) describe el dilema de libertad-seguridad en el primer mundo, pero no puede captar en todo su dramatismo la inseguridad de las personas globalizadas, desprotegidas, ni la falta de libertad, la terrible combinación de inseguridad y dominación (Castro Caycedo, 2008).

Todo lo anterior lleva a la propuesta de una psicología comprometida, al esfuerzo de crear una realidad diferente, desarrollando pensamiento y acción desde la disciplina para atender desde otra mirada a la humanidad. Martín-Baró (2006) propone una psicología de concienciación, información, confianza, salud desde los sufrimientos, educadora de las personas analfabetas, laboral para las personas desempleadas, clínica para las personas excluidas, ambiental para las personas damnificadas, económica para las personas miserables, política para las personas dominadas, comunitaria que lleve a democracia de poderes compartidos, a ciudadanía y ruralía de alta confianza mutua, a las subjetividades afirmadas de las que hablan Touraine (1997) y Wiewiorka (2008).

Los entramados comunitarios y la transformación del mundo.

En este inicio de la segunda década del siglo XXI la psicología comunitaria enfrenta dificultades y obstáculos, necesidades teórico-metodológicas para comprender y buscar alternativas frente a los problemas de la mayoría de la población (Freitas, 2010). Se requiere ir más allá de la psicología y de lo intrapsíquico para entender las relaciones cotidianas. Hay poblaciones que viven situaciones de injusticia y hasta de crueldad en su vida cotidiana como algo natural e irreversible. La psicología comunitaria tiene frente a sí oportunidades de dar visibilidad y contrarrestar esas experiencias de atentados contra la vida, la dignidad y la justicia. La disciplina tiene que adentrarse al espesor de la vida para colaborar en esa lucha, para reconocer las posibilidades de cambiar el mundo en ese universo absurdo de miseria, dolencias y pobreza humana (Hobsbawm, 2008). Al inicio de la primera década del siglo XXI, se vislumbraron grandes esperanzas de poder superar el pensamiento “único” del neoliberalismo en el Foro Social de Porto Alegre, en el que participaron, con experiencias y propuestas, numerosos movimientos sociales. Al inicio de la segunda década se experimenta cierto desaliento. En el Foro Social de Dakar, Senegal, Zibechi, (2011a) establece:

...los movimientos han pasado a un tercer lugar detrás de los gobiernos y las ONG... en América Latina se va conformando

una gruesa nube... que desfigura la realidad. La situación es tan compleja que no es sencillo encontrar un eje analítico capaz de dar cuenta del conjunto o que pueda mostrar que existe una realidad única (p. 27).

Han surgido problemas importantes para definir los caminos, para coordinar resistencias frente a los abusos del sistema financiero depredador, hay confusión para identificar los cambios y para lograr la autonomía de las personas oprimidas. Se repiten teorías en vez de ajustarse a las realidades actuales (Zibechi, 2011a). No entendemos bien el presente patrón de acumulación de capital sin darnos cabal cuenta del extractivismo rampante que sacrifica pueblos enteros (Amazonia, zonas mineras de México, producción de etanol a partir de la caña de azúcar en regiones de Colombia y otros países). La postura del buen vivir como modelo alternativo y viable no ha encarnado en la vida real, sino que en su mayoría representa discursos que ocultan prácticas afines a la acumulación de capital. Es imperioso labrar a ras del suelo para seguir sembrando (Zibechi, 2011a).

En esta segunda década coexisten los beneficios del “mal desarrollo” para unos cuantos con escenas cotidianas de lucha, desesperación y dolor. Son una realidad cada vez más palpable los factores que destruyen los lazos sociales. Parece que la percepción de esta realidad ha aumentado notablemente, pero para las mayorías no aumentan ni la calidad de vida ni la conciencia política (Freitas, 2010). ¿Qué esperamos de los esfuerzos que puede propiciar la psicología comunitaria?

Tiene una tarea fundamental en contribuir a poner en alerta y en acción a poblaciones neutralizadas, desactivadas; en quebrar fatalismos, conformismos, indiferencia, naturalización de situaciones inaceptables para la vida y la dignidad humana, en lograr participación de las poblaciones en los proyectos públicos (Freitas, 2010). Se trata de construir relaciones democráticas y solidarias en las comunidades en las que actúan los/as psicólogos/as sociales comunitarios. En este sentido, es necesario desarrollar nuevos instrumentos de análisis e intervención para enfrentar problemas cotidianos, producción de conocimiento en la interacción de participantes y académicos/as, con una ética de solidaridad y de derechos humanos (Freitas Campos, 2002). Para analizar las relaciones con otras personas hay tres categorías fundamentales: actividad, conciencia e identidad. La persona adiestrada en psicología al trabajar en y con comunidad aborda: el lenguaje y las representaciones, las relaciones e interacciones de las personas y grupos y la vinculación entre personas y la sociedad. Además, considera las emociones y afectos propios de la subjetividad,

para ejercer su acción a nivel de conciencia, de actividad y de identidad (Maurer Lane, 2002).

La psicología comunitaria reconoce la necesidad de situarse en contextos sociohistóricos, en ubicar su tarea en las condiciones que el capitalismo contemporáneo ejerce sobre estructuras, culturas y personas, en la lucha por los derechos humanos de vida y dignidad, frente al poder depredador del “divino mercado”, y los riesgos del comunitarismo, en el desfase de las categorías de análisis de las ciencias sociales, y en los requerimientos de un abordaje más apropiado de los procesos de socialización.

Actualidad de la comunidad como concepto y como realidad

Comunidad es un concepto analítico y es un concepto psicológico que requiere repensarse, pues se trata de una entidad en proceso, construyéndose, desconstruyéndose, en permanente reconfiguración (Sawaia, 2002). Es un concepto que, actualizado, puede ayudar a entender los desafíos que viven las personas excluidas de la ciudadanía. Tiene que ver con la construcción de utopías para enfrentar los procesos de globalización, reconociendo la indefensión en la que están quedando las personas en esta crisis sistémica y civilizatoria. Hay que reconceptualizar la comunidad porque la modernidad trató de combatir sus elementos de sangre, lugar, trabajo, creencias, amistad y afectividad como obstáculos a la ciudadanía. La comunidad es proceso en contexto y tiempo, espacio microsociedad y vida cotidiana que ha subsistido como resistencia, entre otras situaciones, participando en la lucha de clases de las personas trabajadoras frente a la burguesía empresarial. La comunidad hoy es o puede ser una dimensión espacio-temporal de ciudadanía en la globalización, un espacio relacional de objetivación de la sociedad democrática, plural e igualitaria. En los años cincuenta, la CEPAL apoyó experiencias de desarrollo comunitario como un medio de ligar pueblo y gobierno para integrar a las poblaciones en los procesos de modernización (Sawaia, 2002). En la década del setenta, el marxismo de la época vio las experiencias comunitarias como un camino para superar explotación y dominación, creando organizaciones de resistencia y reivindicación: la comunidad como célula de la sociedad para crear cambios. La comunidad es el sistema de relaciones que remite al más alto grado de generatividad. En este sistema es posible el desarrollo de individualidades que resignifican la vida social por medio de procesos dialógico-democráticos (Heller, 1987). La comunidad incluye además de la dimensión político-económica (derechos sociales y supervivencia digna) una dimensión estético-ética del buen vivir. La comunidad es un concepto sociopolítico-ético, es

una categoría orientadora de acción y reflexión (Sawaia, 2002). La revitalización del concepto dependerá de su funcionalidad histórica para la perturbación y debilitamiento de la depredación capitalista, de lograr conciliar suficientemente seguridad y libertad, de favorecer la gestión del conflicto y los procesos de subjetivación y de ofrecer un campo propicio para las socializaciones que respondan al proceso humanizador. El trabajo de la psicología comunitaria es crear espacios relacionales que vinculan personas a lugares y temporalidades compartidas en busca del sentido más profundo de la dignidad humana.

Por mi parte, he hecho una síntesis: a) la comunidad como lazos sociales, como un tejido de personas que comparten y se cuidan mutuamente; conjunto, red, comunicación, conversación; b) la persona como sujeto social, como identidad abierta; c) el compartir como compasión (sentir con) y convivencia; y d) el cuidar como proteger e impulsar. Por lo tanto, hablo de la comunidad que atiende a la igualdad del derecho a ser humano/a y de la igualdad de posibilidades de ejercerlo.

Es preciso reconocer que, este mundo que requiere cambiar hacia justicia, la dignidad y la paz es un mundo de personas. Como ya lo señaló Góis (1993), la tarea central de la psicología comunitaria es transformar a las personas, para que puedan ser capaces de actuar creativamente y de construir la propia existencia. Las personas están abiertas a la universalidad-pluriversalidad porque favorecen la objetivación por la actividad de trabajo; porque en ellas se dan relaciones, productos, acciones e ideas que configuran la autoconciencia, que integran la socialidad, y que promueven la libertad (Heller, 1972). Comunidades de este tipo crean redes de diálogo, de comunicación, cuidado y protección; redes de sinergia, de compasión, compartir, colaborar y de poder-hacer (no de poder sobre) (Trigo, 2011). Ahí se ejerce el derecho a la igualdad, lo que genera confianza mutua; se ejerce el derecho a la diferencia lo que crea autoestima. Todo esto desemboca en un ambiente que permite el despertar de la persona afirmada, que vive autoestima y confianza, y que se abre al poder compartido.

Desigualdad y discriminación

A pesar de que las técnicas de información y comunicación pueden favorecer el diálogo entre diversidades en el espacio virtual (Méndez Lara & Galvanovskis, 2011), es una realidad el hecho de que la población se asienta en ubicaciones concretas (Almeida & Sánchez, 2007). Para unos, la tierra y el territorio son asentamiento y raíces, pero para una mayoría creciente, son despojo y desarraigo. Desde los albores de la humanidad, el trabajo y ocupación fueron características

de las personas, pero ahora, para unos/as, son privilegio y fuente de seguridad, mientras que para otros/as son exclusión y necesidad de migrar. El lenguaje y las representaciones son elementos constitutivos de la psique humana, pero ahora parece que la comunicación y la imaginación se han convertido en monopolio para unos, y discriminación y violencia para muchos (Molina Valencia, 2006; Moreno, Chilito & Trujillo, 2007).

La dinámica estructural del mundo actual genera desigualdades que favorecen la discriminación de aquellas diferencias culturales que se alejan o contraponen al modelo hegemónico. La multiculturalidad que emerge como un paso hacia la tolerancia y el diálogo, se convierte en un mecanismo de refuncionalización de las diferencias por el mercado. Lo importante sería avanzar hacia la interculturalidad (Almeida & Sánchez, 1985) reconociendo, apreciando y apropiando valores positivos de diferentes culturas, enriqueciendo el proceso y las pugnas hacia una vida humana de mejor calidad para todos/as. Como por fortuna la diversidad no va a desaparecer, será necesario trabajar por una pluriculturalidad jurídica a favor del reconocimiento de los derechos de las diversidades a vivir, a vivir bien, a vivir a gusto. La interculturalidad implica apropiaciones y resistencia entre culturas, para enriquecer lo propio y lo común.

Riesgo y estrategias

El miedo, la incertidumbre y la vulnerabilidad son realidades que implican riesgos, forman parte de la condición humana, pero son la mitad del asunto. La otra mitad es la estrategia, cómo utilizar nuestra cognición, nuestros afectos y emociones y nuestros símbolos para enfrentar la complejidad que nos plantea cada riesgo. La amenaza del hambre, la enfermedad y la muerte llevan a desplazamientos voluntarios de las personas excluidas que amenazan la vida tranquila de los asentamientos de las personas integradas y establecidas. La convivencia con las personas diferentes produce disonancia inicial. La violencia siempre va acompañada del miedo. Los desplazamientos involuntarios son un tremendo riesgo forzado, no buscado. La convivencia es siempre un aprendizaje. La no violencia activa igualmente va acompañada del miedo, pero también de la valentía. La tentación es siempre el rechazar, encerrarse, huir. La solución, aunque sea parcial, está en el acoger, compartir y cuidar, convivir y respetar, confiar y perdonar (Latapí, 2007).

Las estrategias para una supervivencia digna de todos/as y para la creación de una viable interculturalidad son, en mi experiencia (Sánchez & Almeida, 2005), el esfuerzo por lograr alta confianza mutua, desarrollar subjetividades afirmadas y compartir poderes.

Conclusiones

La gran tarea para cambiar el mundo es doble: 1) aportar a la construcción de personas es luchar para que todas puedan serlo, es favorecer que las otras lo sean: conscientes, emancipadas, expresivas y audaces. Es buscar seguridad y libertad más allá de lo individual. Es confiar y abrirse hacia los/as otros/as. Es buscar la fraternidad, compartir y cuidar y trabajar en que aparezcan las comunidades de las subjetividades afirmadas; orientarse hacia la psicología de la fraternidad en tiempos de confusión e incertidumbre (Trigo, 2011). Pasar de la discordia y la mezquindad que son lazos sociales de discriminación, incomunicación, indiferencia y violencia, a la fraternidad y la concordia que son lazos sociales de interculturalidad, comunicación, solidaridad y paz (Zibechi, 2011b).

Sé que esto parece utópico y muy lejano de la realidad, pero si los riesgos son tan grandes ¿por qué las estrategias no pueden ser tan audaces?

NOTAS

1. Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad Iberoamericana Puebla, Blvd. Del Nino Poblano 2901 Col. Unidad Territorial Atlixcáyotl 72197 Puebla, Pue. México Tel: +52 222 3723000 ext. 12314; eduardo.almeida@iberopuebla.edu.mx

REFERENCIAS

- Almeida, E. (2011). Introduction. In E. Almeida (Ed.) G. Hinojosa, O. Soto, G. Inguanzo, M. Sánchez, C. Cuétara (CoEds.). *International Community Psychology: Community Approaches to Contemporary Social Problems Vol. 1 (31-45)*. University of Puebla Press, Puebla, Mx.
- Almeida, E. & Sánchez, M. E. (1985). Cultural interaction in social change dynamics. En R. Díaz-Guerrero (Ed.), *Cross-cultural and national studies in Social Psychology*, (pp. 411-420). Amsterdam: North Holland.
- _____. (2007, 18 de mayo). *12 tesis para la interculturalidad*. Conferencia en Mochichahui, Sinaloa. Universidad Autónoma Indígena de México.

- Bauman, Z. (2006). Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil, 2ª. Ed. Madrid: Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Castro Caycedo, G. (2008). Colombia Amarga, (199-260). Bogotá: Planeta, Colección Booket.
- Chomski, N. (2011, 3 de noviembre). Ocupemos el futuro. *Periódico La Jornada*, 28 (9781) 23.
- Fernández Christlieb, P. (2004). La psique colectiva. En P. Fernández Ch. *Psicología Colectiva*, (pp. 61-87). Querétaro, Qro.: SOMEPSO y Universidad Autónoma de Querétaro.
- Freitas Campos, R. H. de (Org.) (2002). *Psicología Social Comunitária. Da solidariedade a autonomia*, 8ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freitas, M. de F. Q. (2010). Intervenção Comunitaria e as Possibilidades de Transformação Social. En J. Castellá Sarriera (Coord.). *Psicologia Comunitária. Estudos Atuais*, 3ª ed. (pp.11-29). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Góis, C. W. de L. (1993). Noções de psicologia comunitária. Fortaleza: Edições UFC.
- González Casanova, P. (2011, 14 de noviembre). Los peligros del mundo y las ciencias prohibidas. *Periódico La Jornada*, 28 (9793) 43-44.
- Granada Echeverri, H. (2007). Dimensiones psicosociales del ambiente. Su relación con el desarrollo humano. Buga, Colombia: Edición del Autor.
- Heller, A. (1972). Historia y vida cotidiana. Aportaciones a la sociología socialista. Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- _____. (1987). Sociología de la vida cotidiana, 2ª ed. Barcelona: Ediciones Península.
- Hobsbawm, E. J. (2008). A Era dos Extremos. O breve Século XX. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (2011). Cómo cambiar el mundo. Barcelona: Crítica.
- Latapí, P. (2007, 9 de noviembre). *¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro*. Conferencia en Mérida, Yucatán. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Magnusson, D. (1995). Individual Development: A Holistic, Integrated Model. En P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Eds.), *Examining Lives in Context*, (pp. 19-60). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin Fronteras*, 1 (2) 7-14.
- Maurer Lane, S. T. (2002). Histórico e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. En R. H. de Freitas Campos (Org.), *Psicologia Social Comunitária. Da solidariedade a*

- autonomía, 8ª Ed.* (17-34). Petrópolis: Editora Vozes.
- Méndez Lara, R. & Galvanovskis, A. (2011). Sentido de comunidad virtual: Un estudio teórico empírico. *Psicología Iberoamericana, 19* (1) 8-18.
- Moen, P., Elder, G. H. & Lüscher, K. (1995). *Examining lives in context*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Molina Valencia, N. (2006). *Psicología política, resistencia y democracia. La resistencia comunitaria y la transformación de conflictos*. Buenos Aires: Proa XXI Editores.
- Moreno Carmona, N. D., Chilito Ordóñez, E. & Trujillo Ceballos, J. O. (2007). *No con golpes. Educando en clave de afecto*. Santiago de Cali, Colombia: Corporación Juan Bosco.
- Sánchez, M. E. & Almeida, E. (2005). *Las veredas de la incertidumbre. Relaciones interculturales y supervivencia digna*. Puebla, México: UIA Puebla, UASLP, UAS, UJAT, UV, COLPUE, ELPAC, CNEIP.
- Sawaia, B. B. (2002). Comunidade: A apropiação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. En R. H. de Freitas (Org.), *Psicología Social Comunitária, 8ª Ed.* (35-53). Petrópolis: Editora Vozes.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard.
- Trigo, P. (2011). Countercurrent Subject and Community. En Almeida, E. (Ed.) G. Hinojosa, O. Soto, G. Inguanzo, M. Sánchez, C. Cuétara (CoEds.), *International Community Psychology: Community Approaches to Contemporary Social Problems. Vol. 1* (329-355). University of Puebla Press, Puebla, Mx.
- Umbral (2011, julio). México minado. *La jornada ojarasca. Suplemento mensual*, (171) 2.
- Vázquez Rivera, C. (2009). Introducción. En C. Vázquez, *Psicología comunitaria internacional: Agendas compartidas en la diversidad*, (pp. XVI-XXX). San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Walsh, R. (2011). Lifestyle and Mental Health. *American Psychologist, 66* (7) 579-592.
- Wieviorka, M. (2008). *Neuf leçons de sociologie*. Paris: Robert Laffont.
- Wundt, W. (1926). *Elementos de psicología de los pueblos*. Madrid: Danniell Jorro.
- Zibechi, R. (2011a, 11 de febrero). ¿Es necesario un foro social en América Latina? *Periódico La Jornada, 27* (9518) 27.
- _____. (2011b, junio). Somos un problema mundial para las élites. Las autonomías son múltiples. *La jornada ojarasca. Suplemento mensual*, (170) 8.

Tendencias recientes de la psicología social comunitaria en América Latina: Un balance necesario

DRA. ESTHER WIESENFELD¹
MG. SC. LISLIE ASTORGA

Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

Los textos latinoamericanos en psicología social comunitaria, coinciden respecto a las aspiraciones emancipadoras de la disciplina y a los fundamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos y éticos que sustentan tal propósito. Dichos fundamentos pretenden orientar la actuación profesional en este campo, hacia la superación de las condiciones de inequidad, particularmente de pobreza de la población latinoamericana. En este artículo analizamos los trabajos publicados en las Memorias de los Congresos Interamericanos de Psicología en el 2005, 2007 y 2009, en términos de sus aportes a la disciplina y al cumplimiento de sus objetivos. Asimismo discutimos la adecuación y efectividad de los fundamentos teóricos y metodológicos empleados para la comprensión y manejo de las situaciones enfrentadas, y para la producción del conocimiento a partir de aquellas. [**Palabras clave:** Psicología social comunitaria, América Latina, análisis crítico].

ABSTRACT

In general, Latin American texts about community social psychology coincide regarding its emancipatory aspirations of the discipline and on its theoretical, epistemological, methodological and ethical principles which ground that aim. Such principles attempt to guide professional practice in this field to help overcoming inequity conditions, particularly of Latin American population's poverty. In this paper we analyze the papers published in the Proceedings of the Interamerican Congresses of Psychology in 2005, 2007 y 2009, in terms of their contributions to the discipline and the fulfillment of its objectives. We also discuss adequacy and effectiveness of the theoretical and methodological guidelines used for understanding and handling faced situations and for knowledge production based on these. [**Keywords:** Community social psychology, Latin America, critical analysis].

La psicología social comunitaria (PSC), como se le conoce en Latinoamérica, es una disciplina que se propone entender e influir, desde y con las comunidades, en ámbitos, situaciones, condiciones y procesos psicosociales vinculados con la calidad de vida de grupos en situación de inequidad y precariedad, para que adquieran o refuercen capacidades y destrezas que les facilite coger con otros/as actores/ actrices los recursos que les garanticen condiciones de vida dignas, en coincidencia con los valores de la democracia (Wiesenfeld, 2011). A casi cuatro décadas de su nacimiento, la PSC, ha tenido un vasto y sostenido desarrollo, a nivel académico y extra académico. Al respecto, se han consolidado programas de formación universitaria; los trabajos desde la academia así como la inserción profesional en espacios extra académicos han abarcado diversas áreas de aplicación de la disciplina, procesos, participantes, ámbitos de actuación y acciones. Ahora bien, ¿cuáles han sido las tendencias más recientes de desarrollo de la PSC y sus alcances respecto de las metas propuestas por la disciplina?

Con la finalidad de identificar las tendencias de desarrollo de la PSC en los últimos años, a nivel teórico, metodológico y aplicado, llevamos a cabo un análisis de las ponencias presentadas en el área de psicología comunitaria, en el marco de los Congresos bienales de la Sociedad Interamericana de Psicología, de los años 2005, 2007 y 2009 y publicadas en los Anuarios editados por miembros de la Comisión de Psicología Comunitaria, de esa Sociedad (Varas-Díaz & Serrano-García, 2005; Saforcada, Cervone, Castellá, Lapalma & De Lellis, 2007; Cintrón, Acosta & Díaz, 2009). Esta selección obedece a que dichos Congresos han constituido, desde los inicios mismos de la PSC, un escenario privilegiado para el fomento, intercambio y divulgación de contribuciones, principalmente latinoamericanas, en Psicología en general, y en PSC en particular. Contrastamos los resultados del examen realizado con algunas metas formuladas por la disciplina, principalmente la de contribuir a superar la pobreza e inequidad de sectores excluidos del acceso a recursos y servicios sociales en sus respectivos países.

Análisis de las Memorias de Psicología Comunitaria de la Sociedad Interamericana de Psicología (2005, 2007 y 2009)

El número total de artículos publicados y examinados fue 51; de estos, 16 corresponden al 2005, 17 al 2007 y 18 al 2009. Debemos advertir que no identificamos criterios o condiciones explícitas en los trabajos, ni siquiera referencia a la necesidad de establecerlas, que evidenciaran su pertenencia a la disciplina; de allí que establecimos los que de manera implícita aludían a alguno de los siguientes aspectos, propios de la PSC: a) un motivo, a saber, una situación socialmente relevante, un problema,

que demanda atención; b) un colectivo que la vive y concuerda en su relevancia (comunidad); c) unos métodos para aproximarse a la situación y al colectivo o contexto (Investigación Acción Participativa); d) unos procesos y enfoques que apoyan tal aproximación (comunidad, sentido de comunidad, necesidades y recursos, organización, participación, concientización, fortalecimiento: construccionismo social y teoría crítica); e) unos valores y principios que orienten tal aproximación (compromiso, respeto mutuo entre actores/actrices, participación, equidad, co-producción de conocimientos); y f) un propósito para tal acercamiento (mejores condiciones de vida, cambio social y ejercicio de ciudadanía). Examinamos estos artículos considerando: el tipo de trabajo (teórico o empírico), su fundamentación teórica y el tipo de metodología empleada, las personas participantes o beneficiarias del trabajo y ámbitos o áreas de impacto del trabajo, así como aportes derivados del mismo, sentidos sobre la comunidad y lo comunitario, y el tipo de relación que guardan los trabajos realizados con la PSC.

Tipo de trabajos

Los trabajos reportados en las memorias de los años 2005, 2007 y 2009 exhiben diversas formas de aproximación a los temas abordados; el 39% (20) de ellos presenta abordajes teóricos, conceptuales o analítico-reflexivos, mientras que 61% (31) describe distintas experiencias y resultados de investigaciones aplicadas (Véase Tabla 1). A nuestro juicio, esta equivalencia o equilibrio entre unos y otros es muestra de la toma de conciencia sobre la importancia que tiene para psicólogos y psicólogas y otros/as investigadores e investigadoras, el reporte de la acción que se lleva a cabo en ámbitos concretos, pero también el de la reflexión sobre aspectos sustantivos, lo cual no quiere decir que en cada uno de los trabajos analizados exista una vinculación explícita entre la labor de campo y su impacto sobre ámbitos, poblaciones o contextos distintos o similares a los de los estudios reportados.

Tabla 1
Tipo de trabajos publicados en las memorias de PSC 2005, 2007 y 2009

Años	Tipo de trabajo	
	Teóricos (reflexiones análisis críticos, conceptualizaciones y sistematizaciones de experiencias de varios años)	Empíricos (evaluaciones, intervenciones, diagnósticos, etc.)
2005	7	9
2007	10	7
2009	3	15
Total	20 (39 %)	31 (61 %)

Fundamentos teóricos y metodológicos de los trabajos presentados

A nivel de la fundamentación teórica de estos trabajos (Véase Anejo 1), en la mayoría de los artículos publicados (75%), se evidencia el empleo de enfoques tan diversos como: representaciones sociales, psicoanálisis, teoría de redes semánticas y otros modelos cognitivos, estudios de género, fundamentos de la filosofía y de la sociología, incluyendo enfoques interdisciplinarios, entre otros. Sorprende que sólo la cuarta parte de los artículos (25%) se fundamenta en perspectivas como el construccionismo social, tradicionalmente vinculado con la PSC, disciplina de la cual deberían dar cuenta las memorias revisadas (Dobles, 2005; Sánchez, Cronick & Wiesenfeld, 2005; Peláez, 2007). Esta situación nos llevó a interrogar los criterios para haber incorporado tres cuartas partes de los artículos que tienen entre sus títulos el nombre Psicología Comunitaria, sin evidenciar una relación teórica directa con la disciplina, asunto que discutimos más adelante. Por su parte, el análisis de las metodologías y/o métodos utilizados revela un panorama similar, en cuanto a diversidad a la fundamentación teórica (Véase Anejo 1). Así, de las 28 investigaciones empíricas presentadas, 22 (79%) emplearon diversas estrategias o métodos como la observación, cuestionarios, experimentación, etnografía, historias de vida, entre otras, mientras que sólo 6 (21%) adoptaron metodologías participativas, como la Investigación Acción Participativa (IAP), considerada entre las estrategias más adecuada a los propósitos de la disciplina (Suárez, 2005; Sierra & Reidl, 2007; Zaldúa, Sopransi, Veloso & Longo, 2009; Estrada, 2009; Echeverría, Castillo & Cortés, 2009). También identificamos dos trabajos en las memorias del 2009, que sin subscribirse a la IAP, utilizaron métodos incluyentes de la voz de las personas participantes y privilegiaron sus puntos de vista (Llanes, 2009; Seidmann, 2009).

Participantes y ámbitos de la investigación

Las categorías relacionadas con las personas participantes y con los ámbitos de los trabajos analizados (Véase Anejo 1) dan cuenta de algunos alcances de la PSC, en los últimos años a nivel de generación de conocimientos e impacto sobre diversas poblaciones, ingreso a distintos escenarios, entre otras dimensiones. De la misma manera, permite apreciar que existe gran interés en psicólogos y psicólogas de las más diversas tendencias de psicología (social, clínica, orientación, ambiental, política, entre otras), por los aspectos psicosociales y comunitarios. Los diversos trabajos analizados, incluyen entre sus poblaciones participantes a: individuos y colectivos seleccionados en virtud de su

pertenencia a diversos grupos, organizaciones, comunidades geográficas y funcionales; rangos de edad, condiciones de salud, niveles educativos, sociales y culturales, personas que cuidan o que necesitan del cuidado de otros y otras, entre otros. La inclusión de esta amplia gama de participantes es indicativa del alcance de la disciplina y de los trabajos que, incluyen la dimensión comunitaria, a nivel humano y ambiental; dicho de otro modo, tanto los abordajes de la psicología comunitaria, como los de otros enfoques que se interesan por lo comunitario, han demostrado tener alguna utilidad para influir en las condiciones de un amplísimo rango de personas. A nuestro juicio, esto tiene al menos tres implicaciones: 1) los trabajos realizados le encuentran razón de ser y utilidad a la incorporación de la dimensión comunitaria y social en las reflexiones teóricas y los trabajos empíricos; muchos de ellos señalan explícitamente la necesidad de comprender y/o transformar a los seres humanos en sus contextos particulares, en sus facetas relacionales y en otros aspectos constitutivos de la dimensión comunitaria, social y colectiva; 2) el abordaje de las diversas poblaciones o sectores participantes, pudiera haber fortalecido a la PSC, al brindarle apoyo empírico, es decir, al aplicar los postulados de la disciplina con grupos disímiles; y 3) con esta variedad de aproximaciones, a la PSC se le presenta una gran oportunidad para enriquecerse y desarrollarse, a partir de los nuevos problemas y preguntas que se han generado.

El análisis de los ámbitos de acción e impacto de las investigaciones realizadas, también apoya la idea de que estas han sido de utilidad para la reflexión, comprensión, intervención o transformación de gran variedad de problemas y asuntos que, desde nuestro punto de vista son claramente comunitarios. Por ejemplo, en las investigaciones en las cuales se trabaja con una comunidad para su concienciación y transformación (Llanes, 2009), o en aquellas que se desarrollan conceptos vinculados estrechamente con la comunidad (De Castro & Paiva, 2005; Maldonado, Cayupil & Maldonado, 2007; Domínguez, Torres, Akemi, Ciancio, Hernández & Pantoja, 2009). Algunos esfuerzos han incidido sobre la academia y el ámbito aplicado de la psicología, como en los contextos particulares donde se llevaron a cabo los trabajos, a saber: organizaciones públicas y privadas, escuelas y comunidades, centros urbanos y rurales, escenarios de interacción cara a cara como los educativos, residenciales, hospitalarios, laborales, culturales, virtuales, entre otros (Arnosó, Martínez, Elgorriara & Otero, 2009; De Assis, Biasoli & Nunes, 2009; Echeverría, Castillo & Cortés, 2009; Samaniego, Antivero, Bártolo, et. al., 2005; Suárez, 2005). En el Anejo 1 se muestran las categorías relativas a participantes y ámbitos de investigación y/o acción identificadas.

La dimensión comunitaria

La reflexión sobre lo comunitario en el contexto del análisis realizado, surgió a propósito de la variedad de trabajos que muchas veces parecían alejarse de los presupuestos y metodología de la PSC, tal como mencionamos en el apartado anterior. En efecto, en nuestra primera revisión de los artículos, notamos que muchos de ellos parecían ir en sentido contrario a las metas de la PSC: en algunas investigaciones se trabajó con individuos y no con comunidades; en otras se emplearon métodos cuasiexperimentales manipulativos o estadísticos desde enfoques no participativos; algunas más pretendieron realizar cambios que tenían sentido para las y los investigadores/as, pero no promover la concienciación y transformación colectiva y activa de las personas participantes (Samaniego et. al, 2005; Suárez, 2005; Auyón, Estrada, Grazioso, García, Samayoa & Peláez, 2009; Domínguez, Salas & Procidano, 2009). En muchos otros casos, parecía haber diferencias entre las concepciones de los/as investigadores/as y el enfoque psicosocial, con relación a los seres humanos en tanto sujetos de la investigación, la investigación misma y las metodologías utilizadas, entre otras cosas, lo que nos hizo pensar que la comunidad y lo comunitario eran categorías sobre las cuales había poca profundidad o elaboración. Lo mismo vale decir para las metodologías acordes con esta dimensión. De esta observación derivamos otra, que nos permitió identificar la existencia de diversos sentidos sobre lo comunitario, así como posibles conexiones entre los trabajos realizados desde enfoques como el experimental y la PSC; a saber: ¿qué tienen de comunitario los diversos trabajos presentados en las memorias de 2005, 2007 y 2009?

El análisis que se desprende de esta observación, permitió notar que en el conjunto de documentos revisados, lo comunitario pareciera estar asociado a uno o más de los siguientes aspectos:

a) Conceptos o procesos de la psicología comunitaria (fortalecimiento, participación, comunicación dialógica, entre otros) (Miranda, 2005; Fuks, 2007; Miranda, 2009), no siempre definidos o desarrollados en los artículos sino que se nombraban. La mayor elaboración estuvo en los 6 trabajos con enfoque socio-construccionista (Dobles, 2005; Fuks, 2007; Miranda, 2005; Peláez, 2007; Sánchez, Cronick & Wiesenfeld, 2005; Wiesenfeld & Sánchez, 2009).

b) Enfoques o perspectivas psicológicas con distintas orientaciones filosóficas, teóricas, epistemológicas, como el psicoanálisis, el cognitivismo, que si bien pueden contribuir en los abordajes psicosociales e intervenciones comunitarias, su vinculación con los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la PSC

no es contemplada.

c) El uso de metodologías participativas, pero también de otras herramientas como instrumentos, diagnósticos y evaluativos, aplicables a diversos tipos de comunidades, cuya pertinencia y contribución a la PSC conviene profundizar (Domínguez, Salas & Procidano, 2009; Samaniego et. al., 2005).

d) Participantes de las investigaciones y/o acciones comunitarias, con diversas características, que son calificadas como comunidades, independientemente del cumplimiento o no de los criterios para ser consideradas como tales (De Assis, Biasoli & Nunes, 2009; Ortiz, Nieves, Gómez & Malavé, 2005; Peláez, 2007). Es así como en la mayoría de los casos los límites sobre la comunidad y lo comunitario tampoco quedaron establecidos.

e) Importantes temas sociales como juventud, madres solteras, participación social, pobreza, deterioro ambiental, entre otros, vinculados con las grandes áreas en las que se inscribe la problemática comunitaria como políticas públicas y desarrollo (Estrada, 2009; Legaspi & Aisenso, 2005; Sierra & Reidl, 2007). Aquí tampoco hubo mayores precisiones sobre la dimensión comunitaria, a pesar de haberse indicado que los respectivos trabajos fueron abordados desde el enfoque de la PSC, conjuntamente con otros campos de la psicología (política, clínica, orientación, ambiental), o desde la PSC y otras disciplinas (sociología, antropología) (Nina & Walters, 2005; Maldonado, Cayupil & Maldonado, 2007; Domínguez et. al., 2009).

En resumen, en la mayor parte de los artículos analizados, lo comunitario se asocia con múltiples aspectos cuya naturaleza, límites e implicaciones no aparecen definidos o desarrollados. Esto supone, desde nuestro punto de vista, una banalización de lo que es una comunidad y de los procesos que la constituyen como tal. En aquellos donde las conexiones con la disciplina son más claras, la PSC se presenta como marco disciplinar general de la investigación o como fuente de conceptos centrales para el desarrollo del trabajo realizado, como fortalecimiento, participación y comunicación dialógica. Dado que la vinculación de estos trabajos con la disciplina es central en el contexto de la difusión y desarrollo de la PSC, en nuestro caso en el marco de los congresos de la SIP, decidimos resaltar los posibles aportes de estos en cuanto a: 1) el cambio o impacto social generado en redes sociales; 2) el ejercicio de la participación y la construcción de ciudadanía; y 3) otros aprendizajes y contribuciones a la disciplina y la academia.

Aportes de las investigaciones realizadas

Los aportes de los trabajos teóricos y empíricos analizados son múltiples, a saber: reflexiones, conceptos, métodos, atención y solución de problemas, entre otras. Los estudios teóricos contribuyeron con la disciplina de la siguiente manera: destacaron la importancia de conceptos, como la memoria social, exploraron las tensiones que existen entre lo social y lo comunitario de la PSC; realizaron revisiones críticas de la IAP, más se evidenció la carencia de referencia a las ventajas o desventajas del empleo de métodos de investigación, afines, disímiles o incluso incompatibles con la IAP; mostraron las tensiones que existen entre la PSC y la psicología clínica, y cómo desde frentes como el psicoanálisis pueden hacerse intervenciones psicosociales; exploraron áreas que en la actualidad son de gran interés para la PSC, como las políticas públicas, y a la vez mostraron cómo la disciplina es relevante para el desarrollo de aquellas; pusieron de relieve la dimensión comunitaria y/o social de algunos asuntos humanos (la homosexualidad y redes sociales de jóvenes); permitieron actualizar las reflexiones sobre la disciplina o realizar nuevos aportes teóricos (sobre valores y participación).

Por su parte, las investigaciones empíricas contribuyeron con la disciplina y sus procesos, de la siguiente manera: lograron empoderar o dar herramientas concretas a las personas participantes para la solución de sus problemas (fumadores/as, comunidades con necesidades de salud y madres solteras); permitieron observar cómo las organizaciones no gubernamentales pueden ser un lugar para luchar contra la discriminación y el estigma, y pueden ser un escenario de emancipación y ciudadanía; proporcionaron instrumentos (inventarios) que facilitan la identificación de necesidades comunitarias e implementación de programas comunitarios; permitieron activar procesos participativos, estimulando el ejercicio del poder en las poblaciones consideradas en los estudios; produjeron información empírica y/o teórica útil para la implementación de estrategias comunitarias; lograron cambios en la calidad de vida de las personas (niños/as con VIH/SIDA); contribuyeron con la realización de abordajes interdisciplinarios; presentaron recomendaciones concretas para la reducción de la pobreza. Ahora bien, dichos aportes parecen no aludir al impacto de la participación de la gente sobre la producción de conocimientos ni, en la mayoría de los casos, a los cambios que pudiera suscitar su implementación (como la transferencia de experiencias a otras situaciones, contextos o poblaciones, o al impacto de la participación sobre la política pública). Por su parte, en varias intervenciones realizadas, no fue fácil

identificar el nivel y tipo de cambio logrado para las comunidades, para la disciplina y para otros espacios y actores, siendo precisamente la transformación un propósito esencial de la PSC.

Con relación a las metas académicas, los trabajos, en su conjunto, lograron satisfacer muchas de ellas: las relacionadas con la pertinencia social de las investigaciones realizadas, la integración de distintos tipos de saberes, y la creación de estrategias e instrumentos acordes con las temáticas y contextos abordados. Sin embargo, queda pendiente el logro de las metas relacionadas con el nivel paradigmático, sobre el cual muchas veces pareciera haber poca elaboración. Por ejemplo, existe incongruencia entre el tipo de cambio pretendido y el enfoque desde el cual se busca dar solución al problema planteado; cambio comunitario desde un abordaje individualizado. Lo expuesto evidencia que hay contribuciones en los pilares fundamentales para el desarrollo de una disciplina: teoría, métodos, aplicación. No obstante, los aportes teóricos al cuerpo de conocimientos de la PSC y la reflexión sistemática sobre el producto de los estudios empíricos realizados parecen tímidos. Es difícil en este sentido, con base en los contenidos de las publicaciones, establecer los alcances de los mismos al interior de la PSC. Al respecto, no podemos establecer si esto obedece a debilidades del trabajo en sí o a las pautas de publicación exigidas, que no dan cabida a la información requerida. Al respecto se impone la creación e impulso de formas alternativas de compartir, debatir y difundir los conocimientos y experiencias, incluyendo aquellas producidas en la práctica profesional extra académica con comunidades y demás actores y actrices relevantes para el alcance de las metas de la PSC. Asimismo se convoca la presentación de diferentes informes, de acuerdo a sus destinatarios y destinatarias, lo cual es una tarea pendiente en nuestra disciplina.

Conclusiones

Si pluralidad de miras es sinónimo de mayores posibilidades para la comprensión y transformación de las complejas problemáticas humanas, la PSC, o al menos aquella que se refleja en las memorias revisadas, tiene parte importante de su camino adelantado; la variedad de artículos publicados en los años 2005, 2007 y 2009 evidencia el reconocimiento y aceptación de la diversidad en la investigación e intervención de nuestro campo disciplinar. Aunado a esto, están los cambios positivos alcanzados para poblaciones con diversas características. A nuestro juicio, esta actitud y resultados merecen ser destacados, a la vez que apoyados, lo cual implica no sólo hacer un merecido reconocimiento a las y los autores y autoras, sino también contribuir con la identificación de debilidades e insuficiencias no cubiertas por ellos y ellas en lo teórico, metodológico y

aplicado a fin de mejorar cada día el quehacer psicológico y psicosocial comunitario. No obstante, la correspondencia de la mayor parte de los estudios presentados con la noción de comunidad parece quedar en entredicho, por cuanto no se proveen suficientes criterios que justifiquen tal consideración, más allá de haber sido ubicados en la categoría de psicología comunitaria en el programa de los Congresos Interamericanos de Psicología. Así, desconocemos en qué medida los conceptos enriquecidos a partir de las investigaciones reportadas nutrieron los enfoques teóricos en los que se fundamentan, y se tradujeron además en lineamientos para la praxis psicosocial comunitaria, que es lo que les da sentido en este marco disciplinar. Tampoco podemos concluir sobre las bondades de métodos distintos a la IAP en cuanto a los objetivos que persigue esta estrategia.

Además, no se informa sobre la modalidad ni el alcance de la participación de las comunidades, cuando se empleó la IAP, ni al impacto de esta metodología en términos de la producción de conocimientos y acciones transformadoras que se espera de la misma. Otro tanto sucede con las intervenciones reportadas. Como se indicó antes, no es fácil identificar el nivel y tipo de cambio logrado para las comunidades, para la disciplina, para otros espacios y agentes. Siendo precisamente el cambio un propósito esencial a la PSC. ¿Qué podemos decir entonces al respecto? ¿Será que la ambición de las metas podrían estar excediendo las posibilidades de la disciplina? ¿Será que la PSC que se reporta es distinta a la que practican las personas que ejercen en el campo aplicado? ¿Será que el panorama presentado evidencia distintas PSC? En el primer caso, ¿deberíamos reformular las metas?, En el segundo caso, ¿cómo integrar sus aportes?. En el tercero, ¿Conviene sincerar y explicitar esta pluralidad, o más bien reforzar una identidad única para la PSC? A nuestro juicio, la situación encontrada demanda una nueva revisión sobre la disciplina (sus metas, alcances, utilidad), así como reflexión permanente sobre el conocimiento que producimos, para el logro de respuestas más ajustadas a las necesidades de nuestras comunidades y nuestras regiones. Hoy más que nunca, la invitación sigue estando abierta.

REFERENCIAS

- Auyón, A., Estrada, E., Grazioso, M., García, C., Samayoa, B. & Peláez, A. (2009). Sistematización y evaluación de un programa psicoeducativo dirigido a niños y niñas con VIH/SIDA. En F. Cintrón, E. Acosta y L. Díaz (Eds.), *Psicología Comunitaria: Trabajando con comunidades en las Américas* (pp. 33-52). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Arnosó, A., Martínez, C., Elgorriara, E. & Otero, N. (2009). Inmigración y minorías culturales: Representaciones de las personas inmigrantes y reflexiones para la práctica comunitaria. En F. Cintrón, E. Acosta, y L. Díaz (Eds.), *Psicología Comunitaria: Trabajando con comunidades en las Américas* (pp. 303-321). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Cintrón, F., Acosta, E. & Díaz, L. (Eds.) (2009). *Psicología Comunitaria: Trabajando con comunidades en las Américas*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- De Assis, T., Biasoli, P. & Nunes, S. (2009). Invisibilidad social y subjetividad: Historias de vida y trabajo en una cooperativa de reciclajes. En F. Cintrón, E. Acosta y L. Díaz (Eds.), *Psicología Comunitaria: Trabajando con comunidades en las Américas* (pp. 11-32). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- De Castro, C. & Paiva, V. (2005). Del dolor y la indignación al proceso de construcción de la participación política y comunitaria: La experiencia de agentes comunitarios en una ONG/SIDA. En N. Varas e I. Serrano (Eds.), *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos* (pp. 321-356). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Dobles, I. (2005). Liberación y psicología, memoria y poder. En N. Varas e I. Serrano (Eds.), *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos* (pp. 59-80). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Domínguez, A., Salas, I. & Procidano, M. (2009). Comparación de una medida de apoyo social en dos contextos latinoamericanos: México y Colombia. En F. Cintrón, E. Acosta y L. Díaz (Eds.), *Psicología Comunitaria: Trabajando con comunidades en las Américas* (pp. 211-225). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Domínguez, M., Torres, B., Akemi, C., Ciancio, J., Hernández, D. & Pantoja, C. (2009). Apoyo social en cuidadores de familiares de personas adultas con problemas de salud. En F. Cintrón, E. Acosta y L. Díaz (Eds.), *Psicología Comunitaria: Trabajando con comunidades en las Américas* (pp. 191-209). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Echeverría, R., Castillo, M. & Cortés, M. (2009). Equidad de género en comunidades educativas de nivel primaria: Del discurso a la práctica. En F. Cintrón, E. Acosta y L. Díaz (Eds.), *Psicología Comunitaria: Trabajando con comunidades en las*

- Américas* (pp. 151-171). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Estrada, S. (2009). Prácticas de participación social y transformaciones subjetivas en inmigrantes miembros de una asamblea popular. En F. Cintrón, E. Acosta y L. Díaz (Eds.), *Psicología Comunitaria: Trabajando con comunidades en las Américas* (pp. 71-87). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Nina, R. & Walters, K. (2005). ¿Qué es el amor en la pareja puertorriqueña? En N. Varas e I. Serrano (Eds.), *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos* (pp. 357-386). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Fuks, S. (2007). Reflexiones acerca de la paradoja del empowerment. En E. Saforcada, N. Cervone, J. Castellá, A. Lapalma y M. De Lellis (Comps.), *Aportes de la Psicología Comunitaria a problemas de la actualidad latinoamericana* (pp. 19-50). Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.
- Legaspi, L. & Aisenson, D. (2005). Juventud y pobreza: las representaciones sociales sobre formación y trabajo. En N. Varas e I. Serrano (Eds.), *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos* (pp. 169-215). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Llanes, A. (2009). Zunzún: El arte y los/as niños/as en la comunidad "La Timba". En F. Cintrón, E. Acosta y L. Díaz (Eds.), *Psicología Comunitaria: Trabajando con comunidades en las Américas* (pp. 111-128). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Maldonado, P., Cayupil, F. & Madonado, E. (2007). Aproximación a la comunidad mapuche desde una perspectiva comunitaria interdisciplinaria. En E. Saforcada, N. Cervone, J. Castellá, A. Lapalma y M. De Lellis (Comps.), *Aportes de la Psicología Comunitaria a problemas de la actualidad latinoamericana* (pp. 85-104). Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.
- Miranda, D. (2005). Lo social y comunitario en la Psicología Social-Comunitaria: Bifurcaciones, reorientaciones y encuentros. En N. Varas e I. Serrano (Eds.), *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos* (pp. 81-104). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- _____ (2009). La Psicología Comunitaria: su curiosidad, humildad y generosidad. En F. Cintrón, E. Acosta y L. Díaz (Eds.), *Psicología Comunitaria: Trabajando con comunidades en las Américas* (pp. 3-9). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Ortiz, B., Nieves, L., Gómez, W. & Malavé, S. (2005). Transferencia de tecnología a organizaciones Comunitarias. En N. Varas e I. Serrano (Eds.), *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos* (pp. 443-462). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Peláez, M. (2007). Una mirada a las interacciones y a la construcción de las redes sociales de los jóvenes del sector rural. En E. Saforcada, N. Cervone, J. Castellá, A. Lapalma y M. De Lellis

- (Comps.), *Aportes de la Psicología Comunitaria a problemas de la actualidad latinoamericana* (pp. 123-151). Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.
- Saforcada, E; Cervone, N; Castellá, J; Lapalma, A. & De Lellis, M. (Comps.) (2007). *Aportes de la Psicología Comunitaria a problemas de la actualidad latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.
- Samaniego, V., Antivero, N., Bártolo, M., Bonzo, C., Btesh, E., Domínguez, C., ... Villegas, A. (2005). Evaluación de una Estrategia Comunitaria de Promoción del Abandono del Consumo de Tabaco. En N. Varas e I. Serrano (Eds.), *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos* (pp. 217-243). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Sánchez, E., Cronick, K. & Wiesenfeld, E. (2005). La Pobreza desde la Perspectiva de la Psicología Social-Comunitaria. En N. Varas e I. Serrano (Eds.), *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos* (pp. 145-168). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Seidmann, S. (2009). Representaciones sociales, giro discursivo, giro subjetivo y memoria social en Argentina. En F. Cintrón, E. Acosta y L. Díaz (Eds.), *Psicología Comunitaria: Trabajando con comunidades en las Américas* (pp. 269-282). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Sierra, G. & Reidl, L. (2007). Construcción colectiva del conocimiento en un grupo de madres solteras: de la reflexión a la apropiación de saberes. En E. Saforcada, N. Cervone, J. Castellá, A. Lapalma y M. De Lellis (Comps.), *Aportes de la Psicología Comunitaria a problemas de la actualidad latinoamericana* (171-189). Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.
- Suárez, Y. (2005). Evaluación partícipe en una intervención de Internet en un barrio afro-americano. En N. Varas e I. Serrano (Eds.), *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos* (pp. 463-485). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Varas-Díaz, N. & Serrano-García, I. (Eds.) (2005). *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Wiesenfeld, E. (2011). Community Social Psychology in Latin America: Myths, Dilemmas and Challenges. En E. Almeida Acosta (Ed.), G. Hinojosa, O. Soto, G. Inguanzo, M. Sánchez & C. Cuétara (CoEds.). *International Community Psychology: Community Approaches to Contemporary Social Problems. Volume I* (pp.95-122). Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Zaldúa, G., Sopransi, M., Veloso V. & Longo R. (2009). Intervención-Transformación comunitaria con movimientos sociales en Buenos Aires. En F. Cintrón, E. Acosta y L. Díaz (Eds.), *Psicología Comunitaria: Trabajando con comunidades en las Américas* (pp. 11-32). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.

Anuario	Autor(es)	Título	Tipo de trabajo	Fundamentos teóricos (teorías, enfoques, conceptos)	Fundamentos metodológicos (metodología, métodos)	Participantes de los trabajos	Algunos ámbitos de acción de las investigaciones
2005	Dobles, I.	Liberación y Psicología, Memoria y Poder	Teórico	Construccionismo Social	-	-	-
	Miranda, D.	Lo social y Comunitario de la Psicología Social-Comunitaria: Bifurcaciones, Reorientaciones y Encuentros	Teórico	Perspectivas discursivas críticas, comprensivas	-	-	-
	Balcazar, F.	Investigación Acción Participe (IAP): aspectos Conceptuales y Obstáculos de Implementación	Teórico	Fundamentos de Paulo Freire	-	-	-
	Robertazzi, M.	Aportes de Autores Argentinos a la Psicología Social: El Psicoanálisis en Ambitos Psicosociales	Teórico	Psicoanálisis	-	-	-
	Sánchez, E., Cromick, K. & Wiesenfeld, E.	La Pobreza desde la Perspectiva de la Psicología Social-Comunitaria	Teórico	Construccionismo Social y Teoría Crítica (construccionismo crítico)	-	-	-
	Legaspi, L. & Aisenso, D.	Juventud y Pobreza: Las Representaciones Sociales sobre Formación y Trabajo	Empírico	Representaciones Sociales	Cualitativa (observación participante, entrevistas en profundidad, grupos focales)	Jóvenes en situación de pobreza	Barrio urbano
	Samaniego, V., Anivero, N., Bárto, M., Bonzo, C., Blesh, E., Domínguez, C., García, L., Iurovich, S. & Villegas, A.	Evaluación de una estrategia comunitaria de promoción del abandono del consumo de tabaco	Empírico	Enfoque clínico cognitivo	Cuantitativo con diseño cuasi – experimental (instrumentos psicométricos)	Personas adultas	Instituciones educativas
	Toro-Alfonso, J., Rodríguez, S., Acosta-Perez, E. & Ruiz, Y.	Las necesidades de adiestramiento para la prevención secundaria en organizaciones de VIH/SIDA en Puerto Rico: Desde la academia para la comunidad	Empírico	Enfoque clínico conductual	Métodos mixtos (entrevistas semi-estructuradas, grupos focales, cuestionario auto-administrado)	Personas con VIH/SIDA y personal de las organizaciones involucradas	Organizaciones privadas y gubernamentales

Fuchs, S.	Reflexiones de la paradoja del empowerment.	Teórico	Construccionismo social; Enfoques discursivos, interpretativos, reflexivos-críticos; Psicoanálisis.	-	-	-
Rangel, M. & Bisognin, E.	La psicología (social comunitaria-educativa) y la formación de psicólogos).	Teórico	Enfoque crítico-reflexivo. Supervisión, fortalecimiento de competencias profesionales, Autoreflexión.	-	-	-
Rodríguez, A.	La enseñanza de la psicología comunitaria: perspectivas y desafíos en el caso de Uruguay.	Teórico	Construcción social y Transformación Crítica. Psicología Comunitaria, Enseñanza, Políticas Públicas.	-	-	-
Maldonado, P., Cayupil, F. & Maldonado, E.	Aproximación a la comunidad mapuche desde una perspectiva comunitaria interdisciplinaria.	Empírico	Construccionismo social. Psicología Comunitaria (comunidad, sentido de comunidad, pertenencia, interrelación entre las personas, cultura común) y perspectiva sociohistórica.	Metodología cualitativa, Análisis del discurso, observación participante, entrevista abierta)	Organizaciones representativas de dos formas de agrupación mapuche: comunidad tradicional y agrupación urbana	Organizaciones comunitarias
Pedroso, M. & Grubitis, S.	Reflexiones éticas en investigaciones con grupos indígenas.	Teórico	Ética como instancia crítica, grupos indígenas, Psicología Social.	-	-	-
Peñáz, M.	Una mirada a las interacciones y a la construcción de las redes sociales de los jóvenes del sector rural.	Empírico	Construccionismo Social, Interacciones, juventud, redes sociales y sector rural.	Análisis cualitativo de corte etnográfico (entrevistas semi-estructuradas, elaboración de mapas de red social, diarios de campo, observaciones).	Jóvenes del sector rural (Colombia).	Comunidad rural
Ferreira, J. & Dimenstein, M.	La intervención de los movimientos sociales en el área rural brasileña: cartografiando el movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (MST).	Empírico	Movimientos sociales, identidad, subjetividad	Observaciones de campo y entrevistas.	Miembros del movimiento de trabajadores rurales sin tierra	Organizaciones comunitarias
Sierra, G. & Reidl, L.	Construcción colectiva del conocimiento en un grupo de madres solteras: de la reflexión a la apropiación de saberes.	Empírico	Perspectiva de género	Investigación Participativa (investigación documental y testimonial)	Madres solteras con edades de 18 a 25 años	Instituciones públicas y privadas

2007

<p>Souza, E., Antunes, L., Pereira, M. & Gonçalves, B., Andrade, P.</p>	<p>Intervención psicosocial con personas de la tercera edad: posibilidades de fortalecimiento en la comunidad.</p>	<p>Empírico</p>	<p>Psicología Comunitaria (fortalecimiento, construcción de la realidad). Envejecimiento. Grupos de autoayuda. Calidad de vida. Salud psicosocial.</p>	<p>Detección de necesidades a través de entrevistas, visitas domiciliarias, observaciones, conversaciones formales e informales, participación en encuentros.</p>	<p>Miembros de una asociación de la tercera edad de un barrio popular de la ciudad de Lages, Santa Catarina, Brasil.</p>	<p>Instituciones públicas y privadas</p>
<p>Molina, N.</p>	<p>La transformación de conflictos a través de la resistencia comunitaria.</p>	<p>Teórico</p>	<p>Resistencia civil / Resistencia comunitaria (dominación, mantenimiento de redes, liderazgo, participación, políticas de identidad, reconciliación).</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>
<p>Serrano-García, I., Díaz, L., García, G. & Martínez, F.</p>	<p>¿Qué es una política pública? Un análisis de las definiciones de psicólogos/as puertorriqueños</p>	<p>Empírico</p>	<p>Políticas públicas y Psicología</p>	<p>Métodos mixtos (encuesta por correo y entrevistas cualitativas semi-estructuradas)</p>	<p>Psicólogos/as</p>	<p>Institución educativa universitaria.</p>
<p>Acosta, E., Fonseca, D., Melavé, S., Ortiz B., Rivera, R., Villa, A. & Walters, K.</p>	<p>Debates contemporáneos en la Psicología Comunitaria: globalización, cambio social y empowerment comunitario.</p>	<p>Teórico</p>	<p>Psicología Comunitaria, Globalización, Cambio social, Prevención, Empowerment.</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>
<p>Laudani, F.</p>	<p>Teorías del desarrollo y del subdesarrollo: ¿solo una incumbencia de la ciencia económica? Algunos aportes desde la psicología comunitaria.</p>	<p>Teórico</p>	<p>Concepto de desarrollo (sub-desarrollo). Psicología Comunitaria, Desarrollo Local y Desarrollo Rural.</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>
<p>Montero, M.</p>	<p>Fortalecimiento comunitario y formación ciudadana: un estudio psicosocial comunitario.</p>	<p>Teórico</p>	<p>Psicología Comunitaria y de liberación, Fortalecimiento comunitario, Ciudadanía</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>
<p>Pérez, L.</p>	<p>Interpretar la ciudad como proyecto político. Estudio de caso: Barrio Colón (Villa Colón, Pueblo Ferrocarril, Colón este y Colón oeste).</p>	<p>Empírico</p>	<p>Psicología Social, Política y Comunitaria, Antropología Social y Sociología</p>	<p>Diseño cualitativo de investigación con triangulación metodológica: observación-entrevista y encuestas de hogares específicas.</p>	<p>Personas mayores de 15 años residentes en hogares particulares de sub-zonas delimitadas del Barrio Colón.</p>	<p>Barrio urbano</p>
<p>Pick, S., Sirkín, J. & Givaudan, M.</p>	<p>Hacia un desarrollo humano sustentable como base para el desarrollo comunitario.</p>	<p>Teórico</p>	<p>Desarrollo Humano Sustentable, Desarrollo Comunitario</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>
<p>Zambrano, A. & Bustamante, G.</p>	<p>Plan de desarrollo comunitario: un análisis crítico a partir de una experiencia en la comuna de Paquenco, región de la Araucanía, Chile.</p>	<p>Teórico</p>	<p>Intervención comunitaria, Desarrollo local endógeno, Democratización en el espacio local, Planes comunitarios</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>

2007

Zaldúa, G., Sopransi, M., Veloso, V. & Longo, R.	Intervención-Transformación comunitaria con movimientos sociales en Buenos Aires	Empírico	Perspectiva crítica	IAP	Miembros de los Movimientos de Trabajadores Desocupados	Zona sur conurbano de Buenos Aires, Argentina
Auyón, A., Estrada, E., Grazioso, M., García, C., Samayoa, B. & Peláez, A.	Sistematización y evaluación de un programa psicoeducativo dirigido a niños y niñas con VIH/SIDA	Empírico	Enfoque clínico cognitivo; análisis experimental de la conducta; empoderamiento	Diseño cualitativo descriptivo; utilización de post-prueba y grupos intactos	Personas adultas, y niños y niñas con VIH/SIDA	Institución asistencial hospitalaria
Lodieu, M.	Estrategias teatrales en salud	Empírico	Nociones en PSC, y en Prevención y promoción en Salud Sexual	Estrategias teatrales	Población en general	
Estrada, S.	Prácticas de participación social y transformaciones subjetivas en inmigrantes miembros de una asamblea popular	Empírico	Paradigma de la complejidad y Teoría Crítica	IAP	Personas inmigrantes.	Asambleas Populares en barrio residencial
Rocha, T.	Salud, bienestar e identidad en la mujer moderna	Empírico	Nociones de identidad femenina, salud y bienestar	Cuantitativa (instrumento psicométrico - Inventario Multifactorial de Género)	Mujeres profesionales, comerciantes y empleadas, y amas de casa	Diferentes zona de Ciudad de México
Llanes, A.	Zunzún: El arte y los/as niños/as en la comunidad "La Timba"	Empírico	Nociones de educación popular y el Enfoque de la Crítica de la Vida Cotidiana	Cualitativa (entrevistas semi-estructuradas)	Niños y niñas estudiantes de básica y diagnosticados en situación de riesgo social	Institución educacional en barrio residencial
Sánchez, E. & Wiesenfeld, E.	Evaluación del impacto de un proyecto de renovación urbana desde la perspectiva de cuatro grupos de actores y actrices.	Empírico	Construccionismo Social y principios de la Psicología Ambiental	Cualitativa (grupos focales)	Grupos de actores: residentes, expertos/as, usuarios/as	Área de intervención
Echeverría, R., Castillo, M. & Cortés, M.	Equidad de género en comunidades educativas de nivel primaria: Del discurso a la práctica	Empírico	Perspectiva de género	IAP	Niños y niñas estudiantes de básica, profesoras y profesoras, y padres y madres	Instituciones educativas públicas y privadas
Vargas-Núñez, B., Pozos-Gutiérrez, J., López-Para, M. & Díaz-Loving, R.	Estrategias de poder y de enfrentamiento en mujeres bajo violencia doméstica	Empírico	Nociones de violencia, género, poder y afrontamiento	Cuantitativa (instrumentos psicométricos)	Mujeres víctimas de violencia	Institución gubernamental

RESEÑA¹

Varas-Díaz, N., Márquez Reyes, D., Rodríguez Madera, S., Burgos Pérez, O. & Martínez-Taboas, A. (2011). *La religión como problema en Puerto Rico*. San Juan: Terranova. 192pp.

CARMEN MILAGROS VÉLEZ VEGA, PH.D., MSW.

Escuela de Salud Pública
Recinto de Ciencias Médicas
Universidad de Puerto Rico

La publicación de este texto demuestra que nada es incuestionable en los campos del saber científico. Durante las historias de nuestro dominio del planeta, los seres humanos hemos sido victimarios, testigos y hemos documentado las incontables consecuencias negativas de mezclar el dogma religioso atemporal con los procesos de gobernabilidad y de desarrollo social. Este texto está lleno de ejemplos a través de las historias de la humanidad, debidamente documentadas y referenciadas. Este no es un libro de opiniones, sino trabajo científico.

Lo que los autores y autora plasman a través de este escrito, no es nuevo ni desconocido. Es un asunto silenciado, amordazado, del que no se habla porque el precio de cuestionarlo es alto, no importa dónde vivamos.

El libro no es un tratado de ateísmo ni pretende atacar la religión o la fe o deidad alguna. El propósito es provocar un pensamiento crítico, el cuestionamiento de epistemes que hemos naturalizado, como si fueran parte de nuestro equipo neurológico

Esta antología, es precisamente, una oportunidad de pensar profunda, reflexiva y de forma crítica, sobre el tema de la religión organizada como fenómeno social e instancia de poder, y supremacía social que anula, y señala como enfermo, perverso o malvado a todo lo que no se circunscriba a su dogma.

El texto se compone de 5 capítulos, cada uno abordando una dimensión diferente y de forma diversa el asunto de la religión como problema o la problematización del dogma religioso hegemónico. Está redactado desde una sociedad que ostenta una forma de gobierno democrático, muy lejos de cumplir con la promesa de la democracia. Es una crítica profunda que se basa en el derecho que tenemos los y las ciudadanos

de una democracia como la nuestra con una constitución que asegura la separación entre Iglesia y Estado. Según sus autores:

Los capítulos que componen este libro pueden ser abordados de formas variados. Han sido redactados de manera independiente para que la persona que los lea pueda seleccionar aquellos que son de su particular interés. Nos advierten que los planteamientos de cada autor y autora deben ser interpretados dentro de la óptica que presenta cada cual, sin la expectativa de que todas las aseveraciones de los capítulos mantengan uniformidad entre ellas. Los temas abordados en el libro manifiestan preocupaciones centrales de los autores y autora en torno a la inserción religiosa en diversos asuntos de la vida personal y social de los seres humanos, con un énfasis en las repercusiones negativas de la religión.

En el primer capítulo, Religión y salud en Puerto Rico: La instauración del estigma y sus consecuencias, el Dr. Nelson Varas-Díaz, nos presenta el cuerpo como dispositivo de identificación de lo diferente, lo ajeno. Sostiene el autor que, el estigma que emana de fuentes religiosas no se limita a remontarse a las características generales del concepto que he delimitado. Es particular y distintivo, tal vez por la potencia histórica de sus proponentes.

El cuerpo es la fuente y destino del control social que pretende mantener la hegemonía religiosa al costo de hacer desaparecer los cuerpos diferentes y las diferencias de los cuerpos. La amenaza de este poder es real, se siente concretamente en nuestras psiquis y en nuestros organismos.

Varas-Díaz recoge la literatura más relevante en el tema del estigma y la salud y las formas en que la religión organizada contribuye a instaurar la estigmatización de la diferencia humana como algo natural y justificable. Plantea a la luz pública, las contradicciones de los discursos religiosos que intentan diluir el estigma refiriéndose al pecador y al pecado como cosas diferentes. Como si de alguna manera pudiéramos separa lo que hacemos de lo que somos. ¿Qué es ser, si no es hacer?

El autor señala que la hegemonía de este poder excluyente se mantiene por medio de la legitimidad y privilegio que le otorga el estado.

El segundo capítulo, Iglesia y Estado son asuntos separados: Una mirada desde el derecho, de la autoría del Lic. Osvaldo Burgos Pérez, nos presenta una historicidad en relación a las dimensiones legales de privilegiar a los organismos religiosos en los procesos jurídicos

en Puerto Rico y las contradicciones de la conducta de gobierno y políticas públicas frente al derecho constitucional local e internacional. Este texto es particularmente importante para los que les interese ver cómo se entronan verdades incuestionables frente a una evidencia contradictoria no solo en ley, sino en hechos. ¿Cómo es posible que aún con las leyes y artículos constitucionales necesarios, no nos podemos proteger de la intromisión de las instituciones religiosas en el ejercicio de la ciudadanía? Según nos explica Burgos Pérez, no es solo la falta de lindes entre la religión y el Estado, sino que en particular que se privilegian unas instituciones religiosas sobre otras creando otro nivel de división y exclusión social que produce daño deliberado. El autor nos dice:

No obstante, nos encontramos en un momento histórico donde se hace inminente una discusión multidisciplinaria, objetiva y desapasionada que nos permita establecer límites claros entre cada una de las instituciones. La historia nos ha demostrado la pertinencia de este deslinde.

Es necesario atender estos asuntos con prontitud y con una visión a largo plazo que nos permitirá entender que todos y todas tendremos mejor protección si se defiende el rigor de la separación de la iglesia y el estado que si permitimos la difuminación de su línea divisoria. A estos fines, la responsabilidad es compartida; sólo resta enfrentarla.

El doctor Martínez-Taboas, en el tercer capítulo, Aportaciones para entender adversidades psicológicas y sociales de la religión y espiritualidad, nos habla de que la religión y las actividades espirituales tienen el potencial de crear fanatismo, cultos dañinos, influencias discriminatorias contra las minorías, y un discurso público vitriólico en contra de todo aquel que profesa otras creencias o ideologías.

A través de la investigación histórica, el autor nos presenta una larga trayectoria del profundo daño que se ha manifestado en nuestro mundo en nombre de un dios. De particular importancia es la exposición de la experiencia de las Cruzadas por casi trescientos años y su incontable pérdida de vidas. Con ello nos ejemplifica cómo el fanatismo cierra toda posibilidad de racionalidad.

Continúa el autor con La Inquisición y la quema de brujas, donde hace un recuento de esa época de horror que demuestra las formas más terribles de imponer formas de ser, de verse de actuar, de pensar. Así también, a través de los textos de Juergensmeyer, nos devuelve a la contemporaneidad con la religión y violencia, en donde nos presenta el tema del terrorismo.

Este trabajo continúa con una exposición de la literatura del campo de la psicología en donde se demuestra el daño intencional producido por la religión. La complicidad entre la religión y el aparato médico clínico para declarar como enfermos a los indeseables. Nos habla de cómo el fanatismo religioso produce sujetos sociales sumisos que asumen lo que sea sin cuestionar, estos son los feligreses y ciudadanos idóneos para pastores y políticos.

La religión ha sido fundamento para el tratamiento de otras diferencias humanas y condiciones de salud propiamente. Menciona la muerte de niños con autismo al ser envueltos, apretados y asfixiados en el afán de exorcizarles, la negación de servicios clínicos en espera de un milagro de dios, que solo concluye con la muerte evitable. El negar la vacunación a sus hijos poniendo en peligros a los hijos e hijas de las demás personas. Y mucho más. El doctor Martínez Taboas nos explica los procesos cognitivos y sociales que contribuyen a esta aceptación sin resistencia, a esta entrega sin importar el precio.

En el cuarto capítulo, En el nombre de un dios: la influencia en las vivencias de los géneros y la regulación de la lujuria, la Dra. Sheilla Rodríguez Madera explica cómo en el nombre de un dios y a través de la seducción, se instaura la religión como mecanismo definitorio de lo posible y lo prohibido en el ámbito de los géneros y en las prácticas de su sexualidad.

Nos recuerda el tránsito de la religión entre la realidad concreta y el mas allá, y el efecto de seducción hacia el escape, a la fuga de los retos cotidianos de solución mágica a las mas terribles circunstancias. Encuentra nuestras vulnerabilidades, que no son tan difíciles de identificar. Entre ellas unas de las más significativas es la necesidad de explicarnos la adversidad de manera de encontrar formas de resolverlas, aunque no sean reales. En su seducción no nos tenemos que permitir la desilusión de la realidad. No tenemos que bregar con los detalles de llevar a la realidad estas soluciones, no hay nada que probar, solo creer. Nos dice la autora:

Una vez el terreno de la necesidad queda identificado, el poder encuentra el trayecto idóneo para su despliegue valiéndose del arte de la seducción para subsanar los temores del alma humana.

Al igual que Varas-Díaz en el primer capítulo, Rodríguez Madera nos presenta como figura central en esta seducción a un personaje muy conocido:

En el teatro de la religión organizada, hay un personaje crucial: el sujeto poderoso. Éste se convierte no sólo en

emisor de una palabra incuestionable, sino que se torna en un sujeto policiaco que vela por el cumplimiento de las reglas que delimitan el terreno de lo prohibido, lo permitido y lo obligatorio (i.e. sacerdote, ministro, monje).

Líderes religiosos que valiéndose de sus destrezas de actuación y sugestión seducen a la obediencia, sin enfrentar Resistencia. Dice el Pastor Adolfo Font, Somos hijos de un Rey, por lo tanto somos Príncipes y de acuerdo debemos vivir. ¿Quién quiere oponerse a esto? Invitando a sus feligreses a entrar en un juego de seducción en donde el premio no es solo la salvación en el mas allá, sino la prosperidad en el aquí y ahora.

Rodríguez Madera utiliza la investigación histórica y el análisis crítico del discurso, para presentar la imposición dictatorial de los dogmas religiosos sobre nuestros cuerpos, desde la antigüedad. En particular, se detiene en el periodo histórico en el cual vivió el marqués de Sade, finales de la iluminación, y utiliza como recurso narrativo la interesante y rica producción de este filósofo incomprendido para ilustrar las formas en que la religión nos deslinda de nuestros propios cuerpos y el placer que guardan implícita y explícitamente. La religión que nos obliga a esconder, a reprimir la sexualidad, la pasión, el placer, de forma que estalla de maneras inesperadas y a menudo destructivas.

En último y quinto capítulo, Dios aprieta pero no ahoga, el Dr. Domingo J. Márquez Reyes, nos presenta la creciente literatura e investigación que sostiene que la religión puede tener unos efectos muy negativos en la salud mental y física. En fin, en la salud de forma integral.

Su énfasis es en las formas que la religión no solo distorsiona los entendidos relacionados a la enfermedad mental y física, sino que además interfiere en el proceso de buscar, aceptar ayuda y asumir tratamientos recomendados por profesionales de la salud.

Las paredes de hospitales y centros de servicios médicos están llenas de representaciones de lo que sería la figura de Jesús vestido de cirujano, o llevando el bisturí del medico. Esto tal vez en un intento por ganar la fe de los pacientes.

Nos dice Márquez Reyes:

Se sustituye el cuidado tradicional al fomentar el uso de la fe sobre la medicina, como en el caso de las transfusiones de sangre, el cuidado prenatal, las vacunaciones, y otros tratamientos y medidas de prevención.

Así pues, este libro representa la oportunidad de cuestionar la organización de la religión como institución social, sin cuestionar

sus creencias en un ser supremo y en el poder del amor para sanar y ayudarnos a ser mejores personas. Esta oportunidad es vital para la revisión de los contextos de religión organizada para que respondan más a los intereses de los feligreses, la comunidad, en lugar de los intereses de las personas que se aprovechan del poder hegemónico de ciertas denominaciones religiosas para su lucro personal y la captación de poder político para ser utilizado en contra de los grupos que no se “entregan” a un dogma que les obliga a esconder o destruir su propio ser. De ahí que, todo es cuestionable. La educación verdadera no puede darse de otra manera.

NOTAS

1. Este escrito constituye un fragmento de la presentación de este libro. Dicha actividad se celebró el 8 de noviembre de 2011 en la Fundación Sila María Calderón.

PUBLICACIONES RECIBIDAS

- Análisis** (Revista de la Escuela de Trabajo Social Beatriz Lassalle, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico), vol. XII, núm. 1, 2011.
- Anuari polític de Catalunya** (El Instituto de Ciencias Políticas y Sociales -ICPS), núm 5 – 2012.
- AREAS**, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*,
- Bicentenaire des Indépendances Amérique Latine Caribes/ Bicentenario de las Independencias America Latina Caribe** (Instituto de Estudios Superiores de América Latina, Universidad Sorbonne Nouvelle – Paris 3).
- Cadernos de Estudos Sociais** (Fundación Joaquim Nabuco, Ministerio de Educación), vol. 25, núm. 1, enero - junio, 2010; vol. 25, núm. 2, julio-diciembre, 2010; vol. 26, núm. 1, enero-junio., 2011; vol. 26, núm. 2, julio-diciembre, 2011.
- Cahiers des Amériques Latines** (Instituto de Estudios Superiores de América Latina, Universidad Sorbonne Nouvelle – Paris 3) 67, 2011/2 ; 68, 2011/3
- Caribbean Studies** (Instituto de Estudios del Caribe, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras) vol. 40. núm. 1, enero- junio 2012.
- Ciència & Trópico** (Fundación Joaquim Nabuco, Editora Massangana), vol. 33, núm. 1, 2009.
- Colección Prometeo**(Facultad de Filosofía y Letras, Escuela de Filosofía Universidad Nacional Costa Rica), vol. 43, 2012.
- Cuadernos de Ciencias Sociales** (programa FLACSO Panamá), núm. 1, 2010; núm. 2, 2010.
- Encuentro** (Revista Académica de la Universidad Centroamericana, Managua, Nicaragua), año XLIV, núm. 91, 2012.
- Espacio Abierto** (*Cuaderno Venezolano de Sociología*, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela), vol. 21, núm.1, enero-marzo, 2012; vol. 21, núm. 2, abril- junio, 2012.
- Estudos Sociedad y Agricultura**, vol. 20, núm 1, abril 2012.
- Exégesis** (Revista de la Universidad de Puerto Rico, Humacao), año 25, núm. 71, 2012.
- Forum Empresarial**, (*Facultad de Administración de Empresas, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*), vol. 16, núm. 2, diciembre 2011; vol. 17, núm. 1, mayo 2012.

- Fundación y obra de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, un recuento histórico: Memorias del Dr. John Will Harris “Cabalgando y enlazando”** (Editorial Universidad Interamericana de Puerto Rico, Colección Libros Homines).
- Gaceta Laboral**, (Centro de Investigaciones y Estudios Laborales y de Disciplinas Afines, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela), vol. 17, núm. 3, septiembre – diciembre 2011; vol. 18, núm. 1, enero – abril 2012.
- Humboldt** (Goethe-Institut),
- Latin American Perspectives**, edición 186, vol 39, núm 5, septiembre 2012.
- Más allá de la transición, los cambios políticos en México 1977-2008** (Universidad Autónoma Metropolitana, UNIDAD IZTAPALAPA), Antonella Attili Cardamone, Luis Salazar Carrión.
- Método para el trabajo y la organización popular, Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) – Brasil Sector Nacional de Formación** (Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, República Bolivariana de Venezuela).
- New West Indian Guide** (Royal Netherlands Institute of Southeast and Caribbean Studies, Leiden, The Netherlands), vol. 86, núms. 1-2, 2012.
- Partidos y elecciones en la Cataluña del siglo XXI** (Institut de Ciències Polítiques i Socials), Joan Marcet y Xavier Casals (Eds.).
- Pensamiento Iberoamericano** (La Agencia Española de cooperación internacional para el Desarrollo, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación), 2ª época, núm. 10, 1/2012.
- POLIS** (Universidad Autónoma Metropolitana, UNIDAD IZTAPALAPA), primer semestre 2010, vol 6, núm. 1; segundo semestre 2010, vol. 6, núm. 2
- PRAXIS** (Revista de la Escuela de Filosofía, Universidad Nacional de Costa Rica), vol. 66, enero- julio 2012.
- Procesos Sociales** (Revista de Ciencias Sociales, Programa FLACSO Panamá), núm. 1, edición agosto de 2010
- Reflexión Política** (Revista del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia), año 14, núm. 28, diciembre 2012.
- RELACIONES Estudios de historia y sociedad**, (El Colegio de Michoacán, México), núm. 129, vol. XXXIII, invierno 2012; núm. 130, vol. XXXIII, primavera 2012.
- Revista Brasileira de Estudos Políticos**, (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais),

- Revista Centroamericana de Administración Pública** (Instituto Centroamericano de Administración Pública – ICAP-),
- Revista de Ciencias Sociales**, (Universidad de la República Uruguay),
- Revista del Colegio de Abogados de la Plata** (Colegio de Abogados, Departamento Judicial La Plata, Miembros de la Federación Argentina de Colegios de Abogados), año 53, núm. 73, 2012; año 53; núm. 2012; 74, año 54, núm. 75, 2012.
- Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros** (Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino), 231, 1/2012 número monográfico; 232, 2/ 2012.
- Revista IIDH** (Instituto Interamericano de Derechos Humanos), vol. 55, enero- junio 2012
- Revista Jurídica** (Escuela de Derecho, Universidad de Puerto Rico), año 2012, núm. 2, vol. 81.
- Revista Mexicana de Sociología** (Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México), Año 74, núm. 2, abril- junio, 2012; año 74, núm. 3, Julio- Septiembre 2012; vol. 74, núm. 4, Julio- Septiembre 2012.
- Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, (División de Estudios de Posgrado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México),
- Revista Multidisciplinaria Dialógica**, (Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Maracay),
- Revista Problemas del Desarrollo** (Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM), 169 (43), abril-junio 2012.
- SUR/versión. Investigación y creación de América Latina y el Caribe** (Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, República Bolivariana de Venezuela), 1. Los nombres propios de nuestro Sur.
- Tareas** (Centro de Estudios Latinoamericanos [CELA], Panamá), mayo-agosto 2012, núm. 141; septiembre – diciembre 2012, núm. 142
- Temas de Nuestra América** (Instituto de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Costa Rica), núm. 49, julio – diciembre de 2010.

DESCRIPCIÓN DE LA REVISTA

La *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* es una publicación académica interdisciplinaria adscrita al Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Fundada en 1957, la *RCS* es la segunda publicación periódica más antigua en su clase en América Latina. Durante más de cuatro décadas ha servido como un foro de debate para las corrientes más importantes en el pensamiento y la investigación social en Puerto Rico, Estados Unidos, América Latina y el Caribe.

La *RCS* divulga trabajos de investigación sobre Puerto Rico y otros países, especialmente del Caribe y América Latina; y promueve el análisis de las condiciones sociales de Puerto Rico, vinculadas a su contexto regional e internacional. Los trabajos comparativos sobre Puerto Rico y otros países, así como los que giran en torno a las comunidades latinas en Estados Unidos, tienen un interés especial para la Junta Editora. Se publican artículos representativos de todas las disciplinas y tendencias de las ciencias sociales, con una variedad de temas, teorías, ideologías y métodos de análisis.

De acuerdo con su filosofía, la *RCS* se propone: 1) contribuir al desarrollo teórico y metodológico de las ciencias sociales; 2) difundir los últimos debates y planteamientos en torno al quehacer científico-social; y 3) promover el análisis crítico de las tendencias y problemas más recientes en las ciencias sociales.

POLÍTICA DE DERECHOS DE AUTOR

La *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* requiere a sus autores la cesión de los derechos sobre la propiedad intelectual (el *copyright*), de los artículos que publica, con el fin de atender de una manera eficiente y consistente las solicitudes de reproducción y para facilitar la distribución más amplia posible, que incluye la publicación total o parcial de los artículos, electrónicamente, y su inclusión en bases de datos. Los autores retienen su derecho a usar sus obras en otras publicaciones, reconociendo debidamente a la *RCS* como el lugar de publicación inicial y notificando de forma previa al Director de la *RCS*, por escrito. Al aceptar la Política de Derechos de Autor de la *RCS*, los autores aceptan la política de uso justo para fines educativos enunciada en la Sección 107, Título 17, del U.S. Code.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

1. Todos los trabajos sometidos a la *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* deben ser inéditos.
2. Se publican artículos y reseñas en inglés y en español.
3. Los manuscritos deben estar escritos a máquina, a doble espacio y en papel tamaño carta (8 1/2" x 11").
4. Todo el contenido del trabajo debe estar en blanco y negro.
5. Los autores enviarán su artículo o reseña en papel a la *RCS* con atención al Director y en formato digital a la dirección-e revista.ciso@uprrp.edu.
6. Una vez aceptado el trabajo, los autores deberán enviar a la *RCS* una copia procesada en el programa Word u otro formato compatible, indicado por la dirección de la *RCS*.
7. Los artículos tendrán un máximo de 8,000 palabras (32 páginas aproximadamente), a doble espacio, incluyendo notas y referencias.
8. Los artículos deberán estar precedidos de un resumen en español e inglés de no más de 250 palabras; al final del resumen, los autores insertarán tres o cuatro frases o palabras clave que describan el contenido del artículo.
9. Los títulos de los artículos deben tener un máximo de ocho palabras.
10. Se recomienda que los artículos incluyan antetítulos o subtítulos para precisar más el tema.
11. Las notas deben ser breves (no más de tres oraciones, por lo general) y limitarse a hacer aclaraciones marginales al texto; no deben utilizarse sólo para hacer referencias bibliográficas. Las notas deben estar enumeradas consecutivamente a lo largo del texto y aparecer al final del artículo bajo el título Notas.
12. Las tablas, gráficas e ilustraciones necesarias para la mejor comprensión del artículo deben incluirse al final del texto. Cada ilustración debe aparecer en una página aparte y tener su propio número y título descriptivo.
13. Las reseñas tendrán una extensión de alrededor de cinco páginas, a doble espacio, y deberán incluir la ficha completa del libro reseñado (autor, título, lugar de publicación, casa editora año y número de páginas) al principio del escrito; un resumen del libro; y una reflexión crítica sobre este. En las reseñas no se utilizarán notas y, si fuera necesario incluir referencias de otros libros, se hará siguiendo el estilo indicado en esta sección.
14. Los autores de los artículos y las reseñas deberán enviar junto con sus manuscritos una nota biobibliográfica de dos o tres oraciones que indique su cargo profesional, afiliación institucional y sus publicaciones más recientes.
15. Todos los trabajos citados en el texto deben aparecer en las referencias.
16. Las reglas de estilo que deberán regir la redacción serán las normas generales del Manual de Estilo APA (American Psychological Association) 6^{ta} Edición (2010).

SISTEMA DE ARBITRAJE DE LA REVISTA

La *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* sólo publica artículos inéditos. Un artículo que llene todos los requisitos de excelencia, pero que sea sólo una repetición de las ideas que el autor haya expuesto en otros trabajos, no será recomendado para publicación, a menos que el autor evidencie que constituye una nueva síntesis de su pensamiento y que revise sus concepciones anteriores. Los artículos publicados en la *RCS* deben representar una contribución teórica, metodológica o sustantiva a un campo de estudio dentro de las Ciencias Sociales.

Los artículos sometidos para publicación deben estar redactados en un lenguaje claro y comprensible para una audiencia amplia. El tema del artículo debe ser pertinente para las Ciencias Sociales, especialmente en Puerto Rico, Latinoamérica y el Caribe. La estructura del trabajo debe tener una secuencia lógica y evidenciar coherencia y articulación entre sus partes. El trabajo debe establecer sus objetivos con claridad, expresar articuladamente la contribución que representa y tener un título adecuado. Las referencias deben reflejar el estado actual del conocimiento sobre el tema y estar incorporadas en el texto, de acuerdo al formato indicado en las normas de presentación.

La selección de los artículos para publicación en la *RCS* se efectúa mediante el envío de los manuscritos originales e inéditos recibidos, que cumplan con las Normas para la presentación de artículos, a por lo menos dos evaluadores capacitados para emitir juicio sobre éstos. El proceso se desarrolla de manera anónima; ni los autores ni los evaluadores están enterados de sus nombres. El Director de la *RCS* refiere los artículos para evaluación y remite a los autores los comentarios y las recomendaciones producto de la evaluación.

Para que un artículo sea publicado son necesarias al menos dos recomendaciones favorables de las personas que realizan las evaluaciones; ellas pueden tomar las siguientes determinaciones:

1. El artículo es publicable según sometido a evaluación.
2. El artículo podría publicarse, si el autor lo revisa e incorpora debidamente los comentarios y las recomendaciones de la evaluación.
3. El artículo debe ser revisado extensamente por el autor y pasar nuevamente por el proceso de evaluación.
4. El artículo no es publicable.

La Junta Editora de la *RCS* es la autoridad máxima en materia de política editorial; resuelve conflictos de opiniones de las personas que

han evaluado un artículo cuando no sean resueltos por una tercera evaluación; y resuelve desacuerdos serios entre un autor y las personas que evaluaron su trabajo. La Junta toma la decisión final sobre todos los artículos recomendados para publicación.

La Junta Editora promueve el uso correcto del español y el inglés en la redacción de los artículos y, para facilitar la comunicación con una audiencia amplia, recomienda: el uso de la primera persona singular, excepto en caso de dos o más autores; el uso de la voz activa en tiempo presente; el uso mínimo de tecnicismos y neologismos; la definición de términos de uso poco corriente, por medio de notas breves; y que se identifique, siempre que sea posible, a los sujetos de las acciones descritas en los textos para clarificar los agentes sociales, evitando el uso de las construcciones impersonales.

ACERCA DEL CIS

Desde su fundación en 1945, el Centro de Investigaciones Sociales (CIS) ha ampliado sus horizontes en el cumplimiento de su función de investigación y análisis de la situación social, económica y política de Puerto Rico. Al grupo de investigadores que conforma el componente docente de esta unidad, adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, se han sumado otros compañeros y profesores visitantes, quienes han colaborado en la investigación, publicación y difusión de sus hallazgos en torno a temas importantes dentro de la realidad puertorriqueña, caribeña y latinoamericana.

El CIS extiende su apoyo a la investigación, mediante el fomento de la participación del profesorado en proyectos de investigación de corta y larga duración, de alcance local, regional e internacional.

El Programa de Apoyo a Proyectos Cortos de Investigación incorpora a los profesores participantes como investigadores residentes en el Centro y ofrece una práctica de investigación a los estudiantes.

La Oficina de Recursos Externos ubicada en el CIS ofrece servicio de búsqueda de fondos externos y estimula el desarrollo de propuestas para proyectos de investigación; en ésta se ofrecen servicios de revisión de propuestas, orientación individual y coordinación de talleres y seminarios de capacitación a miembros de la Facultad.

La divulgación de los resultados de las investigaciones se realiza principalmente mediante la organización de ciclos de conferencias y presentaciones en foros y a través de publicaciones; a estos fines se efectúa el Ciclo de Presentaciones de Investigación y se colabora con el Decanato de Estudios Graduados en Investigación, en la organización de los foros de investigación.

Con más de 200 libros y un centenar de folletos y cuadernos publicados desde su fundación, el CIS ofrece la serie Adelantos de Investigación, como otro medio para divulgar el resultado del trabajo investigativo. El CIS publica además la *Revista de Ciencias Sociales*, una publicación arbitrada de carácter interdisciplinario, fundada en 1957.