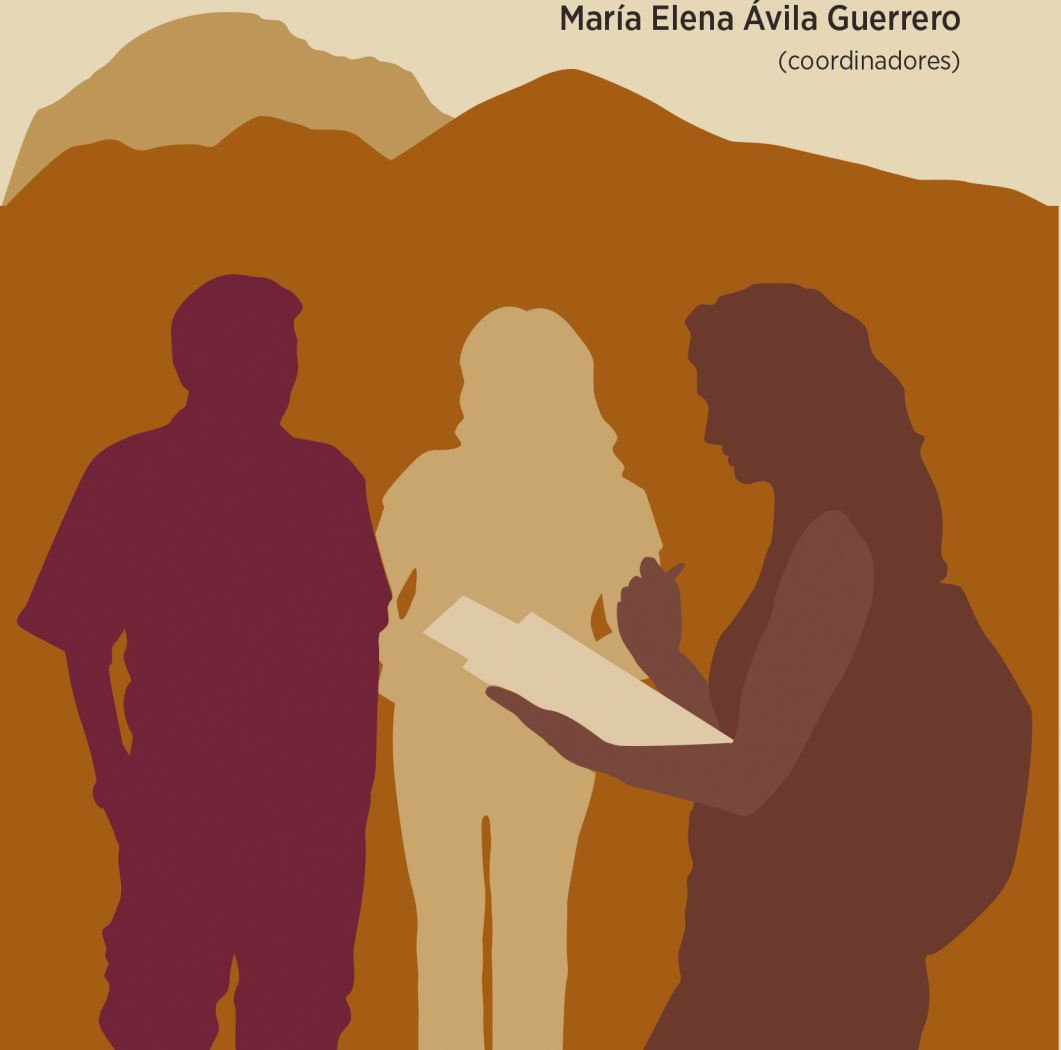


# Teoría y práctica de la convivencia comunitaria

J. Alejandro Vera Jiménez  
María Elena Ávila Guerrero  
(coordinadores)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS  
Praxis / Psicología 2



# **TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA CONVIVENCIA COMUNITARIA**



# TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA CONVIVENCIA COMUNITARIA

**J. Alejandro Vera Jiménez**  
**María Elena Ávila Guerrero**  
(coordinadores)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS

México, 2014

Proyecto Diagnóstico Estatal de la Percepción Ciudadana sobre la Violencia, la Delincuencia, la Inseguridad y la Dinámica Social e Institucional, financiado por el Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)-Gobierno del Estado de Morelos. Clave: MOR-2012-C01-190638.

Teoría y práctica de la convivencia comunitaria / J. Alejandro

206 p. - - (Praxis. Psicología; 2)

ISBN 978-607-8332-83-0 UAEM

1. Psicología social 2. Psicología comunitaria 3. Interacción social – Aspectos sociales

LCC HM1033 DC 302

*Teoría y práctica de la convivencia comunitaria*

J. Alejandro Vera Jiménez, María Elena Ávila Guerrero  
(coordinadores)

Primera edición, 2014

DR © 2014, J. Alejandro Vera Jiménez, María Elena Ávila Guerrero

Colaboradores:

Airé Ibarra Hernández, Alejandro Bahena Rivera, Belén Martínez Ferrer, Berenice Pérez Amezcua, Elián Gómez Azcárate Renero, Enrique Vega Villanueva, Gonzalo Musitu Ochoa, Guadalupe Arias Aranda, J. Alejandro Vera Jiménez, Joel Arcos Guzmán, Ma. Jesús Cava Caballero, María Elena Ávila Guerrero, Sandra Márquez Olvera y Vladimir Proal Moncloa

DR © 2014, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001  
Col. Chamilpa, CP 62209  
Cuernavaca, Morelos  
[http://investigacion.uaem.mx/  
publicaciones@uaem.mx](http://investigacion.uaem.mx/publicaciones@uaem.mx)

Imagen de portada: Ismael Tavera

ISBN: 978-607-8332-83-0

Impreso en México  
Reservados los derechos

# CONTENIDO

PRÓLOGO	VII
Carlos Garza Falla	
INTRODUCCIÓN	13
J. Alejandro Vera Jiménez	
María Elena Ávila Guerrero	
APARTADO I ASPECTOS TEÓRICOS	
CAPÍTULO 1	
REFERENTES Y PERSPECTIVAS DE LA CONVIVENCIA COMUNITARIA	3
Elián Gómez Azcárate Renero	
Airé Ibarra Hernández	
CAPÍTULO 2	
PERSPECTIVA PSICOSOCIAL DE LA CONVIVENCIA COMUNITARIA	27
J. Alejandro Vera Jiménez	
María Elena Ávila Guerrero	
CAPÍTULO 3	
LA FUNCIÓN DEL AMBIENTE EN LA INTERACCIÓN COMUNITARIA	53
Sandra Márquez Olvera	
Joel Arcos Guzmán	
Vladimir Proal Moncloa	
CAPÍTULO 4	
LA DINÁMICA FAMILIAR EN LA CONVIVENCIA COMUNITARIA	77
Guadalupe Arias Aranda	
Belén Martínez Ferrer	
Alejandro Bahena Rivera	
CAPÍTULO 5	
AFILIACIÓN Y SOLIDARIDAD EN AMBIENTES CONFLICTIVOS	101
Berenice Pérez Amezcua	
Enrique Vega Villanueva	

APARTADO II  
ASPECTOS PRÁCTICOS

CAPÍTULO 6  
PROGRAMA *CONVIVIR*  
Ma. Jesús Cava Caballero  
Gonzalo Musitu Ochoa

125



## PRÓLOGO

Entiendo el ejercicio de prologar una obra como el ejercicio que se realiza con un doble propósito: invitar a leer la obra que se prologa y subrayar algunos aspectos relevantes de la misma.

*Teoría y práctica de la convivencia comunitaria*, libro coordinado por el doctor J. Alejandro Vera Jiménez y la doctora María Elena Ávila Guerrero, reúne cinco capítulos y una propuesta de intervención, cinco de ellos de autores diversos y uno de su propia autoría.

Se trata de un libro en verdad oportuno. Un libro que está llamado a convertirse en libro de texto en diversos espacios académicos, principalmente aquéllos vinculados con lo social; pero también en lectura obligada para los responsables de definir políticas públicas que pretenden incidir en la calidad de la convivencia comunitaria y para miembros de organizaciones de la sociedad civil que han hecho del trabajo comunitario su razón de ser.

*Teoría y práctica de la convivencia comunitaria* es, en lo fundamental, punto de partida y provocación al debate y la discusión.

El capítulo que abre la obra, “Referentes y perspectivas de la convivencia comunitaria”, y el que le sigue, “Perspectiva psicosocial de la convivencia comunitaria”, forman una unidad; son lo que se conoce como el establecimiento del estado del arte en la materia.

Los recorridos puntuales que cada capítulo realiza dando cuenta de la manera en que se ha construido el bagaje teórico-conceptual, tanto del asunto de la convivencia comunitaria como de la psicología comunitaria, son de una riqueza extraordinaria y tienen la virtud de reunir en un mismo texto referencias fundamentales para el lector.

Subrayo, y ello es cualidad de toda la obra, es decir, de cada uno de los ensayos y de éstos vistos en su conjunto, la riqueza bibliográfica. Desde finales del siglo pasado, la producción intelectual en torno a la problemática de las convivencias sociales y de las convivencias comunitarias ha ocupado un lugar importante en el universo de las ciencias sociales.

Las librerías, internet, las revistas, están en algunos casos copados por estas temáticas y problemáticas; sin embargo, y hay que decirlo

con claridad, con calidades muy diferentes. Creo que se puede afirmar que mucho de ese material está de más.

Paso a destacar un segundo aspecto que me parece central en la concepción del libro y en su estructuración. Me refiero, y esto sin duda enriquecerá al lector, en virtud de que los ensayos reunidos en el libro abren horizontes, a poner en el centro de la problemática de inseguridad y violencia, tanto en Latino América como en México, algo que es fundamental entender: lo visible es la violencia, son los delitos; lo no visible, y en cierta medida causalidad de lo visible, es la descomposición social.

La descomposición social por su parte, y en ello *Teoría y práctica de la convivencia comunitaria* pone énfasis, no aparece por generación espontánea; es ante todo un proceso que se va larvando en la dinámica cotidiana de sociedades desiguales, de sociedades excluyentes, de sociedades que ubican en sus márgenes amplios sectores de la población. Y aquí algo que conviene no perder de vista es que una sociedad en profundo proceso de descomposición social, como la nuestra, es una sociedad que pierde cohesión, y con ello se fragmenta, se polariza y se rompe.

El capítulo “La función del ambiente en la interacción comunitaria” llama la atención sobre un asunto fundamental: la convivencia comunitaria no es una abstracción que sólo sucede en la mente de los individuos; es en lo fundamental una realidad que se concreta, se materializa y se hace evidente en el espacio público.

De entre las muchas lecciones que se pueden extraer de los diversos y variados planes de intervención comunitaria en Colombia para hacer frente a sus problemáticas de violencia e inseguridad, destacan con mucho los referidos a la recuperación del espacio público como el espacio privilegiado de y para la convivencia comunitaria. Y aquí algo que se debe subrayar es que una característica intencional que debe tener la referida recuperación de espacios públicos, es que debe favorecer el encuentro interclasista, intergeneracional e intergénero.

Está muy estudiado ya el tema de que abandonar el espacio público, por miedo a la violencia, a la delincuencia, es abandonar el espacio en el que la convivencia comunitaria busca su realización; de ahí que considere que el tercer ensayo de *Teoría y práctica de la*

*convivencia comunitaria* es un abrirle horizontes al lector para elegir caminos por caminar, o bien, acciones que impulsar en aras de potenciar la convivencia comunitaria.

Plantearnos la necesidad de potenciar la convivencia comunitaria, como lo hace este libro, es avanzar en la contención de la violencia y la delincuencia; pero sobre todo es avanzar en hacer más densa la sociedad, densificación que la va convirtiendo en el espacio propicio para que quienes la forman conquisten su libertad y estén en condiciones de sacar adelante una narrativa incluyente y solidaria, que en verdad ponga en el centro sus historias de generosidad y respeto a la dignidad de las personas humanas.

La gran estafa, la gran triquiñuela del mal llamado “orden neoliberal” —porque en sentido estricto habría que denominarlo “desorden neoliberal”— ha sido colocar en el centro de su razón de ser el capital y sus intereses, y desplazar hacia los márgenes y la periferia a las personas.

Esa gran estafa y sus consecuencias quedan ilustradas en el capítulo “La dinámica familiar en la convivencia comunitaria”, el cuarto de este libro. En este ensayo se hace una recopilación de necesidades emocionales y sociales que expresamos los seres humanos en diferentes etapas de la vida y el papel de la familia en su procesamiento.

Lo que destaca es que en el contexto de eso que he llamado “desorden neoliberal”, al que se suma lo que algunos autores denominan “cambio de época”, la familia como institución socializadora de y en la convivencia comunitaria se empieza a contaminar de muchas taras que le impiden incidir de manera positiva y propositiva en el desarrollo de habilidades y destrezas en sus niños y jóvenes para una convivencia comunitaria sana y propiciadora de la realización de las personas.

Sin duda recuperar la centralidad de la familia como institución clave en la socialización de y para la convivencia comunitaria debe ser auténtica prioridad de un conjunto multifactorial y concluyente de políticas públicas y de intervenciones comunitarias. Haber desplazado a la familia de manera intencional o como efecto del modelo neoliberal, de su función de recreación de la vida en sociedad, es sin duda uno de los factores que más inciden en la descomposición social.

Sin duda, un acierto más de los compiladores del libro *Teoría y práctica de la convivencia comunitaria* es el haber incluido el capítulo “La dinámica familiar en la convivencia comunitaria”.

El primer apartado del libro cierra con el capítulo titulado “Afiliación y solidaridad en ambientes conflictivos”. Se trata de un ensayo de espléndida manufactura y muy rico contenido. De entre las muchas cosas que el lector podrá recuperar de él destaco lo siguiente: en la lógica misma del modelo neoliberal, está la génesis de la violencia y la inseguridad que hoy lo cimbra en sus entrañas.

El paradigma neoliberal ya dio de sí; se finca en la idea de seres humanos desechables y con esa convicción y soberbia arrasa con amplios sectores de la población de manera directa, exterminándolos o dejándoles como única alternativa la violencia delincencial.

Frente a lo anterior, y ello lo deja muy claro este quinto ensayo del libro, una psicología liberadora, como lo es la psicología comunitaria, tiene un horizonte de acción inmenso: es hora de abandonar la zona de confort del cubículo académico y del cálido salón de clases para que hombro con hombro con las víctimas y con los que hoy sufren en carne propia la injusticia, la marginación, la exclusión, la explotación, y por la vía de intervenciones comunitarias, fortalezcamos la convivencia.

La convivencia comunitaria no es una ocurrencia ni una moda pasajera; es sin lugar a dudas la condición de posibilidad de que sociedades concretas hagan frente a la descomposición social y se reconstruyan desde la centralidad de la persona humana, sus necesidades y sus anhelos.

El segundo apartado incluye un solo capítulo, titulado “Programa *Convivir*”.

Sin duda, y eso lo sabrá el lector que llegue a él, es la cereza del pastel, ¡y qué cereza!

Para aquellos lectores que se acerquen a *Teoría y práctica de la convivencia comunitaria* en busca de propuestas aterrizadas y viables, el Programa *Convivir* les resultará fundamental.

Se trata de un programa, y así nos lo presentan los autores, totalmente en forma, estructurado con los más altos estándares de rigor metodológico, y que entre sus objetivos busca (cito textual del programa en cuestión):

- 1) Ofrecer a profesores y educadores un conjunto de actividades, integradas dentro de un modelo teórico coherente, que contribuyan a favorecer la convivencia en las aulas con alumnos adolescentes.
- 2) Prevenir o disminuir, según el caso, la incidencia de conductas violentas y vandálicas en los Centros de Educación Secundaria.
- 3) Disminuir las conductas disruptivas en aulas con alumnos adolescentes.
- 4) Favorecer la integración social de todos los alumnos en el centro educativo.
- 5) Potenciar los recursos personales y sociales de los adolescentes: su autoestima, sus habilidades de comunicación, su capacidad de empatía, su disponibilidad de apoyo social, sus habilidades cognitivas y su capacidad de afrontamiento.
- 6) Propiciar la reflexión de los alumnos sobre determinadas problemáticas que pueden incidir directamente en su bienestar psicosocial: el consumo de sustancias, la sintomatología depresiva, el absentismo y el abandono escolar.

Se trata sin duda de seis objetivos claves en estos momentos en que el entorno familiar, escolar y social de nuestros jóvenes transpira desencuentros y violencia; transpiración que contamina y que con facilidad y fatalidad deja la puerta abierta para que irrumpa la muerte.

Concluyo este prólogo invitando a los lectores a apropiarse de los contenidos de todos y cada uno de los ensayos de *Teoría y práctica de la convivencia comunitaria* y convertirlos en tema de mesa y sobremesa, inocularlos en la agenda pública e incitar el que cada día seamos más los actores sociales que nos ocupemos de la recreación de una convivencia comunitaria que nos fortalezca como personas y como sociedades dispuestas a disfrutar y conquistar la libertad colectiva.

Felicito a los autores de los diversos capítulos y expreso mi reconocimiento a los compiladores: J. Alejandro Vera Jiménez y María Elena Ávila Guerrero.

Poner a circular ideas como éstas es introducir aire fresco y esperanzador en un ambiente de ideas enrarecidas por la prepotencia y la soberbia.

*Carlos Garza Falla*  
*Noviembre, 2014*

## INTRODUCCIÓN

J. Alejandro Vera Jiménez<sup>1</sup>  
María Elena Ávila Guerrero<sup>\*\*</sup>

A pesar de que nuestro país padeció inusitados niveles de violencia durante el periodo 2007-2011, la mayor parte de los esfuerzos de quienes cotidianamente nos informan de estos hechos se ha limitado de manera casi exclusiva a contar a los muertos o a documentar la forma en que han perdido la vida. En cambio, muy pocos esfuerzos se han dedicado a intentar comprender las causas, a descifrar el sentido, a explorar los factores sociales específicos que han permitido a la violencia escalar a sus actuales niveles más allá de los factores delincuenciales (Azaola, 2012).

*Teoría y práctica de la convivencia comunitaria* es una contribución académica que pretende ubicarse entre esos “pocos esfuerzos” a los que se refiere Azaola.

Parte de la convicción científica de que en el universo de lo social es elemental y básico el preguntarse él o los porqués e intentar ensayar diversas respuestas.

De 1994 a la fecha, México ha estado inmerso en una dinámica de crisis recurrentes que encontraron una condensación explosivamente violenta, en los primeros años de la segunda década del siglo XXI.

Esas crisis recurrentes, que si bien donde se registran con milimétrica precisión es en el seguimiento estadístico de la economía y por ello se les denomina “crisis económicas”, son en los hechos catástrofes sociales.

Son catástrofes sociales porque al desacelerar el ritmo de la actividad económica y contraer la oferta de empleo, a quienes más

---

<sup>1</sup> Profesor-investigador, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

<sup>1\*</sup> Profesora-investigadora, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

impactan es precisamente a los más vulnerables, y dentro de éstos a los adultos mayores, las niñas, los niños y las mujeres.

Las catástrofes sociales así configuradas erosionan de raíz la razón de ser del vivir en común y degradan la cohesión social y comunitaria.

Cuando la cohesión social y comunitaria ha sido degradada irrumpe, con todo un potencial corrosivo y destructor, la descomposición social.

Los seres humanos, la única posibilidad que tenemos de ser es en sociedad.

El solitario Robinson Crusoe de Daniel Defoe es un espléndido personaje de novela, absolutamente inviable en la vida real.

La especie humana, los seres humanos, nos creamos y recreamos en la convivencia y es esta convivencia nuestro nicho existencial fundamental.

La descomposición social arrasa con la convivencia, es decir, arrasa con el nicho existencial de la persona humana, con la sociedad misma, y en ese arrasamiento con ella propicia que la barbarie se reinstale en el centro de la convivencia.

Giovanni Sartori, lúcido intelectual italiano, escribió recientemente en un texto que tituló *El eclipse del homo sapiens* lo siguiente:

Con la excepción de pocos casos ya olvidados y borrados por la historia, el mundo real se está desmoronando cada vez más, y así está volviendo a sus orígenes. Desde que el hombre pre-sapiens bajó de los árboles, su organización espontánea fue la tribu. Unas enemigas, otras afines, pero el jefe siempre fue el más anciano. Cuando fallecía, el mando pasaba al anciano sucesivo, y cada tribu se distinguía por colores diferentes, fiestas diferentes, costumbres diferentes y plumas *sui generis*. El *homo sapiens* duró poco, muy poco, y el mundo está tendiendo a deshacerse cada vez más, para volver al hombre pre-sapiens (Sartori, 2014).

En América Latina, desde hace ya algunos años, diversos estudiosos, diversas agencias internacionales se han ocupado de constatar, en primer lugar, la centralidad que juega en el imaginario colectivo la problemática de la seguridad y el cómo ello ha ido trastocando la vida en común y su dinámica:



el crimen en América Latina está debilitando fuertemente los lazos mínimos que unen a las sociedades. La legitimidad democrática, la observancia de las leyes, la fortaleza de las instituciones estatales y el funcionamiento de los mercados pueden colocarse en jaque, producto de la violencia delictual, a la vez que se deterioran gravemente los vínculos comunitarios entre los individuos y la confianza general en la sociedad. Pero, al mismo tiempo, una intuición se hace cada vez más compartida: el simple enfoque de la represión y el castigo del delito no es la solución de fondo que requiere este verdadero drama social que aqueja a millones de latinoamericanos (Díaz y Meller, 2012).

En la cita anterior hay dos elementos que son claves: el deterioro grave de los vínculos comunitarios y el deterioro, también grave, de la confianza en la sociedad. Y son claves porque el hecho de que confluyan en una misma coyuntura histórica es lo que explica la ruptura del tejido social.

Una sociedad descompuesta, una sociedad con su tejido social roto, es una sociedad quebrada, presa fácil del desorden, la violencia y el caos. Es una sociedad con una débil convivencia, con un sentido de pertenencia e identidad frágiles, lo cual la lleva a la atomización y su eventual desintegración.

Una sociedad cuyo tejido social está roto o fragmentado es una sociedad anómica, presa fácil de la desarticulación, el miedo y la parálisis, o bien, de populismos trasnochados que en el mediano plazo la pueden conducir al vacío.

Sergio Zermeño, sociólogo mexicano, lleva ya algunos años insistiendo en la idea de la necesidad de “densificar lo social” precisamente como uno de los caminos que sociedades como la mexicana deben recorrer para revertir el agudo proceso de descomposición social en el que están inmersas y de esta manera reconstruir el tejido social. Para Zermeño,

si de verdad nos preocupan nuestras sociedades, entonces los temas del sufrimiento, la marginación, la incultura, el dolor de no entender el entorno en el que se vive y el caer en la violencia o en la amargura, en la regresión humana y la destrucción de la naturaleza, debieran colocarse muy por encima del economicis-

mo dominante en torno a la competitividad, la medición y la elección racional (Zermeño, 2006).

*Teoría y práctica de la convivencia comunitaria* se ubica también en la perspectiva de la verdadera preocupación por nuestras sociedades de la que habla Zermeño y por ello le ofrece al lector seis ensayos, cinco de ellos agrupados en un apartado de aspectos teóricos y uno en un apartado de aspectos prácticos.

El primer capítulo, titulado “Referentes y perspectivas de la convivencia comunitaria”, de Elián Gómez Azcárate y Airé Ibarra, es una exploración teórico-conceptual sobre lo que es y significa la convivencia comunitaria, los factores que la caracterizan, así como aquellos que la condicionan y la determinan.

A partir de la exploración teórico-conceptual referida se realizan algunas aproximaciones a las dificultades que en esta segunda década del siglo XXI afectan la convivencia e inciden negativamente en la cohesión social. Al término del capítulo se asienta con toda claridad que problemáticas de violencia, delincuencia e inseguridad, como las que hoy padecen las sociedades latinoamericanas, tienen que ser atendidas con enfoques multifactoriales que vayan a las causas y no sólo a las manifestaciones.

El segundo capítulo, “Perspectiva psicosocial de la convivencia comunitaria”, del cual somos autores, es una panorámica del recorrido de la psicología comunitaria desde sus orígenes a finales del siglo XIX hasta nuestros días. En ese recorrido se dejan en claro los alcances y las limitaciones en las maneras concretas en que la psicología comunitaria se ha desarrollado y se enuncian algunos de sus retos.

El tercer capítulo, “La función del ambiente en la interacción comunitaria”, de Sandra Márquez, Joel Arcos y Vladimir Proal, tiene como propósito, nos dicen sus autores,

adentrar al lector en una reflexión para comprender el ambiente y el espacio a partir de sus distintas manifestaciones. A través de teorías y experiencias de intervención se muestra y amplía el papel personal, relacional y colectivo del ambiente en las relaciones y en la intersubjetividad. No se pretende identificar la relación organismo-medio a través de una explicación causa-efecto, sino tomando como punto de partida todos los referentes semán-

ticos, simbólicos y sagrados, dotarlo de sentido, vinculándolo a la acción y transformación comunitaria en el contexto actual del espacio público.

El cuarto capítulo, “La dinámica familiar en la convivencia comunitaria”, de Guadalupe Arias, Belén Martínez y Alejandro Bahena, se aboca al tema de la participación ciudadana, de la participación comunitaria y a explorar el cómo la socialización en la convivencia en el ámbito familiar ayuda a explicar el cómo de la participación ciudadana y comunitaria.

El quinto capítulo, “Afiliación y solidaridad en ambientes conflictivos”, de Berenice Pérez y Enrique Vega, cierra el apartado de aspectos teóricos. Es un ensayo que, en el decir de sus autores,

aborda principalmente tres aspectos: la construcción del sujeto en un momento histórico derivado del capital-neoliberal, de hegemonía y de globalización; las problemáticas del contexto actual de México en un ambiente de conflicto; datos descriptivos de la población de Morelos en cuanto a la percepción de la delincuencia y el haber sido víctimas en el año 2013.

El sexto capítulo, único que conforma el segundo apartado, el de aspectos prácticos, se titula “Programa *Convivir*” y su autoría corresponde a Ma. Jesús Cava y Gonzalo Musitu. Se trata de una propuesta de intervención en el ámbito educativo mediante lo que los autores denominan “un modelo general de adaptación escolar durante la adolescencia”. Es sin duda una propuesta muy sugerente, sobre todo por la manera integral en que propone abordar la problemática. Destaca en este ensayo la primera parte, que da cuenta de los planteamientos teóricos que subyacen en la propuesta de intervención.

Como todo producto académico, este libro no es, ni pretende serlo, punto de llegada; es, sí, escala en el camino, es un decir aquí vamos y preguntarles a otros colegas y lectores: ustedes, ¿dónde andan?, ¿dónde están?, ¿qué ven?, ¿qué sigue?

El conocimiento es siempre un producto colectivo, un producto comunitario que se registra en un libro que busca en sus lectores enriquecerse y reescribirse. *Teoría y práctica de la convivencia comunitaria* no es la excepción.



**APARTADO I**  
**ASPECTOS TEÓRICOS**



# CAPÍTULO 1

## REFERENTES Y PERSPECTIVAS DE LA CONVIVENCIA COMUNITARIA

Elián Gómez Azcárate Renero\*  
Airé Ibarra Hernández\*\*

*Hemos aprendido a volar como los pájaros,  
a nadar como los peces; pero no hemos aprendido  
el sencillo arte de vivir como hermanos.*  
Martin Luther King

Antes de adentrarnos al análisis de la convivencia comunitaria en la actualidad, a sus diversos patrones, sus elementos constitutivos y factores disruptivos, es necesario develar el marco de referencia que la nutre y que permite entenderla, desde diferentes posturas o enfoques teóricos. Por muchos años, desde antes del surgimiento “oficial” de la psicología comunitaria en la década de los sesenta (Musitu y Buelga, 2009) que pone gran interés en la convivencia, ha existido el interés científico por estudiar los procesos de interacción social que dan pie a la convivencia comunitaria, en este sentido se puede considerar como antecedentes teóricos clásicos la tradición histórico-dialéctica, el funcionalismo, el estructuralismo y el interaccionismo simbólico, entre las más destacadas posturas teóricas que no definen la convivencia como tal, pero que analizan las relaciones sociales y al mismo tiempo, cimientan la psicología comunitaria. Algunas de estas tradiciones o escuelas del pensamiento, serán descritas brevemente a continuación.

---

\* Profesora-investigadora, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

\*\* Estudiante, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

## DESDE LA TRADICIÓN HISTÓRICO-DIALÉCTICA

La convivencia, estudiada desde la tradición histórico-dialéctica, supone el análisis de los cambios, de los devenires, de las contradicciones en las relaciones sociales humanas a lo largo de la historia. Un punto fundamental a rescatar de esta postura es la idea de que no es la conciencia de los hombres la que determina la realidad social, sino la realidad social la que determina su conciencia (Marx, 1959), haciendo especial énfasis en movimientos sociales de transformación de las jerarquías y estructuras sociales de control ideológico.

En palabras de Marx (1974, p. 182), la actividad, como el trabajo, es el eje en torno del cual gira el resto de la vida del individuo, incluida su convivencia social; dado que el trabajo es el encargado de poner al individuo en contacto con el mundo de la existencia material, social y psicológica. En este sentido, la existencia social implica el ponerse en contacto con los otros y someterse al proceso de intercambio e influencia social. En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad... El conjunto de esas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad. Esto implica que la convivencia se ve definida por las relaciones de producción.

Bajo esta tradición se afirma que en las relaciones de desigualdad, el control de los bienes aunado al control ideológico, provoca que los grupos dominantes se mantengan en el poder, imponiendo leyes y pautas de comportamiento, valores culturales que anulan al grupo dominado, lo cual lleva a una convivencia social contradictoria bajo principios de segregación y discriminación. Al mismo tiempo se ha considerado que al participar en una estructura social normativizada, y que podría estar también observada en la convivencia comunitaria, hay un proceso de despersonalización inevitable, haciendo que el hombre asuma papeles específicos, acepte demandas y sanciones sociales, como ser rechazado sino cumple con normatividades, explícitas y en algunos casos implícitas, del grupo. Por otro lado, Leontiev (en Blanco, 1995) suponía que la conciencia individual, puede ser entendida sólo como el producto de las relaciones y mediaciones que surgen de la sociedad. Esto supondría que es a partir de la convivencia con los otros como se desarrolla la conciencia individual.



Frente a esto, se ha recalcado el potencial humano de revelarse e ir en contra de las estructuras naturalizadas; es decir, que el ser humano puede y debe ser activo, libre, creativo e ir en contra de los determinantes macrosociales que lo alienan (Musitu y Buelga, 2009). Aunque pareciera una visión utópica, marcó fuertemente el precedente para el surgimiento de la psicología comunitaria y dentro de ésta, el estudio de la convivencia comunitaria. Desde esta perspectiva, se cuestiona el modelo capitalista de producción, que ha llegado a provocar “cambios caracteriológicos” en la sociedad actual, en la cual sobresa la “enajenación” o alienación marxista, que en palabras de Fromm (1956) impregna toda su vida, su trabajo, su relación con las cosas que consume, con el Estado, con sus semejantes y en especial consigo mismo. Años después surgió el funcionalismo estructural, con posturas muy distintas a la tradición histórico-dialéctica, como se verá a continuación, pero cada vez poniendo más énfasis en las relaciones sociales que cimientan la convivencia comunitaria.

#### DESDE EL FUNCIONALISMO ESTRUCTURAL

Esta escuela de pensamiento estudia la sociedad bajo una orientación de nivel macro, interesada en las estructuras y funciones sociales que conforman la sociedad en su conjunto. Surgió después de la Primera Guerra Mundial en Francia, con los trabajos de Emile Durkheim, Talcott Parsons, Bronislaw Malinowski, entre otros. Ve a la sociedad, como un sistema complejo, cuyas partes trabajan en conjunto para mantenerla (Ritzer, 2013). Al analizar los elementos constitutivos de la sociedad como las normas, costumbres, tradiciones e instituciones, va delineando los elementos básicos presentes en la convivencia, sin perder de vista su funcionalidad y la estructura a la cual responden. Además, supone que los elementos de una determinada estructura social son interdependientes entre sí, por lo que si alguno de ellos varía, esto repercutirá en los demás y se vería reflejado en las interacciones cotidianas de convivencia comunitaria.

Haciendo un recuento histórico de la sociedad, Durkheim (1912) describió la transición de las sociedades tradicionales a las modernas, afirmando que se dio una “progresiva preponderancia del lazo

social basado en la “solidaridad orgánica” respecto al vínculo tejido sobre la base de la “solidaridad mecánica” de las sociedades preindustriales (Espíndola, 2013). En su obra *El Suicidio*, Durkheim describe los efectos de la integración social en el bienestar individual y colectivo, planteando la disolución de los vínculos sociales tradicionales y por tanto la falta de apoyo social, la desintegración social, la visión individualista por encima de visión colectiva, por la nueva dinámica de la sociedad moderna. Esto afectaría directamente las relaciones interpersonales, y por tanto, la convivencia comunitaria. Sin embargo, afirma que la integración y participación de la persona en grupos sociales es clave para ayudar a reducir las tensiones y las tendencias autodestructivas. Demuestra con esto la importancia del apoyo social y la convivencia en el bienestar psicosocial de las personas (Musitu y Buelga, 2009).

A partir de Durkheim, empieza a crecer el interés por tratar asuntos relevantes como integración y participación social, apoyo social y comunitario, sentimiento comunitario, entre otros. Se analiza también el orden social y las bases en las que se asienta. En este sentido la división del trabajo social es observada como oportunidad que probablemente resolvía la paradoja de la modernidad: “un intenso individualismo moral sostenido por vínculos sociales” (Peña, 2010, p. 55, en Espíndola, 2013). Es a partir de esta interdependencia derivada de la división del trabajo que Durkheim plantea la generación de una “conciencia colectiva abstracta”. Esto marcó fuertemente los estudios de las interacciones sociales y la convivencia comunitaria.

Otra de las escuelas de pensamiento que influyó en la creación y desarrollo de la Psicología Comunitaria y que trata de explicar las relaciones entre los seres humanos, necesarias en la convivencia comunitaria además de otros procesos psicosociales, es el Interaccionismo Simbólico, como veremos a continuación.

#### DESDE EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

Los teóricos más sobresalientes de esta escuela de pensamiento fueron Herbert Mead, Charles Horton Cooley, Herbert Blumer y Douglas, quienes propusieron lo siguiente:

- La interacción humana está mediatizada por el uso de símbolos y por la interpretación del significado de las acciones de los otros.
- Para la construcción del *self* es indispensable la retroalimentación de los demás, interpretada subjetivamente por uno mismo.
- El *self*-espejo o autoconcepto surge de la interacción simbólica entre el individuo y el grupo primario (Musitu y Buelga, 2009).
- El proceso de socialización se da a partir del juego de roles, internalizando a los otros, sus acciones, puntos de vista, entre otros (Musitu y Buelga, 2009).
- Los símbolos del lenguaje son clave para las interacciones sociales; además, el lenguaje mismo es un producto social que influye en el modo como se percibe y organiza la realidad.
- Una característica distintiva de la interacción humana es la interpretación de las acciones de los otros, distinta a una respuesta mecánica o automática; por tal motivo, la conducta no es una consecuencia directa de las acciones de los demás sino que depende del significado que se atribuye a la conducta del otro (Musitu y Buelga, 2009).

Es decir, que la vida en sociedad y dentro de ella la convivencia comunitaria implica un proceso continuo de orientación y definición de la conducta de los individuos, particularmente una construcción social de la realidad, a partir de las acciones de los demás (Musitu y Buelga, 2009). El interaccionismo simbólico afirma que el significado que se comparte socialmente se desarrolla a través de las interacciones que se realizan entre los actores sociales y es continuamente modificado a través de estas interacciones. De esta manera, la habilidad para compartir perspectivas es lo que permite que la interacción social exista y tenga significado (Tindale *et al.*, 2001). De acuerdo con esta perspectiva, cualquier dinámica social sólo puede ser analizada en términos de las interacciones de sus miembros.

Herbert Blumer (en Blanco, 2008) plantea la creación de significados compartidos a partir de su interacción con los otros, de donde

parte su interpretación de la realidad; esto sugiere que el mayor interés del interaccionismo simbólico no son las cualidades del individuo sino su relación con sus semejantes, a partir de la cual toda la realidad tiene sentido. Lo anterior no implica la negación de la individualidad, sino por el contrario, se reconoce a cada sujeto como sujeto activo, con la capacidad de decidir, elegir sus actos, distanciarse de sí mismo para, de esta manera, tomar conciencia de su existencia, su individualidad y su cultura para entender su realidad social (Blanco, 2008).

Al mismo tiempo, el poder definir y comprender qué es una comunidad es un supuesto básico para trabajar en psicología comunitaria, pues ésta es una psicología en, de, con, por y para la comunidad (Musitu y Buelga, 2009). Así tenemos, las ideas de Ferdinand Tönnies sobre comunidad, que son importantes antecedentes de la psicología comunitaria, al resaltar la dimensión psicosocial de la comunidad, planteando que ésta se basa en los vínculos personales, naturales y afectivos, en las motivaciones altruistas y cooperativas (en Álvaro, 2010). Tezanos (1998), por su parte, planteó además que la comunidad se cohesionaba a través del afecto, la simpatía y la voluntad de compartir. En ella prevalece un sentimiento de pertenencia, solidaridad y espíritu cooperativo, para la satisfacción y disfrute de los bienes comunes a través de la convivencia. Bajo los marcos teóricos anteriores se pretende explicar más a profundidad qué es la convivencia desde una perspectiva psicosocial integradora.

#### HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA CONVIVENCIA COMUNITARIA

La convivencia se puede describir como el proceso de interacciones múltiples a través del cual las personas desarrollan estrategias para vivir juntas. Esta definición implica centrarse en los resultados de dichas estrategias en términos de calidad de vida y en la calidad de las relaciones de interacción involucradas, a las cuales denominamos relaciones de convivencia (Arango, 2006). El preguntarnos por la calidad de las relaciones interpersonales nos remite al estudio de las formas de vinculación entre los seres humanos. Pero más allá de ello, estudiar estas relaciones desde el punto de vista de la convi-

vencia nos remite a desentrañar las relaciones con la vida en sus diferentes niveles de complejidad (Arango, 2009).

En esta definición Arango (2009) retoma dos puntos importantes: las formas en que nos vinculamos con los demás y la calidad de estas relaciones. A partir de estos elementos básicos surgen diferentes modelos de convivencia (Rodríguez, 2006), pues ésta se construye en muy diferentes contextos y con objetivos y estrategias distintas, que a su vez son influidos por otros contextos o marcos más amplios, como el marco social, el político o el cultural. En este sentido, no podemos hablar de calidad de vida o de calidad de las relaciones, sin situarnos en contextos y momentos específicos. En los cuales a partir de la interacción y el intercambio de significados, vamos construyendo y/o interiorizando distintos modelos de convivencia, al mismo tiempo que construimos nuestra identidad, así como la realidad personal, social y cultural que hacen parte de nuestra vida cotidiana.

Al mismo tiempo, definir a la convivencia comunitaria, implica explicar a qué nos referimos con lo “comunitario”; en este sentido, retomamos los argumentos de Ferdinand Tönnies: la comunidad implica en sí misma la vida en común duradera y auténtica, en contraste con la sociedad, que es una vida en común, pero pasajera y aparente. La comunidad debería de ser vista como organismo vivo distinto a la sociedad, que es sólo un agregado y artefacto mecánico (Tönnies, 1947). Una diferenciación importante, cuando analizamos las relaciones comunitarias con un tinte más afectivo, personal, familiar, comparadas con las relaciones asociativas con un fin instrumental, racional, estratégico y tácito.

#### LA COMUNIDAD Y SUS POSIBLES ACEPCIONES

Existen diversas definiciones sobre lo que es el sentido de comunidad. Por ejemplo, McMillan y Chavis (en Montero, 1984) lo describen como el sentido que tienen los individuos de pertenecer, el sentimiento de que entre miembros “se importan” los unos a los otros. Teniendo una especie de creencia compartida de que las necesidades de los miembros serán atendidas por el compromiso de

estar juntos. A partir de esta explicación señalan los siguientes componentes:

- **Membresía:** a partir de la historia e identidad social compartida por los miembros, abarcando los símbolos comunes, la singularidad, el apoyo emocional, los derechos y deberes por ser miembro, entre otros.
- **Influencia:** es la capacidad de inducir a otros a hacer o actuar de cierta manera. También puede una persona ser influida por el grupo; implica la cohesión y la unidad de grupo, entre otros.
- **Integración y satisfacción de necesidades:** son los beneficios de ser parte de una comunidad, como estatus, respeto, valores compartidos, popularidad y ayuda material y psicológica en momentos de necesidad. Generando redes comunitarias, compartiendo sentimientos y responsabilidades.
- **Compromiso y lazos emocionales compartidos:** mantener relaciones cercanas y afectivas entre los miembros de la comunidad, considerando que se cuenta con ellas en tiempos buenos y malos.

Por su parte, Buckner (en Montero, 1984) distingue tres indicadores del concepto: el sentido psicológico de comunidad dentro del vecindario; la atracción sentida de los miembros hacia su vecindario, y el grado de interacción dentro del vecindario. Mientras que Amalio Blanco y colegas (2000) hacen un análisis histórico de los cambios fruto de la industrialización, retomando ideas de Tönnies, Comte, Marx, entre otros, quienes plantean que hay una clara diferencia entre comunidad y sociedad, en cuanto al estilo de vida, interacciones sociales, problemáticas, entre otras. La vida en la comunidad es una vida solidaria, donde las decisiones se toman a partir del consenso, es una vida mutuamente reforzante, en la que las personas tienen garantizada su protección. La vida en sociedad, por el contrario, supone un mayor alejamiento del otro, sustituye la solidaridad por el intercambio; el disfrute es personal y exclusivo, entre otras consecuencias de la reorganización de la población.

La pérdida de la comunidad genera un profundo deterioro de la socialidad. Además, estos cambios llevaron hacia un aumento en la violencia, la delincuencia, la desigualdad, el desarraigo social, entre otras problemáticas sociales fruto de la pérdida del sentido de comunidad (Blanco, Rojas y De la Corte, 2000). A pesar de los cambios históricos, para efectos de la Psicología comunitaria, aun en nuestros días se puede estudiar el sentido e identidad de las comunidades, pero en ocasiones son subgrupos de la sociedad, más que comunidades en todo el sentido de la palabra. La comunidad construye una identidad que la diferencia de otras. En este sentido se observa lo siguiente.

En cuanto a la identidad comunitaria, Puddifoot (en Montero, 2004) plantea seis dimensiones:

- Sentido de apoyo personal
- Sentido de contento personal
- Sentido de inclusión personal activa
- Sentido activo de compromiso personal
- Sentido de vecindad
- Estabilidad percibida

La identidad comunitaria en resumen, está cargada de afecto, que se construye históricamente y se expresa en relaciones. Es vaga e imprecisa, porque está impregnada de individualidades, pero al menos evita la fragmentación del sentir comunitario en múltiples sentidos específicos. Montero (2004, p. 108) nos explica qué es la identidad:

La identidad es uno de esos objetos que Baudrillard (1983) ha llamado fatales, es decir, aquellos indefinibles, inasibles, impenetrables, insoportables, que escapan a los intentos de quien pretende analizarlos, pues se niegan a descomponerse; que se burlan de quien aspira a sintetizarlos, porque evaden la posibilidad de unificación; y que una y otra vez asaltan, se entrometen, atraviesan e impregnan la labor de investigación. Objetos que están en todas partes, porque no pertenecen en exclusividad a ninguna.

Por otro lado, tenemos una crítica al concepto de comunidad en cuanto a que se ha utilizado por los gobiernos para construir ciertas colaboraciones y dependencias. En algunos casos “comunidad” se refiere a sectores geográficos pobres y aislados por el crecimiento urbano anárquico y desigual, que además, justifica la necesidad de ayuda externa (Jiménez, 2004).

Frente a este debate de comunidad, retomemos el tema de interés, es decir, la convivencia comunitaria, aquella que implica compartir ideas, sentimientos, conocimientos, proyectos de vida, entre otros, que se puede dar desde la familia hasta la comunidad en su conjunto, comprendiendo elementos simbólicos, bajo distintos parámetros y con distintos intereses y objetivos, pero partiendo del intercambio espontáneo como principio del vivir en comunidad, en un contexto cotidiano, mediato, que nos acerca los unos a los otros.

#### LOS CICLOS DE LA VIDA COTIDIANA

El estudio de la vida cotidiana puede plantearse como una metacognición comunitaria, con el objetivo de desarrollar procesos de autoconocimiento que permitan una mejor comprensión de las interacciones, los conflictos, los problemas y las dificultades por las que atraviesa un grupo o una comunidad. Al describir la vida cotidiana podemos identificar significados que son intercambiados en los procesos de comunicación e interacción, así como los procesos objetivos y subjetivos (procesos de socialización primaria y secundaria, naturalización, familiarización) mediante los cuales se construyen y mantienen como válidos dichos significados.

El estudiar la vida cotidiana permite encontrar regularidades que se repiten día a día, semana a semana, mes a mes, año a año, de una generación a otra, y así sucesivamente. A estas regularidades Arango (2009) las denomina “los ciclos de la vida cotidiana”, las cuales nos permiten identificar estrategias estructuradas de interacción, a partir de las cuales se construye el entramado de las relaciones de convivencia y cultura. Los ciclos de la vida cotidiana proporcionan de forma consistente y ordenada el conjunto de símbolos con los que se construye la realidad, asimismo, permiten identificar el carácter rutinario, condicionado o alienado de ciertas prácticas cotidianas. El ciclo diario implica que diariamente iden-



tificamos la realización de las necesidades básicas de la vida, la organización del entorno inmediato y el uso de tiempo libre.

Retomando la idea de la caracterización de la vida cotidiana, Giménez (2005) propone desde la convivencia intercultural un modelo de situaciones sociales a partir del ideal de la convivencia, basándose en una tipología en la cual distingue tres situaciones: convivencia, coexistencia y hostilidad, aclarando que no hay situaciones puras de convivencia, sino que todas las sociedades y culturas tienen elementos de convivencia, coexistencia y hostilidad, pero con el predominio de una de las tres. A continuación se describe cada una:

La *convivencia* se caracteriza por la reciprocidad, la solidaridad y la cooperación; se respetan y asumen los valores básicos o centrales de la comunidad, así como las normas morales y jurídicas. Distintos intereses son convergentes y crean vínculos más o menos sólidos entre los sujetos, en donde los conflictos se afrontan mediante procedimientos pacíficos.

Cuando se habla únicamente de *coexistencia* se refiere a un tipo de relación en el que las personas no se relacionan de forma activa y viven de manera separada entre sí. Aun así, la relación entre los individuos es de respeto, pero de un respeto más bien pasivo, de dejar hacer, con nulo o poco interés por el otro; la comunicación también se da casi exclusivamente con los considerados iguales y / o similares. Predomina la identificación y el sentido de pertenencia con el propio grupo, siendo débil el sentido de pertenencia al grupo más amplio, sea éste la región, la ciudad, el barrio o la escuela.

En la *hostilidad* el ambiente es de tensión, de confrontación para quienes lo viven de manera cotidiana y domina la competencia sobre la cooperación. O bien se está al borde de la escalada del conflicto, pues todo el mundo sabe que están latentes estos y aquellos asuntos, o bien directamente se está instalado en un conflicto permanente y frecuentemente desregulado. En las relaciones humanas tiene una alta incidencia la desconfianza generalizada, la evitación física y la discriminación. La hostilidad no será siempre manifiesta, habiendo momentos en los que aparezca y en los que no.

Así pues, la *coexistencia* se concibe como una situación intermedia entre la convivencia y la hostilidad. Al comparar la *coexistencia* con la *hostilidad* o polo negativo de la situación social, se comprende

por qué la coexistencia es algo de enorme valor, algo que aunque sea insuficiente debe ser preservado y valorado. En efecto, la diferencia principal entre coexistencia y hostilidad es que la primera es pacífica y la segunda violenta. Esta tipología propugna la convivencia como ideal social, la coexistencia como algo muy ventajoso pero exiguo y mejorable, y la hostilidad como algo a superar.

La situación ideal según Giménez (2005) sería que se pasara de la hostilidad a la coexistencia y de ésta a la convivencia. Para pasar de la coexistencia a la convivencia es preciso que se dé una mayor interacción positiva entre los sujetos (individuales o colectivos) y la conciencia de compartir aspectos claves de la vida cotidiana y social, así como el reconocer que hay intereses divergentes y contrapuestos.

El pasaje de la coexistencia a la convivencia puede darse cuando se trabaja por el grupo bajo los intereses comunes y compartidos, cuando intencionalmente se crean espacios de encuentro y símbolos compartidos. Sin embargo, refiere Giménez (2005), es importante que el énfasis en lo compartido —normas, valores— no conlleve una visión carente de conflicto y cambio. Riesgo que se corre a la hora de abordar la solidaridad, la cohesión o la integración. Pues un exceso de ésta implica una sociedad superintegrada e ignora las posibilidades de conflicto.

#### PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA CONVIVENCIA

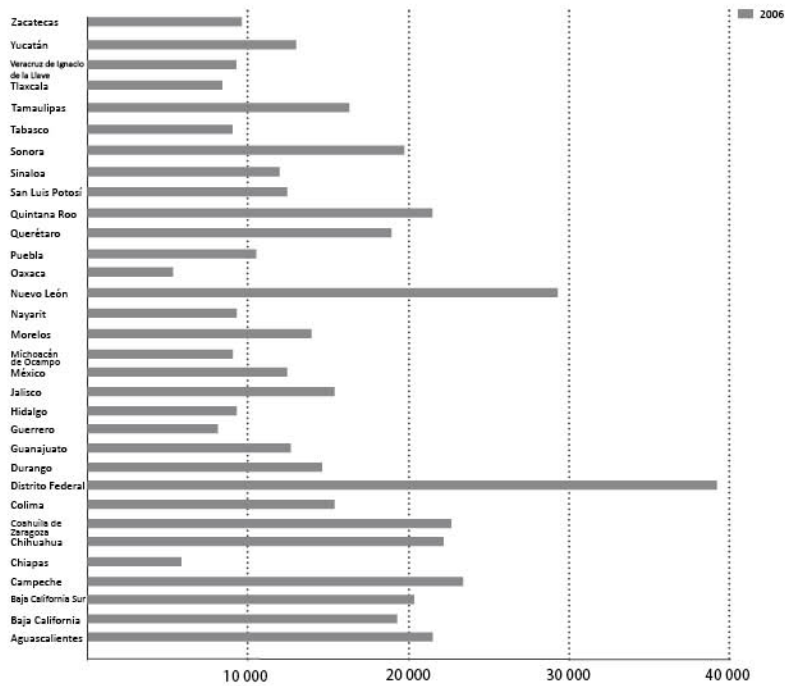
La situación actual es crítica y atenta en gran medida contra la convivencia pacífica y enriquecedora, puesto que el contexto socioeconómico marca la vida cotidiana de las personas y sus interacciones. Retomando algunas ideas marxistas es posible ver cómo la exclusión y concentración del desarrollo económico en un sector de la población son factores que perturban la convivencia social de diversas maneras: excluyen a un contingente importante de personas de las oportunidades de optar por una mejor calidad de vida, restringen sus posibilidades de desarrollar sus aptitudes y de aportar al desarrollo social, excluyen, a la vez, zonas y territorios que no están en la primera línea de competitividad, generando severos desequilibrios territoriales (Serrano y Modrego, 2012), que perturban las

relaciones de convivencia comunitaria positiva y que a su vez afectan el bienestar tanto individual como social.

Si comparamos los niveles de desarrollo y bienestar, los países de la región comparten la característica de presentar marcadas disparidades territoriales. En términos del PIB per cápita, estudios recientes de CEPAL ilustran una marcada disparidad entre países (Gráfica 1); sin embargo, también existen disparidades dentro de cada país.

En México, el Distrito Federal, capital y entidad más rica del país, tiene un PIB per cápita de seis veces el del estado más pobre (Chiapas) (véase Serrano y Modrego, 2012).

Gráfica 1. PIB per cápita-subnacional en algunos países de América Latina.



Fuente: Serrano y Modrego, 2012.

Los indicadores presentados son claros ejemplos del dinamismo de las economías estatales. Sin embargo, no necesariamente reflejan la evolución de los niveles de bienestar y convivencia positiva en la población, pues la transmisión del crecimiento al bienestar no es inmediata ni tampoco uniforme en el territorio. Dimensionar la desigualdad territorial requiere una mirada más cercana a las condiciones de vida de los hogares en los distintos espacios dentro de los países en la región (Serrano y Modrego, 2012).

No obstante, los atributos y cualidades se distribuyen de forma persistentemente desigual y el déficit de capacidad de agencia tiende a reproducirse de una a otra generación, así como la desconfianza o el escepticismo respecto de los mecanismos participativos y democráticos, pues la inversión y los activos se concentran en las zonas metropolitanas y en zonas ricas en recursos naturales. Y vastas extensiones cuyas riquezas naturales no se localizan en el umbral competitivo de la economía global, son rezagadas. Dando como resultado, como señalan Serrano y Modrego (2012), un cuadro de zonas “ganadoras” y “perdedoras”, lo que se refleja en niveles desiguales de participación social.

Es necesario, en este sentido, trabajar para corregir las desigualdades territoriales abriendo oportunidades de desarrollo con inclusión social, las que necesariamente deben estar dirigidas a enfrentar las trampas de pobreza e inequidad, para lograr así que las oportunidades del desarrollo no lleguen sólo a los que ya están tomando ventaja de éste. Se requieren elementos que colaboren a estimular el desarrollo, favoreciendo la participación y la cooperación. En el ámbito de los sistemas formales se ubica el desempeño de las agencias de gobierno, los sistemas de regulación de la vida social y económica, las organizaciones, la capacidad de acción de los actores públicos y privados, las oportunidades de acción colectiva, la participación en la toma de decisiones y el desempeño de la democracia como mecanismo de acceso a la información.

Serrano y Modrego (2012) plantean un enfoque que pone atención simultáneamente sobre los activos, actores e instituciones necesarios para encauzar procesos intencionados de desarrollo a partir de la convivencia comunitaria. El concepto de “activos”, refieren estos autores, son las dotaciones materiales y no materiales cuya

combinación incide sobre el resultado económico y de inclusión social. Se pueden distinguir diferentes tipos de activos: a) activos físico-territoriales: recursos naturales, infraestructura, localización geográfica; b) activos económicos: acceso a mercados, características del sector productivo, inversión privada, mercado laboral, dinámicas de innovación productiva; c) activos culturales: identidad, patrimonio cultural, tradiciones, saberes; d) activos sociales: actores, redes, organizaciones, liderazgos, interacciones sociales, coaliciones; e) activos institucionales: existencia de proyectos político-regionales, liderazgo de la autoridad territorial, apertura de las instituciones públicas al trabajo territorial, entre otros.

Fundamental en estos procesos, según Serrano y Modrego (2012), son los actores territoriales, quienes dotan de contenido los procesos en curso. Un actor destacado y gravitante es el actor estatal, en sus dos expresiones: las políticas públicas, que en sí mismas son un valioso soporte de dinámicas económicas y sociales, y la presencia efectiva de agencias públicas y de funcionarios en los territorios, que aportan determinado sello a la política territorial y que participan de espacios de gestión de poder e influencia. Todo esto se gesta en contextos históricos que han generado cambios importantes, pero también retrocesos, como a continuación veremos en los valores perdidos a partir de la modernidad.

Sumado a la incongruencia entre lo que se dice, lo que se debe hacer y lo que se hace, aparece la contradicción entre los valores que se pretende enseñar. Parra (2003) refiere una crisis del sistema de valores cuyo antecedente más importante se remite a principios del siglo XIX, con los cambios sociales y culturales promovidos por la revolución científica y tecnológica, haciéndose patente ahora una mentalidad individualista dispuesta a criticar todo lo que fueran normas, tradición y autoridad.

#### CRISIS DE LA MODERNIDAD

La modernidad, señalan sus desencantados detractores, ha terminado por imponer un ritmo vertiginoso de cambios, una acelerada tecnificación de los procesos sociales y una separación deshumanizadora de las esferas éticas, científicas y estéticas. La armonía y el teocentrismo del hombre medieval (capaz de luchar contra los mo-

ros sintiendo que lo que hacía era bueno, pero además unitariamente bello y verdadero), se ha mutado por una mirada sobreracionalizada y positivista del mundo, en la cual la ciencia define lo verdadero y se desentiende de lo bello y lo bueno (Ruz y Bazán, 1998). Asimismo, el ser humano idolatra lo verdadero y lo bello, muchas veces en detrimento de lo bueno, como el bienestar colectivo.

Estos autores destacan que en las sociedades subdesarrolladas vivimos una modernidad de “segunda clase”, donde se celebran los éxitos del modelo económico moderno, olvidando que los resultados de la modernización capitalista devienen también en consecuencias negativas como la marginación, la deshumanización, el alejamiento y la pérdida de valores, entre otros. De esta manera, los cambios en las formas de comunicación y de relación han venido acompañados de la falta de cohesión social y de conciencia colectiva cuyo fundamento son los valores. La crisis de la modernidad viene a traducirse en una crisis de valores, en cuanto se ha minimizado el conjunto de creencias y valores que mantenía unida a la sociedad.

Musitu y Buelga (2009) concuerdan también con que los cambios económicos que se fueron dando como producto de la modernización transformaron las formas de relación y apoyo mutuo que existían previamente. Al respecto, hacen mención del paso vertiginoso de una sociedad rural sustentada en la tradición y la comunidad a otra sociedad de masas, caracterizada por relaciones impersonales y jurídicas, lo cual tiene consecuencias importantes en el bienestar, la salud de los individuos, pero también en su convivencia. La persona, situada hasta entonces en un mundo predecible de firmes vínculos íntimos con la familia, el gremio y la aldea, se encuentra ahora en una inusitada situación de vacío social.

En este sentido, Fromm (1993, p. 68), contrasta la sociedad medieval con la sociedad moderna, no en un intento de idealizar a la primera, sino de resaltar la forma en que se daban las relaciones sociales y económicas en ese entonces. La vida personal, económica y social se hallaba dominada por reglas y obligaciones a las que prácticamente no escapaba esfera alguna de actividad:

Pero aun cuando una persona no estuviera libre en el sentido moderno, no se hallaba ni sola ni aislada. Al poseer desde su nacimiento un lugar determinado, inmutable y fuera de toda discusión,

dentro del mundo social, el hombre se hallaba arraigado en un todo estructurado, y de este modo la vida poseía una significación que no dejaba ni lugar ni necesidad para la duda [...] El orden social era concebido como un orden natural, y el ser una parte definida del mismo proporcionaba al hombre un sentimiento de seguridad y pertenencia. En el periodo posterior a la reforma, la unidad y la centralización de la sociedad medieval se fueron debilitando. En el intercambio social comenzaron a ignorarse las distinciones de casta, convirtiéndose la moneda en el nuevo factor de igualdad humana (y de inmensas desigualdades también). El capital fue asumiendo una importancia decisiva, había dejado de ser un sirviente y se había vuelto un amo [...] Hallamos una masa urbana de trabajadores explotados y desprovistos de poder político. Las masas que no participaban del poder y la riqueza del grupo gobernante perdieron la seguridad que les otorgaba su estado anterior [...] La solidaridad con los demás hombres o por lo menos, con los miembros de su propia clase, se vio remplazada por una actitud cínica e indiferente; a los otros individuos se les consideraba como objetos para ser usados o manipulados, o bien para ser destruidos sin piedad. No eran ya sus aliados, sino sus competidores, y frecuentemente el individuo se veía obligado a elegir entre su propia destrucción o la ajena.

Como podemos darnos cuenta a través de este extracto, los cambios en la realidad social, en el modo de vida y en el modo de relación, no se dieron por casualidad, sino por producto de las transformaciones en los modos de producción y las relaciones económicas que trajo consigo esta nueva etapa que se ha dado en llamar modernidad. La modernidad es entonces la fase histórica que comienza con el compromiso de Galileo y Descartes con los nuevos métodos racionales de indagación. De igual forma se señala que el estado moderno se sustenta en los principios de igualdad y libertad que se apoyan en el ideal de racionalidad y de una nueva conceptualización del hombre como sujeto universal autónomo (Toulmin, en Yannuzzi, 2000).

Sin embargo, como afirma Quezada (2011), a pesar de lo positivo que es para el progreso del conocimiento, esta misma racionalidad ha permitido que el individualismo y el consumismo formen parte de nuestra sociedad, en el ser, el hacer y el pensar, y se instalen en el

mundo colectivo como formas validadas socialmente, lo que nos ha alejado de los valores más comunitarios y cooperativos: la identidad colectiva de un pueblo, el cooperativismo, el trueque como forma de intercambio económico que privilegia las relaciones personales cara a cara y la necesidad del otro desde la complementariedad.

Así pues, afirma Yannuzzi (2000), al responder al problema de cómo se manifiestan y se articulan los consensos en la sociedad concreta, salimos del plano de la racionalidad exigida por la teoría moderna para entrar en lo más primitivo de la creencia. Según esta autora, con la Ilustración se confiaba en que todos los hombres podían tener acceso a la razón, haciendo así posible, al menos teóricamente, una construcción racional de la política. No obstante, la relación con el ciudadano ya no puede ser personalizada, por consiguiente, no puede estructurarse en términos de esta racionalidad. De tal suerte que en un contexto en el que predomina la organización, la igualdad entre los individuos termina siendo mera uniformidad y pérdida de identidad individual, dando paso a la homogeneización del sujeto social.

A nivel personal, menciona González (2000), nos encontramos con un hombre unidimensional. Esto supuso que su vida fue reducida a ser mera pieza del engranaje tecnoeconómico y que la convivencia se viera minada y atravesada por aspectos económicos aparentemente de mayor trascendencia. A nivel sociopolítico, la tecnificación creciente de la realidad social se manifiesta en expresiones tales como la marginación de grandes sectores de la población de los diversos ámbitos institucionales en los que se juegan los destinos de la sociedad (González, 2000).

El individuo se encuentra cada día más alienado y despersonalizado; hay una pérdida de identidad y de sentido que cada vez se vuelve más aguda, que se ve reflejada en sus interacciones sociales y simbólicas. Las respuestas y soluciones “tradicionales” (sobre todo las provenientes de la religión) ya no convencen, pero tampoco se avistan nuevas alternativas para las problemáticas sociales, económicas y políticas, y no hay perspectivas novedosas (González, 2000). Como plantea González, conforme nos alejamos del ideal y de las posibilidades reales de una democracia realmente pluralista y participativa, la tendencia histórica de nuestro tiempo es



el aumento de la tecnificación de la política, aunado a la despoliticación de la sociedad y la conmutación de los problemas socioeconómicos al mercado.

Esta racionalidad empobrecida y manipuladora, como la llama González (2000), genera resequedad y desaliento espiritual en el individuo, pues el consumo nunca saciado por la abundancia del sistema no dota de un sentido claro y definido su vida. Por el contrario, el sentido de su vida lo adquiere el sujeto humano de los valores, las creencias y las tradiciones en las que se halla inserto. Esto además está impactando en el estilo de vida y de relaciones sociales, generándose un estilo de vida caracterizado por el goce y el deseo de tener, de demostrar a los otros, lo que conlleva una convivencia desintegradora en lugar de una convivencia sana e integradora.

Al respecto Agejas (2004) menciona: las utopías de la modernidad no solo no han conseguido lo que prometían, la salvación personal, a través del desarrollo pleno del individuo y de sus potencialidades, sino que, muy al contrario, han alejado al sujeto personal del único ámbito en el que se podía encontrar a sí mismo, y en consecuencia, perfeccionarse como persona. Para este autor, la ruptura de la relación del hombre con la sociedad, entendida como comunidad de personas, y la ruptura de la relación del hombre con un dios personal, son dos elementos claves de lo que él llama crisis ética de la modernidad. De tal suerte que el hombre no se ve ya con fuerzas para hacer el bien, porque no sólo no se ve apoyado por los demás, ni impulsado por ellos, sino que además la sociedad es un obstáculo para el desarrollo personal. Como resultado, el sujeto humano se encuentra aislado con los demás, en una construcción política ajena a él en la que no encuentra razón alguna para la perfección.

El hombre moderno, dice Agejas (2004), ha muerto de éxito, pues las liberaciones modernas confiando en las solas fuerzas de un sujeto inmanente y cerrado en sí mismo, no han sido más que esclavitudes y negaciones de la persona, su dignidad y su libertad personal. Nos encontramos ante una profunda crisis moral-espiritual, y la propia conciencia moral es el camino para la libertad personal.

## LA COHESIÓN SOCIAL FRENTE A LA MODERNIDAD

Cuando soplan los vientos de la modernización, los vínculos comunitarios experimentan una lenta e inevitable decadencia, transformación que plantea el problema de qué es lo que ha de llenar ese vacío o, si se prefiere, qué es lo que ha de curar esas heridas que provocan los procesos de modernización (Díaz y Meller, 2012). Es un hecho que, en la transición de las sociedades a la modernidad, se produce un desmembramiento en que lo individual adquiere preeminencia sobre lo social.

Por un lado, aparece la erosión de los vínculos y creencias básicas en que la cohesión social descansaba hasta ahora, a causa de los procesos de individualización que trae consigo la modernización. Ahora permea la presencia de los llamados “valores post materialistas”, es decir, aquellos valores marcados por el individualismo, la autorrealización y el desarrollo de nuevas formas más bien puntuales de solidaridad (Dambert, 2012). Por otro lado, está la incapacidad del sistema para satisfacer las expectativas que se han formado los individuos, especialmente en el caso de los latinoamericanos, a partir de la experiencia de las últimas décadas, de oportunidades de progreso y de movilidad social (Díaz y Meller, 2012), a lo que se suma la inseguridad y la violencia, acompañadas por la sensación de orfandad frente a un Estado que se presenta lejano, poco efectivo y limitado en sus capacidades.

Ahora bien, como señalan Díaz y Meller (2012), si el proceso de modernización económica tiene el potencial de alterar las bases tradicionales de cohesión en nuestra región, como son los vínculos familiares y comunitarios, la violencia y el crimen tienen el potencial de minar las bases mínimas de confianza interpersonal e institucional que requiere toda sociedad. La cohesión social llama la atención sobre el grado de alineación de un conjunto de individuos en torno a un conjunto de propósitos comunes y, en ese sentido, la cohesión hace referencia al sentido de pertenencia (De León y Velásquez, 2012). Individuos altamente alineados alrededor de un proyecto de sociedad tienen un alto grado de cohesión.

La cohesión social se puede ver afectada por factores que aumentan la distancia social entre las personas, es decir, que empujan a los individuos a imaginar proyectos divergentes de vida colectiva.

Un ejemplo de estos factores son el desempleo, la desigualdad, la pobreza y una baja movilidad social, entre otros (OECD, 1997; De León y Velásquez, 2012). Los altos niveles de desconfianza ciudadana, interpersonal e institucional constituyen, sin duda, uno de los principales escollos para las iniciativas de cohesión social. Sociedades donde prima la desconfianza no pueden desarrollar altos niveles de cohesión social; por el contrario, avanzan en la fragmentación y estigmatización (Dambert, 2012). Este es, por ejemplo, el caso de México.

Como señalan De León y Velásquez (2012), el crimen destruye la confianza interpersonal y la confianza impersonal. En este caso, la primera se refiere a la que se tiene con personas desconocidas y la segunda es relativa al funcionamiento de instituciones estatales. Este aparente desconcierto en las políticas públicas utilizadas para enfrentar la delincuencia tiene consecuencias directas en el aumento de la desconfianza ciudadana, especialmente centrada en las instituciones policiales y la justicia, pues la población se siente desprotegida, e incluso abandonada, frente a la violencia.

Se trata de un círculo vicioso, señalan estos autores, ya que la desconfianza limita las capacidades de organización ciudadana, genera mayor encierro al interior de los espacios privados y aumenta la estigmatización y la fragmentación socioterritorial. En este marco, señalan la urgencia de la inversión en políticas enfocadas en la cohesión social, centradas no sólo en el objetivo de disminuir la inseguridad, sino también en aumentar la calidad de vida de la población. Esto implica, señala Dambert (2012), iniciativas de política vinculadas con el aumento de la eficiencia, la justicia y la transparencia en el accionar gubernamental, así como iniciativas que promuevan la cooperación ciudadana, el intercambio y la utilización del espacio público, que acarreen cambios de orden cultural y perceptivo sobre la necesidad, la importancia y la efectividad de la participación y convivencia comunitaria.

La tasa de homicidios parece ser una variable relevante al momento de explicar los cambios en la confianza interpersonal en una sociedad. Sin embargo, la desigualdad parece ser también una variable con similar capacidad de predicción.

## IGUALDAD VERSUS DESIGUALDAD EN LA CONVIVENCIA

Para Pierre Rosanvallon (en Serrano y Modrego, 2012), el ideal igualitario se instala con la revolución francesa y las revoluciones independentistas americanas, y va de la mano del ideal democrático. Gran parte del siglo XX, afirma, fue de puesta en marcha de políticas y sistemas que permitieran creciente igualdad económica y social. Independientemente del ritmo de los logros, la sociedad iba en la dirección de procesos de inclusión e igualdad hasta la década de los ochenta, cuando el imaginario se desplaza para poner por delante el valor de la competencia de mercado y de consumo, dando paso a una acentuada concentración de riqueza en un porcentaje muy reducido de personas, profundizándose la brecha entre ricos y pobres, lo que constituye una distorsión del sentido de progreso y bienestar en un sistema democrático. El problema, más que la desigualdad efectiva, es la instalación de una lógica en la cual es tolerada y no se cuenta con instrumentos para combatirla. Ello acumula desapego, resentimiento y rebeldía. Este quiebre amenaza la convivencia y la democracia, y ha puesto en el tapete cómo la cohesión social es precaria en presencia de grandes desigualdades.

Diversos problemas están minando la cohesión social y manifiestan su carácter multidimensional: crecimiento económico bajo y volátil, dificultades persistentes para conjugar crecimiento y equidad, desigualdades de género, precariedad del empleo y cambios en el mundo del trabajo, falta de confianza ciudadana en las instituciones básicas de la democracia, inseguridad y violencia, entre las más importantes (Serrano y Modrego, 2012).

En este sentido, como señalan Díaz y Meller (2012), el recrudecimiento de la violencia y las actividades delictivas se ven asociadas a la polarización y el conflicto social, y afectan eventualmente el crecimiento. Es decir, una situación persistentemente inequitativa tiene un efecto negativo importante sobre la cohesión social y el nivel de bienestar de la población latinoamericana. Por una parte, reduce la tasa de crecimiento de largo plazo. Por otra parte, afecta la calidad de vida y el nivel de seguridad de la población.

A manera de conclusión, consideramos que una sociedad cohesionada es aquella en la que las estructuras sociales colaboran para que las personas interpreten su experiencia y realidad con grados

aceptables de seguridad, inclusión y sentido de pertenencia. Tres elementos interactúan para responder a los imperativos de cohesión social:

- 1) Las dinámicas políticas y democráticas que construyen un orden social válido y que inciden en la capacidad de los gobiernos de producir políticas y medidas que colaboren a fortalecer la inclusión.
- 2) Las dinámicas económicas que generan oportunidades de empleo e ingreso.
- 3) Las dinámicas socioculturales que construyen el espacio simbólico compartido (véase Serrano y Modrego, 2012).

En este sentido, Dambert (2012) llama la atención sobre la importancia de diversos factores considerados centrales para la interpretación, así como el diseño de políticas públicas. Recordando que las raíces mismas del fenómeno criminal se insertan en un sistema de desprotección y vulnerabilidad de niños y adolescentes que son enfrentados a déficits sociales indeliberables. Por lo cual, señala esta autora, la seguridad debería salir de una agenda centrada en la justicia criminal y avanzar en una ciudadanía social, con mayores niveles de involucramiento comunitario y solidaridad.

No obstante, hay que tener presente, como menciona Dambert (2012), que es necesario atender los problemas sociales que están en la raíz, pues como ya se señalaba anteriormente, la desigualdad, así como los altos índices de pobreza y marginación, están impidiendo al grueso de la población el acceso a estándares mínimos de calidad de vida, sin los cuales es imposible avanzar en términos de seguridad ciudadana y disminución de la violencia. De tal suerte que si la desigualdad social persiste, con ella también la inseguridad y la violencia seguirán lastimando la confianza interpersonal, y con ésta, la cohesión social.

Cambiar el enfoque de la delincuencia a la protección social puede ser un camino mucho más rápido, eficiente y justo para enfrentar las raíces mismas de la delincuencia. Algunas de las acciones prioritarias en este sentido son crear políticas integrales dirigidas a la primera infancia y juventud; programas específicos para facilitar el tránsito al mundo laboral y la capacitación para el traba-

jo a los jóvenes; impulsar políticas públicas que logren una mayor integración social, a través de la interacción en espacios públicos entre individuos de distintas realidades socioeconómicas para lograr una mayor cohesión social.

En este sentido, son fundamentales las dinámicas políticas y democráticas de las que se hablaba arriba, pues como señalan Serrano y Modrego (2012), las instituciones sociales y políticas deben colaborar en la construcción de una comunidad que se sobreponga a las dinámicas que erosionan la convivencia social. Pero también es indudable la importancia de la organización y participación comunitaria con miras a la obtención de los activos institucionales, que faciliten la realización de proyectos locales que permitan el aprovechamiento de los recursos existentes, y la consecución de nuevos recursos. No obstante, se requiere de una participación conjunta y comprometida de la comunidad, los líderes comunitarios, las instituciones y las organizaciones, para que estos proyectos tengan el seguimiento necesario y no sólo se queden en resultados temporales.

## CAPÍTULO 2

### PERSPECTIVA PSICOSOCIAL DE LA CONVIVENCIA COMUNITARIA

J. Alejandro Vera Jiménez\*  
María Elena Ávila Guerrero\*\*

*Como psicólogos debemos trabajar en las  
estructuras mediadoras  
(comunidades o sindicatos) para que representen  
los intereses de las mayorías.  
Ignacio Martín-Baró*

#### EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Referirnos a una perspectiva psicosocial en la convivencia comunitaria es referirnos a la psicología comunitaria, disciplina científica que ha mostrado desde sus orígenes y durante su evolución, una importante vocación por mejorar la dinámica de relaciones en las estructuras intermedias (Buelga *et al.*, 2009). Ahora bien, los primeros intentos de psicología comunitaria se pueden situar en los estudios realizados por distintos sociólogos de finales del siglo XIX y principios del XX, orientados a descubrir los factores sociales de los desórdenes mentales (Durkheim, 1897; Thomas y Znaniecki, 1920; Faris y Dunham, 1939).

Sin embargo, la psicología comunitaria es una disciplina reciente que surge en la década de los sesenta con una diversidad de enfoques, supuestos teóricos y campos de aplicación que se desprenden

---

\* Profesor-investigador, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

\*\* Profesora-investigadora, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

como producto de sus fuertes vínculos con la realidad sociopolítica de los contextos nacionales en los que ha emergido. Así, la psicología comunitaria se ha desarrollado en función de los déficits y demandas específicas de una realidad social, política y cultural concreta que impregna todos sus espacios teóricos, metodológicos, de intervención y, obviamente, ideológicos (Buelga *et al.*, 2009).

Lo anterior ha implicado que se exprese una multitud de diferencias para delimitar el quehacer de los psicólogos comunitarios que, en ocasiones, son radicalmente antagónicas. Esto puede observarse en las discrepancias que mantienen en su práctica los psicólogos anglosajones con los de América Latina. Es más, dentro de este último contexto, podemos también constatar la existencia de diferencias entre psicólogos brasileños y argentinos, por poner un ejemplo. En consecuencia, es importante que la psicología comunitaria busque generar modelos capaces de dar coherencia científica a la diversidad de experiencias que la conforman y enriquecen (Montero, 2004).

Puesto que consideramos que el surgimiento y desarrollo de la psicología comunitaria no obedece a condiciones y desafíos similares en los distintos contextos del ámbito mundial, estimamos pertinente el exponer en sus diferentes orientaciones, históricamente diferenciadas, los momentos evolutivos de la disciplina en cuestión. Así, presentaremos el surgimiento y desarrollo de la psicología comunitaria en dos orientaciones principales, que se desprenden como resultado de los cuestionamientos sociopsicológicos a las principales limitaciones de la psicología imperialista.

En consecuencia, distinguimos una orientación ecológica de la psicología comunitaria, que mantiene como referente la tradición fenoménica del pensamiento sociológico y que se caracteriza por un acercamiento de naturaleza holística para analizar la realidad y potenciar los recursos de las personas y los grupos. Asimismo, distinguimos una orientación liberadora, que mantiene como referente la tradición marxista del pensamiento sociológico y representa una alternativa para comprender y modificar las situaciones que impiden superar a ciertos sectores su condición de exclusión.



## ORIENTACIÓN ECOLÓGICA

Por las diferencias importantes en relación a sus orígenes, queremos presentar esta propuesta en función de las dos vertientes que consideramos más decisivas en la configuración de una psicología comunitaria de orientación ecológica: la anglosajona y la española. No obstante, advertimos que la vertiente anglosajona ha generado los modelos que más han influido en los programas de investigación e intervención de los distintos contextos del escenario mundial.

## VERTIENTE ANGLOSAJONA

A partir de la década de los sesenta, se acrecienta la desintegración y degradación sociocultural de la sociedad anglosajona de Estados Unidos, fenómeno que se traduce en una pérdida de sentido de las estructuras intermedias para resguardar y facilitar el bienestar de los individuos. Así, al agudizarse las condiciones de desarraigo, desamparo, anomia y alienación, se incrementan seriamente los trastornos psicológicos que deterioran la capacidad de funcionamiento psicosocial de los individuos. Además, se intensifican los conflictos sociales por el reclamo de los sectores que eran privados o excluidos de servicios educativos y sanitarios reservados sólo para sectores sociales de ciertos estratos (Buelga *et. al.*, 2009).

Igualmente, es relevante el cambio que se produce en la concepción de la salud mental, que ya no se define como la ausencia de enfermedad, sino como un estado permanente de bienestar psicosocial. En este contexto se comienza a gestar entre los profesionales de la salud mental una insatisfacción con el modelo médico tradicional, que atribuía al paciente un rol pasivo en la interacción y al profesional una actitud apática ante los problemas de salud mental, promoviendo un acercamiento individualista que soslayaba la influencia de los factores sociales y ambientales en los desórdenes mentales y mostrando su incapacidad para responder oportunamente a las necesidades más prioritarias de la población en esta materia. Este reclamo demandó la búsqueda de un acercamiento diferente a los principales problemas de la salud mental, que se cristaliza con la creación de los centros de salud mental por mandato político del presidente J. F. Kennedy.

Las alusiones a esos sucesos históricos y a los factores que los originan son los referentes obligados al analizar el origen de la psicología comunitaria, al menos en el ámbito norteamericano (Zax y Specter, 1979). Sin embargo, cuando se trata de situar un momento concreto y decisivo en el origen de la disciplina se alude, de forma reiterada, a la conferencia de Swampscott (Boston), celebrada en 1965. De hecho, es en esta conferencia, organizada con la finalidad de analizar la formación de los psicólogos que trabajan en los centros de salud mental de Estados Unidos, donde se utiliza por primera vez el término de psicología comunitaria y donde se sitúan las bases para esta disciplina (Montero, 2004).

Así, en un primer momento, psicología comunitaria y movimiento comunitario de salud mental son términos similares en Estados Unidos. Esta vinculación inicial de la psicología comunitaria con la salud mental se refleja en las primeras investigaciones que se realizan en la década de los setenta. En una revisión de los artículos publicados en ese periodo en el *Journal of Community Psychology* y en el *American Journal of Community Psychology*, Lounsbury y colaboradores (1985) apuntan que durante ese momento existió un importante predominio de los estudios centrados en la salud mental y muy pocos son los trabajos relacionados con las condiciones del ambiente que facilitan un desarrollo y funcionamiento saludable de los individuos en general.

Es hasta la década de los ochenta que se aprecia un incremento en los temas relacionados con factores sociales (Speer, Dey, Griggs, Gibson y Hughey, 1992). La investigación sobre apoyo social, iniciada a mediados de los setenta con los trabajos de Cassel (1974), Caplan (1974) y Cobb (1976), da lugar en los ochenta a una importante eclosión de estudios que analizan su estructura, sus funciones, su medición y su relación con el ajuste psicosocial del sujeto. Este tópico, además, se convierte en una cuestión recurrente en las posteriores revisiones sobre intervenciones psicosociales en contextos comunitarios (Gesten y Jason, 1987; Heller, 1990; Levine, Toro y Perkins, 1993; Reppucci, Woolard y Fried, 1999).

Así, comienzan a proliferar en esta etapa las investigaciones que analizan la influencia de los estresores sociales y del apoyo social en el ajuste psicosocial. Son relevantes, como referentes teóricos,

algunos modelos como el de Albee (1982), que incluye en su conocida ecuación respecto de la incidencia de los desórdenes mentales, dos factores sociales: el estrés y el apoyo. Gesten y Jason (1987) citan también como estrategias de intervención de los psicólogos comunitarios el desarrollo de competencias individuales para facilitar el acceso a recursos (apoyo social, entre otros); propiciar un sentido de control en las personas para que manejen su destino (*empowerment*); contribuir a la creación de grupos de autoayuda y modificar estilos de conducta poco saludables (Buelga *et al.*, 2009; Montero, 2004).

De esta forma, el desarrollo de intervenciones preventivas constituye ya en este periodo un elemento distintivo de la disciplina, mediante el cual se realizaron algunos esfuerzos orientados a movilizar a la comunidad y facilitar la creación de agrupaciones y asociaciones. En esta línea, también desde la salud mental se le confiere una mayor relevancia al hecho de facilitar a enfermos mentales el acceso a los recursos sociales, al mismo tiempo que se reconoce la importancia de los grupos de apoyo y autoayuda integrados por pacientes y familiares (Levine, Toro y Perkins, 1993).

No obstante, la psicología comunitaria en tal contexto permanece todavía en esa década bastante ligada a la salud mental y, sobre todo, a una perspectiva demasiado individualista en las propuestas de intervención. Esta característica supone, además, una importante divergencia entre la teoría y la práctica; es decir, entre las bases conceptuales de la disciplina establecidas en la Conferencia de Swampscott y las intervenciones realizadas por investigadores y profesionales.

Así, si bien en la citada conferencia se planteó la relevancia de los factores sociales, la necesidad de analizar la relación entre individuo y comunidad y el imperativo de un acercamiento interventivo que incluya a la comunidad, la realidad es que después de algo más de veinte años, Gesten y Jason (1987) consideraron que el camino recorrido estaba todavía muy alejado de los ideales de Swampscott. De hecho, la mayoría de las intervenciones sostenían un enfoque centrado en el individuo; y aunque alguna de las áreas de estudio más relevantes era el apoyo social, éste generalmente se consideraba como una variable personal.

El sesgo individualista de la psicología comunitaria se refleja también en el hecho de que gran parte de las intervenciones preventivas se dirigían al desarrollo de competencias personales (habilidades cognitivas, estrategias de comunicación y solución de problemas), en lugar de intentar modificar aspectos relacionales y organizacionales. Según Heller (1990), este sesgo individualista se ve reforzado con la noción de responsabilidad individual, ampliamente extendida y apreciada por la sociedad norteamericana.

En consecuencia, no nos debería sorprender que durante la década de los ochenta, una gran parte del apoyo federal para programas de prevención se destinara a intervenciones individuales en lugar de dedicarse a intervenciones sociales y que la mayor parte de la literatura sobre prevención esté más relacionada con esfuerzos para ayudar a los individuos a desarrollar habilidades que les permitan manejar con éxito los estresores ambientales, que con esfuerzos dirigidos a modificar las condiciones sociales (Price, Cowen, Lorion y Ramos-McKay, 1988).

De hecho, el desarrollo de este tipo de competencias personales fue un componente importante en campañas antitabaco y en programas destinados a prevenir el abuso de drogas, las enfermedades cardiovasculares o los embarazos en adolescentes. Sin embargo, es de observar que los esfuerzos orientados al desarrollo de habilidades para reducir las conductas de riesgo no tuvieron un impacto favorable, pues no estimaron como relevantes los factores culturales o condiciones económicas que repercuten en el surgimiento y mantenimiento de determinadas conductas (Heller, 1990; Levine, Toro y Perkins, 1993).

Finalmente, durante la década de los noventa cabe señalar la importante consolidación de programas preventivos (Reppucci, Woolard y Fried, 1999). Destacadas instituciones americanas como el National Institute of Mental Health y el Institute of Medicine, reconocen en sendos informes la viabilidad e importancia de la intervención primaria. Reconocer estos programas es sumamente relevante para comprender el desarrollo de la psicología comunitaria, pero es importante destacar que el concepto de prevención subyacente en tales informes es sumamente restrictivo. De hecho, Albee (1996) ha llegado a considerar los conceptos derivados de esos

informes como muy conservadores. No obstante, Reppucci y colaboradores (1999) estiman que, a pesar de las divergencias expresadas, los resultados obtenidos de las intervenciones preventivas que se han realizado durante la última década en Estados Unidos son altamente positivos.

Con respecto a lo anterior, cabe señalar que se han desarrollado numerosos programas de intervención relacionados con la prevención de aspectos tales como la violencia contra las mujeres, la violencia juvenil o el maltrato infantil, los cuales han implicado a la comunidad y aprovechado al máximo los recursos locales. Las características fundamentales de esos programas son el énfasis en la disminución de los factores de riesgo y la tendencia a desarrollar los factores protectores. Entre estos últimos se consideran esenciales el apoyo social, la potenciación de las competencias y la facilitación de suministros.

También es importante mencionar que en la década de los noventa se conformaron y consolidaron agrupaciones comunitarias que pretendían responder a problemas comunes, las cuales han mostrado su capacidad para producir cambios al interior de la comunidad (Mitchell, Stevenson y Florin, 1996). Estas organizaciones han resultado decisivas para garantizar la continuidad de los programas que han demostrado ser efectivos para procurar un bienestar comunitario (Heller y Goddard, 1998). Un ejemplo es el programa Head Start, que ha logrado consolidarse como resultado de la organización de los propios beneficiarios y actores de la comunidad.

Asimismo, es de destacar la influencia tan decisiva que ha mantenido el contexto sociopolítico en el desarrollo de la psicología comunitaria en Estados Unidos en el transcurso de las últimas tres décadas y media. En concreto, los distintos ciclos políticos dados por la alternancia entre gobiernos demócratas y republicanos han marcado el predominio de unas u otras propuestas de explicación e intervención comunitaria. De esta forma, durante los periodos más progresistas, las determinantes ambientales han recibido mayor atención por parte de los modelos teóricos, mientras que en los periodos más conservadores se ha acentuado la importancia de las variables personales. Además, esta influencia política no se reduce únicamente a las perspectivas teóricas pre-

dominantes, sino que también incide en el tipo de intervenciones que se promueven y desarrollan.

De un modo específico, Heller y Goddard (1998) aluden a determinados programas que se crearon durante los años sesenta con fondos federales (un ejemplo lo constituyen el War on Poverty y el Great Society), los cuales llegaron a desaparecer o reducirse considerablemente durante el posterior ciclo conservador de los años setenta. Esta influencia ha dificultado y bloqueado la continuación y desarrollo de numerosos programas de demostrada eficacia. Este es el caso del programa dirigido a adolescentes embarazadas que implementó Olds en 1988.

Este programa demostró su eficacia al disminuir el índice de bebés con bajo peso, al prevenir notoriamente el maltrato infantil y al incrementar la permanencia en el sistema educativo de los padres adolescentes. No obstante, este programa se interrumpió en el momento que requirió de las instancias oficiales para que asumieran los gastos de operación.

En resumen, podríamos señalar como principales características definitorias de la psicología comunitaria en Estados Unidos: un origen muy vinculado a la salud mental, una evolución condicionada por el etnocentrismo americano y sus constantes culturales, y escasos acercamientos de orientación comunitaria en las intervenciones psicosociales. Entre los principales referentes teóricos podemos mencionar los modelos de estrés psicosocial (Dohrenwend, 1978), de apoyo social (Cohen y Syme, 1985; Lin y Ensel, 1989), de los grupos de apoyo (Gottlieb, 1988) y de la potenciación o *empowerment* (Rappaport, 1977 y 1987).

En cuanto a aspectos de envergadura metodológica, se observa una nula utilización de métodos cualitativos y múltiples limitaciones en la exclusiva utilización de diseños experimentales, para evaluar la efectividad de las intervenciones realizadas (Lipsay y Cordray, 2000). Asimismo, se considera la necesidad de que los profesionales comunitarios den prioridad en su quehacer a funciones sustantivas, tales como la adecuada adaptación de los programas a las características socioculturales de las comunidades; la continua mejora en la evaluación de la efectividad de las intervenciones comunitarias y la preocupación constante por encontrar un

adecuado proceso de diseminación de la intervención (Reppucci y colaboradores, 1999).

Es importante destacar que esta orientación ha influido en el desarrollo de la psicología comunitaria en las distintas naciones del contexto anglosajón. En Canadá, por citar un ejemplo, a pesar de que existe una larga tradición de programas de intervención en educación, servicios sociales y salud mental (Bennett y Laurier, 1998), la influencia de los psicólogos comunitarios de Estados Unidos, se manifiesta claramente en el marcado énfasis que los psicólogos canadienses han puesto en la promoción de competencias psicosociales y el desarrollo de programas orientados a la prevención.

Es con esta orientación que se introduce en la década de los setenta la psicología comunitaria en la formación universitaria, disciplina que actualmente se encuentra presente en el cincuenta por ciento de las universidades canadienses. Asimismo, se funda en los ochenta el *Canadian Journal of Community Mental Health*, con el propósito de facilitar el intercambio de información entre investigadores y profesionales, lo que ha fortalecido el desarrollo de la disciplina de manera muy destacada en la última década, tanto en el campo de la investigación académica como en el campo de la aplicación profesional.

#### VERTIENTE ESPAÑOLA

En el contexto europeo, la psicología comunitaria se origina, en general, como resultado del movimiento antipsiquiátrico y no como en Estados Unidos, que fue el resultado de una decisión política. Sin embargo, su desarrollo en el contexto español se encuentra, además, propiciado por los cambios sociales y políticos que se produjeron en los setenta, los cuales contribuyeron en gran medida a su desarrollo. Así, la Constitución de 1978, la descentralización del poder central hacia las comunidades autónomas y la puesta en marcha de ampliaciones importantes en la cobertura de prestación de los servicios sociales, juntamente con las iniciativas de asociaciones privadas, propiciaron que los profesionales de la psicología, educación, animación sociocultural y trabajo social se implicaran

en los ochenta en programas comunitarios (Musitu y Arango, 1995; Hombrados, 1996; Martín y López, 1998; Musitu, 1998).

Durante este periodo, ayuntamientos y diputaciones crearon centros de salud mental, servicios sociales y atención psicopedagógica. En estos centros, surgieron equipos que intentaron, en mayor o menor medida, dar una orientación comunitaria a su práctica profesional. Sin embargo, fueron los centros de servicios sociales y atención psicopedagógica los que se convirtieron, en la década de los noventa, en el escenario más frecuente de las intervenciones comunitarias. Hay que resaltar que la creación de estos centros fue previa a la existencia de una formación académica en psicología comunitaria en las universidades españolas. Asimismo, es importante mencionar que la psicología comunitaria se conforma en los ochenta en los departamentos sociales de las facultades de psicología (Martín y López, 1998). Esta es, justamente, una característica fundamental de esta disciplina en el contexto español, en relación al resto de los países de Europa, en donde surge como parte de las áreas clínicas de las universidades.

Un hito en el ámbito de la psicología comunitaria en el contexto español es la publicación de los primeros manuales a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, convirtiéndose rápidamente en referentes obligados de académicos y profesionales. En concreto, los primeros de estos libros que se publican son: *Intervención psicosocial* de Barriga, León y Martínez en 1987; *Psicología comunitaria* de Martín, Chacón y Martínez en 1988 y *Psicología comunitaria: Bases conceptuales y métodos de intervención* de Sánchez en 1988. En estas fechas se publican también los resultados del encuentro celebrado en Valencia en 1989 para analizar el estado en que se encontraba la disciplina (Musitu, Berjano y Bueno, 1990). En la década de los noventa se publican algunos libros en los que se incluye la descripción de programas y experiencias prácticas como: *Hacia un modelo de servicios sociales de acción comunitaria*, de Bueno en 1991; *Intervención psicosocial, programas y experiencias*, de Musitu *et al.*, en 1993 y *Programas de prevención e intervención comunitaria*, de Sánchez en 1993.

En los años siguientes, los trabajos publicados aumentan considerablemente en número y especialización. También comienzan a



editarse tratados de temáticas más específicas, como el apoyo social, los grupos de autoayuda, la evaluación de programas, las intervenciones psicosociales en diversos ámbitos, entre otros. En los últimos años, algunos acontecimientos han contribuido en gran medida a un desarrollo importante de la psicología comunitaria en el contexto español: la presencia de la disciplina en la mayor parte de las universidades, producto de una reforma en los planes de estudio de las facultades de psicología, mediante la cual se aproxima a los estudiantes a una práctica formativa en la realidad social; la incorporación en los planes de estudio de nuevas asignaturas relacionadas con la psicología comunitaria; la presencia de la psicología comunitaria en los estudios de posgrado y el incremento considerable de proyectos de investigación.

En ese sentido, son numerosas las investigaciones dirigidas a prevenir problemas psicosociales o promover mayores niveles de calidad de vida y bienestar psicológico. En cuanto al tipo de problemáticas psicosociales que se abordan, se incluyen el consumo excesivo de alcohol y drogas, el maltrato infantil, la violencia familiar, las conductas delictivas, la desintegración sociocultural, entre otros.

Por otra parte, el apoyo social es uno de los aspectos más analizados teóricamente y más desarrollados en intervenciones psicosociales. Los grupos de autoayuda se han convertido progresivamente en objetos de atención por parte de académicos y profesionales. También se ha insistido en el estudio de la familia como grupo primario para facilitar la adaptación psicosocial del individuo. Asimismo, se ha reconocido la influencia que mantiene el contexto escolar en la integración de los jóvenes, con el propósito de potenciar las habilidades personales y los recursos sociales.

La investigación para el desarrollo de programas de intervención se ha convertido en una de las prioridades de esta disciplina en la actualidad. Un aspecto que nos parece de interés para resaltar es el impulso de programas de prevención de enfermedades y promoción de conductas saludables, así como programas para mejorar las condiciones que incrementen el bienestar de pacientes crónicos y personas discapacitadas. Esta última trayectoria se inscribe, por lo general, en los programas relacionados con el área de la salud, aun-

que los tópicos del apoyo social y grupos de autoayuda están igualmente presentes.

En resumen, podemos describir la psicología comunitaria en el contexto español como una disciplina aplicada que ha manifestado un desarrollo importante en las últimas dos décadas. Esto se observa en el hecho de su reciente incorporación como disciplina científica a los ámbitos universitarios, lo cual se ha dado con mucha fuerza, ya que se encuentra presente en estudios de licenciatura y doctorado, siendo además una temática objeto de congresos nacionales. Al mismo tiempo que se incrementa su presencia en el ámbito académico, algunas líneas de investigación se delimitan cada vez con mayor claridad y profundidad.

En lo referente al ámbito de aplicación profesional, actualmente los servicios sociales son el marco más habitual en el que se desarrollan intervenciones comunitarias. Asociado a las temáticas de investigación y aplicación, se realizan reflexiones en relación con la dimensión política y ético-social de la práctica cotidiana del psicólogo comunitario. Por último, debemos mencionar que la influencia anglosajona en la psicología comunitaria del contexto español es claramente notoria, pues en la mayoría de trabajos se presentan como marcos de referencia las propuestas desarrolladas por psicólogos anglosajones; esta característica ha representado en sus orígenes y evolución una de sus principales constantes. No obstante, en la actualidad son más los psicólogos españoles que han ampliado sus marcos de referencia con los trabajos realizados por psicólogos de contextos diferentes. Obviamente, aún persisten los desafíos para desarrollar una psicología comunitaria con referentes adecuados y congruentes con las particularidades de la realidad social, política y cultural (Buelga *et al.*, 2009).

#### ORIENTACIÓN LIBERADORA

En la década de los sesenta, en América Latina se incrementa el descontento de sectores populares contra estructuras totalitarias al servicio de intereses privados de las naciones más poderosas, que los reprimían y explotaban para someterlos y mantenerlos en condiciones de subsistencia. Descontento que se materializó en movimientos organizados de liberación nacional en distintos lugares, los

cuales exigían la instauración de regímenes democráticos que adoptaran medidas para combatir y superar la dependencia impuesta al colonialismo capitalista.

Ante esa situación, gran número de profesionales, incluidos psicólogos, comienzan a acercarse a las comunidades más desfavorecidas para implementar alternativas de intervención, inspiradas en los principales fundamentos del movimiento socioeducativo (Serrano-García y Vargas-Molina, 1992; Freitas, 1996, 1998a y 1998b). Así, los precedentes indiscutibles de la psicología comunitaria de la perspectiva liberadora se encuentran enraizados en el corazón de las prácticas de transformación sociopolítica de los movimientos populares de liberación nacional de América Latina. En tal sentido, es inestimable la influencia que ha ejercido el movimiento generado por las comunidades eclesiales de la Teología de la Liberación, en el surgimiento y desarrollo de la psicología comunitaria de América Latina. En concreto, las principales aportaciones de tal movimiento son recogidas en los trabajos de Cámara (1970 y 1972), Ellacuría (1984), Sobrino (1984), Boff (1986) y Martín-Baró (1998f, 1998g y 1998h).

Un evento que impulsó de manera relevante la psicología comunitaria de América Latina fue el XVII Congreso Interamericano de psicología organizado en Perú a finales de la década de los setenta. En este congreso se reunieron los psicólogos comprometidos con los movimientos sociales de diversos países, para develar la presencia de la ideología dominante en los principales modelos de investigación e intervención de la psicología tradicional. Como resultado del congreso se sentaron los fundamentos para una psicología comunitaria que se presentó como alternativa a la psicología (Sánchez, 1988).

Actualmente, en América Latina la psicología comunitaria se encuentra inmersa en el proceso de construcción de modelos teóricos más sólidos y adecuados para orientar su actividad y contribuir al desarrollo y fortalecimiento de una psicología comunitaria más orientada a explicar y resolver problemas sociales (Wiesenfeld y Sánchez, 1995). Asimismo, es una disciplina con relevante presencia en diferentes universidades, en las que comienzan a ser reconocidas importantes figuras como, por ejemplo, Serrano-García y Collazo (1992), Montero (1987a, 1987b, 1991 y 1994), Lane (1991,

1994, 1996 y 1997), Freitas (1996, 1998a y 1998b), Martín-Baró (1989, 1990, 1997 y 1998), Brandao (1999), entre otros.

Por otra parte, al hablar de la psicología comunitaria en el contexto que nos ocupa, es necesario señalar la coexistencia de una psicología comunitaria más ligada a procesos de participación, autogestión y desarrollo comunitario, con una psicología comunitaria más próxima al movimiento de salud mental (Vera y Ávila, 2009). Tampoco debemos olvidar que los orígenes y el desarrollo de la psicología comunitaria en cada uno de los distintos países ha obedecido a diferentes necesidades, así como a posibilidades muy específicas que han determinado la evolución de las ciencias en general y de la psicología en particular (Montero, 1994).

En Argentina, la psicología comunitaria ha mantenido un crecimiento mediatizado por la ruptura que la dictadura impuso a ciertas iniciativas comunitarias que estaban surgiendo, quedando reducidas a expresiones psicologistas de la corriente revisionista del movimiento psicoanalítico (Nicemboim, 1991; Sánchez, Wiesenfeld y López, 1998). No obstante, en la actualidad se han iniciado trabajos con una tendencia más comunitaria en diferentes universidades, como la Nacional de Córdoba (Barrault y Vázquez, 1999).

En Venezuela, la psicología comunitaria se encuentra más cercana a la perspectiva sociológica de orientación materialista (Montero, 1987b y 1991). En este contexto, se han dedicado grandes esfuerzos para analizar las relaciones que mantiene la ideología con los procesos sociales. Igualmente, el concepto de comunidad ha merecido una atención muy destacada en los trabajos que han realizado los psicólogos venezolanos (Montero, 1994).

En Brasil, la psicología comunitaria se ha desarrollado muy ampliamente. Freitas (1996 y 1998) realiza un excelente recorrido por el devenir histórico de esta disciplina en el contexto brasileño, que a continuación presentamos de manera muy sintetizada: los comienzos cuasi clandestinos de la psicología comunitaria se sitúan en la década de los sesenta. En la década de los setenta los trabajos se concentran en la región noreste y se destinan, por lo general, a la concienciación y movilización de comunidades muy desfavorecidas.

A inicios de la década de los ochenta surge la preocupación por reflexionar y sistematizar las prácticas del psicólogo en ambientes

comunitarios. Con tal propósito se da la creación de la Asociación Brasileña de Psicología Social (Abrapso), que ha contribuido decididamente a promover encuentros entre psicólogos comunitarios. A finales de los ochenta y principios de los noventa se da un desarrollo muy importante de la disciplina, puesto que se adopta la psicología comunitaria como una disciplina científica en la mayor parte de las universidades brasileñas, tomando como referentes los principales fundamentos de la sociología histórico-dialéctica.

Asimismo, en Colombia son numerosas las intervenciones comunitarias que, con fundamento en los referentes mencionados, se han implementado para incrementar la participación comunitaria en los procesos de transformación (Agudelo, 1993; Arango, 1993). Próximos a las experiencias de la psicología comunitaria que se han fundamentado en los referentes de la sociología materialista, se encuentran los trabajos de orientación comunitaria de los psicólogos puertorriqueños (Serrano-García y Vargas-Molina, 1992).

En Centroamérica, la psicología comunitaria ha surgido en el curso de las luchas de liberación de sectores oprimidos de las últimas décadas. Principalmente, se desprende de los programas de educación de adultos que acompañaron los movimientos revolucionarios con el propósito de concienciar a la población. Sin duda, son muchas las experiencias comunitarias que, en el marco de la educación, se han desarrollado en ese contexto, las cuales no están, en la mayoría de los casos, debidamente documentadas y difundidas en medios de fácil acceso. No obstante, hay que reconocer los trabajos que en el Salvador realizara Ignacio Martín-Baró (1989; 1990; 1997 y 1998). Para numerosos autores, entre ellos Asún (1993) y Lane y Freitas (1997), los escritos de tal autor han ejercido y ejercen una influencia decisiva en la psicología comunitaria de América Latina.

En México, la psicología comunitaria se ha venido forjando a partir del último cuarto del siglo XX, como respuesta a la necesidad de construir una disciplina alternativa para cuestionar lo instituido y en consonancia con el conjunto de movimientos populares que gradualmente han articulado un proyecto alternativo de desarrollo comunitario, el cual tiene el propósito de potenciar las iniciativas democráticas que pretenden contrarrestar las consecuencias de descomposición sociocultural, provocadas por el neoliberalismo en

infinidad de comunidades, facilitando así las condiciones para construir un proyecto de transformación sociopolítica que promueva y garantice un bienestar humano. Así, la psicología comunitaria que se ha desarrollado en México es una contribución al movimiento de liberación de América Latina, no susceptible de ser monopolizada por intereses colonialistas (Pacheco, 1986a y 1986b).

En la actualidad, se ha logrado consolidar en varios centros de educación superior propuestas universitarias para la promoción del mejoramiento en el bienestar colectivo de comunidades marginadas. Así, en la mayoría de universidades autónomas de entidades federativas se han instrumentado programas de servicio social en comunidades empobrecidas, que son impulsados por estudiantes de distintas disciplinas y especialmente estudiantes de psicología y sociología. También se han instaurado en diferentes universidades mexicanas importantes programas de formación profesional y promoción comunitaria, sólidamente estructurados en distintos cursos teórico-prácticos que pretenden desarrollar una psicología comunitaria para generar conocimientos no mediatizados y construir una disciplina más adecuada a los intereses de los actores sociales. Los programas en cuestión se encuentran operando con los siguientes propósitos (Almeida, 1998):

- Introducir a los estudiantes en el conocimiento de la psicología comunitaria: su objeto de estudio, enfoques teóricos, fundamentos metodológicos y principales estrategias de intervención psicosocial.
- Proporcionar los fundamentos metodológicos para investigar con creatividad y fomentar la investigación entre personas de la comunidad con quienes se mantenga una relación de colaboración.
- Fomentar la capacidad de provocar procesos de reflexión colectiva, para construir el conocimiento que permita aprender a descubrir la complejidad de la dinámica comunitaria en sus diferentes momentos.
- Proporcionar los fundamentos de la planeación, programación, implementación y evaluación de proyectos de intervención, que capaciten a los estudiantes para emprender con la comunidad alternativas de solución a conflictos y problemas.

Mención especial merecen los Congresos de Psicología de la Liberación celebrados en la Universidad Metropolitana y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en los que se reunieron los principales exponentes de la psicología comunitaria del concierto mundial para exponer y analizar sus experiencias comunitarias en relación con diferentes problemáticas. Asimismo, los Encuentros de Psicología en los que se da prioridad a la presentación de experiencias comunitarias, celebrados anualmente en universidades mexicanas, los cuales se iniciaron en respuesta a la convocatoria de la facultad de psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y en los que confluyen los diferentes estudiantes, profesionales e investigadores relacionados con la psicología comunitaria.

A pesar de la diversidad señalada, estos países comparten algunos elementos comunes. Así, la psicología comunitaria en América Latina ha tenido una orientación que se ha centrado más en la práctica que en la reflexión teórica. Sin embargo, en la actualidad se están haciendo serios esfuerzos por superar tal limitación.

En cuanto a la orientación metodológica, la psicología comunitaria en América Latina es muy diferente a la desarrollada en otros contextos, puesto que ha generado un conjunto muy variado de estrategias metodológicas que posibilitan la participación de las comunidades en la construcción del conocimiento. De igual manera, se ha potenciado la utilización de métodos cualitativos, como las entrevistas a profundidad, la observación participante, entre otros.

Asimismo, son relevantes en las iniciativas de intervención los procesos colectivos de concienciación y desarrollo de la autogestión comunitaria. Es, por consiguiente, una alternativa más socio-comunitaria que la planteada por psicólogos españoles y anglosajones. Cabe señalar que uno de los obstáculos para el desarrollo de una psicología comunitaria en América Latina lo constituyen las grandes dificultades que tienen los psicólogos comunitarios para publicar, en las principales editoriales con cobertura internacional, las experiencias originadas en multitud de comunidades de distintos países. Prueba de esto es la ausencia de publicaciones en revistas de impacto relacionadas con las experiencias comunitarias que se han

gestado en Centroamérica, las cuales echamos de menos en este trabajo (Ávila y Vera, 2009).

No obstante, algunos centros de cooperación regional, como el Crefal, Cedefit, Flacso, Ceaal, Ilce, entre otros, han apoyado la publicación de experiencias concretas de intervención comunitaria. De igual forma, la reciente creación de la Redepsi que agrupa vía internet a psicólogos comunitarios del contexto español y de diversos países de América Latina, representa una alternativa para facilitar la difusión y el intercambio de experiencias.

#### PROMOCIÓN DEL BIENESTAR Y CONVIVENCIA COMUNITARIA

En general, podemos afirmar que la psicología comunitaria se ha orientado a intervenir en las condiciones psicosociales de los contextos sociales más inmediatos y significativos, con el propósito de que las personas y los grupos afronten y resuelvan los problemas que mediatizan su desarrollo. Para lo cual, genera o se sirve de modelos teóricos ya existentes que permiten entender el comportamiento e interacciones en contextos reducidos, orientar las acciones para producir cambios que favorezcan el desarrollo y evaluar el impacto de dichas acciones.

De acuerdo con Sánchez (1991), tales modelos se pueden agrupar en analíticos y operativos; sin embargo, hay que indicar que todos dan prioridad a la actuación y, por consiguiente, presentan un componente operativo muy importante. No obstante, son los modelos teóricos de la categoría operativa los que mayormente configuran las estrategias de intervención en las experiencias de la psicología comunitaria. Para este autor, los modelos operativos se refieren a aquellas teorías más conceptuales y valorativas que definen los objetivos de actuación y a aquellos supuestos más dinámicos y relacionales que orientan las acciones en las iniciativas de intervención. Asimismo, encontramos los modelos destinados a conocer el impacto de los programas de asistencia en las personas y los grupos que integran una comunidad.

Respecto a los modelos relativos a los objetivos de actuación podemos señalar, entre otros, los distintos modelos de salud mental. Respecto a los relacionados con la orientación de las acciones podemos mencionar, entre otros, los diversos modelos de activación o



competencia y autogestión comunitaria. Y, con respecto a los modelos de carácter evaluativo, encontramos las diferentes propuestas de evaluación del bienestar. Los modelos de evaluación del bienestar en una comunidad contribuyen a orientar las decisiones con respecto al desarrollo de los programas de actuación; asimismo, favorecen el aprendizaje de los implicados en los programas con relación a los factores que inciden en la realidad; potenciando, en consecuencia, las acciones destinadas a promover los cambios que se pretenden provocar para mejorar las relaciones y condiciones de existencia en un contexto definido (Martinic, 1997).

El análisis del bienestar se remonta a la década de los sesenta como un intento por superar el determinismo económico en la evaluación del desarrollo. Distintos autores de esa época, empiezan a considerar indicadores no económicos para medir los niveles de bienestar de los individuos y los pueblos. Así, unos introducirían indicadores en materia laboral, educativa, sanitaria, entre otros, y otros se basarían en los indicadores subjetivos o percepción de las condiciones objetivas de existencia. En los diversos estudios que se realizaron al respecto se observaba que en comunidades con elevados niveles de bienestar objetivo, se podían presentar unos niveles muy bajos de satisfacción personal y, en comunidades con bajos niveles de bienestar objetivo, era frecuente encontrar unos niveles muy altos de satisfacción personal. Esta no coincidencia de los resultados en la mayoría de los estudios ocasionó serias discrepancias que obstaculizaron una adecuada evaluación del bienestar de las personas (Prior y Poza, 1990).

En la actualidad, el interés por evaluar el bienestar de las personas proviene del hincapié puesto en la necesidad de establecer estándares en los resultados obtenidos con la atención médica. Los investigadores especializados en el campo de la salud han reconocido actualmente que las mejoras en el bienestar de los sujetos es la principal demanda de los cuidados médicos, por lo cual se ha hecho necesaria la utilización de parámetros de bienestar para evaluar la atención médica. Otra razón, que ha incrementado notablemente la atención brindada al estudio del bienestar en los ensayos clínicos es el aumento en la prevalencia de las enfermedades crónicas relacionadas con el envejecimiento de la sociedad, pues diversos estudios

han revelado que los distintos factores del bienestar, en general, revisten importancia para pronosticar la supervivencia de personas con problemas crónicos (Leplege y Hunt, 1997).

En consecuencia, varias instancias han introducido la noción de bienestar como un nuevo estándar de los ensayos clínicos, lo cual es una muestra clara de que el bienestar está siendo un elemento importante en la evaluación y autorización de cualquier tratamiento por parte de diferentes organizaciones de distintos países (Horton y Sharp, 1995).

Por su parte, el apoyo social es una condición relevante para alcanzar el bienestar personal, entendiendo el bienestar como las libertades y facilidades de que dispone el individuo para expandir la capacidad y habilidad de potenciar sus facultades, con la finalidad de alcanzar una auténtica realización (Sutcliffe, 1993). Sin embargo, los resultados obtenidos por diferentes investigaciones, a partir de los estudios de E. Durkheim, con respecto al impacto de las sociedades industriales en el bienestar individual, conducen a los expertos a considerar que esos resultados no son concluyentes para confirmar, categóricamente, que el apoyo social es un factor decisivo para explicar algunos problemas emocionales.

Lo anterior no es motivo para negar, según lo afirman algunos autores, la evidencia que proporciona el sentido común de que el apoyo social es un recurso y, como tal, es bueno para el bienestar del individuo (Musitu y Herrero, 1999). Pues al parecer, el problema es esencialmente metodológico, ya que los métodos empleados no han permitido contrastar ese supuesto teórico con la realidad concreta. En su intento por englobar las distintas teorías que explican el concepto de apoyo social, los autores citados presentan el modelo de Lin (1986), como una propuesta que permite integrar los factores sociales, psicológicos y fisiológicos, definiéndolo como un conjunto de provisiones instrumentales y expresivas que se perciben o reciben del contexto relacional de manera regular o en momentos de excepción (Musitu, 1999a; Musitu y Gracia, 1999).

Para su evaluación, distinguen dos grandes categorías como fuentes de apoyo social, en las que se incluyen los diferentes niveles y estratos de relaciones considerados por Lin y Ensel (1989).

La primera corresponde a las redes naturales de relaciones sociales que promueven la convivencia, incluyendo como posibles fuentes de apoyo las relaciones inmediatas con las personas más cercanas al individuo. La segunda corresponde a instancias de servicios de apoyo social, pudiendo ser organismos de carácter voluntario o instituciones formales de carácter oficial (Musitu y Gracia, 1999).

Desde una perspectiva estructural, se consideran como dimensiones para la primera categoría: número de personas, papeles jugados, frecuencia de interacción y convivencia, y reciprocidad manifestada. En la segunda categoría se consideran: características de la pertenencia, regularidad de participación, contribución o colaboración para las organizaciones voluntarias, accesibilidad a la organización, información de los servicios y frecuencia de contactos para las instancias formales de apoyo social (Musitu y Gracia, 1999). Desde la perspectiva funcional se distinguen, para ambas categorías, las siguientes dimensiones: una instrumental, que se refiere a las relaciones sociales como medios para alcanzar objetivos o conseguir metas. Otra expresiva, que hace referencia a las relaciones sociales como medio para satisfacer necesidades, ya sea emocionales o afiliativas (Musitu y Gracia, 1999).

Apoyado en la metáfora del convoy de Kahn y en varios trabajos realizados al respecto, Musitu explica la naturaleza y dinámica del apoyo social en términos del contexto del ciclo vital, dando cuenta de los eventos que le son estresantes al individuo en las diferentes etapas de su desarrollo. Pero, sobre todo, de los efectos benéficos del apoyo social para enfrentar tales situaciones que se le presentan durante todo su ciclo vital, que se entiende como el conjunto de sucesos que experimenta una persona desde su nacimiento hasta su muerte, los cuales se encuentran determinados por patrones culturales y condiciones biológicas (Musitu, 1999b).

La implicación y participación en redes de apoyo es un importante recurso que posibilita la integración y actuación de las personas en una comunidad para preservar su bienestar, ya que les permite entablar relaciones solidarias, desarrollar e incrementar su sentimiento de pertenencia y potenciar su capacidad para afrontar situaciones, cotidianas u ocasionales, que se les presentan como estresantes y amena-

zantes de su existencia en un contexto específico (Sánchez, 1991; Martín-Baró, 1997; Herrero, 1999; Musitu, 1999b).

Así, conceptos como la participación comunitaria, el sentimiento de pertenencia, la potenciación o *empowerment* y la solidaridad en las relaciones, son los componentes conceptuales que, por lo general, definen los criterios a considerar en la evaluación psicosocial de los diferentes programas de intervención comunitaria, mismos que definimos, en términos generales, de la siguiente manera:

#### *Participación comunitaria*

Comprende la implicación en las acciones realizadas en aquellas facetas que interesan a un contexto de sujetos y grupos, que se encuentran vinculados en sus vivencias por compartir una historia y un porvenir en un espacio concreto. Esta implicación consciente y decidida de las personas es la que transforma en comunitarias las iniciativas de actuación para generar cambios en un sistema social (Martín, 1988; Musitu, 1991).

La participación comunitaria es un proceso dinámico de intervención responsable en las decisiones relacionadas con los cambios sociales que se planean realizar en un contexto y que afectarán a las personas que lo conforman. Esta intervención en las decisiones se canaliza mediante las asociaciones vecinales o diferentes agrupaciones que se encuentran inmersas en el ambiente sociocultural y posibilitan los mecanismos de interlocución con las estructuras administrativas (Castells, 1985; Pons *et al.*, 1996).

#### *Sentimiento de pertenencia*

Se refiere al grupo de rasgos de naturaleza emocional que le permiten al individuo ser parte activa de un contexto de relaciones de apoyo mutuo que contribuyen a su bienestar. Este sentimiento, representa el encuentro de lo individual con lo colectivo (Sánchez, 1991).

Los componentes fundamentales de este sentimiento psicológico de pertenencia a una comunidad son los siguientes: percepción de la similitud con los individuos de la comunidad; percepción de un intercambio simétrico en las relaciones; voluntad de mantener la

reciprocidad en las relaciones y satisfacción de las necesidades de intimidad y seguridad (Sarason, 1974).

*Potenciación o empowerment*

Es un constructo multinivelar que se refiere al mecanismo mediante el cual las personas, grupos, organizaciones, comunidades, entre otros, adquieren o desarrollan el control o dominio para manejar los aspectos que son de su incumbencia (Sánchez, 1991).

Son dos los componentes que conforman la esencia del constructo: capacidad individual para determinar el porvenir de la propia existencia y posibilidad de participar en las decisiones de las estructuras comunitarias (Rappaport, 1981).

*Solidaridad en las relaciones*

Se entiende como el apoyo que alguien da a la causa de los demás, compartiendo la responsabilidad y asumiendo las consecuencias de lo decidido o realizado. Representa un esfuerzo por trascender el individualismo que restringe las relaciones, para asumir una postura de responsabilidad compartida que permita superar los esquemas estrechos de una responsabilidad institucionalizada o socialmente asignada y, asimismo, produzca una dinámica de relaciones que favorezca a los sectores más necesitados de la sociedad (Martín-Baró, 1997).

La vivencia subjetiva de la solidaridad en las relaciones supone que la persona ha de percibir la situación-problema de un individuo o colectivo como una exigencia objetiva que requiere una respuesta. Además, la persona ha de asumir como propia la exigencia de responder a esa situación en particular. Esta vivencia no siempre se traduce en una conducta objetiva, pues depende de factores de naturaleza cognitiva, emocional y actitudinal (Martín-Baró, 1997).

REFLEXIONES FINALES

La psicología comunitaria no es una disciplina que surge con una gran solidez teórica y que trata, posteriormente, de ofrecer soluciones a los diferentes problemas sociales, sino que, muy al contrario, su primer momento de desarrollo evolutivo lo constituye la propia

realidad social, la práctica y la intervención. De esta forma, son precisamente las demandas y necesidades sociales, así como la presión que éstas ejercen, las que han propiciado que los profesionales desarrollen intervenciones comunitarias.

No obstante, puesto que el primer momento de la disciplina en cuestión es de carácter práctico, las intervenciones psicosociales que se han realizado hasta este momento, incorporan modelos de otras disciplinas científicas como la pedagogía, la antropología y la sociología, los cuales todavía no se han adecuado lo suficiente a los requerimientos psicológicos de intervención comunitaria. Por ello, creemos que en la actual fase de desarrollo en que se encuentra la psicología comunitaria, es necesario que se construyan los modelos teóricos o, en su defecto, se adapten los modelos existentes en función de tales desafíos.

Los modelos teóricos que se elaboren deben ser, además, flexibles e integradores de la gran diversidad de intervenciones realizadas desde la psicología comunitaria en relación con la inmensa diversidad de problemas a que responde: violencia familiar, conductas de riesgo para el bienestar y la convivencia (alcoholismo y drogadicción), así como la potenciación de recursos personales y sociales (autoestima, apoyo social, habilidades de afrontamiento, participación ciudadana). Además, dichos modelos han de implementar las iniciativas en ámbitos escolares, sanitarios y agrupaciones socioculturales de muy diverso carácter; grupos de autoayuda, asociaciones vecinales, agrupaciones de voluntariado y organizaciones sociopolíticas. La creciente demanda de modelos teóricos se presenta así como una necesidad de integrar y dar coherencia a la diversidad de experiencias.

Estos modelos teóricos deben ser también sumamente flexibles en el sentido de que permitan su adaptación a las diversas realidades sociales, culturales y políticas de los diferentes países. De las páginas precedentes puede deducirse que un objetivo común de la psicología comunitaria en cada uno de los contextos analizados es el deseo de mejorar la calidad del bienestar de los individuos, considerando su desarrollo personal, en íntima conexión con su entorno social (familia, comunidad y entorno sociopolítico).

No obstante, este objetivo puede conllevar estrategias de acción y objetivos concretos muy diferentes en función de las característi-

cas propias de cada comunidad y de cada país. Por tanto, el objetivo general de mejorar la calidad de vida y propiciar el desarrollo personal y colectivo debe estar profundamente integrado en cada realidad histórica, social y política.

La psicología comunitaria necesita iniciar una profunda reflexión acerca de los aspectos metodológicos y de evaluación de las intervenciones. En este sentido, es probable que su evaluación deba considerar tanto el resultado como el proceso, integrar más los elementos cualitativos y prestar mayor atención a las valoraciones de los propios participantes. Asimismo, la diseminación y comunicación de programas e intervenciones que sean efectivos resulta fundamental, así como su prolongación en el tiempo, si así se requiere.

Evidentemente, la continuación en el tiempo de programas y proyectos será más factible si la intervención y los procesos que ésta pueda implicar son delegados progresivamente en los colectivos que integran la comunidad. Su apoyo y su implicación activa pueden permitir que su continuidad no dependa, o dependa en grado mínimo, de la presencia de un profesional o de la subvención económica a un determinado proyecto. Sin duda, estas cuestiones implican también importantes debates sobre el rol del psicólogo comunitario y la especificación de los aspectos éticos.

Finalmente, consideramos que la fuerte vocación aplicada de la disciplina debería mantenerse y promoverse a través de una comunicación permanente entre los investigadores y los profesionales que trabajan en la comunidad y con la comunidad. Incidimos, una vez más, en la necesidad de que las experiencias del día a día sean conocidas y en facilitar el intercambio de información tanto entre investigadores como entre profesionales.

En ese sentido, sería conveniente poder articular algún tipo de mecanismo que permita la rápida difusión de las mismas. Igualmente, debería propiciarse la comunicación de experiencias y reflexiones entre los diversos países y contextos culturales y sociales.

En síntesis, concluimos diciendo que el camino recorrido por la psicología comunitaria en las últimas décadas ha sido muy significativo y enriquecedor, y esperamos que en el porvenir sea aún más provechoso para el beneficio de los sectores excluidos y las grandes mayorías en extrema pobreza.





## CAPÍTULO 3

### LA FUNCIÓN DEL AMBIENTE EN LA INTERACCIÓN COMUNITARIA

Sandra Márquez Olvera\*

Joel Arcos Guzmán\*\*

Vladimir Proal Moncloa\*\*\*

*Somos seres de relaciones, en un mundo  
de relaciones.*

Paulo Freire

El propósito de este capítulo, es adentrar al lector en una reflexión para comprender el ambiente y el espacio a partir de sus distintas manifestaciones, a través de teorías y experiencias de intervención se muestra y amplía el papel: personal, relacional y colectivo, del ambiente, en las relaciones y en la intersubjetividad. No se pretende identificar la relación organismo- medio, a través de una explicación causa-efecto, sino que tomando como punto de partida todos los referentes semánticos, simbólicos y sagrados, dotarlo de sentido, vinculándolo a la acción y transformación comunitaria, en el contexto actual del espacio público.

---

\* Estudiante de maestría, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

\*\* Estudiante de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

\*\*\* Estudiante de maestría, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

## INTERACCIÓN Y AMBIENTE

En el campo de la psicología dentro del pensamiento occidental se habla mucho de las relaciones interpersonales, sin embargo, se habla de forma tan habitual, que se deja de lado su importancia. En este sentido, el interés de la psicología se ha centrado principalmente en el individuo viendo las interacciones simplemente como algo inherente, a pesar de este individualismo imperante, la psicología comunitaria desde sus inicios ha centrado su análisis en el “nosotros”, el reconocimiento del otro es el principio de un discurso que considera estas interacciones (Montero, 2002).

“Poéticamente habita el hombre la tierra” afirma Hölderlin. En este sentido, la psicología al llamarse comunitaria, hace explícita su premisa de colaborar con la creación de esos espacios relacionales, que vinculan a los individuos, con espacios físicos y/o simbólicos, con temporalidades compartidas en un mundo asolado por la ética de “sacar provecho” muchas veces por encima del otro (Sawaia, 1996 citado en Barrault, 2007).

El otro, hace referencia a la otredad, misma que es considerada en la idea del no-yo. Para Mead (1934) es llamado “otro generalizado” lo que construye la noción de uno mismo, es esta otredad la que da sentido al nosotros. De aquí surge la consciencia y los “auto” referentes a lo propio, mismos que conforman el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia, por mencionar las diferentes expresiones enmarcadas en el sujeto.

Mediante la autorreflexión; el individuo adopta la actitud de reconocimiento del otro que hace posible su realización como persona. Así, uno logra la consciencia de sí, solo en la medida en que adopta esta actitud o se siente estimulado para adoptarla. Porque somos contruidos a partir del otro y participamos en la construcción de éste (Mead, 1934, p. 220).

La subjetividad no es el sujeto, es la experiencia la que hace al sujeto (Pezzola, 2004). La subjetividad es un espacio (*topos*), que hace a los sujetos en un lugar, implicando prácticas, pensamientos y sentimientos. Por lo tanto, “no existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, ni tampoco existe una cultura

que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene” (Galende, citado en Guinsberg, 1996). Es esta relación entre subjetividades o intersubjetividad la que permite el encuentro.

La no existencia de éste proceso dialéctico nos lleva a caer en la falacia de querer resumir todo en un universal, que en la mayoría de las ocasiones, se traduce en exclusión, violentando lo diferente, lo externo al yo. Haciendo una crítica de la supuesta imparcialidad que admite solamente lo que se incluye en la totalidad construida desde uno mismo (Levinas, 1977; Montero, 2004).

La vida cotidiana es dinámica, no se arraiga en escritos o en la reflexión contemplativa, sino en el encuentro que parte del lenguaje, de los significados, signos y significantes, que permiten un entendimiento, un diálogo e incluso un discurso compartido. Dicho de otra manera: vivimos nuestra vida social en una atmosfera de conversación, negociación, discusión, argumentación, crítica y justificación; de aquí parten los problemas de legitimar algunas pretensiones de lo verdadero (Shooter, 2000).

Cuando se hace imposible la comunicación y la expresión, se condenan los sentimientos de la colectividad y su capacidad de simbolización, porque los códigos comunes quedan cifrados en ausencia aparente de códigos manifiestos. Es posible que la incapacidad expresiva, la falta de palabra termine en la barbarie de la violencia, o que por otro lado logre redefinirse en la innovación, incorporando nuevos discursos, donde se escuche a nuevos actores o se cuestionen las practicas reguladas por ciertas tradiciones y el salto generacional transforme el contexto (Mota, 2008).

Comprender la interacción intersubjetiva en relación con el ambiente, ha representado un incentivo para investigar acerca de la percepción. El término *environmental cognition*, surge para describir la conducta en relación al ambiente, que es formado y transformado por otros seres humanos. Este concepto asociado a la percepción sensorial del ambiente, fue precursor del concepto castellano de percepción ambiental (Stea, 2003).

Uno de los principales trabajos en torno al tema en el contexto mexicano, es el de Arizpe y otros (1993) en la Selva Lacandona Chiapaneca. Donde investigaron la perspectiva de los migrantes, campesinos, indígenas, comerciantes, maestros y terratenientes

con relación al proceso de deforestación y cambio ambiental en la región de Palenque y Marqués de Comillas, incorporando la perspectiva de hombres, mujeres, jóvenes y ancianos al igual que de grupos religiosos y ateos. En éste trabajo observaron y concluyeron que el medio físico está ligado a la dinámica social. El deterioro del entorno natural se vincula a las relaciones interpersonales. La percepción ambiental es “un proceso social que se va construyendo a partir de los intercambios sociales de información, conflicto o alianza con otros individuos y grupos sociales” las autoras utilizan el término de percepciones sociales del ambiente (Arizpe, Paz y Velázquez, 1993).

Las personas se involucran en conductas amigables con el medio ambiente porque poseen creencias previas acerca de los efectos adversos de los problemas ambientales, ya sea para ellas mismas o sus parientes, para otras personas, o para la biosfera en general, ellos llaman a este fenómeno conducta sostenible. Por lo tanto, cuando existe una relación positiva entre las actitudes a favor del medio se realizan conductas pro-ambientales, la relación existente entre el ser humano y su ambiente es, en gran parte, el reflejo de las percepciones ambientales en un contexto determinado; responde al entorno social a como se percibe el ambiente y cómo a partir de esto se va construyendo el espacio (Stern y Oskamp, 1991; Lefebvre, 1991).

De acuerdo con el fundador del funcionalismo: Dewey, existe una clara influencia del estímulo del medio en la respuesta del organismo, asimismo, resalta la importancia del componente comunicativo en los mecanismos de socialización para orientar la respuesta del organismo en el ambiente. La socialización entonces, cobra un especial énfasis en su tesis: el espíritu es precisamente el poder de comprender las cosas a partir del uso que de ellas se hace (Dewey, 1916, p. 36).

La esencia del construir (de hacer y ser en el espacio) es habitar, solo si somos capaces de habitar podemos construir. Los elementos constitutivos del ambiente natural y no natural como lo son las edificaciones, son considerados objetos que también son símbolos e hitos. Del mismo modo los escenarios que constituyen, se convierten en parte de las construcciones sociales, y de la memoria históri-

ca de las comunidades. El centro de una ciudad siempre será el centro, aunque la ciudad cambie, crezca y el centro quede en el sur. Ya que el ordenamiento urbano y las características de los espacios físicos están ligados también a la memoria, la afectividad y el pensamiento colectivo. Históricamente la construcción de ciudades hace referencia a la idea de los propios sistemas de gobierno, ciudades grandes refieren a gobiernos fortalecidos (Heidegger, 1993; Fernández, 1994).

El ordenamiento urbano traza la dinámica social y la colectividad construye los marcos en donde encierra su pensamiento; así, la comunidad ha construido lugares en donde meter y conservar sus experiencias, tales como el parque, la tienda, la cuadra y la escuela, los cuales nos permiten evocar memorias de la infancia. Por su parte, los cambios del espacio físico intervienen en las relaciones generacionales, ahora el centro comercial, la autopista y el café, aportan otros elementos a las interacciones, esto sin mencionar los espacios virtuales.

#### EL ESPACIO PÚBLICO

Históricamente la definición de lo que llamamos espacio público, ha representado un verdadero reto, pues este se ha visto modificado por diversos factores que impactan la relación con elementos constitutivos de lo público (Pérez, 2004). Incluso, algunos autores afirman que se trata de un tema polémico al contar con múltiples significados (Berroeta y Vidal, 2012; Paredes, Thayer y Elizalde, 2012; Rabotnikof, 1997).

No es el objetivo de este apartado mostrar la conformación del concepto de espacio público como algo lineal, sino presentar de manera breve cómo diferentes momentos históricos han contribuido para el enriquecimiento y la variedad de significados. El tema como categoría ha sufrido cambios substanciales; ha pasado de un sentido tradicional y operativo como el espacio abierto en las ciudades, hasta otra concepción cargada de cualidades sociales y políticas (Gorelik, 2008).

Hablar de lo público recuerda directamente al concepto de polis acuñado en la Grecia clásica, esta significación incluye una radical

ambigüedad, pues va desde lugares materiales hasta esferas de la acción humana, remitiendo por supuesto al tema de lo político (Arendt, 2009; Gorelik, 1998; Habermas, 1994; Paredes, Thayer y Elizalde, 2012; Rabotnikof, 1997). Esta noción si bien parece borrosa, entre sus bondades concibe a lo público como la expresión del hombre libre que logra su trascendencia histórica en la expresión de su lugar común, mientras lo privado corresponde a los bienes de un dueño, que por tanto se encuentran despojados de derechos políticos (Berroeta y Vidal, 2012).

Una contribución de la cultura romana se da al separar las nociones físicas de lo socio-político con la *urbs* y *civitas*, finalmente no es espacio y público, sino espacio público; estas formas de organización social aunque se transformaron al incluir nuevos elementos a la dinámica social, otorgaron a una parte de la población el privilegio de transitar y habitar los recintos de la ciudad, tal como se puede observar en las sociedades contemporáneas (Sato, 2012). Desde esta perspectiva se puede inferir que en el periodo greco-romano se plantea al espacio público como el lugar de la expresión del interés común, donde lo público remite a la acción y al discurso, un espacio de libertad; y, contrariamente, lo privado asegura la producción de la vida, la reproducción y el trabajo, donde se encuentra lo oscuro, aquello que debe ser oculto (Arendt, 2009; Berroeta y Vidal, 2012).

Dando un gran salto. Otro antecedente correspondiente al espacio público remite a la edad media, con sus formas organizativas y urbanas dependientes del poder señorial, instalándose la ciudadanía como derecho individual al servicio de la organización (Berroeta y Vidal, 2012). No es raro afirmar que las calles en la edad media tenían como principal función el acceso a la vivienda, por ello surge un espacio tan importante como lo es la plaza pública, accesibles para todos, dentro de algunos límites relativos definidos por su actividad comercial como propósito básico de la ciudad (Bajtín, 1994; Saalman, 1968; Weber, 1980).

Durante la misma época aparecen los espacios de uso público, que eran franjas de territorio feudal gravadas con este fin por ser caminos muy transitados, donde la autoridad feudal se encargaba de mantener el orden; caracterizado por supuesto por diferentes nor-

mas de uso. Tal como afirman algunos autores es importante señalar lo indiferenciado entre las categorías de lo público y privado en la edad media, pues ambas emanaban de un poder unitario, tratados como legítimos derechos privados por parte del soberano. En una posición que no es para el pueblo, sino ante el pueblo (Schlack, 2007; Habermas, 1994; Radbruch, 1951).

En palabras de Busquets (2004), la reorganización articulada de los poderes que se gestaron en la baja edad media dará paso a lo que se conoce como renacimiento. Para Berroeta, y Vidal (2012) uno de los componentes que caracterizan la urbanidad de este periodo son las murallas de protección, que inciden en el desarrollo urbano y social. Determinando además un orden político y administrativo, que se afianza con la creación del ayuntamiento, así los ciudadanos adquieren de manera casi inmediata dos características fundamentales para el entendimiento del espacio público, el derecho a vender y comprar, que rompe con el derecho señorial, favoreciendo así el desarrollo mercantil, propicio para un lazo comunitario; pues no solo se crean infraestructuras defensivas, sino también obras educativas como escuelas; y solidarias como hospitales, hospicios, teatros y museos. Aparecen también los primeros jardines privados que paulatinamente serían públicos.

Un precedente también importante para la caracterización moderna de lo público se da con la reforma, pues con el liberalismo político se adhieren dos tendencias no lineales, por un lado una remite al individualismo y el resguardo de lo privado y la otra un rescate de la idea de comunidad dibujando una esfera de lo social con tientes de lo público, después de un largo y lento proceso el poder público se consolida como separado y es el estado quien materializa la idea de lo público, siendo las políticas mercantiles las encargadas de cristalizar la esfera privada (Rabotnikof, 1997).

Sin embargo, la idea de espacio público tal como lo conocemos hoy es una creación de la ilustración (Berroeta y Vidal, 2012). Según Busquets (2004), en el siglo XVIII se hacen notar las ideas más innovadoras para la estructuración de la ciudad moderna, ahora se busca una ciudad racional y ordenada, apelando a cuestiones sanitarias, de orden social y seguridad, se toman medidas como: sacar a los cementerios de la ciudad, se crean nuevas plazas para la ventila-

ción y el asoleo, se reorganizan los mercados y se dividen las calles para el paso de carruajes y peatones.

De esta forma, una referencia interesante es la relación entre espacio público y libertad acuñada durante la revolución francesa, pues asume a la ciudad como un bien de “todos” naturalizando el uso de dichos espacios. Así el derecho a lo urbano adquiere su autonomía dotándolo de una concepción libertaria (Pirenne, 1983; Rabotnikof, 1997; Sato, 2012); es interesante notar como el tema de lo público también se ve impregnado de nociones políticas, necesarias para la puesta en marcha de las distintas formas de vida. Así, por ejemplo, la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789 consagra la libertad de pensamiento y expresión, la tolerancia e igualdad, marcando así una relación entre lo público y privado, para conformar lo que posteriormente se conocerá como sociedad civil en contraposición a la sociedad política (Berroeta y Vidal, 2012).

Paulatinamente la construcción del estado y la constitución de una sociedad mercantil, perfilaron la diferencia entre la esfera pública y la esfera privada (Rabotnikof, 1997). Hoy el desarrollo progresivo de la tecnología y el crecimiento del capitalismo neoliberal han traído consigo la emergencia de nuevas empresas relacionadas con los medios de difusión, mismas que han ido ganando terreno en el discurso de lo público hasta transformarse en actores sociales e incluso políticos. Esta nueva estructura compuesta por el estado, la iniciativa privada y la sociedad civil, es conocida como el “nuevo espacio público” (Andrade, 2009; Berroeta y Vidal, 2012; Cisneros, 2003).

De manera reciente, resulta afortunado como la concepción de lo público en América Latina a partir de la segunda mitad de la década de los noventa se ve estimulada por acontecimientos sociopolíticos e históricos que re-significan al espacio público y lo ubican como algo preciado y sobre todo en disputa, ganando presencia por parte de actores sociales que no participan de manera directa en la toma de decisiones, convirtiéndose lo público en un espacio de lucha social frente a la desigualdad (Paredes, Thayer y Elizalde, 2012).

Este planteamiento puede ser ubicado en una visión crítica; entendida como aquella tendencia a denunciar y/o rechazar la posición o mantenimiento de la injusticia y de aquellas formas insatis-



factorias de hacer, conocer y vivir (Arcos, 2013; Montero, 2004). Desde esta visión no se piensa que el espacio público sea un lugar armónico y por completo accesible; sino que es concebido como un lugar inestable con sus propios procesos de exclusión y conflicto, desde una lógica de control y disputa (Berroeta y Vidal, 2012).

Así, el espacio público como objeto de conflicto ante modos de vivir, manifiesta con claridad la inconformidad política por parte de los ciudadanos, sirviendo además como depósito simbólico de identidad y memoria histórica (Berroeta y Vidal, 2012). El cuestionar la realidad brinda la posibilidad de repensar los elementos que la integran, llegando de esta manera a una concepción contemporánea del espacio público, pues se ubica como un derecho que no se puede enajenar ni perder (Pérez, 2004). De esta forma se le vincula de manera indisoluble con la democracia, la participación, el ejercicio del poder, entre otros conceptos inseparables (Rabotnikof, 1997). El espacio público es constituido en el instante en que es apropiado por los ciudadanos como elemento articulador del territorio y de la sociedad (Joseph, 1999).

En consecuencia, para entender de manera global el significado de concepto de espacio público, es importante incluir para su análisis, diferentes grupos poblacionales que ejercen influencia para la reconstrucción del significado. Los jóvenes, por ejemplo, son quienes además de otros grupos, requieren de agruparse para expresar en lo público contenidos de índole privada. Así el entender su relación con lo público parte del reconocimiento de su identidad desde lo privado (Jara, 1999 y Arcos, 2013).

Un estudio realizado en la ciudad de Bogotá, relativo a la percepción del espacio público, manifiesta que este se encuentra diferenciado entre grupos poblacionales. Incluso se afirma que la concepción de espacio público para los habitantes de sectores populares se encuentra determinada por el uso directo que puedan hacer de este con la familia y/o allegados, dejando de lado la normatividad vigente (Pérez, 2004).

El derecho del ciudadano al espacio público es un principio básico de la convivencia democrática. Por ello, recobran importancia los planteamientos que toman en cuenta a la ciudad como un derecho emergente, desagregando en el mismo: derecho a la vivienda,

al lugar, a los servicios de calidad, a la centralidad, al espacio público, monumentalidad, belleza, a la identidad comunitaria, movilidad, accesibilidad, inclusión, gobierno de proximidad, nuevas tecnologías, laicismo, justicia local, seguridad, cambios en la legalidad, calidad del medio ambiente, intimidad, diferencia, estatus de ciudadanía, información y a la participación (Dávila, 1996; López, 2012 y Arcos, 2013).

Respecto a la convivencia, Berroeta y Vidal (2012), logran identificar una tipología de conflictos que suceden en el espacio público, al primero lo llaman conflicto blando derivado de la diversidad social, asociado a concepciones normativas dispares entre usuarios en igualdad de estatus, tratándose de usos incompatibles por contexto material o moral, por otro lado, los conflictos duros son aquellos que se vinculan a una desigualdad social, donde se muestran procesos políticos de exclusión social; olvidando así la garantía del uso y disfrute sin excepción de los habitantes sobre el espacio público (López, 2012).

Es importante integrar nuevos elementos al debate de lo que se considera el espacio público, tal como lo hace Andrade (2009), quien considera a la prensa y los medios masivos como el “nuevo espacio público”, ya que con ellos se amplía la visibilidad pública, la participación ciudadana y la democratización del poder. Cabe aclarar que a esta postura le circundan críticas bastante argumentadas como la que Habermas (1994), quien considera como una teatralización de la vida política y con ello de la vida pública.

Ahora bien, para definir lo público es necesario incluir su antagónico, lo privado; entendido como aquello que posee un dueño y se rige bajo la voluntad de este (Schlack, 2007). “Esta visión recalca el derecho individual, lo que limita elementos del derecho colectivo... el individuo y la propiedad privada se deleitan con el máximo amparo” (Arcos, 2013, p. 21); esta caracterización cada vez cobra mayor importancia bajo la influencia del mercado como agente activo en las decisiones de la vida cotidiana. Lo “que propone a la globalización como nuevo paradigma normativo” (Pía y Hernández 2007, p. 145).

Por otro lado, la concepción del ámbito público, toma sus bases en el tema de lo político, que hoy se muestra relevante sobre todo

en sociedades que han optado por la democracia como forma de gobierno (Arcos, 2013; Duarte y Jaramillo, 2009; Paz y Delpiano, 2008); remitiendo al espacio dentro de la comunidad política, donde se da una participación activa ante la toma de decisiones (Berroeta y Vidal, 2012); también al hablar de lo público se puede identificar aquello que es propiedad o de uso común (Sato, 2012; Schlack, 2007).

Algo que distingue al espacio público es su accesibilidad, es decir, que no se encuentra restringido para nadie (Schlack, 2007). El espacio público puede ser considerado como un recinto donde se facilitan las relaciones y la interacción de los diferentes actores, donde la sociedad se hace visible coexistiendo entre sí (Andrade, 2009; Woldenberg, 1997). Posibilitando la existencia de una identidad, donde un número significativo de sujetos “se piensan vinculados con otras personas porque poseen rasgos comunes que no son genéticos ni territoriales” (Pía y Hernández, 2007, p. 158). Vale la pena rescatar lo que Rabotnikof (1997) reconoce como tres sentidos adheridos al concepto de espacio público:

- Lo público como interés o utilidad concerniente a la comunidad, lleva implícito una contraposición a lo respectivamente privado. Se habla entonces de una dimensión común y general, relacionado de manera histórica a “lo perteneciente al pueblo”. Este primer sentido es recuperado en términos jurídicos como el derecho público, donde progresivamente se vuelve sinónimo de “político” y con ello “estatal”.
- Otra dimensión se asocia con lo visible, en comparación con lo que se permanece oculto. Este sentido tiene una connotación especial jugando con la visibilidad y el ocultamiento, tocando incluso lo interior o exterior.
- Lo de uso común, se vuelve accesible a todos. Lo público al no ser objeto de apropiaciones particulares se encuentra abierto. Algunos lugares son públicos porque son de todos y por ende las actividades que allí se realizan son públicas (visibles); de alguna forma este tercer sentido es el más asociado en el par público-privado con la inclusión-exclusión, pues al denotar lo que es de todos también lleva

implícita la idea de que hay “cosas y lugares” a los que no todos pueden tener acceso.

Escapando a lo meramente material, el espacio público se caracteriza por la expresión crítica al servicio de la sociedad civil, regulando así el aparato estatal y sus formas de organización (Habermas, 1994). Empero, como lo apuntan Berroeta y Vidal (2012), esta visión positiva del espacio público aun ideológico es exclusivo para aquellos que cuentan con los medios y la validación cultural para poder participar, fenómeno que se ha marcado con el cambio radical de las ciudades a partir del siglo XIX.

Pérez (2004), afirma que para la gente el espacio es identificable en la medida que ella pueda transitar o hacer presencia física dentro de él, excluyendo inmuebles arquitectónicos privados. Según Schlack (2007) desde una visión arquitectónica los lugares en los que nos movemos son también espacios públicos aunque estos tengan al menos un dueño. Esta visión se encuentra ligada a la ciudad industrial europea donde el espacio público es una red de espacios donde se da la convivencia cotidiana e inmediata (Berroeta y Vidal, 2012).

#### PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS

El espacio público no puede ser considerado enteramente público, pues no todos pueden gozar y disponer de un modo arbitrario, incluso es propio de la sociedad moderna la ruptura de los límites de la dicotomía del espacio privado y público (Sennett, 2011; Sato, 2012; Rabotnikof, 1997). El componente público en la categorización de los espacios corresponde a una época donde el principal gestor del mismo era el estado, sin embargo hoy se presenta la acción de actores privados en la creación de espacios para la vida pública (Schlack, 2007).

Lo que lleva a que ciertos espacios destinados como públicos se vuelvan altamente elitistas, exclusivos solo para algunos ciudadanos, donde las minorías no participan, quedando excluidos y sometidos a la voluntad de los grupos socialmente dominantes (Berroeta y Vidal, 2012; Habermas, 1994). Tocante a lo ideológico dichos grupos ofrecen a la conciencia colectiva un temario de espacios-temas en que pensar o deber pensar, donde el sujeto genera opinio-

nes que difícilmente son reflexionadas, quedando lo público sometido ante lo privado (Andrade, 2009).

Actualmente se vive un panorama de crisis económicas, políticas y sociales, mismas que se han vuelto una constante en el contexto de la modernidad tardía (Paredes, Thayer y Elizalde, 2012); hoy el espacio público es concebido como fragmentado (Caldeira, 2000; Secchi, 2005); dicho espacio servía como foco de la vida social activa, el conflicto, el juego de intereses, la experimentación humana, pero hoy se encuentra adormecido (Sennet, 2011); por ello el presente apartado procura la integración de algunas problemáticas identificadas tras la revisión de algunos autores.

En el espacio público se muestran cuestiones paradójicas, tales como la gestión urbana amparada en civilidad y la democracia, pero justificando intervenciones privatizadoras o el ideal de libertad y democracia imperado por el orden y el decoro moral (Berroeta y Vidal, 2012; Dixon, Levine y McAuley, 2006) Dando prioridad a su estatus como propiedad (Schlack, 2007); esta dinámica trae consigo una seria marginación sobre grupos incapacitados para el acceso a escenarios de la vida pública.

Bajo esta lógica, Pérez (2004) ha reconocido una ausencia del sentido de pertenencia que atribuye un comportamiento de respeto con los derechos y deberes de una ciudad. Algo similar ha encontrado Sato (2012) al asociar el espacio público con lo extraoficial, si bien esta categoría expresa el máximo grado de libertad, al mismo tiempo en contextos agrestes trasgrede las normas impuestas para la socialización. Por otro lado, Berroeta y Vidal (2012) el apostar por una racionalidad normativa del espacio público tiene efectos directos, que apelan al uso adecuado e inadecuado, justificando así el creciente control policial del espacio urbano. Minando en gran medida el acceso y disfrute del mismo.

La categorización entre público y privado muchas veces no responde a la apropiación que hacemos de dichos espacios, pues la vida pública en ocasiones ocurre en espacios no destinados para ello y los espacios públicos incluso terminan siendo de índole privada (Schlack, 2007). La pérdida de espacio público democrático a través de la privatización tiene como ejemplos la sustitución de calles y plazas

por artefactos urbanos de dominio privado, que transforman el paisaje, homogenizan e hipervigilan (Berroeta y Vidal, 2012).

El cumplimiento de la normatividad se complica ya que la ciudadanía desconoce en términos jurídicos lo correspondiente a espacios públicos (Pérez, 2004); quedando fuera del imaginario social un esquema de representaciones consolidadas. Entendidas como la visión del mundo que legitima valores, peculiaridades históricas, políticas, culturales y materiales de la comunidad (Andrade, 2009). Perdiendo la identificación con una comunidad que rechaza el dolor y la injusticia (Pía y Hernández, 2007); a través de la recuperación de la memoria histórica.

Si los espacios públicos no son reconocidos como tales, tampoco utilizarán y tenderán a desaparecer y su ausencia representa la muerte de la ciudad. El no reconocer jurídicamente el derecho al espacio público favorece la exclusión, la pérdida de comunicación e identidad, la segregación, la carencia de monumentalidad y belleza, movilidad, accesibilidad y centralidad; se incrementará la privatización, la fragmentación e inseguridad, asimismo mina la práctica del deporte y recreación, y frena la participación (López, 2012).

Bajo esta óptica lo privado cada día cobra mayor prestigio, frente a lo público que aún siendo políticamente correcta su existencia su condición cada día se muestra más devaluada (Schlack, 2007); Se da prioridad a las instituciones gubernamentales, teniendo en cuenta factores económicos por encima de los intereses de los ciudadanos, tal como ha ocurrido en la edad media (Rabotnikof, 1997); surgiendo así fenómenos como el que describe Jara (1999) donde los jóvenes buscan lugares distintos a los espacios públicos tradicionales para la construcción y expresión de la identidad.

La alta privatización genera que los grupos dominantes sean capaces de excluir al resto de los actores sociales de ciertos espacios minando con ello el encuentro social, la expresión, el ejercicio del poder y construcción de ciudadanía (Arcos, 2013; Berroeta y Vidal, 2012; Salcedo, 2002); además como lo afirma Goldfinger (1970) se puede ver respecto al espacio público una gran confusión resultado de un alto grado de desarrollo tecnológico como parte fundamental de la no identificación del hombre con su medio.

Siguiendo el hilo conductor, es frecuente encontrar que el ciudadano no logre identificar los espacios públicos a nivel de ciudad, sino a escalas menores como el barrio (Pérez, 2004). Además, para Jara (1999) la juventud representa una subjetivización tanto en que los escenarios les permiten expresar lo que ellos quieren tomando en cuenta un futuro individual, dejando de lado cuestiones de índole colectiva. Desafortunadamente, cada día es menos probable la expresión, incluso en escenarios de la vida pública.

Por otro lado, se le ha puesto especial preocupación a la “limpieza” del espacio teniendo en cuenta acciones que favorecen el ornato y la funcionalidad, pero sin considerar las necesidades propias de la población (Pérez, 2004); mismas que en el contexto latinoamericano han tendido hacia el urbanismo orgánico. En términos estéticos este urbanismo en un contexto de pobreza no ha respondido al derecho a la monumentalidad, entendido por López (2012) como un espacio atractivo en constante renovación de su apariencia, que actúa como agente dinamizador.

Un tópico bastante minado en el espacio público es el tema de la movilidad, de esta dependen en gran medida, la vida en sociedad, pues se relaciona con otros derechos tales como: la seguridad, el trabajo, la educación, el medio ambiente, espacio público, servicios públicos que permiten un mínimo de bienestar (López, 2012). Ante este panorama aparentemente desalentador, el poder identificar las problemáticas que aquejan a la ciudadanía, permite dar el primer paso para la transformación de la realidad.

#### RECONSTRUCCIÓN DE LO COMUNITARIO

Durante la década de los 60 aparece entre los teóricos sobre la ciudad una nueva escuela anclada al marxismo conocida como Urbanismo Crítico. Entre sus principales exponentes se encuentra H. Lefebvre, quien habla del derecho a la ciudad como un requisito necesario para la sana convivencia (López, 2012). Así “el derecho a la ciudad no puede concebirse como un simple derecho de vista o retorno hacia ciudades tradicionales. Solo puede formularse como derecho a la vida urbana” (Lefebvre, 1978, p. 138).

De esta forma el espacio público es de suma importancia, pues no solo estructura y ordena las diferentes actividades, sino que fun-

ge como escenario para la socialización impactando patrones, hábitos y rutinas, un verdadero escenario para la convivencia (Borja y Muxi, 2001; Berroeta y Vidal, 2012; Caldeira, 2000; Goldfinger, 1970; Jara, 1999; López, 2012; Pérez, 2004; Salcedo, 2002). La misma “vida social es el espacio público al que los hombres [y mujeres] acceden como particulares y donde para el propio desempeño de sus actividades habrán de confrontar a la autoridad política” (Andrade, 2012, p. 93).

Esto resulta congruente con lo propuesto por el Institut de Drets Humans de Catalunya (2004) en el Proyecto de carta de Derechos Humanos Emergentes, donde se menciona el derecho a la ciudad, asegurando que todo ser humano debe encontrar en esta las condiciones para su plena realización ya sea política, económica, social, cultural y ecológica. Existe una concordancia entre autores donde el espacio público como un derecho exige la presencia activa de los sujetos para la recreación de vínculos óptimos de sociabilidad (Berroeta y Vidal, 2012; Lefebvre, 1978; López, 2012; Mitchel, 1995).

Ante este panorama, es innegable la relación que hay entre lo público y lo político, pues lo público “Es una condición y expresión de la ciudadanía” (López, 2012, p. 105). “Sin espacio público, no hay democracia, calidad de vida, igualdad ni solidaridad; se degenera la pedagogía de la alteridad” (López, 2012, p. 105); en el espacio público se hacen manifiestas las formas de subjetividad, en él se comparte información que resignifica la vida pública (Andrade, 2009; Caletti, 2000).

Claro está que las transformaciones de lo público, no son el resultado pasivo de la globalidad social. La ciudad depende también, de las relaciones inmediatas y directas entre las personas y grupos que la componen (Lefebvre, 1978). “La integración ciudadana es más factible si las personas están también insertas en grupos referenciales próximos” (Borja, 2004, p. 52); pues ser ciudadano no sólo implica ejercer los derechos y obligaciones sino la preocupación ante el futuro, en razón de la colectividad (Arcos, 2013; Andrade, 2009).

Lo que lleva de manera directa aun preentendimiento compartido de manera comunitaria, que se expresa en un lenguaje común, lo adecuado está dado por los acuerdos de la comunidad, el horizonte de valores también es compartido sin atentar la pluralidad, lo racional se conceptualiza en la práctica de correcto e incorrecto, noción



que se asocia a la pertenencia, la identificación propia de un sentido de comunidad (Berroeta y Vidal, 2012); la identidad colectiva, además facilita la organización interna del espacio urbano y con ello la cohesión sociocultural (López, 2012).

Sería una ingenuidad pensar que el espacio público se encuentra libre de conflicto, sin embargo en palabras de Berroeta y Vidal (2012) este es necesario como escenario material para hacer visible la injusticia, posibilitando el cambio social desde su base estructural. Alejándose de lo público como una mera categoría y transformando lo material en lo que Jara (1999) llamaría “espacio cotidiano”, entendido como un espacio de fácil acceso, expresión y auto-afirmación; donde transcurre gran parte del tiempo como un territorio natural de propiedad colectiva.

Lo anterior conduce de manera directa a pensar al espacio público como un agente integrador de la identidad comunitaria. Que en palabras de López (2012), lo público tiene que ver con el aspecto físico, su fisonomía, pero sobre todo con la percepción que los personas tengan del mismo. Por ello en concordancia con Pía y Hernández (2007), se hace necesaria la existencia de un espacio de crítica, donde los mitos y realidades puedan ser sometidos al escrutinio público.

Ahora bien, si partimos que la realidad se construye socialmente (Berger y Lukmann, 1986), entonces la realidad se establece como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales. Así, el sentido y carácter de esta realidad es comprendido y explicado por medio del conocimiento de forma objetiva y subjetiva. Como refieren algunos autores (Habermas, 1981; Fernández, 1994; Mota, 2007), los espacios de la convivencia se desarrollan en la conversación, y la conversación en la vida cotidiana que transcurre en un ambiente específico.

Para Mota (2007), la vida cotidiana atraviesa todos los espacios de diálogo, negociación y conversación, partiendo de lo personal a lo comunitario y hasta lo democrático. La creación de sentido y de mundos posibles parte del saber diferenciar y situarse en espacios conversacionales distintos. Dichos espacios están sujetos a la creación, intercambio y desgaste del sentido construido en un contexto o ambiente construido. Los espacios conversacionales de la sociedad son los siguientes:

- El espacio íntimo. Es el escenario cognitivo, simbólico, significativo y pragmático, cargado de sentido más que de palabras. Su lenguaje es imaginario y es regulado por uno mismo. Se forma a través de imágenes y deseos, está estrechamente ligado con la moral.
- El espacio privado. Es el espacio de las interacciones cercanas, alberga los vínculos más próximos que se tienen a través del amor o castigo que deviene de quienes comparten las rutinas domiciliarias. Es el espacio de las reglas de la vida diaria, tienen mayor congruencia con los sentimientos y expectativas que se conforman con quienes integran el núcleo cercano de relaciones. Se basa en sentimientos y reglas, sobre conversaciones “no verbales”, gestuales y rutinarias y posee un carácter afectivo.
- El espacio semiprivado- semipúblico. Escenarios cargados de sentido por encima del contenido de normas y estrategias procedimentales establecidas en el aspecto formal. Su valor consiste en que representa el espacio de la innovación por excelencia. Con reglas informales, las comunicaciones son más pragmáticas que verbales, porque dependen de la funcionalidad y la eficacia de las acciones. En este espacio, los códigos morales se confrontan y pierden congruencia, se facilita la recreación de mundos imaginarios y también aflora el mundo de lo clandestino. Aquí existen reglas y roles informales, la conversación es verbal, funcional y pragmática y existe una relación ética entre los usos y costumbres. Este es el espacio de lo ético.
- El espacio público. En esta, las normas y los roles son formales, la conversación se da de una manera racional, por tipo de poder y fuerza con una relación entre los roles y la funcionalidad. Esta es la esfera de la cultura y la norma. Conduce a la organización formal e institucional, ya que sus escenarios provienen de la negociación de lo civil hacia la vía de su legalización. Su contexto es la formalización de los procedimientos que regulan la interlocución entre diferentes y de ello depende que las aspiraciones de legitimación favorezcan la credibilidad, la identidad, la participación y la confianza.

Previo al espacio de la ley, es preciso que la civilidad se haya desarrollado para alcanzarla, es el espacio de la corresponsabilidad.

- El espacio de lo parlamentario. Es el espacio de la concentración, análisis y supervisión encaminados a determinar el sentido de la ley, el Estado de derecho y la responsabilidad de una política pública acorde con los intereses de la sociedad en su conjunto. Se basa en leyes y códigos, con una conversación técnica especializada jurídicamente con base en acuerdos estipulados y reglamentados por sanción legal. Este es el ámbito privilegiado de la Ley (Mota, 2007).

Estos espacios abstractos, que existen en lo verbal y en la convivencia pueden tener o no una representación física, sin embargo, por lo general atienden al terreno de la semántica. Cuando el sujeto identifica su existencia e incidencia en estos espacios, es capaz de trasladar las problemáticas de uno al otro y además de aportar a la construcción de soluciones, ya que ponerle palabras al mundo permite resignificarlo o comprenderlo, es a través del lenguaje que se puede asumir una postura frente al otro y a la alteridad que este representa.

La transformación de sentido también puede partir de vincularse con los ambientes físicos o lugares, en este sentido, es importante señalar los trabajos de Yory (1997), quien a partir de la topofilia o amor al lugar, desarrolló una intervención comunitaria en diversas ciudades de Latinoamérica, a través de actividades para recuperación de sitios públicos, por medio del equipamiento y el mantenimiento. Mediante jornadas locales a través de acciones como la autogestión, los grupos comunitarios en su tiempo libre, participaron en la recuperación de lugares de su uso cotidiano.

Esta estrategia comenzó en Bogotá, Colombia en la década de los noventa. En vez de enfrentar rivalidades de vecinos se daba un trabajo común, donde se establecía una atmósfera de conciliación y se capitalizaban las diferencias por medio de objetivos concretos. Una particularidad de la experiencia es que también se llevó a cabo en comunidades alcanzadas por la guerrilla, en las cuales se generó un ambiente de cooperación, incluso entre grupos de choque, debi-

do a que se hacía énfasis por trabajar en aquellos lugares en donde convivían las familias, como los parques públicos. El rescate de espacios de beneficio colectivo, permitió que los sujetos se integraran y establecieran una convivencia comunitaria, ya que se trataba de una gestión de carácter grupal (Yory, 1997).

Los espacios ocupados o lugares topos, se caracterizan por desencadenar en las comunidades vínculos de naturaleza afectiva. En consecuencia, la topofilia señala que el mundo abierto por la habitación es, él mismo, un lugar de acción y, de tal forma, de sentido y significación; o lo que es lo mismo, de realización del ser humano. De este modo, el espacio así da cuenta, a través de una u otra manera de habitar (de ser en el espacio), de “ser humanos” en el mundo que habitamos (Yory, 2001).

El ser humano en cualquier etapa de su vida tiene una relación con el espacio, empezando con el propio cuerpo, y la forma en la que se puede, con él, explorar desde lo sensorial, y a partir de una dinámica de descubrimiento y sistematización. Pensar en lo situacional y abstracto de estos vínculos, de estos espacios de encuentros, de los procesos comunitarios, es un hacer y sobretodo un hacerse (Corea, Aldea, Lewcowicz, 1998).

En este sentido, para que una comunidad se deconstruya y construya el espacio, es necesario identificar lo simbólico. Beledo (2012), afirma que el tiempo físico (desde el paradigma positivista) no tiene muchos momentos privilegiados porque es uniforme, el signo representa las pequeñas diferencias. En cambio el tiempo de lo simbólico, de lo sagrado, de la experiencia poética cargado de significado imprime un componente humanizador. En el campo de lo sagrado, el ambiente y el espacio también se matiza, con la cultura al servicio de la economía, el ser humano redujo su dinámica social a tener una vida criptosagrada, lo sagrado pasó a ser íntimamente subjetivo. Sin embargo, el espacio patrimonial, los monumentos, iglesias e iconos, adquieren un sentido compartido público, comunitario, y por tanto adquiere compromisos existenciales en las ciudades.

La pérdida de lo simbólico en los espacios de nuestras sociedades ha ocasionado que también la trama social se diluya o esfume, dando paso al no lugar, entendido como un espacio carente de sen-

tido, y a la no palabra, entendida como la imposibilidad de expresión, situaciones que desarticulan a la convivencia comunitaria (Augé, 1998). Por lo tanto, el rescate de los espacios patrimoniales y su resignificación adquieren un lugar importante, en cuanto ambientes mediadores de las interacciones comunitarias. El ser humano al ponerse a dialogar con los mitos fundacionales, representados en el patrimonio, adquiere la habilidad de incrementar los espacios dialógicos con el pasado, el presente y el futuro.

Según Pérez (2004), para lograr una mayor cobertura, mejor calidad y dotación de los elementos del espacio público en los sectores más deprimidos de la ciudad es necesario tomar en cuenta las necesidades propias de la población. Asimismo, varios autores reconocen la importancia de generar responsabilidad compartida entre las instituciones y la ciudadanía, donde la interacción esté normada por la tolerancia, el pluralismo, el dialogo, la libertad, la igualdad política, la legalidad y sobre todo por la participación. Se requiere para ello una pedagogía ciudadana que genere conciencia, así al ciudadano se le hará fácil el cumplimiento voluntario de la norma (Woldenberg, 1997 y López, 2012)

Es importante concretar políticas públicas y acciones estatales para que en un futuro se mejore el equilibrio entre las personas y su ambiente, elevando así los niveles de calidad de vida (Pérez, 2004); es congruente entonces lo que proponen algunos autores (Schlack, 2007; Rabotnikof, 1997) al plantear que la esfera de lo público no solo supone el procesar necesidades e intereses de la sociedad civil frente y en el estado, sino por encima de ello, tamizar y legitimar las leyes antes en el dominio público, donde no sólo ilustra, sino que es condición para el logro de los resultados esperados. Recordando también una visión crítica, que genere procesos de apropiación, donde los ciudadanos tengan la suficiente libertad para transformar los usos y significados del espacio (Berroeta y Vidal, 2012; Certeau, Giard y Mayol, 2006; Salcedo, 2002).

Para cerrar el presente capítulo es posible concluir, parafraseando a Pirenne (1983), que toda sociedad manifiesta la necesidad de proporcionar lugares de encuentro y sobre todo de convivencia. Y como lo afirma Goldfinger (1970, p. 8) una arquitectura comunitaria “depende de la respuesta publica para su verdadera existencia y a la vez

refleja la voluntad del pueblo”. Así en palabras de López (2012) el espacio público como derecho, depende de la evolución de las sociedades. Pues es imposible pensar que el concepto y mucho menos la realidad se encuentra anclado para mantenerse estática.

Es importante pensar al espacio público como algo dinámico sobre todo en países latinoamericanos donde los ritmos de la sociedad obligan al reacomodo de dichos espacios (López, 2012); y con ello el rol de las personas que lo integran, entendido como las funciones de los actores en su medio social; que además definen las situaciones en las cuales participar (Andrade, 2009); tal como lo propone Jara (1999) hoy se vive un cambio cultural donde cada generación se relaciona de manera distinta con el escenario público tradicional.

Incluso se puede afirmar que tanto lo público como lo privado son dos polos en los cuales ocurren transiciones, espacios que incluso se muestran intermedios (Schlack, 2007); pues la modificación entre lo público y lo privado se va dando históricamente, formando parte de un modo específico de vivir la política (Rabotnikof, 1997); los cambios en la configuración real o simbólica de la vida pública, trae consigo un conjunto de fenómenos que desplazan la convivencia de lo público a lo privado (Berroeta y Vidal, 2012).

Es trascendental recordar el derecho a la identidad colectiva de la ciudad mismo que se entiende como la organización interna que facilite la cohesión sociocultural (Institut de Drets Humans de Catalunya, 2004; López, 2012); lo que remite de manera directa a pensar dichos espacios donde las relaciones sociales se materializan en una orientación democrática (Paredes, Thayer y Elizalde, 2012). Tal como afirma Sato (2012) el espacio público, como propiedad de todos no es nueva, pero tampoco la idea de espacio público como lugar normado por alguien que ejerce control.

La comprensión de la noción de espacio público se encuentra constituido por una doble dimensión, por un lado lo político y por el otro lo urbano. El discurso político no se comprende sin su correlato físico, la historia de la ciudad; mientras que los relatos no son legibles son su respectivo vínculo político; así el espacio público resulta de relaciones entre individuos que a través del discurso y acciones colaboran a dar forma al mundo que tenemos en común (Berroeta y Vidal, 2012).

Hay que recordar siempre lo que López (2012, p. 117) propone “no se cambian valores únicamente con ordenanzas ni decretos, sino con educación”.

Por ello se hace imperante la integración de una ruta que apunte hacia una direccionalidad bien definida para el logro de objetivos que integren las necesidades de todos los ciudadanos para la incorporación del bienestar como un estilo de vida.





## CAPÍTULO 4

### LA DINÁMICA FAMILIAR EN LA CONVIVENCIA COMUNITARIA

Guadalupe Arias Aranda\*  
Belén Martínez Ferrer\*\*  
Alejandro Bahena Rivera\*\*\*

*El amor no es solo un sentimiento,  
es cuidado en acción.*

Roberto Vargas

Los grandes cambios sociales se generan a partir del trabajo conjunto y organizado de grupos que de forma decidida se lanzan por el camino del diálogo, el acuerdo y la gestión de lo que para ellos resulta vital para elevar sus condiciones de vida. La participación ciudadana es la gran forma de lograr equidad en el acceso a oportunidades de desarrollo, educación, salud y defensa de los derechos civiles. Participar de la vida comunitaria, se convierte en una forma de estar en el mundo y en cierto sentido proviene de la forma en que se ha aprendido a convivir en la familia y lo que esta ha hecho en interacción con el mundo que le rodea.

El presente capítulo aborda aquellas pautas de relación que se establecen en la familia y facilitan la integración social de los niños, así como testimonios y experiencias de personas que han hecho a su comunidad una extensión de la vida familiar, a lo que han llamado activismo familiar (Vargas 2008).

---

\* Profesora-investigadora, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

\*\* Catedrática, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España).

\*\*\* Estudiante de doctorado, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España).

## LA SOCIALIZACIÓN EN LA INFANCIA

Los dos grandes contextos de socialización en la infancia y la adolescencia son la familia y la escuela. La familia representa el eje central del ciclo vital dentro de la cual transcurre la existencia de las personas, se trata de una institución social fundamentada en relaciones afectivas (Nardone, Giannotti, y Rocchi, 2003). Cada uno de los padres tiene un estilo de comunicación y formación con cada uno de sus hijos que crean un “clima emocional”. La comunicación que se establece entre los padres y los hijos da forma a la interacción que se vive en la familia, el tipo de lenguaje empleado y los cambios de entonación, los gestos y movimientos de manos el acercamiento hacia los niños son formas de comunicación ante las que el niño reacciona y elabora una respuesta. La socialización como parte de las funciones de la familia, se puede entender como un proceso por medio del cual el niño aprende en la interacción con sus padres y el medio ambiente cercano, aquellas normas de comportamiento valoradas y esperadas por el grupo social al que pertenece (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Durante el crecimiento el niño se enfrenta a varias tareas una de ellas consiste en el aprendizaje de las normas sociales características de la cultura, en este proceso adquiere actitudes y necesidades psicológicas que se convierten en el criterio con el que juzgará su entorno (Horrocks, 1984).

La comunicación entre padres e hijos tiene un efecto bidireccional en donde los miembros de la familia tienen papeles activos en la relación. Jiménez (2006) en su estudio de la importancia de la calidad de la relación entre padres e hijos adolescentes, revela que en investigaciones realizadas con adolescentes españoles, “los discursos de los adolescentes reflejan claramente esa bidireccionalidad en las relaciones parento-filiales” (Jiménez, 2006, p. 290). Padres e hijos influyen activamente en los cambios de relación dentro de la familia, a este concepto se han referido autores como Baumrind (1991), Kukzynski y Parkin (2007), Oliva y Parra (2004).

## PRIMERAS EXPERIENCIAS AFECTIVAS

En el desarrollo del niño existen diferentes apoyos que los padres y otros cuidadores cercanos como los abuelos, proporcionan al infante

al cubrir sus necesidades básicas. La calidad en el vínculo que se establece constituye sus primeras experiencias de interacción social y será de gran trascendencia para su desarrollo afectivo, cognitivo y social (Ainsworth, 1972; Bowlby, 1969; Schaffer y Emerson, 1964). En este sentido, el niño presenta necesidades específicas como la alimentación, la higiene, el cambio de posición, los estímulos visuales y auditivos acordes a su edad, (apoyo instrumental); así como necesidades de cariño y afecto (apoyo emocional), y si recibe estos apoyos, aprende a confiar en sus cuidadores y se siente lo suficientemente seguro como para comenzar a explorar su realidad social (Musitu *et al.*, 2001; Oliva, 2004).

La interacción con sus cuidadores no sólo aporta al niño un sentimiento de seguridad, sino que es también un ensayo de la forma en que establecerá su relación interpersonal en el futuro. En la convivencia con los padres, abuelos, y demás miembros de la familia, construye modelos operativos o esquemas sobre cómo son las relaciones sociales; estos modelos, una vez internalizados, se convierten en una forma de interactuar en otros ambientes como el escolar, en donde se relaciona con amigos y compañeros (Musitu, 2001).

Según Pierce, Sarason, Joseph y Henderson (1996), entre los esquemas relativos a las relaciones sociales, los niños elaboran también *esquemas de apoyo*. Los niños que se sienten apoyados por sus padres elaboran expectativas positivas sobre el apoyo que pueden recibir de otras personas, mientras que aquellos que perciben que sus padres no les ayudan, desarrollan expectativas negativas respecto al apoyo de otros. En este sentido no sólo se refiere a lo que éste puede esperar de los otros, sino a la propia capacidad de brindar apoyo.

Diamond y Aspinwall (2003) señalan que los niños pequeños confían en la interacción con sus cuidadores para regular sus emociones y poco a poco internalizan estas habilidades. La habilidad para regular las emociones continúa desarrollándose en la juventud, en donde emergen capacidades y estrategias que darán un estilo para lidiar con problemas, para establecer relaciones interpersonales de calidad y conservar su salud mental y física. Un ejemplo de la importancia que tiene la relación interpersonal en la familia es la que se establece con los hermanos mayores quienes suelen apoyar a

los menores o bien con los hermanos del mismo sexo, con quienes se puede hablar de temas íntimos y aquellos que son más cercanos en edad son los compañeros de eventos cotidianos. Así, se observa que cada relación tiene características funcionales específicas, en cuanto al tipo de apoyo social que aporta de una a otra persona. Un adolescente, por ejemplo, puede obtener apoyo emocional de su madre, de un amigo y de su abuelo. Aunque, puede que elija compartir distintos tipos de preocupaciones con cada uno de ellos.

Existen factores propios de los padres, que hacen que su forma de expresar su apoyo a los hijos resulte más efectiva en unos que en otros, hay padres que interactúan con mayor facilidad, o tienen mayor disposición a relacionarse con los menores. También influye lo satisfechos que se sienten viviendo en la relación matrimonial para que puedan otorgar este apoyo a los hijos. Las familias están sujetas a cambios imprevistos que pueden modificar el apoyo hacia los hijos como la muerte de uno de los padres, o graves problemas económicos. Además de estos factores, Barrera y Li (1996) mencionan algunas circunstancias, tales como: la depresión en donde el apoyo se vuelve inconsistente, el alcoholismo de uno de los padres en donde la cohesión y la expresividad familiar son menores, con la consiguiente disminución en el apoyo que se brindan unos a otros (Musitu *et al.*, 2001).

Jiménez (2006) profundiza en el análisis de la importancia de la calidad de la relación entre los padres y el desarrollo armónico de los hijos y afirma que los conflictos destructivos entre los padres, afectan su desempeño en las tareas que deben realizar hacia sus hijos. Se ha encontrado, en estudios realizados por Keller (2008), que en ese contexto de conflicto tiende a disminuir la calidez y el control psicológico parentales así como la implicación en las actividades de sus hijos e hijas, al tiempo que aumenta la disciplina autoritaria. No obstante, si el conflicto entre los padres se establece en un clima de afecto y apoyo, los adolescentes podrán aprender estrategias de resolución adecuada de conflictos (Jiménez, 2006) como parte de un proceso natural de crecimiento y socialización. En este punto resulta de gran importancia la habilidad que los padres tengan para afrontar sus diferencias de opinión, que modela en los chicos posibles caminos de resolución de sus propias diferencias con sus compañeros.

Al ser la familia el grupo social en el que iniciamos nuestro desarrollo, su influencia continúa siendo importante durante toda la vida, y el grado de vinculación y apoyo que recibimos de ella resulta significativo para poder ajustarnos a las demandas sociales y de desafíos personales.

#### ESTILOS DE PARENTALIDAD

La psicología del desarrollo se ha interesado por conocer cómo los estilos de crianza de los padres favorecen la integración social de los niños y sus competencias. El concepto de crianza se refiere al sistema de control y socialización que ejercen los padres sobre sus hijos.

Este concepto desarrollado por Baumrind (1991) presenta cuatro formas que los padres tienen para educar y encauzar a sus hijos: padres autoritarios, padres autorizativos, padres indulgentes y padres que no se involucran. Antes de abordar estos estilos, es conveniente reconocer dos actitudes primarias hacia los hijos: la *actitud de respuesta* y la *actitud de exigencia* (Maccoby y Martin, 1983).

La actitud de respuesta tiene que ver con el soporte y la calidez, los padres intencionalmente alientan en sus hijos la individualidad, la autorregulación, la confianza para ser escuchado, reconocer sus sentimientos atendiendo sus demandas especiales. Por otro lado, la actitud de exigencia tiene que ver con los reclamos que los padres hacen para que el hijo obedezca de manera madura y se integren a las demandas familiares aplicando sanciones a los hijos que desobedecen (Baumrind, 1991, p. 62).

Los cuatro estilos básicos combinan la actitud de exigencia y de respuesta (Baumrind 2010; Darlin 1993 y Musitu 2001). Veamos algunas de las combinaciones que se establecen entre la actitud de respuesta y la de exigencia en los diferentes estilos:

- Los padres indulgentes y los autorizativos o no directivos: permiten la autorregulación, toleran actitudes inmaduras y evitan las confrontaciones.
- Los padres autoritarios son altamente demandantes (exigentes) pero no responsivos. Sus valores se orientan a la obediencia y esperan que sus órdenes se cumplan sin cuestionamiento. Estos

padres propician ambientes ordenados y bien estructurados, con reglas claras.

- Los padres que no se involucran, presentan niveles bajos tanto en la actitud de apoyo o respuesta emocional como la de exigencia. Este tipo de crianza incluye a veces tanto rechazo como negligencia de los padres, delegan su formación a la escuela u otras redes de apoyos, aunque dentro de parámetros normales, simplemente se mantienen ajenos a las necesidades de los hijos.

Los diferentes estilos de crianza tienen consecuencias en el bienestar de niños y adolescentes en sus competencias sociales, en su desempeño académico, en su desarrollo psicológico y en su conducta. En estudios de Musitu y colaboradores, se ha demostrado que los niños de padres autorizativos se regulan mejor a sí mismos y social e instrumentalmente son más competentes que los hijos de padres no autorizativos. Mientras que los niños de padres que no se involucran presentan niveles bajos en todas las áreas (Musitu *et al.*, 2001; Jiménez, 2011).

En su estudio acerca de la autonomía y las formas de comunicación de padres y adolescentes, Jiménez (2011) coincide con otros investigadores en que las prácticas educativas de los padres basadas en la expresión de afecto, el apoyo y la comprensión juegan un papel definitivo en el ajuste emocional de sus hijos. Estos investigadores además subrayan que la calidez parental es un componente de bienestar universal en la infancia y la adolescencia. (Pons, Diez y Beirjano Peiratz, 1997; Kagitcibasi, 1996, citados en Jiménez, 2011). Además, el afecto es un componente de la relación de los padres con los adolescentes que se asocia con menos síntomas psicósomáticos, mayor calidad de vida y mejor satisfacción vital (Canneti *et al.*, 1997) y subrayan que el afecto de la madre resulta central para el bienestar adolescente, fundamentalmente en las chicas (Jiménez, 2011).

Como se ha visto hasta el momento el estilo relacional, funcional y afectivo de la familia y los estilos de parentalidad (crianza) de la misma, influyen en gran medida en el desarrollo de habilidades sociales y en el proceso de socialización de los hijos, sin embargo en la

adolescencia, empieza a tener mayor peso la presencia de otros agentes de socialización involucrados como la escuela y los amigos.

#### CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA FAMILIAR Y SU REPERCUSIÓN EN LA COMUNIDAD

Un desarrollo tecnológico acelerado ha influido significativamente en la transformación de la dinámica familiar desde la organización para el trabajo, la escuela y la ocupación del tiempo libre, pasando por las nuevas tecnologías que ayudan a organizar la vida de manera distinta y han favorecido el desarrollo de actividades de tipo individual. Uno de los cambios sustanciales se presenta en la permanencia en las relaciones maritales y familiares.

Entre los años 50 y 60, el tamaño promedio de las familias era de 5.3% miembros. Los jóvenes se unían en pareja a temprana edad y había una tasa de divorcios baja, dando una relativa estabilidad a las familias constituyendo un rasgo característico de la formación de familias mexicanas en esos años. Había un esquema de división del trabajo entre hombres y mujeres, los sectores ejes del crecimiento económico descansaban en la fuerza de trabajo masculina destinada a la industria pesada y transformación de bienes de capital. Entre 1960 y 1970 la edad promedio de matrimonio de las mujeres mexicanas era de 21 años, para el año 2006 se recorrió un promedio de cinco años más (Ariza y Oliveira, 2006).

Respecto a las relaciones maritales y la constitución familiar, empezó a observarse inicialmente en Europa y posteriormente en comunidades urbanas de América Latina desde los años 70, que la cohabitación se volvía una alternativa al matrimonio. Los investigadores reportan además el descenso de la natalidad y el incremento en la diversidad en la configuración familiar, es decir, el esquema de papá, mamá y niños, se ha modificado, por hogares monoparentales, familias reconstituidas, o tíos conviviendo con abuelos y sobrinos. También existe un incremento en la disolución de las familias, sin embargo cuatro de cada cinco personas divorciadas vuelven a contraer matrimonio. En México en los últimos 50 años ha habido una gran transformación en el modelo de familia tradicional (padre, madre e hijos) agudizándose los cambios en los últimos diez años (Ariza *et al.*, 2006).

Es así que para la década de los 80, la mayor presencia femenina en el mercado laboral responde a una necesidad en la generación de ingresos, con la cual contribuyen a sostener el nivel de vida de sus familias. Entre 1990 y el año 2000, México tuvo el 21% de hogares con jefatura femenina (García, Brigida y Oliveira, 2006). Para el 2011, el 41.8% de las mujeres de 14 años y más forman parte de la Población Económicamente Activa (PEA), de las cuales 95.9% combina sus actividades con los quehaceres domésticos (INEGI, reporte de Aguascalientes 8, Marzo 2012; INAMAP, 2012).

La proporción de hogares con jefatura femenina pasó de 17.4% en 1970 a 24.6% en 2010. Los eventos que explican esta tendencia son múltiples, hay evidencia estadística que señala que el aumento de la viudez, las separaciones y divorcios así como el hecho de que las mujeres no tiendan a unirse de nuevo, son factores que explican el aumento de hogares con jefatura femenina.

Es importante resaltar que, la mayoría de los hogares dirigidos por una mujer son familiares (82.3%), es decir que no viven solas, sino que tienen dependientes económicos como los hijos, los padres o los abuelos, y existe una división del trabajo y la crianza (INEGI, Aguascalientes, 8 de marzo de 2012). Según el Censo del año 2000, para adolescentes y niños que residen en hogares encabezados por mujeres, aumenta las probabilidades de que participen en trabajos extra-domésticos. Esto nos indica la presencia de una realidad multifacética en este tipo de hogares en donde los niños y jóvenes adquieren responsabilidades hacia el interior de la familia, hacia sus estudios y hacia el trabajo externo a muy temprana edad (García, 2007).

El aumento de la escolaridad femenina, la creciente urbanización, la contratación de fuerza laboral femenina en las maquiladoras han dado una nueva forma de funcionamiento a la familia, sin embargo la mujer continúa cubriendo en un 98% las labores domésticas (Instituto Nacional de las Mujeres, 2004). Algunos de los rasgos que distinguen hoy a la familia de jefatura femenina es un menor tamaño, la frecuente integración de parientes no pertenecientes a la familia nuclear, mayor presencia en áreas urbanas que rurales, menor escolaridad que las familias de jefatura masculina, y mayor pobreza. (Ariza y Oliveira, 2006).



Tuirich (1990), García y Pacheco (2000) aseveran que la participación laboral juvenil forma parte de las estrategias de sobrevivencia puestas en marcha por diferentes grupos poblacionales para hacer frente al deterioro de sus niveles de vida y según Musitu, sea cual sea su estructura se van atendiendo las necesidades de desarrollo de los integrantes que ante nuevas formas de convivencia se cultivan cierto tipo de valores acordes a las nuevas formas de subsistencia (Musitu *et al.*, 2011).

#### ADOLESCENCIA Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Al emanciparse de la autoridad paterna, el joven no está rompiendo con los lazos familiares, sino que intenta transformar las relaciones familiares de tal forma que se conviertan en más igualitarias y recíprocas, por lo que implica también nuevas responsabilidades sobre sí mismo en autocuidado, en su educación, en las opiniones políticas y religiosas y el desarrollo de su profesión.

Otros contextos diferentes al de la familia aumentan su poder de influencia como medios de socialización (como pueden ser el grupo de iguales, la escuela, los medios de comunicación, entre otros), que en ocasiones pueden entrar en conflicto con la familia (Larson y Richards, 1991 citado en Jiménez, 2011). Esto lleva asociado un aumento del tiempo sin supervisión por parte de los adultos, resultado tanto de una mayor búsqueda de autonomía, como de una pérdida de las restricciones sociales impuestas desde la infancia.

La movilidad geográfica de los adolescentes y la menor supervisión, hacen más difícil a los padres conocer dónde están sus hijos e hijas y controlar sus actividades poniendo a prueba los límites de la relación padre-hijo. Los padres deben permitir así, cierta libertad de acción para que asuman sus propias decisiones y errores en lo que concierne a cómo, dónde y con quién pasan su tiempo libre (Steinberg y Silk, 2002 citado en Jiménez, 2011).

La recién estrenada libertad de los adolescentes representa el poder realizar actividades fuera de casa y es en este momento que se pondrá a prueba la habilidad de los padres para tener una supervisión de las actividades de los hijos en la que no se sientan observados o juzgados. En un estudio realizado por Antonia Jiménez (en adolescentes españoles), acerca de la comunicación entre padres e

hijos y las estrategias que utilizan los padres para saber en dónde se encuentran sus hijos, muestra que la confianza para hablar de sus actividades, emociones e inquietudes está relacionada con la confianza construida desde la infancia y con el contenido de lo que ha de revelarse, especialmente si son asuntos cotidianos o íntimos. En grupos de discusión realizados en la investigación, explica Jiménez que los adolescentes narraban que en aquellos eventos que relatan a sus padres, a menudo ocultan información o mienten a sus progenitores con el fin de no preocupar, no propiciar más curiosidad de la deseada o evitar enojos (Jiménez, 2011).

En esta misma investigación, la mayoría de los chicos y chicas revelaron más información a sus madres que a sus padres debido a la menor confianza y tiempo disponible con el padre. “Los adolescentes hablaron de un mayor aumento de la revelación con la edad y lo explicaban como que ahora realizan nuevas actividades que dan lugar a temas de conversación más atractivos” (Jiménez, 2011, p. 254), de esta forma se presume que la comunicación mejora entre los padres y los hijos en la medida en que el chico abandona la adolescencia.

La autonomía es una condición que no es sólo externa y se refiere a actividades fuera de casa, sino también interna, es decir, supone la posibilidad de tomar las decisiones relativas a la propia vida sin sentimientos de culpa y sin necesidad de juzgar las propias acciones en función de criterios atribuidos a los padres.

El adolescente abandona las opiniones infantiles de que sus padres son infalibles y perfectos y se da cuenta de que puedan equivocarse: por ello, mientras que en el pasado aceptaba sus consejos, ahora comienza a discutirlo todo. Los padres que eran considerados como aquellos que lo sabían todo, ahora se les percibe como aquellos que creen que lo saben todo (Musitu, 2001, p. 17).

#### NUEVAS RELACIONES SOCIALES

Las nuevas demandas de libertad e independencia que dan cabida a las nuevas relaciones sociales (amigos, novio(a) y grupos con quienes se identifica), permiten que el sistema familiar crezca y se amplíe para conservarse o hacen que presente problemas que provocan

verdaderos rompimientos en el afecto y la convivencia (Hoffman, 1987; Selvini, 1998).

En esta etapa el grupo de amigos redimensiona su significación, volviéndose de vital importancia para el adolescente. Es a partir de la posición que ocupa en el grupo de amigos, y de cómo lo valoran los integrantes de dicho grupo, que va a conformarse la autoestima del adolescente. Dicho de otro modo, el adolescente se va a percibir a sí mismo en función de la percepción que tiene su grupo de él. Si es reconocido en el grupo y lo evalúan positivamente, esto influirá en la manera en que él exprese su comportamiento. De lo contrario puede tender a la búsqueda constante de aceptación por parte del grupo.

Igualmente las posiciones morales que adopta el adolescente dependen de las exigencias vigentes en el grupo. A pesar de que el adolescente tiene sus propias ideas y juicios morales, estos sólo se expresan en función de lo que el grupo acepta o no. Así, el adolescente no sólo se apropia de valores y normas, sino de patrones de conducta, modas, ideales, y estereotipos. El grupo de amigos como agente socializador en esta etapa, moviliza el comportamiento de sus integrantes y es una fuente muy importante de satisfacción de necesidades que el individuo no satisface ni en la familia ni en la escuela.

Bruner (1988) sostiene que los grupos de jóvenes se mueven dentro de su comunidad y ésta también es un agente socializador muy complejo. El adolescente debe aprender a moverse dentro de los nuevos márgenes de libertad tolerados por la familia y la sociedad. Las características de la comunidad en la que se inserta el individuo, transmite las normas de control social, que serán establecidas en función de los criterios y costumbres de los miembros de la comunidad.

Una comunidad en la cual existan constantes peleas entre sus habitantes, altos índices de delincuencia, drogadicción, violencia familiar, transmite valores negativos y distorsionados a los adolescentes que la integran. Por tanto, ésta se ve limitada en su función de control social, y los grupos informales que se forman en esa comunidad reflejan características de ésta y organizarán sus actividades en función de estas conductas antisociales.

La implicación más general es que una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Según esta perspectiva, una cultura es tanto un foro para

negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción” (Bruner, 1988, p. 128).

Es este aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración y reelaboración de esa cultura, una función activa.

Como fruto de las nuevas relaciones sociales en las que se involucra el adolescente, éste empieza a interactuar con muchos individuos, quienes pueden apoyarlo o no, sin embargo el apoyo social es una característica de las comunidades sociales que se describirá en el siguiente apartado.

#### APOYO SOCIAL

El apoyo social hace referencia, como hemos visto, al aporte en el área emocional, cognitiva y material que recibimos de personas situadas en nuestro entorno cercano, nuestro microsistema. Estas aportaciones son recibidas generalmente de las personas significativas y resultan una base fundamental en el desarrollo psicosocial del ser humano. Así, el apoyo emocional se relaciona estrechamente con el sentimiento de ser querido y valorado y como consecuencia en la valoración positiva o negativa que una persona realiza de sí misma. “El apoyo social incide, de este modo, en la autoestima del sujeto, al tiempo que su presencia ayuda a afrontar situaciones estresantes y transiciones como la adolescencia” (Musitu *et al.*, 2001).

Cuando hablamos del apoyo social nos referimos a tres ámbitos básicos que son el emocional, el informacional y el instrumental. El apoyo emocional hace referencia a la posibilidad de compartir sentimientos, pensamientos, temores o ilusiones. Su finalidad es expresarse y ser escuchado, al recibir este apoyo la persona se siente querida y apreciada lo cual deriva en una forma de autoestima. El niño, el adolescente o el adulto que percibe el apoyo emocional de su familia, de amigos o allegados incrementa su sensación de valía. Esta actividad se convierte en un eje central en las relaciones de amistad.

El ámbito del apoyo informacional se refiere a aquella información útil que recibimos de alguna persona cercana y resulta en un

intercambio de conocimientos y opiniones. Esta información puede ayudarnos por ejemplo a realizar un trámite o a mejorar nuestro desempeño. Este apoyo lo ubicamos a nivel cognitivo. Mientras que el apoyo material es aquel que resulta en ayuda tangible, como dar un libro, alimentación y hospedaje, por ejemplo, y se sitúa en el plano conductual. Existen más categorías como el apoyo lúdico y que hace referencia a la compañía para compartir actividades de entretenimiento y diversión.

Lin en 1986, habla de que existen apoyos concretos de personas conocidas, como por ejemplo el compañero que nos recuerda la tarea que debemos entregar, llamando a esto un *apoyo informal*. Otro tipo de apoyos proviene de fuentes formales. Por ejemplo, es deseable que en cada comunidad o barrio haya servicios sanitarios, sociales y educativos. Los profesionales que trabajan en estos servicios (médicos, educadores, psicólogos o trabajadores sociales) ofrecen un *apoyo formal* a los usuarios (Gracia, 1997).

Otra definición de apoyo social, es la de Lin y Ensel (1989). Definen el concepto de apoyo social como: “El conjunto de provisiones expresivas o instrumentales -percibidas o recibidas- proporcionadas por la comunidad, las redes sociales o las personas de confianza, tanto en situaciones cotidianas como de crisis” (Musitu *et al.*, 2001, p. 48). Antonucci refiere en 1980 que la red social de una persona, y sus principales fuentes de apoyo evolucionan con la edad, con ciertas personas se van estrechando las relaciones para después distanciarse y elegir el acercamiento a otras personas.

Por su parte, Furman y Buhrmester (1992) han constatado la evolución de la red social en un estudio realizado con cuatro grupos de edad (9, 12, 15 y 19 años). En el caso de los niños de 9 años, éstos perciben a ambos padres como las personas que les aportan más apoyo. Los niños de 12 años consideran tan importantes como a los padres, a los amigos del mismo sexo. A los 15 años, los amigos del mismo sexo son la fuente más frecuente de apoyo y, finalmente, a los 19 años este lugar es ocupado por la pareja, los amigos y la madre. En cuanto a los abuelos, los chicos y chicas consideran que esta relación es importante y, de hecho, es en la que menor número de conflictos se generan. Los abuelos reciben las valoraciones más altas en las dimensiones de afecto y potenciación de la

autoestima y relativamente bajas en ayuda material (Musitu *et al.*, 2001, p. 49). A partir de lo expuesto hasta ahora, puede apreciarse la complejidad y amplitud del concepto de apoyo social.

Al mismo tiempo, dentro del ámbito del apoyo social, como uno de los temas de mayor importancia durante la adolescencia, están las relaciones de amistad, el grupo de iguales con el que interactúa constantemente en la escuela y actividades recreativas que ayudan a construir no sólo la identidad individual del adolescente, sino su identidad con el grupo y su pertenencia al mismo, como se verá en los siguientes apartados.

El activismo familiar, en palabras de Roberto Vargas.

es crear un tiempo sagrado para la familia y los amigos para dialogar sobre temas que provienen del corazón y sean inspiradores, instructivos e impulsores cuyo objetivo es conectarnos y estar al servicio de la comunidad. La nueva generación en su familia ha crecido con estos valores y son maestros, consultores y participan en el mejoramiento de la comunidad, de tal manera que la experiencia hace que cada vez seamos más trabajando por la comunidad (Vargas, 2008, p. 27).

#### GRUPO DE IGUALES

El grupo de iguales está presente desde etapas previas a la adolescencia, sin embargo es en esta etapa en la que adquiere gran valor ya que aporta a sus miembros un sentido de pertenencia e identidad. El grupo de adolescentes crea su propia cultura y rituales independientes de los valores y normas de los adultos, incluso pueden ser opuestos a los de los adultos. Además, el grupo crea sus propias dinámicas y da lugar a diferencias de estatus entre sus integrantes. Algunos de sus miembros ocupan posiciones de liderazgo, mientras otros son relegados a posiciones más periféricas y marginadas.

Durante la etapa de la preadolescencia las camarillas son el tipo de agrupación más frecuente. La camarilla se refiere a un pequeño grupo de amigos, de edades similares y en la mayor parte de las ocasiones del mismo sexo (Adler y Adler, 1995). Los miembros de la camarilla se comunican entre sí con facilidad y pasan juntos gran parte de su tiempo, simplemente hablando y disfrutando mutua-

mente de la compañía. Además, es habitual formar parte de más de un grupo. Así, por ejemplo, un chico puede ser parte de un grupo de amigos del barrio, de un grupo de compañeros en la escuela y de un grupo de chicos que practican un determinado deporte.

En México los jóvenes dicen: “Voy con la banda, mis carnales, bros, compas”, o tienen su propio apodo como los “chupicuates”. En general se caracterizan porque su interacción se da cara a cara entre sus miembros, la asociación es voluntaria y la cooperación mutua aunque difieren en estructura, ritos de iniciación, objetivos, aficiones (Arias, 2014).

La pertenencia a estos grupos es importante para el adolescente puesto que de ella deriva una confirmación de su identidad, de sus valores; además le aporta un importante sentimiento de vinculación. El grupo puede apoyar al adolescente ante algunas preocupaciones o dificultades relacionadas con esta transición sobre todo en los momentos de franca oposición con los padres. El grupo ejerce una fuerte presión sobre el adolescente para que éste se ajuste a sus normas y participe en sus actividades.

De esta forma, si las actividades que dan cohesión al grupo incluyen el consumo de sustancias o la implicación en conductas delictivas, el adolescente se verá sometido a una fuerte presión para participar en estas actividades. La variedad de actividades y conductas de grupo es amplia e incluye tanto a grupos en los que la conducta agresiva es la norma como otros que se caracterizan por el desempeño de actividades plenamente consonantes con los valores adultos (Jiménez, 2011).

La escuela es un ámbito en el que se facilita la formación de grupos por estar organizada en niveles educativos por edad. Sin embargo la pertenencia a estos grupos es obligatoria y se forman en cada aula grupos más pequeños de acuerdo a su afinidad e intereses. Algunos estudiantes permanecen aislados y rechazados debido a que no se pueden integrar a los otros grupos del aula. El rechazo de los iguales es bastante estable en el tiempo y se ha relacionado con problemas de ajuste psicosocial tales como delincuencia, depresión, baja autoestima y mayores dificultades académicas y de integración escolar (Parker y Asher, 1987). En concreto, con respecto al ajuste escolar, los chicos rechazados muestran un peor

rendimiento académico e índices más elevados de absentismo y de abandono escolar (Musitu *et al.*, 2001).

Wills, Mariani y Filer (1996) señalan que los adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad son aquellos que perciben escaso apoyo familiar y que, además, se encuentran altamente implicados en las actividades del grupo de iguales. De ahí la importancia del estudio del apoyo familiar y los grupos de pares para conocer mejor la vulnerabilidad de los adolescentes en determinados contextos.

Otra fuente importante de apoyo emocional es el mejor amigo, quien conoce profundamente los sentimientos del amigo, y de quien se espera apoyo incondicional (Erickson, 1986). “Asimismo, la pandilla ofrece al adolescente un sentimiento de pertenencia y le ayuda a consolidar su identidad, al tiempo que genera sus propias reglas y normas de funcionamiento y ejerce una fuerte presión sobre él” (Musitu *et al.*, 2001, p. 46).

Ahora bien, no siempre se cumple con un nivel de apoyo social, de amistad o de creación de grupo de iguales, lo cual trae consecuencias negativas en el adolescente y su bienestar, como se reporta en el siguiente apartado.

#### CONSECUENCIAS POR LA FALTA DE APOYO FAMILIAR Y SOCIAL

Son varios los investigadores interesados en observar la forma en que actúa el apoyo familiar y social en el bienestar psicosocial de los adolescentes. Así, en su modelo de bienestar Lin y Ensel (1989) incluyen el apoyo social como un recurso del ámbito social que ejerce un efecto positivo en el grado de ajuste y adaptación de la persona.

Musitu y colaboradores (2001) señalan que la carencia de apoyo familiar se relaciona con baja autoestima, ánimo depresivo, mayor consumo de sustancias y mayores problemas de conducta. Igualmente, observa que aquellos adolescentes que carecen de amigos reportan mayor soledad e insatisfacción social, y en el contexto escolar el rechazo repercute en el adolescente en ánimo depresivo, baja autoestima, pobre rendimiento académico y dificultades de integración escolar que incluyen el absentismo y el abandono escolar. Por el contrario, aquellos adolescentes que disponen de apoyo social muestran un mayor grado de ajuste psicosocial.



Una vez constatada esta relación, la siguiente cuestión a analizar es el modo en que el apoyo social ejerce su influencia. Varios investigadores han creado modelos explicativos (Gracia, Herrero y Musitu, 1995), en estos modelos se ha señalado la existencia de un *efecto directo* del apoyo social en el bienestar del adolescente. En una investigación desarrollada con más de mil adolescentes, se constató que aquellos adolescentes que perciben poco apoyo de uno o ambos padres expresan mayor ánimo depresivo.

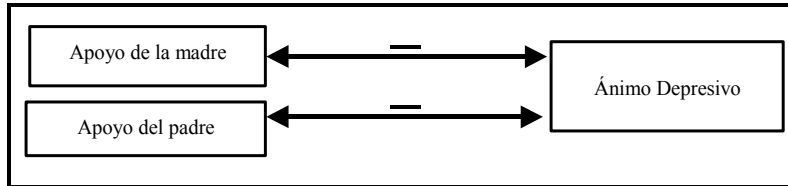


Figura 1. Correlación entre percepción de apoyo de los padres y ánimo depresivo (Musitu et al., 2004, p. 56).

Junto con el modelo de efectos directos, otra de las hipótesis que más investigación ha generado es la hipótesis “buffer”. Según esta hipótesis, el apoyo social ejerce un efecto positivo en el bienestar, frenando o reduciendo el efecto negativo de los sucesos o cambios vitales estresantes. En este sentido, puesto que la adolescencia constituye una transición vital importante para el sujeto, aquellos que disponen de apoyo social pueden percibir menor estrés, y afrontar de un modo más eficaz esta transición. Continuando con esta hipótesis Wills y colaboradores (1996), destacan que es en la familia donde se desarrollan habilidades de autoconfianza, se adquieren competencias sociales y habilidades para afrontar problemas, que en la adolescencia le son útiles al joven, además de una buena relación actual con los padres.

Si el adolescente cuenta con estrategias de afrontamiento eficaces podrá enfrentar de mejor manera situaciones de estrés que se le presenten. Así, por ejemplo, un adolescente que es sometido a una fuerte presión del grupo de iguales para consumir sustancias puede afrontar mejor este evento si dispone de las competencias sociales requeridas para responder adecuadamente a los ofrecimientos de los amigos. En cambio, un adolescente que no cuenta con el apoyo de

uno o ambos padres, que confía menos en sí mismo y necesita más la confirmación del grupo y, además, dispone de menores competencias sociales, es mucho más probable que se inicie e incremente el consumo de sustancias si esta actividad se produce en su grupo de amigos (Musitu *et al.*, 2001).

#### DESERCIÓN ESCOLAR

Una de las condiciones que más impactan a los adolescentes mexicanos es la deserción escolar.

En febrero de 2000, había 9,992,135 adolescentes entre 15 y 19 años de edad, de los cuales 46.5% asistía a la escuela y 53.3% no. Es decir, 5 millones 320 mil adolescentes se encontraban fuera del sistema educativo. El 97% eran desertores del sistema educativo, lo cual permite asumir que el 3% restante, es decir 159,600 adolescentes nunca estuvieron incorporados a la escuela (Secretaría de Seguridad Pública, 2011).

Navarro (2001), presenta datos del XXII Censo de Población y Vivienda del año 2000, que destaca como las principales causas de la deserción escolar: las personales y económicas. Las *personales*, se refieren al hecho de que al adolescente no le gusta estudiar y representan el 37.4% de la población encuestada; y las *económicas*, el 35.2%, se refieren a la falta de dinero o porque tenía que trabajar. Otras causas son las *escolares*, con el 2.3% (porque la escuela está muy lejos o no hay), *familiares* con el 2.4% (la familia ya no le permitió a la persona continuar estudiando o por ayudar en las tareas del hogar). *Matrimonio y unión libre*, con el 5.8%.

Las causas personales y económicas integran casi tres cuartas partes de la deserción. Navarro (2001), afirma que es importante analizar el contexto familiar de quienes han perdido el gusto e interés por los estudios, además de considerar que el ambiente escolar influye en el interés por estudiar entre los alumnos.

En 2009, la deserción escolar fue (en promedio) un 7.3% para los estudiantes de secundaria y un 19.9% para los de bachillerato. En total, un 27.3% de la población entre 12 y 19 años de edad. Estas cifras permiten inferir que a nivel nacional, existe un amplio

sector de población que se encuentra en situación de riesgo dado que comparten entre sí características como: *Escasa o nula capacitación para el trabajo*, por lo que presentarán dificultades para incorporarse en el mercado laboral de manera satisfactoria, muy probablemente su empleo será dentro del sector informal de la economía, con lo que aumentan considerablemente las probabilidades de tener un futuro laboral y económico incierto e inseguro (Hernández, 2010; citado por Subsecretaría de Atención y Participación Ciudadana, 2011).

#### LOS JÓVENES TRABAJANDO CON LOS ADULTOS POR LA COMUNIDAD

El artículo 12 de la Convención de Naciones Unidas para los Derechos de los Niños establece que la juventud tiene derecho a ser escuchada en todos los temas que sean de su interés, incluyendo asuntos políticos y de ser tomados seriamente en cuenta (Landsdown, 2001). Por lo que escuchar la voz de los jóvenes no es sólo una expresión complaciente, es otorgar el reconocimiento de su pensamiento y la inclusión en cualquier deliberación que le concierna. La implicación en la práctica es que los jóvenes participen activamente en las decisiones de su comunidad, en lugar de ser dejados al margen (Camino y Zeldin 2002; Kim y Sherman, 2006; National League of Cities, 2010).

Existe una relación dialéctica entre individuo y comunidad, por un lado la sociedad tiene una profunda responsabilidad de brindar a la juventud, en especial a los más vulnerables, guía, soporte emocional y oportunidades de desarrollo de acuerdo a su edad y sus necesidades. Por otro lado, la transformación social demanda que todos contribuyan con sus propios talentos y habilidades. A veces se excluye a los más jóvenes en la toma de decisiones, sin embargo cada participante sin importar su edad, trae a la mesa tanto lo que le resulta importante como lo que desea aportar.

Existen experiencias que relata Zelding acerca del trabajo cooperativo entre adultos y jóvenes y emplea un modelo de trabajo que ha nombrado YAP (*Youth-Adult Partnership*). La característica de esta interacción grupal es que el énfasis está en el *trabajo democrático* en temas que conciernen tanto a los jóvenes como a los adultos. Estos parámetros están validados teóricamente por autores como

Bonfenbrener (1979) quien describe cómo el crecimiento de la persona se caracteriza por la “actividad recíproca”.

En el modelo YAP, los adultos trabajan con los jóvenes y no para los jóvenes. Se crean escenarios de empoderamiento caracterizados por la oportunidad de compartir las creencias y tener un clima de soporte emocional, oportunidades de tomar distintos roles y responsabilidades, que va dirigido al mejoramiento de la comunidad. El grupo descubre la importancia de las oportunidades de ejercitar la negociación entre jóvenes y adultos y asumen las responsabilidades de la integridad total del proyecto como contribución del compromiso cívico del equipo (Flanagan, 2004). El modelo YAP es un ejercicio que subraya el desarrollo humano y el empoderamiento psicológico.

#### *Testimonio de un activista familiar*

Roberto Vargas (2008) es un activista en Estados Unidos que describe una forma de colaborar con la comunidad que comienza por la familia. Vargas hace énfasis en que la familia constituye la principal razón de vida y trabajo. Relato a continuación alguna de las experiencias que dieron forma a su activismo y describen su filosofía con fuertes raíces en los valores con los que creció. Vargas afirma que la idea de familia no necesariamente es igual en todas las culturas, particularmente en la norteamericana se refiere a los más cercanos en lazo de sangre. Para la cultura latina-indígena mexicana, la familia incluye un extenso círculo de relaciones empezando por la más cercana, pero incluye también a la familia extensa, primos y tíos así como los amigos con quienes se comparte el apoyo. Al decir “somos familia” se expresa una actitud de compromiso, respeto, amor y propósito.

Provengo de una familia que como México-Americana éramos y todavía somos personas presionadas para sobrevivir en una sociedad que nos ve y explota como mano de obra barata. Por lo que muchos de nosotros crecimos en una familia en donde el valor principal consistía en apoyarnos unos a otros para sobrevivir, mientras que perseguíamos, justicia, salud comunitaria, y un cambio social” (Vargas, 2008, p. 29)

Quien practica el activismo familiar, toma el compromiso de interactuar para impulsar el espíritu, la confianza y la conciencia social. Ser activista familiar es considerar que el amor no es sólo un sentimiento, es el cuidado en acción.

Un activista familiar se toma el tiempo de comunicarse y conectarse; son por ejemplo, aquellos padres que conversan a la hora de la cena como un ritual para saber cómo está el día a día de cada miembro de la familia. El activismo familiar crea oportunidades de impulsar la conexión.

El activismo familiar no es un acto de bondad y esperar a que los cambios ocurran. Es aplicar los talentos consistentemente a lo largo del tiempo para apoyar a otros en su crecimiento. Los activistas son personas que principalmente organizan a sus comunidades o están involucradas en asuntos de política. Pero quiero expandir este concepto y decir que las personas que activamente cuidan y sirven a otros son activistas que empujan la creación de una sociedad sana.

Vargas narra el proceso de su formación y participación.

Mis padres no tuvieron oportunidad de estudiar, pero mi hermano y yo sí y, poco a poco fuimos comprendiendo las causas de muchos de los problemas de la comunidad. Aprendimos como las compañías frecuentemente explotan a sus obreros y cómo las corporaciones promueven el consumismo y el desperdicio. Además, cómo intereses especiales manipulan el sistema político para aumentar sus ganancias cuando ignoran las necesidades de la población para tener servicios de salud, una casa que se pueda comprar y el cuidado del medio ambiente. Nuestra responsabilidad es empujar el cambio que se requiere para señalar estos problemas tan importantes y sus verdaderas causas. El reto de mi hermano y el mío, como activistas maduros, vivir en el momento presente como cuidadores y hacer trabajo para lograr una mejor sociedad (Vargas, 2008, p. 32).

Según lo observado por Vargas los principales cambios suceden cuando un buen número de personas clave se congregan para planear, comparten entrenamiento y actúan. El activista intenta crear poder positivo en la familia. A veces la palabra 'poder' evoca en nosotros un sentimiento negativo, como el acto de control o de

una persona que se siente superior a otra. Pero poder significar la “habilidad de actuar”; producir los resultados deseados en beneficio de la comunidad. Necesitamos desarrollar entre nuestras familias y amigos el poder personal y colectivo para transformar las aspiraciones en aciertos y hacer que sucedan. Para desarrollar el poder familiar se necesita nutrir la autoconfianza de todas las personas involucradas y aceptar sus capacidades para actuar y efectuar el cambio. En nuestra sociedad hay tal brecha de validación en la población que sean jóvenes o adultos sólo manifiestan una fracción de su potencial porque ellos no creen en el valor de ellos mismos (Vargas, 2008, p. 36), por lo que una parte importante del activismo familiar es encontrar continuamente caminos para construir la autoestima y el poder personal de la familia y los amigos. El diálogo es una oportunidad para que surja el poder personal.

Cada activista encuentra su misión en la propia comunidad y establece una red de apoyo entre la familia, los amigos y los demás miembros de la comunidad. Sea nuestra preocupación la protección del ambiente, el mejoramiento escolar o sanar la violencia, cuando participamos es importante tener una visión que nos guíe hacia todos los cambios que se requieren incluyendo nuestra forma de comunicarnos con cada quien.

Algunos vivimos en comunidades donde la violencia en las calles es tema de todos los días, el aire está contaminado, la comida saludable es difícil conseguir, las familias están sobre trabajadas por el subempleo o estranguladas por el desempleo. Otros compartimos preocupación por el sobrecalentamiento, el envenenamiento del aire, la tierra y el agua, las corporaciones se enriquecen y los salarios bajan. Los impuestos se destinan a múltiples tareas que no tienen que ver con el bienestar de la gente. Porque todos estos temas requieren solución, muchos de nosotros trabajamos por comunidades seguras, la protección del ambiente y la paz (Vargas, 2008).

Lo expuesto a lo largo de este capítulo nos permite comprender mejor el papel de la familia como generadora de las formas de interacción y participación social. El ser humano participa desde su nacimiento en interacciones que le informan tanto del mundo en el que vive como de aquellas expectativas que el grupo social al que pertenece le ha encomendado. Así el niño echará mano de las oport-

tunidades que le brinda el medio ambiente para crecer y elegirá aquello que le resulte consonante con sus aptitudes. La convivencia en la comunidad es bidireccional, en donde ésta influye en el sujeto y el sujeto actúa en la comunidad. La tarea está en crear los espacios de diálogo y convivencia, para que las comunidades encuentren los caminos de transformación que requieren.

## CONCLUSIONES

Hoy las sociedades se han convertido en espacios cada vez más complejos para el generar el desarrollo armónico de los seres humanos. En un inicio de siglo que concentra los avances tecnológicos obtenidos desde el siglo XX, en donde los medios de información parecen acercar a los individuos a través de teléfonos celulares y pantallas a gran distancia, estos medios nos llevan a un mundo virtual al que dedicamos muchas horas para finalmente sentimos profundamente solos; hoy que los medios de transporte pueden generar la distribución equitativa de los recursos de subsistencia para cada comunidad del planeta; elevados índices de desnutrición cobran la vida de miles de niños, jóvenes y adultos; hoy que prácticamente deberían estar erradicadas enfermedades como las gastrointestinales, se generan nuevas por la modificación genética de los recursos naturales. Ante una creciente sofisticación de las formas de vida que no elegimos y se imponen como “naturales”, ante decisiones que se toman desde las grandes cúpulas de poder y los medios de difusión nos distancian más que acercarnos para hablar de lo que realmente nos significa; ante el enorme descuido de la ecología que amenaza con dejar un gran caos para las próximas generaciones surgen preguntas que necesitamos dialogar. ¿Qué nos detiene para comenzar a plantearnos nuevas formas de convivencia entre los seres humanos y de acercamiento a la naturaleza?, ¿cómo podemos crear y recrear nuestros espacios de convivencia, diálogo y participación?

En este capítulo hicimos una recopilación de algunas de las necesidades emocionales y sociales que presentamos los seres humanos en diferentes etapas de desarrollo y la importancia de las formas de convivencia en la familia. Resaltamos aquellos estilos de crianza y socialización que favorecen el desarrollo de habilidades

de interacción social como la autoestima, y el empoderamiento. Revisamos el papel que desempeña la escuela y el grupo de amigo en la adolescencia. Todo ello porque el sujeto no se construye solo y se expresa en un momento histórico determinado y en su momento nuestros niños y jóvenes tendrán que tomar decisiones que compartan con otros en beneficio de su comunidad.



## CAPÍTULO 5

### AFILIACIÓN Y SOLIDARIDAD EN AMBIENTES CONFLICTIVOS

Berenice Pérez Amezcua \*

Enrique Vega Villanueva \*\*

*La publicidad manda consumir  
y la economía lo prohíbe.  
Las órdenes de consumo, obligatorias para todos,  
pero imposibles para la mayoría,  
se traduce en invitaciones al delito*  
Galeano (1999, p. 25)

Este capítulo aborda principalmente tres aspectos: la construcción del sujeto en un momento histórico derivado del capital-neoliberal, de hegemonía y de globalización; las problemáticas del contexto actual de México en un ambiente de conflicto; datos descriptivos de la población de Morelos en cuanto a la percepción de la delincuencia y el haber sido víctimas en el año 2013. En un espacio cargado de símbolos, signos y significados, actualmente la construcción social se desarrolla en un mundo de consumo en el que se va moldeando a los sujetos de acuerdo a ideas dominantes y construyendo símbolos que encausan un saber, una identidad y una personalidad con significados que envuelven no sólo desde su nacimiento, si no lo que se espera de cada quien, para que las ideas dominantes sigan reproduciéndose:

---

\* Profesora, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

\*\* Profesor, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Como en la dominación de género o de etnia, el imperialismo cultural es una violencia simbólica que se apoya en una relación de comunicación hecha para adornar la sumisión y cuya particularidad consiste en que universaliza los particularismos relacionados con una experiencia histórica singular, de modo que son desconocidos en tanto que particulares, pero reconocidos como universales (Bourdieu, 2000).

Bajo esta óptica, se puede afirmar que, de acuerdo a la época, al momento histórico y a los intereses del poder, se van construyendo subjetividades, ideales, aspiraciones, modas y expectativas de vida para seguir reproduciendo esquemas y manteniendo un orden social específico.

Los ambientes conflictivos han moldeado nuestras raíces, transmitiéndose de generación en generación mediante manuscritos antiguos, historias colectivas, anécdotas, mitos, vídeos, películas, documentales, entre otros medios y estrategias para transmitir información. Se han escrito historias de la Revolución Industrial, de la conquista en América, de las cruzadas, de las constantes luchas entre judíos y musulmanes, de las guerras entre países (sobre todo de la Segunda Guerra Mundial); las guerrillas revolucionarias (como la de Cuba); héroes de guerra (por lo regular se vuelven héroes después de haber muerto de manera violenta), entre otros eventos violentos que marcan el curso de la historia de los países, estados y naciones, propiciando uno o varios ambientes conflictivos. Por lo que el ser humano ha nacido, desarrollado, adaptado y muerto en contextos con cierto grado de violencia. Se ha adaptado, sí, pero ¿a qué costo? Esta visión de la historia reduce su papel a la violencia y descarta el conocimiento de la construcción de las sociedades por otros aspectos organizativos como el arte, la filosofía y el conocimiento.

El sujeto se considera socio-histórico, siendo producto de una construcción constante de dominación donde el ejercicio del poder consiste en guiar la posibilidad de conductas. Al respecto Laing afirma “Las reglas rigen los aspectos de la experiencia: qué debemos y qué no debemos experimentar, qué operaciones debemos y cuáles no debemos llevar a cabo, para formarnos una imagen permitida de nosotros mismo y de los demás en el mundo” (Laing, 1994, p. 125). Es decir, de ejercer sobre los individuos

formas de comportarse, de hablar, de pensar, de sentir, entre otros., en un contexto y tiempo determinado. Se designan ciertos parámetros correctos para la conducta según las necesidades para mantener un orden establecido. Un orden que está mermado de violencia permanente, que interiorizamos de tal manera que podemos no darnos cuenta de ella.

A este respecto, las estrategias que utiliza el estado (o quienes tienen el poder y la palabra) para transmitir la información, es mediante ciertos mecanismos que se van heredando de generación en generación, “la verdad” y “la falsedad” de la historia. A lo anterior, muchos autores, entre ellos Zizec (2003), le llaman ideología. En este sentido, entendemos “ideología” como uno o varios sistemas de ideas y de representaciones que dominan el espíritu del hombre o un grupo social. Bajo este sistema de ideas que contienen la “verdad” se han realizado revoluciones, tras una falsa justificación en apoyo al pueblo; guerras, para liberar pueblos de regímenes autoritarios; y así podríamos seguir escribiendo ejemplos que esconden intereses de unos cuantos para llegar a cierto fin y que no necesariamente buscan el beneficio de los necesitados o de la población en general.

En este mismo sentido, tras un mundo de ideas entretrejidas para disimular la “realidad”, la construcción de la subjetividad hacia los comportamientos adecuados implica un conjunto de dispositivos estratégicos, los cuales son internalizados por medio de leyes, normas, entre otros, para beneficio del orden social, el cual maneja la idea de que somos “libres” e “iguales”. El fin es fortalecer la filosofía del libre mercado, mediante un salario se puede controlar los comportamientos y producir fuerza de trabajo enfocado a consumir. Sin embargo, no importa de dónde viene el dinero (si es producto de un salario o de un acto ilícito), el objetivo es comprar-consumir, se puede identificar o crear la hipótesis de que el capitalismo- neoliberal está dejando una puerta abierta para el crimen organizado.

El sistema, en su mayor parte, prescinde de la ideología para su reproducción y se sostiene en cambio en la concepción económica, las regulaciones legales y estatales. Por ejemplo, el capitalismo sigue siendo una actitud ideológica en la apertura “liberal”, porque implica una serie de valores sobre la libertad dirigida a la mercancía, los cuales son necesarios para la reproducción de las relaciones

sociales existentes. Define estatus social, un mundo de etiquetas, de marcas, estética, belleza y salud, creando de la realidad una ficción simbólica, es decir, de mercancía.

En este respecto, es necesario comprender la globalización para darle sentido al momento histórico en que nos encontramos. Anthony Giddens (2002) refiere que la globalización va formando la sociedad actual de una manera muy significativa, mediante la tecnología, creando seres globalizados, ya que este modelo económico influye en la vida cotidiana, incluso reestructurándolo profundamente a un pensamiento de que ahora todos vivimos en un mismo mundo. Más que un ámbito económico la globalización es un régimen del mercado que nos indica cómo vivir, cómo pensar, actuar, sentir y construir sueños. Donde “lo que hoy proyecta es un mayor cúmulo de violencias y exclusiones hasta hacer/dejar morir, de hambre y otras crueles miserias, a tres cuartos de la humanidad” (Barbero, 2002, p. 5).

Una de las herramientas principales de esta globalización es la comunicación, es el campo de la tecnología, para unir de manera inmediata la información, las imágenes, entre otros. “La globalización pone en marcha un proceso de interconexión a nivel mundial que conecta todo lo que instrumentalmente vale —empresas, instituciones, individuos— al mismo tiempo que desconecta todo lo que no vale para esa razón” (Barbero, 2002, p. 6). La propuesta de la “mundialización” en lugar de globalización, por influencia anglosajona, ha tenido éxito porque se han transformado aspectos laborales, académicos, culturales y familiares.

Vivir más a prisa y en un mundo cada vez industrializado por empresas trasnacionales, facilita este método. Esto se debe entender a través de la identidad, ya que se ha perdido la historia y reconstruido un mundo material, pudiendo existir un vacío por ésta pérdida que se va llenando con relatos e historias contadas dirigidas a un mundo globalizado, envuelto en una cultura determinada de consumo. “Lo complicado de la estructura narrativa de las identidades es que hoy día ellas se hallan trenzadas y entretejidas a una diversidad de lenguajes, códigos y medios que, si de un lado son hegemonizados, funcionalizados y rentabilizados por lógicas de mercado, de otro lado abren posibilidades de subvertir esas mismas

lógicas desde las dinámicas y los usos sociales del arte y de la técnica movilizandando las contradicciones que tensionan las nuevas redes intermediales” (Barbero, 2002, p. 11).

El Estado se ha convertido en un medio de los intereses privados. Mediante las tecnologías de comunicación, proporcionan una opción para debilitar, fortalecer y controlar a la población, por parte de estos intereses. Los medios tecnológicos de telecomunicaciones, hoy en día tienen un gran poder para influir en todos los aspectos culturales, educativos, políticos, entre otros. Han invadido y bombardeado el cine, la televisión, la música, para construir la identidad “neoliberal” desde la apertura del Tratado de Libre Comercio, que ha permitido introducir todo tipo de industrias para conseguir mano de obra barata y fortalecer una conducta de trabajo-consumo. Podemos identificar problemas y luchas con los pueblos, por defender territorios, el agua y la identidad, para conservar la historia de cada pueblo.

Mato Daniel (2001) realiza un análisis donde identifica cómo el ámbito cultural (simbólico social) influye en los procesos de globalización. Propone “integrar a todo aquello que se relaciona con el carácter simbólico de las prácticas sociales y en particular a la producción de ciertas representaciones sociales” (Mato, 2001, p. 3). En realidad no debe pensarse a la globalización como cuestión económica ni neoliberal, porque también da pie a que se generen movimientos globalizados en contra de la política económica imperante. Involucra no sólo el ámbito económico, sino también los sociales y culturales. En el caso de “consumo cultural” el autor opina que “toda modalidad de consumo es cultural, es decir, simbólicamente significativa y contextualmente relativa: responde a un sentido común o a un sistema de representaciones compartido entre las personas de ciertos grupos sociales o poblaciones humanas, y también de manera convergente, todo consumo reproduce o construye ese sentido común, o bien contribuye a cuestionarlo y producir otros alternativos” (Mato, 2001, p. 158). Este fenómeno de globalización nos va delineando quiénes somos, es decir, cómo queremos ser y por eso consumir tal cosa, nos va formando una identidad basada culturalmente en el consumo. Y en este sentido, la ventana al acceso de delinquir es muy grande, ya que las y los adolescentes sin medir

muchas veces las consecuencias, tienen la necesidad de adquirir objetos que los puedan colocar en un estatus más alto. Por eso pueden matar por diez mil pesos, pueden robar, secuestrar, extorsionar, entre otros., por recibir dinero y así tener acceso a todas las mercancías con las que somos bombardeados mediante la publicidad.

La globalización es una posible ventana para la delincuencia y esa parte invisible de la violencia. La violencia cotidiana, la exclusión social y económica, las pocas oportunidades tanto laborales como educativas, adquieren mayor gravedad hacia las y los adolescentes haciéndolos vulnerables hacia la búsqueda de grupos de pertenencia, para formar y/o fortalecer su identidad. Por lo que pueden vincularse con adicciones, pandillas, narcotráfico, entre otros grupos, sin importarles, en la mayoría de los casos, el cuidado y bienestar de sí mismo, por el simple hecho de sentir protección ante la violencia de un medio hostil. Manfred Liebel (2004) redacta un texto llamado *Pandillas juveniles en Centroamérica o la difícil búsqueda de justicia en una sociedad violenta*. El autor describe la historia y analiza, además del origen, el motivo y la finalidad de las pandillas en centro américa. Estas pandillas no son vistas sólo como grupos delincuentes nada más, sino como sobrevivientes de la pobreza, de los enfrentamientos armados, de los rechazados y de la exclusión social violenta. El hecho de que una persona nazca en la cuadra que le pertenece a la pandilla incrementa la posibilidad de que termine uniéndose a ella. No porque lo obliguen los integrantes, sino por gusto personal, por no tener otro motivo, ni camino, ni esperanza que seguir. Para estos adolescentes los sueños se convierten en pesadillas, las muertes se convierten en algo cotidiano y las extorsiones son una forma de vida.

Cuando se constituye la identidad (el *self*) en un ambiente hostil, puede traer consecuencias que afectan el desarrollo pleno en niños y adolescentes. Es decir, cuando se hace cotidiana la violencia, es difícil percibirla, verla, sentirla, porque pareciera que es parte “normal” de la vida. Como un primer paso es necesario sensibilizar a la población, dando herramientas y estrategias para visibilizarla, una vez logrando este objetivo, en ese momento hay que erradicarla, para no tener consecuencias posteriores, y evitar la reproducción de la misma. Sin embargo, muchos jóvenes quedan atrapados en la

violencia, no pueden salirse de ella, y mueren persiguiendo falsas ideas y construyendo un ambiente de inseguridad y malestar en la población general, es decir, en el colectivo social.

Cuando un sujeto percibe la inseguridad está respondiendo a la sensación de temor que tiene que ver con el ámbito subjetivo del miedo, generado por la violencia directa o indirecta (Carrión y Núñez-Vega, 2007), constituye uno de los elementos que conforman el campo de las representaciones y los imaginarios sociales, seguido de un colectivo generalizado en vivencias, en hechos reales que suceden en la actualidad.

Los grupos humanos organizan sus dinámicas sociales-relacionales sobre la base de un conjunto de ideas, creencias, opiniones, e inclusive de sentimientos, sobre los hechos que se suscitan en su entorno (Fraile, Quim, Rodríguez y Arella, 2006), derivado de las opiniones construidas alrededor de hechos violentos, transmitidos por medios de comunicación, sembrando malestar y temores colectivos. Por eso el interés por parte de los representantes de gobierno, de cambiar la percepción de inseguridad en la población.

Actualmente a los jóvenes les cuesta trabajo hablar de la historia y del futuro, viven el momento del aquí y ahora. Riaño (2006) señala sobre las fisuras en el tejido social debido a la violencia: “Recalco en particular las profundas fisuras en el tejido social de los habitantes de Medellín en lo que se refiere a prácticas y representaciones de violencia sexual y de género y al terror. No obstante, este fenómeno no ha agotado los universos culturales de estos jóvenes ni sus subjetividades” (Riaño, 2006). Es decir, que la historia olvidada o bajo un recuerdo contado va delineando la identidad y a su vez, esta va dando particular pertenencia dentro de un grupo social (familia, amigos, país, estado, escuela, entre otros.). Entonces, si esta historia está repleta de violencia, se continuará perdurando los comportamientos violentos en los individuos, pero queda un fragmento abierto y latente por la duda del olvido.

El nivel económico de las familias mexicanas va desde pobreza extrema hasta millonarios a nivel mundial. Al coincidir en un mismo espacio dos personas de distintos estratos sociales podrían no tener nada en común, debido al papel enajenante de los medios de comunicación, que tienen como fin último entretener, distraer y

crear un mundo ilusorio olvidándose así de sus condiciones reales de existencia (Musitu y Buelga, 2009), sin embargo ambas personas merecen la posibilidad de tener una vida digna, referida a la satisfacción de necesidades básicas y el acceso a oportunidades de aprendizaje, salud y esparcimiento.

#### LUCHA ACTUAL EN MÉXICO

En enero de 1994 se escuchó que en algún lugar de Chiapas un grupo encapuchado se levantó en armas, con la finalidad de liberar al pueblo del capitalismo-neoliberal que se venía construyendo a partir del Tratado de Libre Comercio. La fuerza militar de inmediato trató de borrar con sangre las voces de los excluidos. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), emite su “Declaración de la Selva Lacandona” donde declaran la guerra al gobierno mexicano, en específico al presidente Carlos Salinas de Gortari y piden, “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz”. Sigue en lucha porque no se ha cumplido con lo solicitado, pero ya no se tiene miedo de esa guerrilla, porque ya no es visible.

Desde hace unos años en México vivimos la “lucha contra el narcotráfico”, que inició en nuestro país en el periodo presidencial del 2006-2012. Esta lucha se ha caracterizado no sólo por matar a los principales “carteles”, sino también a las millones de muertes de mujeres, niñas, niños, adolescentes y varones que no tenían relación con el narcotráfico. Por estos hechos, ha crecido un ambiente de miedo y angustia, lo cual ha fracturado la confianza y comunicación con el medio social y comunitario y atenta contra el bienestar de las personas.

El presidente Enrique Peña reconoce que la “guerra contra el narcotráfico” iniciada por su predecesor, Felipe Calderón, ha propiciado graves abusos por parte de miembros de las fuerzas de seguridad. A comienzos de 2013, el gobierno indicó que más de 26,000 personas habían sido denunciadas como desaparecidas o extraviadas desde 2007, por lo que promulgó la ley integral destinada a asegurar los derechos de las víctimas. A su vez la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) tiene hasta el momento un registro de 24 mil 800 personas desaparecidas y de 2 mil 443 casos



más en los que podría haber indicios de “desapariciones forzadas” debido a fuerzas de seguridad pública estatal y federal.

El costo en esta fractura social, derivado del ambiente conflictivo, tiene un puesto importante y de atención en la agenda pública y política. Sin embargo, cabe señalar que probablemente estos índices de violencia e inseguridad que se viven en México, no sólo son causados por la lucha contra el narcotráfico, sino también por la relación que hay entre la exclusión social, la falta de leyes que fortalezcan una estructura de seguridad y la desigualdad entre los diversos estratos sociales en México. En ciertos contextos se fomenta una integración social frágil en la familia, sin aprender las costumbres y raíces del lugar donde nacieron. De esta manera la población adolescente está en mayor riesgo de realizar conductas delictivas, conflictivas e incluso antisociales. Dejando la puerta abierta para que grupos delictivos organizados los inviten a ser parte de ellos, consiguiendo llenar el hueco de una fractura en el tejido social primario.

Estas redes delictivas, donde sus principales intereses son el contrabando, secuestros, tráfico de personas, drogas, entre otras muchas actividades que proporcionan un cierto grado de poder y remuneración económica en los integrantes de estas redes, crean una tensión social de violencia, miedo e inseguridad. La fractura social que genera esta violencia reside en las muertes, las heridas, las pérdidas de bienes, en el dolor humano que afecta el bienestar subjetivo y colectivo.

A este respecto, las Naciones Unidas (ONU) tienen como propósito disminuir el sufrimiento, promoviendo la justicia y el bienestar para las personas. Mediante el Programa de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Sistema de Justicia Penal dan propuesta a los Estados, para que desarrollen políticas y estrategias, y así tratar de disminuir esa problemática. En este mismo Programa se desarrolló la Declaración de la Víctima, en el cual se establecen los mínimos criterios que deben respetarse en la asistencia, tratamiento y accesibilidad apropiados para las víctimas (Marchiori, 2007).

El Informe mundial sobre la violencia y la salud establece que:

La violencia colectiva es el uso instrumental de la violencia por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un

grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos, con el fin de lograr objetivos políticos, económicos o sociales. Adopta diversas formas: conflictos armados dentro de los Estados o entre ellos; actos de violencia perpetrados por los Estados (por ejemplo, genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos); terrorismo; y crimen organizado (Organización Mundial de la Salud, 2002).

La violencia colectiva que vivimos hoy día en México derivado de la lucha contra el crimen organizado ha propiciado una destrucción en las estructuras sociales, haciendo cambios en la vida cotidiana, produciendo distintos malestares emocionales como ansiedad, tensión y miedo. Existen estados con mayor índice de violencia como es el caso de Ciudad Juárez. Segato (2004) trata de entender a lo largo de su viaje y experiencia vivida en Ciudad Juárez, lo que no se puede explicar en palabras, “entender el horror de una sociedad que escribe la violencia, la intolerancia, la prepotencia en los cuerpos de sus mujeres” (Segato, 2004, p. 79), además de una impunidad hacia la violencia que deja en entre dicho a la autoridad. Parece que el mismo sistema protege esta red de secuestros, violencia y muerte. Existe coincidencia que cuando hay un descubrimiento, una vislumbra de lo tenebroso del tema, “pasa algo” que evita su difusión o evita continuar en la búsqueda del por qué, se da una explicación ficticia, ambigua y superficial, que elimina toda posibilidad de lucha. Además, la relación entre las muertes y los ilícitos, resultantes del neoliberalismo feroz que se globalizó en los márgenes de la Gran Frontera después del Tratado de Libre Comercio del Norte, y la acumulación desregulada que se concentró en las manos de algunas familias de Ciudad Juárez (Segato, 2004, p. 81). Ya que estos crímenes no son perpetrados por enfermos mentales que actúan de manera individual, sino que son expresiones de una estructura simbólica. Donde la violación es el instrumento preciso para adquirir poder y control sobre las personas y además protegido por el mismo sistema.

#### PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

La psicología social comunitaria como disciplina que orienta el cambio social en la desigualdad, la pobreza, la alienación o la

indefensión de los ciudadanos (Buelga, Musitu, Vera, Arango, 2009), puede proporcionar alternativas y soluciones de cambio. Considerando que la realidad social que estamos viviendo está basada en la interacción social que plantea Mead, donde establece que la comunicación mediante símbolos y significados entre dos o más personas influye de cierta manera en el comportamiento de las mismas. De esta manera, al identificar ciertas características o variables que puedan ser modificables, se incide de manera positiva en el tejido social.

Trabajar desde una perspectiva comunitaria puede prevenir sucesos estresantes y así evitar costos futuros que atentan con la salud mental y social. Por lo que promover estrategias de afrontamiento de estrés en familias con hijos adolescentes, puede evitar posibles crisis en esta etapa de la vida y así ayudar al adolescente a definir estrategias que le ayuden a afrontar de manera positiva su vida, promoviendo su bienestar en lugar de querer hacerse daño a sí mismo o a su entorno. Es indispensable el apoyo social dentro del bienestar y salud. Lin y Ensel definen como apoyo social “aquellas provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, proporcionadas por la comunidad, redes sociales y relaciones íntimas que pueden darse tanto en situaciones cotidianas como de crisis” (Musitu y Buelga, 2009, p. 67). Esta definición establece que las relaciones o el tejido que se construyen con el Otro, este Otro que puede ser la comunidad, la familia, la pareja, entre otros, generan un bienestar, una estructura que identifica quien soy yo, y por lo tanto, fortalece una identidad y establece un lugar en el contexto que se vive.

La familia es un ámbito importante porque pasamos en ella gran parte de nuestra infancia, adolescencia e incluso juventud (dentro de contextos latinos). Es una estructura que va formando la identidad personal. En la actualidad, no hay una familia determinada, van de acuerdo al contexto demográfico, social y económico (Musitu, *et al.*, 2011). Las parejas pueden decidir cuándo y cuántos hijos tener, incluso no tener; a su vez es más común encontrar persona de la tercera edad que viven sin hijos ni hijas, porque los hijos han decidido cambiar de residencia, para construir su camino, sin esperar la herencia de sus padres. El ideal de la familia es un espacio donde

los miembros se relacionan siendo el amor su lazo de organización, lamentablemente hay relaciones tormentosas que mediante la violencia crean su destrucción. Sería importante fortalecer las redes que se tejen dentro de la familia, para que la violencia se dé en menor medida.

El capital social que plantea el sociólogo francés Bourdieu es un conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados o ligados con la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas, con la adhesión a un grupo y su mutuo reconocimiento. Establece esta propuesta una pertenencia a uno o varios grupos, los cuales poseen propiedades comunes que comparten los integrantes, unidos de manera estable y constante.

El apoyo social ayuda de manera estratégica para salir del miedo, del estrés, de la tensión y en general del malestar emocional producido por la violencia y por los ambientes conflictivos. Si una persona víctima de algún tipo de violencia es aislada de todo apoyo social, comunitario y/o familiar puede sufrir problemas emocionales que atentan contra su bienestar. Por lo que el trabajo comunitario en ambientes conflictivos es necesario para tejer y fortalecer la “red social” planteada por Barnes (Quesada, 1993). La gente que vive cerca de sus padres y amigos cuenta con una amplia red social de apoyo, menos disponible en otras comunidades más inestables (Young y Willmott, 1957). En donde las relaciones de parentesco y amistad conforman las redes sociales que pueden apoyar en momentos de crisis a uno o varios de los integrantes de estas redes. Una estructura de valores y estilos de vida fundamentalmente individualistas es, en gran medida, un factor que promueve una baja cohesión social, una mayor indiferencia y anonimato, lo que se asocia con la participación en conductas antisociales y violentas (Roché, 1998). De esta manera es importante fortalecer las relaciones entre amigos y familiares, crear ambientes más colectivistas. Creando espacios donde se realicen actividades recreativas en la comunidad como excursiones, actividades deportivas, talleres, entre otros.

La prevención puede ser de tres tipos: primaria, cuando se enfoca a la raíz del crimen; secundaria cuando se enfoca a la identificación precoz de las situaciones criminales, como las acciones de las policías preventivas, el urbanismo; o terciaria, cuando se prevé la

reincidencia. También se puede distinguir la prevención social, de la situacional y de la comunitaria: la prevención social se enfoca a trabajar con la familia, la escuela, la inserción de los jóvenes, el empleo, las políticas de salud y desarrollo urbano, entre otras; mientras que la prevención situacional tiene que ver con las medidas de vigilancia, cambios urbanos de protección, como rejas, bardas, entre otros, campañas de sensibilización del público, rondas vecinales, entre otras (Roché, 1998). En este sentido, si se incrementan el bienestar y calidad de vida en la población, mediante garantizar los servicios básicos como es educación, salud, vivienda de calidad, limpieza en las calles (sin contaminación visual ni de basura), parques deportivos y con juegos, iluminación, entre otras áreas recreativas, podría disminuir la probabilidad de tener acceso a espacios de delincuencia. Es decir, una alternativa de solución es propiciar espacios de convivencia vecinal.

En esta misma línea, Pegoraro (2002) hace una reflexión de la participación comunitaria en las políticas de seguridad ciudadana para la prevención del delito, cuya finalidad es reducir el riesgo a ser víctima, además del miedo generado por percepción de inseguridad. Su propuesta es convocar a la participación ciudadana “ya que la exclusión, el hacinamiento, la destrucción de la escuela pública, el deterioro de la atención de la salud y el desempleo son los generadores de un ambiente físico y social, que favorece las conductas antisociales” (Pegoraro, 2002). En nuestro contexto mexicano hace falta garantizar este fenómeno, canalizar los ambientes hostiles, en culturales, donde se proporcione ambientes comunitarios,

Si reconocemos que el comportamiento humano se rige y funciona de acuerdo a normas y leyes, incluso en su mayoría de corte prohibitiva, se debe considerar que el sistema penal carece de la capacidad de lograr una integración social, por lo que, estas leyes en México tiene como finalidad reprimir y contener al delincuente. Sin embargo, al encontrarnos en una época en que se exige tener más bienes materiales, que educación, resulta difícil contener a los grupos que son excluidos, es una contradicción debido a que las leyes prohíben la delincuencia, pero socialmente, para tener un estatus en la sociedad, se exige un contante consumo de materiales. En este sentido, el Estado, de alguna manera, ha contenido que se

desborde la delincuencia mediante apoyos sociales en educación, salud, trabajo y vivienda, sin embargo, cada vez se van reduciendo estas políticas sociales, que contienen de alguna manera la delincuencia. Por lo que resulta evidente utilizar nuevas estrategias que ayuden y favorezcan la seguridad.

Aunado a esto, se le suma la poca confianza que se tiene a las instituciones de seguridad, se pierde la credibilidad en las leyes y se considera fácil realizar el delito. En este sentido propone Pegoraro (2002) a las policías comunitarias, como alternativa a la desconfianza que se tienen hacia la policía, siendo una alternativa para que la ciudadanía tenga el control, conocimiento y confianza. Se debe invertir en la prevención y contener la delincuencia desde una perspectiva social, comunal, de alternativas que beneficien a la comunidad y no distanciar a los sectores vulnerables, sino incluir a la población, para cubrir las necesidades básicas (alimento, vivienda, salud y educación). Sin embargo, las políticas sociales que benefician a la población más vulnerable, se puede prestar a favorecer ciertos intereses de la clase que tiene el poder, ya sea, para perpetuar ese estatus o como clientes para aprovechar y desviar recursos económicos. Incluso se puede prestar para conseguir votos o tener a un sector de la población bajo ciertos parámetros.

Sí apoyamos y creemos que la asistencia social ayuda a disminuir problemáticas de delincuencia, que cubre, por lo menos, las necesidades básicas anteriormente mencionadas (alimento, vivienda, salud y educación). Pero más que sólo recibir, debería ser un intercambio de estrategias y medios para transmitir saberes, por ejemplo, hacer pan, sembrar, ser parteras(os), oficios como carpintería, herrería, entre otros. El cubrir las necesidades básicas forma parte importante del bienestar. Sin embargo, el siguiente apartado refiere sobre el costo de la victimización, es decir, cómo el miedo puede paralizar a la comunidad, sin dar oportunidades a la población y dejándolas en un abanico de exclusión.

#### EL COSTO DE LA VICTIMIZACIÓN

La historia ha dictado la normatividad jurídica en cuanto a la construcción de leyes, las cuales deben ser establecidas y seguidas bajo una lógica legal con derechos y obligaciones que justifican la ac-

ción de dicha ley. La justicia es ejercida por aparatos del Estado, los cuales, juzgan un crimen que atenta contra el bienestar del ciudadano, resguardando la ley y el orden establecido para vivir en colectivo. Las leyes se van construyendo de acuerdo a la necesidad.

La delincuencia organizada se considera una actividad racional pero, al mismo tiempo, los delincuentes son cada vez más jóvenes (Romero-Salazar, 2009). Esta población se encuentra muchas veces en exclusión, sin oportunidades, y se refugia en la violencia, debido a una red de apoyo social construida por un grupo pertenencia, con los cuales interactúa y establece vínculos significativos, y un ideal por el cual dedicar sus vidas y su labor, algo que le dé estructura a sus aspiraciones vitales. Cuando los patrones de conducta violentos y los actos delictivos forman parte de la cotidianeidad, se produce un hábito y reproducción de estos patrones.

Cuando la violencia sobrepasa el orden que el Estado debe garantizar, puede tener serias repercusiones negativas en la salud, Bruyn (2003) describe posibles resultados de la violencia contra la mujer sin importar nivel económico, ni edad, con respecto a su salud. Es decir que el abuso psicológico, físico y sexual puede tener dos resultados los “fatales” y los “no fatales” este último, se divide en tres rubros: salud mental (baja autoestima, abuso en el consumo de sustancias adictivas, ansiedad, depresión); salud física (lesiones, discapacidad, otros síntomas); y salud sexual y reproductiva (ITS, problemas ginecológicos, embarazos no deseados, complicaciones del embarazo, aborto espontáneo o en condiciones de riesgo, problemas sexuales). Los resultados fatales pueden ser homicidios, suicidios, SIDA, mortalidad materna, entre otros. Esto se apoya con la investigación de González-Forteza (2001) donde refiere que hay múltiples motivos para la conducta suicida, pero principalmente está el abuso sexual.

Existen diversos efectos debido a la violencia social, algunos se han mencionado anteriormente, pero resulta interesante mostrar que además de afectar el estado emocional y físico de la persona que sufre violencia, también afecta al colectivo social:

La violencia reduce la interacción social; altera el comportamiento de la población, que cae en la angustia y en el desamparo; menoscaba la solidaridad humana; lleva a que la percepción

de inseguridad se integre a otros ámbitos (como el económico y el ecológico); impone la homogeneización como resultado de la exclusión (incluso física) del otro. La violencia puede afectar adversamente a los valores que unifican e identifican a los grupos sociales (Concha-Eastman 2002).

Estos autores refieren que la violencia afecta a la población en el ámbito cultural, social y personal. El hecho de que las y los adolescentes estén desarrollando su sexualidad en un ambiente hostil, vinculado con violencia, movimientos armados, desaparecidos, muertes, puede provocar un incremento en la violencia sexual, debido a no tener otra forma de resolver los deseos, los conflictos personales o los pensamientos.

Parece una forma irónica que la lucha contra el narcotráfico creara un ambiente hostil, de violencia, masacre, temor, duelo y tristeza, que ha llevado a cierta población económicamente estable, a estar en riesgo de ser extorsionada. Por lo que, comenzaron a cambiar de residencia, en algunos casos hacia el país vecino. Estados Unidos es un lugar que se caracteriza por migrantes de escasos recursos que van en busca de incrementar su nivel socioeconómico, lo referente a la coloquial frase “el sueño americano”. Ahora, los nuevos desplazados no cambian de residencia por mejorar su nivel económico, sino como alternativa de refugio, un espacio seguro en el cual puedan estar tranquilos con sus familias.

En este sentido, Severine (2012) explora los nuevos fenómenos migratorios en el noreste de México, a partir de la guerra emprendida en contra del narcotráfico y el crimen organizado desde 2006. “El desplazamiento de poblaciones, la migración forzada, el éxodo y las vivencias del exilio constituyen nuevas realidades para los pobladores de los estados de Tamaulipas y Nuevo León, fronterizos con el estado de Texas en Estados Unidos” (Severine, 2012, p. 30). Definido como “migración forzada” o “desplazados internos” a toda persona que haya sido forzada a escapar de sus hogares en busca de refugio en otra parte distinta a su residencia. Los periódicos y encuestas estadísticas plasman el incremento del sentimiento de inseguridad en la población. No nada más es la percepción así por un significado colectivo, sino por hechos tangibles que muestran la violencia vil con relación a disparos, muertes, secuestros,



robos, impunidad, entre otros. Los últimos años se ha visto crecer el poder y la violencia de los cárteles. Cabe señalar que esta huida de familias debido al crimen organizado, también afecta el ámbito económico.

La violencia es un constructo que va delimitándose según la cultura y la época, es dinámica y está en constante mutación. Sin embargo, siempre está basada en la fuerza física o el poder (OMS, 2002, p. 4). Actualmente en México podemos encontrar información estadística con relación a la victimización, por parte del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). La Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2013 (ENVIPE) establece que la tasa de víctimas por cada 100,000 habitantes para la población de 18 años y más en el 2012 es de 29,310 en Morelos, siendo mayor al índice nacional, que es de 24,317. En cuanto a la tasa de delitos es de 35,750 en Morelos, siendo mayor comparado con la nacional, 29,200. A su vez el porcentaje de población de 18 años y más, que percibe como inseguro Morelos es de 86.5%, siendo 66.6% a nivel nacional.

En Morelos se ha incrementado la violencia colectiva en los últimos años, debido a la posible lucha entre poderes del crimen organizado. Múltiples células delictivas están marcando su territorio y su forma de vida mediante extorciones a negocios y familias, asaltos cotidianos en el transporte público, secuestros, muertes, entre otros delitos. El costo de ser víctima de algún delito violento puede producir cambios radicales en la vida cotidiana, en relación a sus costumbres, hábitos, confianza y seguridad de la persona.

Hace aproximadamente tres años nace el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad, que promovió, fundó y actualmente encabeza el poeta Javier Sicilia. Su principal objetivo ha sido la necesidad de hacer algo por las víctimas de la violencia. Promoviendo desde la comunidad la disminución de muertes. La violencia es un proceso delicado y puede repercutir gravemente en las víctimas, requiere que se atienda y erradique de raíz; desde una perspectiva comunitaria se pide que no haya impunidad en los delincuentes, para así disminuir el miedo y la angustia de la víctima y evitar en gran medida la fractura en su confianza con el medio e interacción social. A su vez se fortalecerán las Instituciones que trabajan en la

atención a víctimas de delitos violentos. Por lo que la ley, pensada desde una forma de castigo (posterior al delito), no previene, sino sanciona un hecho. Las personas que aceptan que el nivel de represión de los delincuentes debe aumentar, por ejemplo a través de la aprobación de la pena de muerte, o aumentar las sentencias, lejos de disminuir la violencia pudieran estar contribuyendo a la destrucción de formas pacíficas de relacionarse en los espacios de socialización, de esta forma se difiere el proceso de ciudadanía y se reproduce la fragmentación social, lo que exige fortalecer el estado de derecho (Romero-Salazar *et al.*, 2009). Al mismo tiempo el cambio en los estilos de vida y en los valores se asocia con una modificación del perfil de la delincuencia y del delincuente.

Sin embargo, queda fuera el bienestar de la víctima, tal parece que con enjuiciar al delincuente, queda disminuido cualquier posible conflicto que pudiera afectar a la víctima. No hay apoyo, ni colaboración por parte de las autoridades a una atención adecuada a esta población. Los factores psicosociales nos ayudan a visualizar un conjunto de características que operan e influyen en la conducta del individuo. Se vinculan con cuestiones biológicas, psíquicas y sociales en un contexto y tiempo determinado. Por lo que analizar los factores psicosociales que se relacionan con la victimización nos puede ayudar a identificar ciertas posibilidades de riesgo que mediante una intervención puedan propiciar bienestar en la población, (Villalobos, 2004). Por lo que resulta indispensable identificar cuáles factores psicosociales sean de mayor relevancia para disminuir los problemas que puede tener una persona víctima de algún acto de violencia, y de esta manera fortalecer áreas de oportunidad que puedan ayudar a disminuir el riesgo de presentar problemas de salud en general como consecuencia de esta victimización.

#### DATOS ESTADÍSTICOS BASADOS EN LA ENCUESTA ESTATAL MORELOS

En diciembre de 2013, se realizó en el estado de Morelos un “Diagnóstico estatal de la percepción ciudadana sobre la violencia, la delincuencia, la inseguridad y la dinámica social e institucional” realizado por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. El diseño metodológico que se implementó es no experimental, explo-

torio, cuantitativo. Se diseñó una encuesta sobre percepción ciudadana sobre la violencia, la delincuencia, la inseguridad y la dinámica social e institucional en el estado. El cuestionario se aplicó en una muestra representativa del estado de Morelos en los 33 municipios, siendo la muestra de 8,170 sujetos, 49.7% mujeres y 50.03% hombres; con relación a la edad el 30% corresponde a adolescentes de 12 a 19 años, el 16% de 20 a 30 años de edad, 14% oscilan entre 31 y 40 años, 20% eran edades entre 41 y 60 años y el 20% corresponde a personas de 61 años o más. Sin embargo, resulta de interés para este capítulo indagar sobre la población que ha sido víctima de un delito. De la muestra total (8,170) el 5.8% (473) no contestó a la pregunta: “En los últimos doce meses ¿ha sido víctima de algún delito?” por lo que se decidió eliminar estos cuestionarios del análisis quedando un total de 7,697 sujetos.

El 13% (1,000) de la población ha sido víctima de algún delito en los últimos 12 meses; Siendo el 50.3% (503) mujeres y 49.6% (496) hombres; de las personas que han sido víctimas de algún delito el 23% son adolescentes (12 a 19 años de edad), 21% corresponde a jóvenes de 20 a 30 años, 16% de 31 a 40 años de edad, 23% de 41 a 60 años y 17% comprende edades de 61 años o más.

El 53.5% refiere que ha sido víctima de robo o asalto en la calle o en el transporte público, es decir que más de la mitad de las víctimas ha sufrido este delito. Sin embargo, es importante hacer referencia de los delitos graves como el intento de homicidio que el 7% lo refirió, el 3.6% ha sido víctima de violación o abuso sexual, el 4.7% fue secuestrado o retenido de manera ilícita para exigir dinero. En este bloque de preguntas, la o el encuestado(a) pudo referir más de una opción de respuesta, siempre y cuando haya sufrido más de un delito en los últimos 12 meses.

Posteriormente se indagó sobre ¿cuál es el delito más grave que sufrió en los últimos 12 meses? Fueron: el robo o asalto en la calle o en el transporte público (34.4%); le continúa el delito de extorsión (12.6%); y robo en su vivienda (9.7%). Parece que la inseguridad está en los tres niveles. Como ciudadanos no estamos seguros en la vía pública, ni en el transporte público, ni en el hogar, ni en el negocio debido a las extorsiones. Se debe trabajar en todos los niveles para disminuir la violencia estructural y social, esa violencia

que atenta contra los ciudadanos, que ha obligado a cambiar la forma de vida. Orilla a ser más individualista, sin cuidarnos en colectivo, por el temor de ser víctima en algún tipo de violencia.

Cabe señalar que el 93% de los delitos ocurridos en los últimos doce meses han sido en Morelos, siendo sólo el 7% fuera del estado. El 21.5% refirió que el o los delincuentes estaban bajo la influencia de alcohol y el 27% refiere que estaba bajo el efecto de alguna droga. Mostrando un ambiente derivado del crimen organizado de ciertos grupos que derivan de una organización ilícita. Podríamos tener varias hipótesis al respecto, probablemente roban para pagar deudas al narcomenudeo o para ser parte del grupo organizado. En fin, derivado de la violencia social y estructural, los delitos se pueden pensar desde diversos aspectos y no sólo reducirlo “a rasgos de la personalidad”. Que si bien, dichos rasgos son parte fundamental para la formación de la identidad de estos grupos, no lo es todo. El 31% de víctimas de este estudio, recibieron algún tipo de violencia física; el 81% refirió que el delincuente pudo escapar después de cometer el delito. Sólo el 26.7% levantó un acta ante el ministerio público sobre el delito ocurrido. El 20.5% refirió que el o los motivos por los cuales no levantaron una denuncia fue por miedo, el 21.8% por seguridad familiar.

## CONCLUSIÓN

El costo de la victimización es un fenómeno social que requiere de cuidado especial en su análisis. Va más allá de un número estadístico, que sirve para medir un problema, pero no ayuda a la persona que ha sido víctima de algún delito a no pasar a ser un número más. La muerte debido a la violencia es el fin último de la decadencia del contexto social.

¿Qué esperanza se puede transmitir a las generaciones? Si el ambiente es hostil, sin oportunidades, con un estado rígido y violento. Toca vivir un mundo que no acepta otros mundos, que sólo se basa en el dinero (venta y compra) se mide el poder mediante mercancía, con lo que una persona pueda adquirir, siendo mujeres o niñas, joyas, canciones, animales o lo que se desea. Si se quiere cambiar este ambiente de conflicto, de guerra, que vivimos en México se debe cambiar el sistema que permite la corrupción, en

el que se puede comprar al estado, o un acto violento se puede silenciar con dinero.

El trabajo que se requiere para fortalecer a la población afectada, se debe pensar en que la psicología debe ser liberadora. El aporte de la psicología lo encontramos desde la postura que Martín Baró (2006) refiere “Si queremos que la psicología realice algún aporte significativo a la historia de nuestros pueblos si como psicólogos queremos contribuir al desarrollo de los países latinoamericanos, necesitamos replantearnos nuestro bagaje teórico y práctico, pero replanteárnoslo desde la vida de nuestros propios pueblos, desde sus sufrimientos, sus aspiraciones y luchas”. No desde una visión ideológica, de un mundo de ideas que fortalecen el modelo económico imperante.

Es por eso, que la forma que visualizamos para transformar de cierta manera este miedo, inseguridad, rabia, frustración, entre otros malestares que produce la violencia, es con un trabajo desde la comunidad. Donde constantemente se esté fortaleciendo el tejido social, la esperanza y las estrategias de afrontamiento, para quienes han sido víctimas de algún delito.

Comencemos a construir un mundo donde se reconozcan las diferencias, donde no haya impunidad en los delitos que atentan contra la seguridad y bienestar de la población. Donde se aprenda a convivir con la comunidad, sin dejar de lado las raíces. Sin negar lo que somos y quienes somos. Fortaleciendo los lazos familiares y las estrategias de afrontamiento que ayuden a visualizar la victimización y trabajar para no reproducir la violencia en los distintos estratos sociales, culturales y económicos.



**APARTADO II**  
**ASPECTOS PRÁCTICOS**





## CAPÍTULO 6

### PROGRAMA *CONVIVIR*

Ma. Jesús Cava Caballero\*  
Gonzalo Musitu Ochoa\*\*

A la hora de poner en práctica un programa de intervención, es importante tanto conocer sus objetivos, como por qué éstos son valiosos. En este sentido, en los siguientes apartados no sólo describimos las características, unidades, módulos y recomendaciones necesarias para la adecuada implementación del Programa Convivir, sino que también resaltamos la importancia que creemos que tiene desarrollar en los alumnos, a través de la escuela, los valores de la convivencia y la aceptación de la diversidad, el respeto mutuo, la cooperación y la tolerancia. Un clima de convivencia, por una parte, es una condición necesaria para que la labor docente pueda realizarse. Como señala Fernández (1998, p. 14) “el clima escolar generado por las relaciones interpersonales es el eslabón necesario para una tarea educativa eficaz”. Pero, además, la convivencia es también un aspecto esencial que merece ser aprendido en la escuela; es un objetivo tan importante, o más, que los propios contenidos curriculares.

El desarrollo de la convivencia, así como la integración social de todos los alumnos, no es sólo una alternativa a las situaciones más graves de violencia que se pueden producir en algunos institutos, sino que, sobre todo, es una forma eficaz de contrarrestar las situaciones de violencia indirecta (a través del rechazo y la exclusión social) que muchos adolescentes experimentan en el contexto escolar.

---

\* Catedrática, Universidad de Valencia (Valencia, España).

\*\* Catedrático, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España).

Por último, el programa que proponemos es también un instrumento útil para desarrollar en todos los alumnos, tanto adaptados socialmente como con problemas de integración y motivación en la escuela, la inteligencia emocional. Este tipo de inteligencia, centrada en la capacidad de reconocer y expresar las emociones propias, así como entender las de los demás es, según Goleman (1996), más útil que la propia inteligencia intelectual para desenvolverse en el ámbito familiar, laboral y social.

Precisamente, el desarrollo de la capacidad de expresar las propias emociones y de entender las de los demás, la capacidad de ponerse en el lugar del otro (la empatía), el aprendizaje cooperativo y la potenciación en los alumnos de sus recursos personales y sociales (autoestima, apoyo social, habilidades sociales, técnicas de solución de problemas, negociación, entre otros) son los medios a través de los cuales se propone, en este programa de intervención, desarrollar la convivencia en las aulas de secundaria. Unas aulas a las que, por otra parte, asisten alumnos adolescentes, es decir, personas que están atravesando una etapa de su desarrollo que, aunque no es necesariamente problemática en todos los casos, lo cierto es que no deja de ser una etapa difícil y de numerosos cambios.

En estas edades, los enfrentamientos con la autoridad y el deseo de autonomía e independencia son mayores, lo que suele implicar un incremento en los conflictos con padres y profesores. El programa que proponemos, por una parte, ayuda a los profesores en su labor educativa, puesto que aporta un instrumento útil para mejorar las relaciones interpersonales en el aula; y, por otra parte, ayuda también a los propios adolescentes a afrontar con mayor facilidad esta etapa de su vida, al potenciar sus recursos.

#### DE LA VIOLENCIA A LA CONVIVENCIA

Recientemente, Aronson (2000), un eminente psicólogo social norteamericano, comienza su libro *Nadie merece ser odiado*<sup>1</sup> descri-

---

<sup>1</sup> El título original es “Nobody left to hate”, extraído de un fragmento de la novela “Birdy” (Wharton, 1979): “Before you know it, if you’re not careful, you can get to feeling for everybody and there’s nobody left to

biendo el estupor que en la sociedad norteamericana produjo el tiroteo que dos adolescentes protagonizaron el 20 de Abril de 1999 en un Centro de Educación Secundaria. El balance de este tiroteo fue de 15 personas muertas (incluidos los propios adolescentes autores de los disparos) y 23 hospitalizadas.

Esta noticia, rápidamente difundida en los medios de comunicación de todo el mundo, provocó algunos reportajes en España sobre la violencia existente en nuestros institutos. En los principales noticiarios, algunos profesores comentaban que en España no existía la facilidad de acceso a las armas de fuego, tan patente en los EU, y que ellos consideraban que algo así no podría ocurrir en nuestro país. No obstante, reconocían que las conductas violentas y los actos vandálicos eran cada vez más frecuentes en nuestros institutos y que sería conveniente, si no necesario, tomarse más en serio este incremento de la violencia en las escuelas (incluyendo entre estas conductas, las pintadas, la rotura de cristales, el robo y deterioro de ordenadores y material escolar, las agresiones y amenazas entre estudiantes).

Lo cierto es que en España, afortunadamente, no se han producido actos tan violentos como los descritos por Aronson, y que, probablemente, muchos de nosotros todavía recordemos. Sin embargo, de forma esporádica, sí podemos leer en la prensa alguna noticia sobre actos vandálicos en institutos, conflictos y amenazas graves entre estudiantes, o bien sobre las dificultades y problemas que surgen, en algunos centros educativos, al tratar de integrar en sus aulas a chicos de otras culturas. En este sentido, y respecto de las conductas de acoso e intimidación entre estudiantes, en los trabajos realizados en nuestro país por Cerezo y Esteban (citado en Cerezo, 1997), se muestra que aproximadamente un 16% de los estudiantes de entre 10 y 16 años están implicados en este tipo de conductas (siendo, aproximadamente, un 5% los que sufren esta victimización

---

hate” (trad. cast.: “Antes de que te des cuenta, si no tienes cuidado, conseguirás comprender los sentimientos de todo el mundo y no te quedará a quien odiar”). En otras palabras, a través de la empatía, puedes llegar a comprender los sentimientos de los demás y a entender que nadie merece ser odiado.

de sus iguales, y un 11% los que acosan, amenazan y, en ocasiones, agreden a sus compañeros). Situaciones que, en muchos casos, son desconocidas por los propios profesores.

Por otra parte, muchos profesores de enseñanza secundaria señalan la creciente desmotivación que observan en sus alumnos adolescentes, lo que les dificulta enormemente su labor docente. La adolescencia, como ya hemos señalado, es una etapa difícil, y la escolarización obligatoria hasta los 16 años, junto con la mayor diversidad cultural presente en nuestras aulas, están obligando a muchos profesores a replantearse algunos aspectos de la educación en secundaria: ¿Cómo organizar los materiales de aprendizaje para que puedan ser mejor comprendidos?, ¿cómo responder ante las conductas disruptivas de alguno de sus alumnos (gritos o insultos)?, ¿cómo motivar a estudiantes adolescentes?, ¿cómo crear un mínimo clima de convivencia y respeto dentro del aula?, entre otras; y, si bien todos estos temas preocupan a padres y a profesores, es, no obstante, el incremento en las conductas agresivas de los adolescentes y, en algunos casos, los problemas graves de disciplina los que se convierten en el primer problema a solucionar en muchas aulas. Comencemos, por tanto, analizando con algo más de detenimiento este tipo de conductas.

¿Por qué se producen las conductas agresivas y qué podemos hacer?

En primer lugar, cabe señalar que existen numerosas definiciones y clasificaciones de las conductas agresivas (ver, por ejemplo, Cerezo, 1997). En la mayoría de los casos, se incluye como un elemento definitorio la intención de herir o causar daño de forma directa o indirecta a la víctima de la agresión, cuando se trata de una agresión dirigida hacia otra persona. Asimismo, se incluyen tanto las agresiones físicas (patadas, golpes, empujones, pellizcos) como las agresiones verbales (humillaciones, burlas, insultos, motes despectivos, amenazas). Dentro del ámbito escolar, el tipo de agresiones más frecuentes son las verbales y éstas se producen, sobre todo, entre alumnos y fuera del aula (en el pasillo o en el patio). Aunque, a medida que los alumnos son mayores, este tipo de insultos y provocaciones se van trasladando también a las clases (Ortega y Mora-Merchán, 1997).

En cuanto a las causas, resulta interesante retomar el análisis que Aronson (2000) realiza del trágico suceso que hemos descrito previamente. Este investigador nos insiste en la importancia de buscar las causas de estos actos violentos para poder reducir su ocurrencia en el futuro. A veces, sobre todo después de un suceso trágico, suele buscarse culpables (padres, profesores, directores, responsables educativos, medios de comunicación) con el único fin de condenarlos por no asumir sus responsabilidades, o por no ser conscientes de lo que podía pasar y prevenirlo a tiempo. Sin embargo, esto resulta poco eficaz de cara al futuro, y sí lo es analizar las causas para cambiarlas. Aunque, por otra parte, es necesario que no nos quedemos solo con las causas superficiales de un problema, sino que analicemos también sus causas más profundas, puesto que éstas son las que realmente generan y mantienen el problema. Por último, hay que tener presente que, en función de las causas, se deciden unas u otras intervenciones para solucionar el problema y que, en consecuencia, si no analizamos adecuadamente las causas, nuestras intervenciones pueden ser, en el mejor de los casos, poco eficaces y, en el peor, generar nuevas consecuencias negativas que sumar a la situación ya de por sí problemática.

Hechas estas salvedades, sigamos el análisis de Aronson. En primer lugar, es cierto que las escuelas están reflejando muchos aspectos de la sociedad y de la comunidad y barrio en la que están ubicadas. De esta forma, la competitividad presente en la sociedad, los cambios que se están produciendo en las formas y funciones de las familias occidentales, los valores mismos de la sociedad,... son, sin duda, elementos que también están presentes en la escuela. Sin embargo, también muchos aspectos de la propia organización del aula pueden favorecer o disminuir las conductas violentas. A este respecto, algunas personas han señalado (y así lo cita también Aronson) que el problema (o la causa) está en una falta de disciplina en las actuales escuelas.

Irónicamente, Aronson propone como solución, si es que ésta es la causa, que todos los alumnos tengan que dirigirse a sus profesores llamándoles “señor” o “señora” y, por supuesto, utilizando el trato de “usted”. Asimismo, los estudiantes deberían pedir permiso en todo momento a sus profesores para hablar, para levantarse y

para moverse. Ciertamente, exigiendo este tipo de comportamiento a los estudiantes, es muy probable que pueda reducirse el número de conductas violentas y disruptivas que los alumnos realizan en presencia del profesor; pero, sin duda, éstas se incrementarán en su ausencia. Los alumnos, de este modo, no serían “educados y corteses” porque creyeran que es adecuada, útil y positiva la cortesía, sino solo para evitar un castigo. Además, la utilización de estas medidas podría tener como consecuencia que los alumnos llegaran a pensar que la fuerza (es decir, la violencia y la coacción) es útil para imponer los criterios personales. Únicamente, es cuestión de ser el más fuerte, de tener más poder.

En una línea bastante parecida se han alzado también algunas voces señalando la necesidad de un mayor control en las escuelas, puesto que la causa de la violencia podría ser la escasa supervisión de los adultos. Esta idea, llevada a sus máximas consecuencias, está convirtiéndose en una realidad en muchos institutos norteamericanos. De hecho, la presencia de vigilantes a las puertas del centro educativo, los detectores de metales y las cámaras de vigilancia en los pasillos son, actualmente, una realidad presente en más de un instituto norteamericano. En este caso, la solución al problema puede tener como consecuencia que convirtamos a nuestras escuelas en pequeñas cárceles en las que la conducta de niños y adolescentes esté siempre controlada. No obstante las consecuencias negativas de esta situación pueden superar el problema inicial. Los estudiantes tienen que ser capaces de controlar sus actos de forma autónoma y no estando siempre vigilados y controlados. La labor de la escuela es enseñar conocimientos; pero, también es enseñar formas de relacionarnos con los demás, de entender a los demás y de convivir. Estas medidas, en cierto modo, convertirían a las escuelas en centros de seguridad, que cada día se parecerían más a cárceles en las que adolescentes “rebotados” serían controlados por profesores y/o vigilantes.

Por otra parte, si la causa a la que se apela es la carencia de valores éticos y morales en los adolescentes, soluciones tales como poner un listado en la pared del aula con varios principios éticos (por ejemplo, los diez mandamientos) no va a suponer que los alumnos acepten automáticamente, y asimilen estos principios. El

hecho de que conozcan su existencia no garantiza que los vayan a interiorizar y, en realidad, lo más probable es que no lo hagan. Los valores no pueden enseñarse por decreto, sino que deben estar presentes en el propio clima social de la escuela. El desarrollo de estos valores constituye, sin duda, una alternativa muy útil, e incluso necesaria, pero estos valores no pueden ser impuestos, como a veces se ha sugerido, sino que deben potenciarse en los alumnos a través de la propia cotidianidad y, una vez más, del propio clima de convivencia que pueda crearse en el aula.

Continuando este análisis sobre las causas de la violencia en las escuelas, otro de los elementos que suele citarse como causante de esta situación es la presencia en las aulas de algunos alumnos especialmente problemáticos, violentos o difíciles. Desde esta perspectiva, la solución pasaría por identificar a todos los alumnos “raros”, diferentes, potencialmente problemáticos, con dificultades de integración social o con poca motivación escolar para, una vez identificados, ser “tratados aparte”. Es decir, estos chicos deberían mantenerse alejados de sus compañeros, ser enviados a escuelas especiales o ser sometidos a terapia intensiva hasta que sean iguales que los demás. No obstante, esta solución, llevada a sus últimas consecuencias, podría conducirnos a dejar vacías aulas enteras, puesto que si tenemos que separar a todos los alumnos adolescentes que visten de forma diferente o excéntrica, que son de otra cultura o que no encajan en rígidos criterios de “normalidad”, podemos encontrarnos con que deberíamos separar a la mayoría de los adolescentes.

Además, la segregación y separación de estudiantes, puede tener más efectos negativos que positivos. En este sentido, Aronson (2000) nos recuerda también la situación de segregación entre estudiantes blancos y negros que se mantuvo en el sistema educativo norteamericano entre los años 1896 y 1954. Esta segregación, defendida bajo el eslogan de “iguales, pero separados”, tuvo serias repercusiones para el propio autoconcepto e identidad grupal de los estudiantes de origen afroamericano. En los años 70, precisamente Aronson, trabajó e investigó acerca del modo de integrar a ambos grupos raciales en las mismas aulas, con unos resultados bastante alentadores. Lo cierto es que la separación y el “etiquetado” de algunos estudiantes puede tener consecuencias muy negativas para

estos chicos, puesto que una vez situado en la categoría de “chico difícil” o “chico problemático” es muy difícil que los demás dejen de tener esta imagen de él, e incluso que el mismo (o ella) deje de percibirse en estos términos.

Como Rosenthal y Jacobson (1968) señalaron, con frecuencia, las conductas que esperamos en los demás, son las que realmente realizan porque nuestras expectativas, lo queramos o no, son transmitidas y llegan a la otra persona. Así, si esperamos ver a alguien agradable, es más probable que nosotros mismos ya nos dirijamos a él con una sonrisa, mientras que, por el contrario, si esperamos muy poco de una persona, aunque de forma sutil, es muy probable que también se lo comuniquemos.

Esta dificultad para cambiar la percepción que tenemos de una persona, una vez elaborada, es también un impedimento, en muchos casos, para cambiar la situación de rechazo y aislamiento social en la que se encuentran algunos alumnos. En ocasiones, chicos y chicas que carecen de habilidades sociales y que tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros, una vez entrenados en este tipo de habilidades, son incapaces de variar su situación social en el grupo debido a que sus compañeros no varían fácilmente la percepción previa que tienen de ellos, aunque se comporten de forma socialmente hábil. Las “etiquetas sociales” que se aplican a personas son muy difíciles de modificar, y en esto estriba precisamente su principal peligro.

En opinión de Aronson, y volviendo al análisis de las causas de las conductas agresivas en el contexto escolar, las que acabamos de señalar no son las causas que realmente están en la raíz del problema y las intervenciones que, a partir de ellas se suelen proponer (mayor vigilancia, mayor disciplina, segregación de alumnos), pueden paliar o disminuir su incidencia, pero no son la solución más eficaz ni tampoco la más duradera; además de conllevar algunas consecuencias no deseadas para la educación y el desarrollo de niños y adolescentes.

#### LA NECESIDAD DE ANALIZAR LAS CAUSAS MÁS PROFUNDAS

Las causas que acabamos de describir pueden ser entendidas, en algunos casos, como el antecedente directo de la conducta violenta;



pero, sin embargo, no nos permiten llevar a cabo intervenciones que realmente resuelvan el problema sin generar consecuencias negativas no deseadas. Por otra parte, si realmente queremos llegar a las causas profundas, y no quedarnos únicamente en la superficie del problema, deberemos prestar mayor atención al clima social que existe en nuestros centros educativos. En concreto, deberíamos analizar, cuanto menos, los siguientes aspectos: la competitividad que existe entre los estudiantes, el aislamiento y rechazo social en el que se encuentran algunos alumnos, la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de acoso entre estudiantes y la poca importancia que se concede en los centros educativos al aprendizaje de habilidades interpersonales.

Así, uno de los aspectos que caracteriza el clima social de muchas de nuestras aulas es la competitividad entre los alumnos, de forma tal que algunos son “ganadores” dentro del aula (los que tienen un buen rendimiento académico y están integrados en la escuela) y otros son “perdedores” (los que manifiestan fracaso escolar y no se sienten parte del proceso educativo que se desarrolla en el aula). Cuando se proponen actividades académicas, algunos alumnos las realizan adecuadamente y son reconocidos en este sentido por el profesor, mientras que otros no las realizan de forma correcta, su rendimiento es bajo y, paulatinamente, van perdiendo su interés por estas cuestiones. Este proceso de interiorización del “fracaso académico” suele iniciarse en la niñez y, en muchos casos, está totalmente asumido durante la adolescencia. En consecuencia, algunos alumnos adolescentes hace tiempo que “desconectaron” de la realidad educativa del aula y no tienen motivación por el aprendizaje, en parte porque no entienden la utilidad de este aprendizaje y, en parte, porque no confían tampoco en sus propias capacidades. El “fracaso escolar” es ya parte de su identidad, y el aula es sólo un lugar en el que tienen que estar, por obligación, pero en el que no desean estar. En esta situación de obligatoriedad de permanencia, pero sin motivación, las conductas disruptivas (distraer, molestar a los compañeros, hablar durante las explicaciones) y el absentismo escolar son habituales.

En segundo lugar, otro elemento característico del clima social de las aulas, y que también permite explicar este tipo de conduc-

tas, son las propias dinámicas de relación social que se crean entre los adolescentes. En concreto, en un aula de adolescentes es habitual que existan varios grupos altamente cohesionados entre sí y un pequeño porcentaje de alumnos que quedan fuera de estos grupos y que tienen, en ocasiones, serios problemas de integración social con sus compañeros. Como señalan Adler y Adler (1995), en los grupos de adolescentes y preadolescentes existen rígidas normas para la inclusión y exclusión del grupo, y no todos los que desean pertenecer al grupo son aceptados. En el trágico suceso descrito por Aronson, los adolescentes que lo protagonizaron no tenían graves problemas familiares, es decir, en ninguno de los dos casos existía clara negligencia familiar, ni situaciones de maltrato infantil, sino que se trataba de familias de clase media con un funcionamiento familiar bastante aceptable. Sin embargo, estos jóvenes sí tenían serios problemas de integración social en el centro educativo. Por supuesto, esto ni justifica su actuación ni tampoco significa que todos los chicos que son rechazados por sus compañeros desarrollen este tipo de conductas. De hecho, esta forma de reaccionar ante las humillaciones e insultos de los compañeros es muy excepcional. Por el contrario, lo que sí es habitual es la depresión, la ansiedad, los sentimientos de soledad y, en algunos casos, los intentos de suicidio.

A este respecto, es interesante señalar que el rechazo de los compañeros es una realidad mucho más frecuente de lo que pudiéramos pensar y está presente en todas, o en casi todas, las aulas. De hecho, se ha constatado que en la mayoría de las aulas hay un porcentaje de, aproximadamente, entre un 10% y un 15% de alumnos que son rechazados por sus compañeros (Asher y Coie, 1990). Este rechazo, en ocasiones, se basa en características físicas de estos chicos. No obstante, en la mayoría de los casos su origen está en la carencia de habilidades sociales, la dificultad para seguir las normas del grupo, la existencia de posibles diferencias culturales o el desarrollo de algunas conductas concretas, como por ejemplo, un excesivo retraimiento o timidez, o bien una patente hostilidad y agresividad hacia los demás. En todo caso, esta situación de rechazo resulta bastante preocupante, sobre todo si tenemos en cuenta las consecuencias que esta situación tiene para el bienestar emocional y

social del alumno rechazado, y a esto agregamos su elevada estabilidad temporal. De hecho, la mayoría de los chicos que son rechazados y que tienen problemas de integración social durante su infancia, también siguen teniendo estas dificultades en la adolescencia (Musitu *et al.*, 1980).

En cuanto a las citadas consecuencias, conviene recordar que el rechazo no es sólo una vivencia desagradable, sino que además, afecta al autoconcepto de estos chicos, a su motivación para asistir a la escuela, a sus actitudes hacia la educación e, incluso, a su adaptación social durante la edad adulta (Parker y Asher, 1987). En general, el perfil de los alumnos rechazados por sus compañeros se caracteriza por una autoestima social y académica menos favorable, ser percibidos por sus propios profesores como alumnos menos colaboradores en clase y con un peor rendimiento académico; y, ellos mismos percibir el clima escolar como más competitivo, menos integrador y con unas normas de funcionamiento menos claras que sus compañeros bien adaptados socialmente (Cava, 1998; Cava y Musitu, 2000).

Ahondando algo más en las características de los alumnos rechazados por sus compañeros, actualmente se diferencian dos subgrupos: los agresivos y los sumisos (Rubin, LeMare y Lollis, 1990). Respecto de los agresivos, cabe señalar que no todos los alumnos que son agresivos son rechazados por todos sus compañeros o carecen de amigos.

En realidad, hay un porcentaje de alumnos agresivos que lideran grupos de alumnos en los que la agresividad es parte de las normas y “cultura” del grupo. Estos chicos, aunque son agresivos con estudiantes externos a su grupo, son también capaces de seguir las normas del grupo propio.

Por el contrario, aquellos chicos que son agresivos con sus compañeros de aula como consecuencia de carecer de las habilidades necesarias para relacionarse de otro modo, o por su incapacidad para mantener un autocontrol de sus impulsos agresivos, son los que quedarían realmente más aislados de sus compañeros. En cuanto a los alumnos rechazados sumisos, éstos suelen ser el blanco de las agresiones de sus compañeros, y suelen caracterizarse como alumnos con baja autoestima, con tendencia a aislarse, ansiosos, cautos, sensitivos y temerosos de sus compañeros.

Ciertamente, las conductas de amenaza y acoso entre escolares, de las que suelen ser víctimas habituales los alumnos rechazados sumisos, tienen repercusiones muy serias para la víctima. Según Olweus (1991), un alumno se convierte en víctima de este tipo de situaciones cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Se entiende que una acción es negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona, y es posible diferenciar entre el acoso directo (con ataques relativamente abiertos a la víctima) y el acoso indirecto (en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo). La víctima típica es, según Olweus (1998), un alumno más ansioso e inseguro que sus compañeros, sensible, tranquilo, de baja autoestima y que normalmente no tiene ningún buen amigo en la clase. En cuanto a la incidencia de este tipo de situaciones, ésta es bastante más elevada de lo que pudiéramos pensar inicialmente. En concreto, en un amplio estudio que Olweus realizó a escala nacional en Noruega, y en el que participaron en total 568.000 alumnos de primaria y secundaria, se constató que uno de cada siete estudiantes estaba implicado en problemas de agresión de este tipo. Además, en este mismo estudio, y respecto de la educación secundaria, un 85% de los estudiantes que eran víctimas del acoso de sus compañeros (mediante insultos, amenazas, burlas y, en ocasiones, agresiones físicas) indicaron que en ningún momento habían hablado de este tema con su profesor.

En opinión de Olweus (1998), el primer paso para solucionar estos problemas es tomar conciencia de su importancia e implicarse activamente en el mismo profesores y padres. Tanto Olweus (1998) como Aronson (2000), consideran que la tolerancia de este tipo de conductas es un factor que, si no las genera, desde luego sí contribuye a que se perpetúen. En este sentido, muchas personas (padres y profesores) parece mantener la creencia implícita de que las burlas e intimidaciones entre alumnos son parte natural del desarrollo de niños y adolescentes. Una especie de “prueba de madurez” (casi un rito iniciático) que deben superar.

Desde esta perspectiva, los chicos y chicas, como parte de su desarrollo, deben también aprender a arreglárselas por sí mismos en

estas situaciones que, evidentemente, se perciben como inevitables. Sin embargo, las consecuencias de estas intimidaciones pueden ser muy serias, tanto para la víctima (que puede no ser capaz de solucionar el problema y, en todo caso, sufre el malestar emocional, la humillación y las burlas) como para el agresor (que con el tiempo puede ir perdiendo el apoyo y admiración de su grupo, al tiempo que ha integrado la agresión como parte de su comportamiento). Las burlas, las humillaciones y el sentimiento de exclusión en el centro educativo, no son ni naturales ni inevitables.

Por último, y respecto de las causas más profundas que podemos encontrar en el clima social del aula, también podemos aludir al hecho de que muchos alumnos no conocen formas pacíficas de resolver sus conflictos con otros estudiantes. En opinión de Johnson y Johnson (1999), enseñar a los alumnos a resolver sus conflictos de forma no violenta es esencial para la convivencia en el aula y para su vida futura, entre otras cosas, porque los conflictos sí son inevitables. En la relación con las personas de nuestro entorno, es habitual que existan opiniones diferentes y también distintos intereses y, por tanto, es un planteamiento equivocado tratar de evitar los conflictos puesto que de todas formas se van a producir. Lo importante es aprender a manejarlos de forma adecuada y a utilizar el potencial de cambio que entrañan. Un conflicto manejado de forma satisfactoria puede mejorar una relación o una situación. Los conflictos en sí mismos no son negativos, sino que es la forma en que decidamos resolverlos (o mantenerlos en el tiempo sin resolver) la que puede tener consecuencias negativas para nosotros y para los demás. Por supuesto, la utilización de la violencia como forma de dirimir conflictos es una alternativa que tiene serias repercusiones negativas para todas las partes implicadas.

Por otra parte, es evidente que cuando nuestro análisis sobre las causas de las conductas violentas en las escuelas incluye estos factores más profundos, las intervenciones que se plantean son también diferentes. Así, a partir de este nuevo análisis, la concienciación sobre la magnitud del problema, la no tolerancia de ningún tipo de acoso entre estudiantes y la necesidad de integrar socialmente a todos los alumnos en el aula, se constituyen en los elementos clave de toda intervención encaminada tanto a reducir las con-

ductas agresivas de los estudiantes como a facilitar la convivencia y su bienestar psicosocial.

En este sentido, en el cuadro 1 resumimos el análisis que algunos de los investigadores más importantes en esta temática han realizado sobre las causas profundas de la violencia en las escuelas y sobre las posibles soluciones. Con respecto a las causas, aunque todos ellos reconocen la importancia de las variables externas a la escuela (variables exógenas), también asumen que el centro educativo tiene una influencia, y sobre una responsabilidad, a este respecto. El centro educativo, en su opinión, tiene que desempeñar un papel activo frente a la violencia, aunque, por supuesto, no sea el único agente socializador de niños y adolescentes.

Cuadro 1. Algunas perspectivas sobre las causas y las soluciones a la violencia en las escuelas

	<b>¿Por qué? (causas)</b> (además de las exógenas a la escuela, reconocidas por todos)	<b>¿Qué hacer? (propuestas interventivas)</b> (de tipo no superficial)
Dan Olweus	- Se ignora su prevalencia y sus consecuencias - Se ve como “normal” y no se interviene	- Analizar la prevalencia real y <i>cambiar las actitudes</i> de padres, profesores y alumnos: desarrollar <i>concienciación e implicación activa</i> en la prevención y reducción de conductas intimidatorias y agresivas en la escuela (integrando en esta tarea a padres y comunidad) - <i>Aprendizaje cooperativo</i> - Intervenciones en la escuela (jornadas, vigilancia, teléfono de contacto) y en el aula ( <i>normas y sanciones consensuadas</i> )
Elliot Aronson	- Una atmósfera escolar que ignora, e implícitamente permite, agresiones e insultos y en la que no se valoran la empatía y la tolerancia. - Valores competitivos e individualistas	- <i>Aprendizaje cooperativo</i> - <i>Inteligencia emocional</i> (enseñar a los alumnos habilidades y empatía) - <i>Integración social de todos los alumnos</i> (debido a las consecuencias negativas del rechazo de los iguales)

		- El control de armas, los detectores de metales y los vigilantes, son medidas que pueden reducir la violencia, pero que no llegan a la raíz del problema.
David Johnson y Roger Johnson	- “Gran parte de las conductas violentas son el resultado de no saber resolver los conflictos de forma no violenta”	- Crear un <i>ambiente cooperativo</i> - Enseñar a alumnos (y a profesores) a <i>resolver sus conflictos de forma constructiva</i> (negociación, mediación, arbitraje). - “La escuela no puede eliminar la disponibilidad de armas y drogas en la sociedad”
Isabel Fernández	- Aunque se reconoce el papel del contexto social y familiar, se plantea que la escuela tiene también la responsabilidad y la capacidad de enseñar valores como el de la convivencia: “el microsistema escolar alberga un potencial de cambio”	Ámbitos de actuación: - Concienciación - Aproximación curricular (que incluye aprendizaje cooperativo) - Atención individualizada - Participación de los alumnos - Organización escolar (tiempos, espacios, agentes externos, evitar guetos)

A partir de lo expuesto, parece claro que uno de los elementos imprescindibles para eliminar la violencia en las escuelas es la integración social de todos los alumnos. Ahora bien, *¿cómo podemos conseguir esta mayor integración social?, ¿cómo podemos conseguir que todos los alumnos se acepten, o cuanto menos se respeten?*

Sobre esta cuestión, puede resultarnos útil conocer algunos de los intentos realizados en este sentido en EU en la etapa de desegregación racial y los resultados que éstos tuvieron. Así, durante algún tiempo, los responsables educativos norteamericanos, trataron de favorecer la integración de los alumnos afroamericanos utilizando para ello, como único mecanismo, el contacto esporádico que pudiera producirse entre los alumnos por el mero hecho de pertenecer a la misma aula. Este planteamiento se basaba en la “teoría del contacto”, según la cual interactuamos más con aquellas personas que están cerca de nosotros y, además, nos agradan más

aquellas personas con las que tenemos más relación. Por tanto, desde este planteamiento, sería posible la integración de personas de diferente cultura, únicamente, favoreciendo la proximidad espacial y el contacto entre ellas.

Sin embargo, el análisis de los resultados mostró que el mero contacto no favorecía ni la atracción ni el agrado mutuo. De hecho, aunque estudiantes blancos y negros compartían aula, apenas existía una integración real. Es más, el contacto que tenían, además de escaso, parecía favorecer todavía más sus mutuos prejuicios. En este contexto, las propuestas que Aronson realizó y puso en práctica en los años 70 sí tuvieron más éxito. Estas propuestas se basaban en crear metas comunes para los estudiantes de ambos grupos y en organizar la situación de tal forma que tuvieran que colaborar y ayudarse mutuamente para poder conseguir esa meta común. Esta es la base del aprendizaje cooperativo, una de las propuestas que, como podemos observar en el cuadro 1, se señala reiteradamente como una forma eficaz de favorecer la integración social de alumnos de diferentes culturas y con diferentes habilidades académicas y sociales. A continuación, analizamos con más detenimiento en qué consiste y por qué funciona el aprendizaje cooperativo.

#### LA MEJORA DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA EMPATÍA Y LA COOPERACIÓN

La cooperación y la empatía son, probablemente, los dos elementos que más pueden ayudar a mejorar la integración social de los alumnos con dificultades sociales y emocionales, así como también son dos recursos muy útiles para favorecer el entendimiento en el caso de personas o grupos enfrentados. Además, estos dos recursos están íntimamente ligados entre sí, puesto que la cooperación conlleva también el desarrollo de la empatía.

En cuanto a la utilización de la cooperación como estrategia para mejorar las relaciones entre grupos enfrentados, este procedimiento ya había sido utilizado con anterioridad por Sherif (1961). En concreto, este psicólogo había creado una situación de conflicto entre dos grupos de chicos que participaban en unos campamentos de verano. Los grupos se habían formado ese verano, es decir, no existían como tales previamente; pero, a partir de algunas situaciones



de clara competitividad y de la distribución desigual de los recursos, Sherif había generado entre ellos una situación de claro enfrentamiento. En estas condiciones, y en vista de que la hostilidad entre los dos grupos era cada vez mayor, Sherif se planteó disminuir el conflicto intergrupar a través de la creación de situaciones en las que los dos grupos enfrentados debieran colaborar para conseguir una meta común deseada por ambos. Así, por ejemplo, se planteó una “hipotética avería” en el autobús en que los dos grupos de chicos viajaban, siendo la única solución posible para poder continuar el viaje que todos juntos empujaran. Mediante situaciones de este tipo, en las que la única forma de conseguir objetivos deseados era que todos los miembros de los dos grupos trabajaran y colaboraran juntos, el enfrentamiento existente se eliminó.

También, en el ámbito de la pedagogía debe reconocerse la existencia de una cierta tradición de trabajo en grupo de forma cooperativa y, por tanto, no podemos decir que la cooperación constituya una novedad. Sin embargo, sí es cierto que estos métodos de aprendizaje han estado un tanto relegados, debido al predominio de los métodos competitivos e individualistas, y que únicamente han comenzado a recibir una mayor atención en los años 70. A partir de esta década, los trabajos e investigaciones de Aronson (1978), junto con los de Johnson y Johnson (1975) y Slavin (1983, 1986), han comenzado a reavivar el interés por esta metodología didáctica. En estos trabajos, se constata la utilidad que el aprendizaje cooperativo tiene, no sólo para potenciar el rendimiento, el razonamiento y el desarrollo cognitivo de los alumnos, sino sobre todo para favorecer sus relaciones interpersonales.

En este sentido, Aronson y colaboradores (1978) aplicaron un sistema muy parecido al utilizado por Sherif para favorecer la política educativa contraria a la segregación racial. En el método propuesto por Aronson, y conocido como técnica del rompecabezas, los estudiantes trabajan en grupos formados por estudiantes de diferentes culturas y/o grupos raciales para conseguir una meta común. La meta a conseguir es un determinado conocimiento académico, que sólo puede ser alcanzado si colaboran y cooperan entre sí. Cada uno de los miembros del grupo conoce una parte de la información que todo el grupo necesita y, por tanto, el resto de integrantes del

grupo deben escuchar sus explicaciones. En cierto modo, cada miembro del grupo es (o tiene) una parte del “rompecabezas” y todas las piezas son necesarias para completarlo.

Como puede deducirse de lo expuesto, el “trabajo cooperativo”, aunque parecido, no es idéntico al “trabajo en grupos”. En general, podemos señalar las siguientes características como definitorias del aprendizaje cooperativo:

- 1) Es necesario que exista *interdependencia positiva* entre los miembros del grupo. En otras palabras, es necesario que dependan unos de otros (por ejemplo, teniendo cada uno parte de la información o de los materiales) para que necesariamente tengan que participar todos y colaborar todos.
- 2) Como consecuencia de la anterior característica, existe una *responsabilidad individual*, es decir, ningún miembro del grupo debe dejar de hacer su aportación puesto que todas son necesarias. Los miembros del grupo no pueden, por tanto, excluir a nadie y todos asumen que son, en parte, responsables del resultado.
- 3) Puesto que todos deben participar y colaborar, deben aprender a *desarrollar habilidades cooperativas*. Entre estas, por ejemplo, escuchar atentamente a los compañeros, guardar turnos de palabra, desarrollar funciones de coordinación, o entender y apoyar a los demás.
- 4) Evidentemente, la *interacción cara a cara* es una condición indispensable para realizar las tareas de aprendizaje cooperativo.

En cuanto a los efectos positivos del aprendizaje cooperativo, siguiendo a Ovejero (1990), podemos señalar los siguientes: un incremento en el rendimiento académico de los alumnos (especialmente, de aquellos con más dificultades) puesto que todos se implican en el proceso de aprendizaje y se perciben como elementos necesarios en su grupo; una mejora en el desarrollo cognitivo de todos los alumnos, al generarse dentro del grupo mayor intercambio de opiniones y al tener que pensar en un mayor número de razonamientos y argumentaciones con las que explicar a sus compañeros

su parte de la información; un incremento en las conductas altruistas y de ayuda, puesto que es más eficaz para el grupo ayudar a sus miembros que tienen más dificultades para expresarse que tratar de sabotear sus aportaciones (se necesita la contribución de todos); unas actitudes más favorables hacia la escuela y el aprendizaje, al incrementarse su participación y su integración en el aula; una mejora importante en la integración social de todos los alumnos, puesto que todos se integran y colaboran con otros compañeros; y, una potenciación de la autoestima, como consecuencia de la mayor aceptación que perciben de sus compañeros, y también al incrementarse sus posibilidades de éxito académico.

Evidentemente, la consecución de estos efectos positivos requiere que se cumplan las condiciones previas que hemos señalado, y también que esta metodología se aplique durante un cierto tiempo (al menos, un curso académico). En estos casos, los citados efectos positivos comienzan a observarse, como los demuestran, por ejemplo, las investigaciones e intervenciones que Díaz-Aguado (1994) lleva realizando en nuestro país desde hace bastantes años. Esta psicóloga ha demostrado la utilidad que el aprendizaje cooperativo tiene como estrategia favorecedora de la integración escolar de alumnos de otras culturas.

El aprendizaje cooperativo, como ya hemos señalado, favorece el desarrollo cognitivo de los alumnos, puesto que en el grupo los alumnos escuchan un mayor número de razonamientos por parte de sus compañeros, y ellos mismos deben esforzarse más por explicar a sus compañeros aquella parte del material que les corresponde. El mayor intercambio de ideas y la mayor calidad de los razonamientos que se producen en el grupo cooperativo favorece, indudablemente, el desarrollo intelectual de los alumnos. Sin embargo, ¿por qué el aprendizaje cooperativo favorece la integración social de todos los alumnos? La respuesta a esta pregunta parece encontrarse, básicamente, en dos procesos: la autojustificación y la empatía.

#### *La autojustificación*

Este proceso se basa en la necesidad que las personas tenemos de buscar una explicación a nuestro propio comportamiento y de atribuirle unas causas. De esta forma, generalmente, tratamos de bus-

car justificaciones al modo en que nos comportamos con otras personas. Así, por ejemplo, si causamos algún daño o perjuicio a alguien, es probable que nos sintamos mal. Pero, podemos sentirnos mejor, si justificamos nuestra acción convenciéndonos a nosotros mismos de que esta persona “se lo ha buscado” o “se lo merecía”. Estas justificaciones, por una parte, nos hacen sentirnos mejor, y por otra parte, una vez iniciado y justificado este tipo de conducta, incrementan la probabilidad de que repitamos la misma conducta en el futuro. Así, una vez que decidimos que un compañero de clase es alguien “terrible”, “estúpido” o “desagradable” y que, por tanto, nuestra conducta agresiva o vejatoria está justificada por las propias características de la víctima (la persona “merece” el trato que recibe), este tipo de conductas es muy probable que se repitan cada vez con mayor frecuencia (es lo que se denomina “escalada de violencia” y que también es aplicable a algunas situaciones malos tratos en el hogar).

Ahora bien, esta misma dinámica y el consiguiente proceso de autojustificación que suele acompañarla también pueden funcionar en sentido contrario. Es decir, si realizamos un esfuerzo importante para ayudar a otra persona, en este caso también intentaremos justificarnos a nosotros mismos nuestro esfuerzo buscando rasgos positivos en la otra persona (“es agradable”, “la aprecio”, “se merece mi ayuda”). En este sentido, cuando los alumnos trabajan de forma cooperativa deben ayudarse y colaborar entre sí, ayudando incluso a aquellos compañeros con los que no suelen producirse intercambios positivos y que, a veces, son el objeto de las burlas y mofas de los demás. Si este tipo de ayuda dirigida hacia alumnos que no suelen recibir este trato de sus compañeros se convierte en habitual, es muy probable que algunos alumnos comiencen a justificar sus conductas de ayuda modificando la percepción que tienen de esos chicos con dificultades de integración social. Este cambio en la percepción de los compañeros puede ser un primer paso para lograr la integración escolar de estos alumnos.

### *La empatía*

Por otra parte, una segunda explicación, no incompatible con la que acabamos de describir, es la que se centra en la importancia de la

empatía y en el hecho de que ésta se ve favorecida mediante el aprendizaje cooperativo. La empatía es el proceso a través del cual tratamos de situarnos en el lugar de otra persona para entender su perspectiva y comprender sus sentimientos. Muchas veces, cuando juzgamos apresuradamente a otra persona, o más aún, cuando se convierte en el objetivo de nuestras agresiones (físicas o verbales), estamos olvidando sus sentimientos. Cuando somos capaces de entender la realidad desde el punto de vista de la otra persona, es mucho menos probable que se produzca la agresión. En las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan cara a cara con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y, sobre todo, durante el proceso de mutuas explicaciones los alumnos se esfuerzan por ponerse en lugar de sus compañeros.

Así, cuando son ellos los que realizan las explicaciones, si desean que sus compañeros les entiendan, estarán atentos a los distintos elementos de comunicación no verbal (mirada atenta o distraída, signos de asentir con la cabeza, entre otros) que puedan indicarles si sus compañeros entienden o no sus argumentos, opiniones o comentarios. Igualmente, cuando son ellos los que están atentos a las aportaciones de otros miembros del grupo, si desean entender con exactitud lo que tratan de comunicarles, se esforzarán por comprender a los demás (su lenguaje, sus expresiones, entre otros). De esta forma, cuando, por ejemplo, en un grupo de aprendizaje cooperativo hay alumnos que pertenecen a otras culturas y que no conocen bien el idioma mayoritario en el aula, los miembros del grupo se esfuerzan por tratar de entender que palabra o expresión es la que está tratando de expresar su compañero. A diferencia de las situaciones competitivas, en las que estos chicos serían, probablemente, objeto de burla, cuando los alumnos están cooperando estos chicos reciben mayor atención, comprensión y apoyo de sus compañeros.

La empatía es un instrumento muy útil en los grupos cooperativos, puesto que mejora su funcionamiento y su eficacia y, por tanto, una forma de favorecer el desarrollo de la empatía entre los alumnos es realizar con ellos tareas de aprendizaje cooperativo, lo cual no significa que éste sea el único medio posible. Evidentemente, la empatía también puede potenciarse de otras formas y, de hecho, en el pro-

grama que ofrecemos a continuación hemos planteado numerosas actividades que incluyen entre sus objetivos el de ayudar a los alumnos a conocer la perspectiva, la percepción y los sentimientos de algunos de sus compañeros, de sus profesores y también, en algunas actividades, de sus padres. Así, por ejemplo, en los módulos de comunicación, los alumnos aprenden a escuchar de forma activa a sus compañeros, y en el módulo centrado en las relaciones profesor-alumno se propone, entre otras cuestiones, la realización de pequeñas escenificaciones en las que los alumnos asumen el rol del profesor, se colocan en su lugar y tratan de entender su perspectiva.

Por otra parte, la empatía, entendida como la capacidad de percibir y comprender los sentimientos de los demás, es un aspecto que Goleman (1996) considera crucial dentro de la Inteligencia Emocional. Desde esta perspectiva, nuestra capacidad de adaptación al entorno social resulta altamente favorecida cuando somos capaces de analizar y comprender nuestros sentimientos y también de captar los de los demás. La capacidad de comprender adecuadamente los resultados que nuestra conducta, comentarios o silencios tienen en los demás (si molestan o agradan), de saber captar cuando alguien cercano a nosotros necesita ayuda, o cuando se encuentra triste o tiene una preocupación, nos ayuda a mejorar nuestras relaciones interpersonales y constituye una aprendizaje de gran utilidad para todos los alumnos, tanto para aquellos que tienen dificultades de adaptación social como para los que se encuentran integrados en el aula.

#### LA UTILIDAD DE POTENCIAR LOS RECURSOS

Todas las personas tenemos que afrontar, a lo largo de nuestra vida, numerosas situaciones nuevas, difíciles, complicadas y estresantes; y aunque, evidentemente, este tipo de situaciones pueden ser más graves o más numerosas en algunos casos, lo cierto es que todos hemos experimentado momentos difíciles. Ahora bien, no todos reaccionamos igual ante este tipo de situaciones. Así, mientras algunas personas afrontan de forma adecuada, y sin demasiadas consecuencias negativas para su bienestar emocional, los cambios que la situación pueda conllevar, otras, por el contrario, se bloquean, niegan las nuevas demandas de la situación, tratan de evadirse o

comienzan a desarrollar sentimientos de incapacidad. La diferencia entre unas y otras se encuentra, básicamente, en los diferentes recursos de los que disponen.

Los recursos son todos aquellos elementos (tanto personales como sociales) que, de forma directa o indirecta, contribuyen a mejorar nuestra adaptación social y nuestro bienestar psicosocial. Entre éstos podemos citar los siguientes: una adecuada autoestima, una elevada confianza en nosotros mismos, las habilidades cognitivas requeridas para analizar adecuadamente nuestro entorno social y para buscar soluciones eficaces a los problemas personales e interpersonales, las habilidades sociales, la inteligencia emocional y la disponibilidad de una red social capaz de proporcionarnos apoyo, comprensión, compañía y afecto.

Evidentemente, aquellas personas que disponen de más recursos pueden afrontar con mayor facilidad las situaciones nuevas o estresantes, al mismo tiempo que disponen también de un mayor ajuste psicosocial. Así, por ejemplo, en el caso de la adolescencia, serán aquellos chicos y chicas que tengan una imagen más favorable de sí mismos, que perciban en mayor medida el apoyo de sus padres y profesores, que hayan desarrollado mayores habilidades cognitivas y sociales y que cuenten con mayor apoyo del grupo de iguales, quienes afronten con mayor facilidad los cambios e inseguridades que acompañan a esta etapa de su vida. En muchos casos, conductas desajustadas durante la adolescencia, como la implicación del adolescente en conductas delictivas o el consumo de sustancias tóxicas, son formas poco adecuadas de afrontar los cambios de esta etapa evolutiva.

Por tanto, es posible plantear, como algunos autores lo han hecho (Lin y Ensel, 1989), una ecuación entre recursos y estresores. El bienestar emocional y social de una persona sería, desde esta perspectiva, una consecuencia del equilibrio que exista entre los recursos (conocimientos, habilidades, autoestima, apoyo social del entorno) de los que dispone una persona y las demandas de la situación en la que se encuentra. En la medida en que los recursos superen estas demandas, el ajuste psicosocial de la persona será adecuado. No obstante, si las demandas superan a los recursos, las probabilidades de que surjan dificultades (consumo de drogas, de-

presión, ansiedad, anorexia) serán elevadas. En consecuencia, si deseamos realizar algún tipo de intervención preventiva, y puesto que es inevitable que todos tengamos que afrontar situaciones nuevas y difíciles (es decir, situaciones estresantes), la mejor forma de prevenir dificultades y problemas de ajuste psicosocial será, precisamente, potenciar los recursos de una persona. En el caso concreto de los alumnos adolescentes, la potenciación de estos recursos es, sin duda, una forma de facilitarles esta etapa de transición y de prevenir problemáticas sociales y psicológicas.

Por otra parte, es cierto que la escuela no debería ser el único lugar en el que estos recursos se potenciaran e, indudablemente, lo ideal sería que el entorno familiar, junto con el escolar, favoreciera el desarrollo de todos estos recursos en niños y adolescentes. Sin embargo, como señala Garbarino (1999), el hecho de que la escuela no sea el único agente socializador y que esta situación ideal no siempre se produzca, no implica que estos temas dejen automáticamente de ser un “asunto de la escuela”. Se trata, desde luego, de un asunto de todos, también del centro educativo. Además, el desarrollo de este tipo de habilidades (comunicativas, de inteligencia emocional) en los alumnos, no debe significar un abandono de los contenidos curriculares o tener que elegir entre una u otra cuestión. Ambas metas pueden compatibilizarse, siempre y cuando se modifiquen algunas metodologías didácticas.

En este sentido, el programa que ofrecemos, al mismo tiempo que tiene presente la necesidad e importancia de las metas curriculares, aporta a profesores y educadores un conjunto de actividades sencillas y detalladas con las que potenciar en sus alumnos estos importantes recursos personales y sociales. Unos recursos que, conviene recordar, no sólo serán útiles para los alumnos en su vida cotidiana, sino que también tendrán una repercusión clara y directa en la propia convivencia que se desarrolla en el aula y, a través de ésta, en la calidad misma de la educación que reciben los alumnos y en la propia satisfacción personal y profesional de los educadores. No debemos olvidar que la labor educativa es, en esencia, una labor interactiva, y que si no existe un adecuado clima social en el aula, el rendimiento de los alumnos y la calidad de la enseñanza resultan deteriorados. En realidad, las relaciones interpersonales en el aula



(entre alumnos, y entre alumnos y profesores) y el proceso mismo de enseñanza constituyen elementos indisociables.

#### EL AULA COMO SISTEMA ABIERTO Y CAMBIANTE

El aula, por otra parte, también puede considerarse como un sistema social. En otras palabras, cada aula tiene unas características, unas dinámicas particulares y unas normas implícitas; de forma tal que sus integrantes (alumnos y profesores) van creando un tipo de funcionamiento propio y particular. Como muchos profesores hemos observado en nuestra propia experiencia, nunca un mismo contenido es explicado de idéntica manera en dos grupos de alumnos diferentes.

En cada grupo, y a través de las sucesivas interacciones, se va generando una determinada estructura, un estilo de comunicación y unas normas concretas, muchas veces nunca expresadas pero que regulan en gran medida los comportamientos que son aceptados en el grupo. Además, no podemos olvidar que las conductas de unos y otros se influyen mutuamente. Así, las conductas de los alumnos inciden en el profesor e igualmente las actitudes, creencias y expectativas del profesorado, reflejadas en unos comportamientos determinados, influyen en sus estudiantes.

En términos generales, podemos señalar que en cada aula existe un determinado estilo y calidad en la comunicación, así como un tipo de funcionamiento más o menos adecuado. Comunicación y funcionamiento pueden entenderse como los dos elementos que determinan el clima social del aula.

En primer lugar, con respecto al funcionamiento, cabe clarificar que éste hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, en las normas que existen en el aula, en la claridad con que son conocidas por todos los alumnos y en el grado en que éstas se cumplen, así como también en el nivel de cohesión o vinculación afectiva que profesores y alumnos perciben que existe en el aula. En este sentido, si las normas son aceptadas y cumplidas por todos (además de consensuadas), existe participación e implicación de los alumnos y se percibe un adecuado vínculo afectivo (de comprensión y ayuda), consideraremos que el funcionamiento del aula es adecuado. Por tanto, el funcionamien-

to no es sólo valorado sobre la base del rendimiento académico que los alumnos alcanzan, sino que se considera, en general, el grado en que el aula favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos. Lógicamente, cuando el funcionamiento del aula es adecuado existe también un buen rendimiento de los estudiantes. En estas aulas se favorece el aprendizaje de los alumnos y también su bienestar psicosocial. Por el contrario, este desarrollo no es favorecido en aquellas aulas con un funcionamiento deteriorado: aulas en las que las normas (relativas a la organización didáctica, las tareas académicas, la disciplina o la convivencia) no son aceptadas ni cumplidas, en las que existe un conflicto claro y patente entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores, y en las que todos los implicados (alumnos y profesores) no encuentran formas de solucionar esta situación.

Por otra parte, es evidente que el aula, como todo sistema social, experimenta un continuo proceso de cambio. Así, por ejemplo, las relaciones entre los alumnos atraviesan diferentes etapas. En ocasiones algunos alumnos experimentan cambios evolutivos más acusados (o problemas personales concretos) que repercuten en su comportamiento en el aula y los contenidos curriculares van modificándose a lo largo del curso académico. Además, estos cambios conllevan la necesidad de que se realicen, de forma continua, pequeños reajustes en el funcionamiento del aula para mantener su adecuado nivel de adaptación. Esto implica dos cosas: en primer lugar, que el funcionamiento del aula (la relaciones, las normas y la cohesión) no permanece estático en el tiempo, lo cual debe asumirse; y, en segundo lugar, que es imprescindible que exista un adecuado nivel de comunicación dentro del aula, puesto que éste es el elemento que permite la introducción de cambios y reajustes en el funcionamiento.

En este sentido, cuando en un aula existe un proceso de comunicación adecuado, es decir, cuando existe apertura (entendiendo como tal la posibilidad de que los alumnos expresen abiertamente sus preocupaciones, dificultades e inquietudes) y los posibles problemas de comunicación (malentendidos, amenazas, acusaciones, barreras defensivas) por parte de los alumnos o de los profesores no son demasiado graves, el aula cuenta con una recurso indispensable para ir ajustándose a las necesarias variaciones que su propio funcionamien-

to conlleva. Por el contrario, en aquellos casos en los que la comunicación no existe (no hay confianza ni respeto para que se produzca), o en los que se arrastran graves problemas de comunicación, el hecho de que surjan pequeñas dificultades, por otra parte inevitables, puede deteriorar gravemente las relaciones y la convivencia en el aula.

Un adecuado funcionamiento y una comunicación fluida y sincera son, por tanto, elementos indispensables para que el aula se convierta en un verdadero contexto social potenciador del desarrollo personal y social de alumnos y profesores. En consecuencia, en el programa que hemos elaborado se ha dedicado una especial atención a la mejora de la comunicación en el aula, así como también a la necesidad de que el clima del aula se caracterice por una organización didáctica que propicie la participación e implicación de los alumnos y en la que se elaboren unas normas de funcionamiento consensuadas por todos.

Por último, y respecto de la consideración del aula como un sistema social, cabe señalar que se trata, indudablemente, de un sistema abierto: el aula no es un lugar aislado de su contexto social más amplio (familias, comunidad, sociedad), ni es ajeno a su influencia. En principio, no podemos olvidar que el aula es parte de un centro educativo concreto que tiene unas normas y valores generales que también inciden en el aula, así como también se encuentra dentro de un sistema educativo (política educativa) que regula, en parte, su funcionamiento y sus objetivos. Profesores y alumnos conjugan en cada aula estos elementos generales (que les influyen de forma directa e indirecta) con sus propias características, sus creencias, sus valores y sus propios procesos de socialización.

Así, con respecto a los alumnos, es evidente que los valores y creencias que existen en sus respectivas familias en relación con la educación y la escuela, están filtrando la percepción, las actitudes y las conductas que estos alumnos desarrollan en el aula. Ahora bien, como señala Bronfenbrenner (1979), no sólo la familia influye en la escuela, sino que también la escuela influye en la familia. En una situación ideal, la comunicación entre familia y escuela debe ser fluida, y los valores, actitudes y habilidades que niños y adolescentes aprenden en uno y otro contexto deberían ser congruentes, o al menos no entrar claramente en conflicto.

La colaboración entre familia y escuela debe ser potenciada y favorecida, aunque ésta no sea, casi nunca, una labor sencilla. Esta comunicación y colaboración, en muchos casos, debe salvar barreras tales como la existencia de un cierto sentido de territorialidad, que lleva a muchos padres a interpretar algunos comentarios de los profesores como intromisiones en el modo en que educan a sus hijos. También a veces los profesores, debido a experiencias previas, están predispuestos negativamente hacia los padres de sus alumnos más conflictivos que, con frecuencia, “culpan” a la escuela de las dificultades de sus hijos. Lo cierto es que las acusaciones y los reproches mutuos no ayudan, sino que cada vez alejan más. La comunicación debería favorecerse a partir de subrayar los elementos que les unen, más que los que les separan y, en este sentido, el deseo de mejorar el desarrollo psicosocial de los alumnos e hijos debería ser el principal elemento de unión entre padres y profesores. Si ambos contextos (escolar y familiar) plantean su relación desde esta perspectiva, y centran su relación en analizar sus posibilidades y potencialidades, más que sus posibles déficits, podemos conseguir que el desarrollo de niños y adolescentes resulte altamente favorecido. En este sentido, son interesantes las experiencias que Martínez (1996, 1997) ha realizado en Asturias con la finalidad de superar muchas de estas dificultades, facilitando un acercamiento entre estos dos importantes contextos educativos.

#### UN MODELO GENERAL DE ADAPTACIÓN ESCOLAR DURANTE LA ADOLESCENCIA

Una vez expuestos los principales planteamientos teóricos que subyacen a este programa de intervención, consideramos conveniente ofrecer una imagen global e integradora de todos estos aspectos, así como del modo en que se relacionan entre sí. En este sentido, el modelo de adaptación escolar durante la adolescencia (figura 1) ofrece una visión de conjunto sobre las aulas de secundaria, su funcionamiento, sus estresores y sus recursos; y es también el eje articulador del programa que proponemos, puesto que en función de este modelo se han agrupado las actividades que lo componen en diferentes unidades y módulos. Este modelo puede describirse aludiendo a cuatro factores generales: la adolescencia (sus característi-

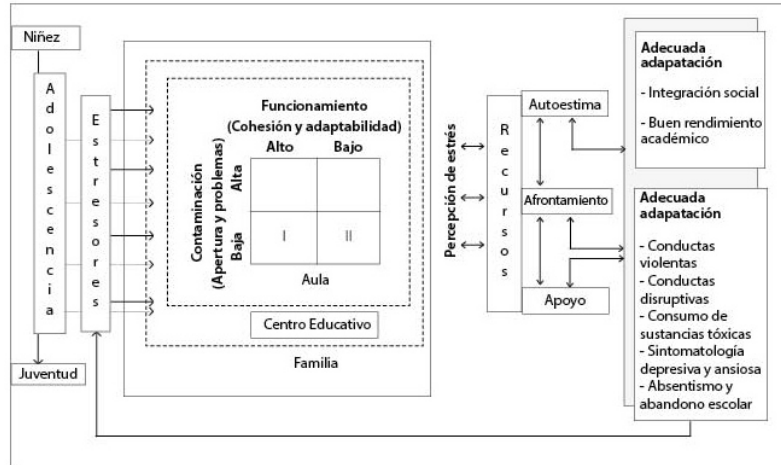
cas y particularidades), el grupo-aula (analizando su funcionamiento y comunicación), los recursos personales y sociales de los que disponen los adolescentes y, finalmente, el mayor o menor ajuste escolar y psicosocial de estos adolescentes. A continuación, describimos estos cuatro elementos.

### *Los adolescentes*

En primer lugar, se trata de un modelo que se centra de forma específica en la adolescencia y en el que, por tanto, se tienen en cuenta las características propias de esta etapa evolutiva, que actualmente se sitúa entre los 12 y los 20 años y que implica la transición de la niñez a la juventud. Los adolescentes experimentan en esta etapa un gran número de cambios (físicos, sociales, afectivos, cognitivos y escolares), sienten numerosas inseguridades, confieren una gran importancia a su imagen pública y a la opinión que de ellos tienen sus compañeros y cuestionan en mayor medida la autoridad de padres y profesores. Los adolescentes exigen argumentos que expliquen las normas y no meras imposiciones. Además, las propias dinámicas de inclusión y exclusión del grupo/pandilla ejercen una fuerte presión sobre el adolescente, que no siempre cuenta con los recursos suficientes para afrontar todos estos cambios y demandas.

En numerosos modelos de estrés familiar se considera la entrada del hijo mayor en la adolescencia como una situación estresante para el sistema familiar. En el modelo que ofrecemos, hemos establecido un paralelismo entre la familia con hijos adolescentes y el aula con alumnos adolescentes. En este sentido, del mismo modo que en el caso de la familia, se plantea que ésta debe afrontar, con frecuencia, situaciones estresantes (es decir, situaciones que exigen cambios en el funcionamiento del sistema familiar como, por ejemplo, un cambio de residencia, problemas escolares de un hijo o un cambio en las condiciones laborales de los padres) y que la adolescencia es una más de estas situaciones estresantes. También en el caso del aula se considera que la entrada de los alumnos en la etapa de la adolescencia es un nuevo estresor que considerar dentro del aula.

Figura 1. Modelo general de adaptación escolar durante la adolescencia.



Además, del mismo modo que algunas familias experimentan mayor número de estresores que otras, también en algunas aulas es posible que la adolescencia de los alumnos se suma a otros estresores del propio centro educativo, tales como una situación de precariedad laboral en el profesorado, equipos docentes poco consolidados, altos niveles de diversidad cultural, problemas sociales en el barrio donde se ubica el centro, mala calidad de las instalaciones, entre otros. El funcionamiento del aula, lógicamente, será más difícil cuando se suceda al mismo tiempo un elevado número de estresores. En todo caso, y asumiendo la influencia de todos estos factores, que además pueden estar presentes en aulas con alumnos de cualquier edad, la adolescencia, por sí misma, puede ser considerada como un estresor más.

Esto, por supuesto, no significa que todas las aulas que tienen alumnos adolescentes sean problemáticas. Es más, muchas tienen un funcionamiento muy adecuado. Lo que esto implica, simplemente, es que existen demandas nuevas en el caso de los profesores que tienen alumnos adolescentes y que, en estos casos, algunos aspectos del funcionamiento del aula deben adaptarse a la edad y peculiaridades de los alumnos. Por tanto, un primer elemento que consideramos es el análisis, junto con los alumnos, de estas peculiaridades,

con la finalidad de hacerles conscientes de ellas y también para acercar las perspectivas de alumnos y profesores.

### *El aula*

En segundo lugar, un aspecto esencial y que constituye una de las unidades más extensas del Programa *Convivir* es el relativo al funcionamiento y comunicación en el aula. En concreto, consideramos que si el aula se caracteriza por una apertura en la comunicación, una adecuada vinculación afectiva entre alumnos y profesores, unas normas claras y una organización didáctica que favorezca la participación de los alumnos, tanto su rendimiento académico como el clima de convivencia en el aula se verán potenciados. Como puede observarse en la figura 1, en el modelo se plantea incluso una tipología en función del tipo de funcionamiento y comunicación que existe en el aula.

Así, puede señalarse la existencia de aulas tipo I, que serían aquellas que disponen de un adecuado funcionamiento (con capacidad para adaptarse a los cambios y con elevada cohesión) y una comunicación altamente positiva; aulas tipo II, que se caracterizarían por una comunicación abierta y espontánea entre alumnos y profesores, pero con bajos niveles de organización en el aula; aulas tipo III, en las que el funcionamiento interno es adecuado, pero en las que no existiría una comunicación fluida entre alumnos y profesores; y finalmente, aulas tipo IV, con una mala comunicación dentro del aula y con un funcionamiento muy deteriorado.

La tipología expuesta no tiene la finalidad de clasificar las aulas en una u otra categoría, sino únicamente mostrar de un modo gráfico el modo en que consideramos que ambos elementos (comunicación y funcionamiento) se combinan para dar lugar, en algunos casos, a aulas en las que se favorece el desarrollo intelectual, emocional y social de alumnos y profesores (aulas tipo I); y, en otros, aulas en las que la convivencia y el proceso mismo de enseñanza se encuentran cada vez más deteriorados (aulas tipo IV). Lo más probable es que la mayoría de las aulas se sitúen en los niveles II y III, siendo en todo caso deseable favorecer tanto el funcionamiento como la comunicación en el aula, con la finalidad de acercarse a un ideal “tipo I”. En este sentido, la segunda unidad ofrece un gran

número de actividades dirigidas a mejorar tanto el funcionamiento como la comunicación en el aula. Entre otros aspectos, se incluyen las habilidades de escucha activa, el aprendizaje cooperativo, la elaboración en el aula de normas de disciplina consensuadas con los alumnos, entre otros.

### *Los recursos*

Realmente, la distinción entre este factor y el anterior es más una cuestión didáctica que de auténtica separación entre uno y otro aspecto. Es evidente que al mejorar el funcionamiento del aula y la comunicación, estamos dotando también a los alumnos de mayores recursos para adaptarse al ámbito escolar, familiar y social. No obstante, y dada la amplitud e importancia de los recursos, dedicamos una tercera unidad a potenciar en los alumnos algunos de los recursos personales y sociales más importantes: la autoestima, el apoyo social, las habilidades cognitivas de solución de problemas, las estrategias de afrontamiento, la empatía, las habilidades sociales y cooperativas y el pensamiento creativo, entre otros.

Asimismo, observando la figura 1 podemos apreciar cómo los recursos están muy vinculados, por una parte, al propio funcionamiento del aula, de modo tal que un funcionamiento adecuado es tanto un recurso en sí mismo como un medio a través del cual incrementar los recursos personales de los propios adolescentes; y, por otra parte, están también conectados con el mejor o peor ajuste psicosocial del adolescente. Los adolescentes que disponen de mayor número de recursos perciben las situaciones en las que se encuentran, y las propias demandas del contexto educativo, de un modo menos estresante, es decir, consideran que tienen capacidad suficiente para afrontar estas situaciones. Los adolescentes con más recursos (por ejemplo, con una autoestima positiva, con unas relaciones sociales con profesores y compañeros caracterizadas por la comprensión y el apoyo y con un conocimiento de las estrategias de afrontamiento que resultan efectivas) suelen, en consecuencia, tener una adaptación escolar y social muy favorable.



*Adaptación adecuada versus problemática*

Finalmente, el modelo propuesto explica la mejor o peor adaptación escolar y social de los adolescentes en función de sus propios recursos para afrontar las demandas escolares y evolutivas, y también en función del grado en que las propias dinámicas del aula (tanto las creadas por el profesor como aquellas existentes entre los alumnos) favorecen o dificultan esta adaptación.

Así, aunque la adolescencia es una etapa compleja, si en el aula se adaptan algunos aspectos de su funcionamiento y se crea un ambiente que aporte a los alumnos la seguridad, apoyo e integración que necesitan en esta etapa de su vida, estos elementos pueden contribuir a facilitar su adaptación al ámbito escolar y social. Por el contrario, un contexto educativo que no trata de integrar a todos los alumnos, que escinde a “ganadores” de “perdedores”, que considera un hecho natural e inevitable que se produzcan intimidaciones y amenazas entre estudiantes y que subestima la importancia, y la necesidad, que todos tenemos de encontrarnos en un contexto social acogedor y que potencie nuestras cualidades, puede generar en el aula un clima social de exclusión y agresión, en el que aquellos alumnos más vulnerables pueden desarrollar fácilmente conductas problemáticas.

Probablemente, la mejor manera de prevenir el consumo de drogas, el absentismo, el abandono escolar, las conductas delictivas o el desarrollo de sintomatologías depresivas, sea precisamente crear en el aula un contexto educativo que no sólo enseñe contenidos curriculares sino también a convivir con otras personas, a entender sus sentimientos y a respetar sus opiniones, un contexto favorecedor del desarrollo intelectual, emocional y social de todos los alumnos. Muchos contenidos intelectuales pueden aprenderse en los libros y, sin embargo, para aprender a convivir necesitamos relacionarnos con los demás. Este es, sin duda, uno de los aprendizajes más valiosos que pueden realizarse en el contexto escolar.

Por otra parte, y volviendo nuevamente al modelo, planteamos una situación de clara circularidad; en el sentido de que la existencia en el aula de un elevado número de alumnos con problemas de ajuste social (consumo de drogas, conductas agresivas, sintomatología depresiva, entre otros), es una cuestión que no resulta ajena a

la propia dinámica del aula, sino que, por el contrario, estas problemáticas se convierten en nuevos estresores que van a dificultar todavía más su adecuado funcionamiento. En este sentido, la flecha que une los problemas de adaptación con los estresores que inciden en el aula refleja esta circunstancia.

Además, esta circularidad implica también la necesidad de solucionar los problemas interpersonales (conflictos, amenazas, rechazo social) que puedan surgir en un aula, lo más pronto posible, puesto que lo más probable es que estas situaciones, poco a poco, vayan deteriorándose cada vez más. El contrapunto positivo de la circularidad supone que cuando, de forma progresiva, conseguimos mejorar el clima social del aula, favorecer la cooperación e integrar socialmente a todos los alumnos, facilitamos también la adaptación psicosocial de los alumnos, y esto, a su vez, repercute nuevamente en el clima del aula, generando un contexto escolar que paulatinamente va siendo todavía más potenciador del desarrollo personal y social de alumnos y profesores.

#### EL PROGRAMA *CONVIVIR*

##### *Objetivos del programa*

- 1) Ofrecer a profesores y educadores un conjunto de actividades, integradas dentro de un modelo teórico coherente, que contribuyan a favorecer la convivencia en las aulas con alumnos adolescentes.
- 2) Prevenir o disminuir, según el caso, la incidencia de conductas violentas y vandálicas en los Centros de Educación Secundaria.
- 3) Disminuir las conductas disruptivas en aulas con alumnos adolescentes.
- 4) Favorecer la integración social de todos los alumnos en el centro educativo.
- 5) Potenciar los recursos personales y sociales de los adolescentes: su autoestima, sus habilidades de comunicación, su capacidad de empatía, su disponibilidad de apoyo social, sus habilidades cognitivas y su capacidad de afrontamiento.
- 6) Propiciar la reflexión de los alumnos sobre determinadas

problemáticas que pueden incidir directamente en su bienestar psicosocial: el consumo de sustancias, la sintomatología depresiva, el absentismo y el abandono escolar.

### *Estructura y contenidos del programa*

El Programa *Convivir* consta de 48 actividades, agrupadas en 10 módulos. Estos módulos, a su vez, se integran en cuatro grandes unidades (los adolescentes, el aula, los recursos y el análisis de algunas problemáticas). Además, el programa se completa con 10 fichas técnicas, 7 fichas de contenido y 38 documentos de trabajo que facilitan al profesor o educador todos los materiales necesarios para el correcto desarrollo del programa, sin necesidad de recurrir a ninguna fuente adicional. En el cuadro 2 se ofrece un esquema general del Programa *Convivir*, cuya estructura y contenidos pasamos a continuación a describir de una forma algo más detallada.

### Unidades

Este programa consta de cuatro grandes bloques o unidades temáticas, que se corresponden directamente con el modelo de adaptación escolar que hemos descrito en el apartado previo. En este sentido, y aunque las unidades pudieran entenderse como conjuntos independientes y con cierta autonomía, consideramos aconsejable comenzar el programa con la Unidad I. Los Adolescentes, puesto que esta unidad no sólo analiza junto con los propios alumnos las características y peculiaridades de la adolescencia, sino que también tiene la finalidad de iniciar el programa con actividades que motiven e impliquen a los propios adolescentes. En cierto modo, esta primera unidad cumple también la función de crear el ambiente de implicación y apertura que es necesario mantener durante todo el programa. Esta primera unidad está compuesta por dos módulos: la adolescencia como transición (módulo 1) y las relaciones entre adolescentes y profesores (módulo 2).

Cuadro 2. Estructura del Programa *Convivir*: unidades, módulos y actividades.

<b>Unidad</b>	<b>Módulo</b>	<b>Actividades</b>
Unidad I Los adolescentes	Módulo 1 La adolescencia como transición	1. ¿Cómo es un adolescente? 2. Los mitos sobre la adolescencia 3. La máquina del tiempo 4. Los estresores
	Módulo 2 Las relaciones entre adolescentes y profesores	5. El profesor ideal/el alumno ideal 6. ¿Qué es un profesor? 7. El teorema de Pitágoras 8. ¿Cómo lo haría yo?
Unidad II El aula	Módulo 3 El funcionamiento del aula	9. ¿Cómo es mi clase? 10. Lo explícito y lo implícito 11. Nuestro propio código 12. La cooperación 13. El pentágono 14. El ciclo del agua 15. Los torneos matemáticos
	Módulo 4 La comunicación en el aula	16. ¿Cómo estás? 17. Dimelo sin palabras 18. Los detectives 19. Escucha con atención 20. Bombas de relojería 21. ¿Y tú qué piensas? 22. Acordes y desacordes
Unidad III Los recursos	Módulo 5 Percepción de estrés y habilidades cognitivas	23. Situaciones y percepciones 24. Test de estrés 25. Juana e Isabel 26. Diferentes estilos 27. El secreto de los cinco pasos
	Módulo 6 Autoestima	28. Una mirada retrospectiva 29. Espejos 30. Lo positivo y lo negativo 31. Soñando despiertos 32. Metas concretas
	Módulo 7 Apoyo social	33. El tren de la vida 34. ¿A quién...? 35. Amigos, pareja y pandilla 36. Expresar peticiones 37. Decir que sí y decir que no

Unidad IV El análisis de algunas problemáticas	Módulo 8 Conductas violentas	38. Violencia física y violencia verbal 39. ¿Qué es un conflicto? 40. Intereses y posiciones 41. La negociación 42. La mediación
	Módulo 9 Consumo de sustancias y síntomatología depresiva	43. Actitudes ante las drogas 44. La cueva prohibida 45. Los momentos de tristeza
	Módulo 10 Absentismo y abandono escolar	46. Razones para el absentismo 47. Razones para el abandono 48. Balance final

La Unidad II. El Aula, es una de las más extensas y tiene como principal objetivo mejorar el funcionamiento y la comunicación en el aula. De hecho, está integrada por dos módulos cuya denominación es precisamente ésta (“funcionamiento en el aula” y “comunicación en el aula”). La Unidad III. Los Recursos, está compuesta por tres módulos: “percepción de estrés y habilidades cognitivas”, “autoestima” y “apoyo social”. Se trata de una unidad también bastante extensa y en la que se recoge un gran número de actividades encaminadas a potenciar en los alumnos sus recursos personales y sociales. Finalmente, y en clara consonancia con el modelo descrito, se propone en la Unidad IV el análisis de algunas problemáticas concretas junto con los alumnos. En este sentido, y aunque éstas pueden ser numerosas y variadas, hemos tratado en esta unidad de seleccionar aquellas que creemos que, en la actualidad, están suscitando una mayor demanda y preocupación. En concreto, se analizan las conductas violentas (módulo 8), el consumo de sustancias y la sintomatología depresiva (módulo 9) y el absentismo y abandono escolar (módulo 10).

#### Módulos

En cada uno de los diez módulos que componen este programa (ver cuadro 2) se ofrece previamente una breve descripción del módulo que va a iniciarse, al mismo tiempo que se explicitan los objetivos que se pretenden conseguir. La introducción al módulo se completa

también con un cronograma que ofrece una imagen de conjunto del módulo y de su duración, y que puede ser de gran utilidad para planificar el desarrollo mismo de las actividades. En este sentido, en el cronograma aparecen listadas todas las actividades que componen el módulo, junto con la duración aproximada de las mismas, los materiales que requieren los alumnos para desarrollarlas y los recursos de los que dispone el profesor.

En concreto, en el apartado del cronograma relativo a “materiales de los alumnos” se señala, de forma específica, si la actividad se acompaña o no de algún documento de trabajo para los alumnos y, en caso de requerirse, cual es éste. Al final del programa, el profesor encontrará todos los documentos de trabajo necesarios para todas las actividades. Esos documentos, generalmente, deben fotocopiarlos antes de iniciar la actividad con los alumnos para que ellos puedan utilizarlos. Asimismo, es también interesante tener en cuenta el apartado sobre “recursos del profesor”. Estos recursos, presentes en algunas actividades, tienen la función de facilitar al profesor el desarrollo de la actividad y pueden ser de dos tipos: fichas de contenido o fichas técnicas. La fichas de contenido son breves aportaciones teóricas que ayudan al profesor a comprender, con mayor claridad, la finalidad de la actividad concreta. Las fichas técnicas explican de forma detallada algunas dinámicas grupales y de trabajo que es necesario utilizar en algunas actividades.

#### Actividades

El Programa *Convivir* está compuesto por un total de 48 actividades, cada una de las cuales se describe de una forma detallada y clara. En concreto, en cada actividad se señalan los *objetivos* concretos de la misma, su *duración* aproximada, los *materiales de los alumnos* (documentos de trabajo), los *recursos del profesor* (fichas de contenido y fichas técnicas), la *dinámica de trabajo* a utilizar (individual, pequeños grupos, parejas...), el *procedimiento* concreto para desarrollar adecuadamente la actividad, la *reflexión final* (o contenidos clave), su *adaptabilidad* y algunas *observaciones*.

La reflexión final de la actividad es también, en cierto modo, un recurso del profesor puesto que, por una parte, señala las conclusiones finales de la actividad, es decir, aquellos aspectos y cuestiones sobre los que deben reflexionar los alumnos durante la activi-

dad; y, por otra parte, en la mayoría de los casos conecta también los objetivos de la actividad con el procedimiento utilizado en su desarrollo, clarificando de este modo la utilidad misma de la actividad y el modo concreto en que se relacionan procedimiento y objetivos. La reflexión final describe aquellas cuestiones que el alumno debe comprender y asimilar y es también la justificación y finalidad de la propia actividad. De hecho, la actividad es sólo un medio a través del cual los alumnos pueden llegar a experimentar, pensar y asimilar los aspectos que se describen en estas reflexiones finales. A través de la lectura cuidadosa de estas reflexiones (o contenidos clave), el profesor puede conocer dónde reside la importancia y significación de la actividad y cómo adaptarla a las características concretas de sus alumnos, sin perder el horizonte de los objetivos que se pretenden conseguir.

En el apartado de adaptabilidad se sugieren algunas posibles adaptaciones de cada actividad a las características y edad concreta de los estudiantes; mientras que, por último, en el apartado de observaciones el profesor o profesora encontrará algunas sugerencias generales a la actividad, posibles variaciones, recomendaciones para casos concretos, conexiones entre esta actividad y otras previas y posteriores, y en general, ideas e informaciones útiles para el desarrollo de la actividad.

#### *Recomendaciones para su aplicación*

Por último, señalamos algunas recomendaciones para el correcto desarrollo del Programa *Convivir*.

#### La importancia de la actitud del profesor

El profesor, incluso en el caso de los alumnos adolescentes, sigue siendo una figura de referencia para la mayor parte de sus alumnos y, en consecuencia, sus expectativas y actitudes hacia ellos tienen una gran influencia. El desarrollo de este programa, basado en la convivencia, requiere que el profesor mantenga una actitud de confianza, aceptación y respeto hacia sus alumnos. Además, con frecuencia, el modo en que se realiza una actividad (manteniendo esta actitud de respeto y apoyo hacia los alumnos) es tan importante, o más, que el contenido mismo de la actividad. El profesor no es sólo

“la persona que aplica mecánicamente la actividad”, sino que “el profesor es parte misma del programa”, y su implicación y actitudes hacia el mismo es un elemento indispensable para alcanzar los objetivos deseados.

#### La secuencialidad de los módulos

En algunas aulas, puede decidirse aplicar algún módulo concreto (por ejemplo, el de autoestima o el de comunicación en el aula). Esto es posible, y en algunos casos puede ajustarse más a las necesidades del aula. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, consideramos mucho más aconsejable que se desarrollen todos los módulos previstos y que se siga el orden o secuencia que proponemos, siempre que esto sea posible. La secuencia que se ofrece no es aleatoria, sino que es consecuencia de nuestra experiencia previa. Así, por ejemplo, hemos constatado la conveniencia de iniciar este tipo de programas con actividades que faciliten la participación e implicación de todos los alumnos, sin que necesariamente éstos tengan que compartir opiniones o sentimientos demasiado personales en las primeras actividades. El módulo 1 respondería en parte a esta finalidad y, en este sentido, sería aconsejable, si se desarrollan módulos aislados, realizar previamente alguna actividad del primer módulo que el profesor considere que puede contribuir a “romper el hielo” en el grupo.

#### La duración del programa

Buena parte de la efectividad del programa en relación con la consecución de los objetivos propuestos se deriva de su duración en el tiempo. El desarrollo de valores de convivencia y respeto, la disminución de posibles conductas agresivas en el contexto educativo y la potenciación de los recursos de los alumnos requiere tiempo. En concreto, consideramos que lo más adecuado, si deseamos conseguir estos objetivos, es desarrollar todas las actividades que componen este programa e implementarlo durante un curso académico completo.

#### La adaptación a las características de los alumnos

Todo programa de intervención es mucho más eficaz cuando más se adapta a las características y peculiaridades de las personas a las



que va dirigido. Por tanto, nuestra recomendación es la de tratar de adaptar al máximo las actividades a las características y edad de los alumnos, y también a las propias características y predilecciones de la persona que va a desarrollarlas para que, de esta forma, ella también pueda sentirse más cómoda e implicada con el desarrollo de la actividad. Dada la importancia de esta cuestión, en todas las actividades se ofrecen algunas sugerencias para facilitar esta labor.

#### La integración en el currículum escolar

Por otra parte, resulta igualmente deseable adaptar e integrar las actividades, tanto como sea posible, en el currículum escolar de los alumnos. Es más adecuado que las actividades se perciban como una parte más del proceso educativo y formativo del aula que como un programa ajeno al funcionamiento del aula, externo a él y un tanto pasajero. Como ya hemos señalado, los aspectos interpersonales no pueden, ni deben, separarse del proceso mismo de enseñanza.

#### La idoneidad de que exista coordinación entre profesores

Aunque no se trata de una condición indispensable, lo cierto es que los beneficios del programa de intervención se incrementan si éste es aplicado por varios profesores al mismo tiempo, y existe entre ellos cierta coordinación. De esta forma, los alumnos pueden percibir una mayor continuidad entre los valores, actitudes y habilidades que se desarrollan en distintas asignaturas. Especialmente útil en relación con los objetivos de este programa, puede ser la realización cada semana de alguna tarea de aprendizaje cooperativo en diferentes asignaturas. Esta coordinación, además, facilitará a los profesores la labor misma de implementación del programa.

#### La posibilidad de ampliar algunos módulos

En ocasiones, si el profesor lo considera conveniente, puede ampliarse la duración de alguno de los módulos propuestos. Con esta finalidad, se ofrece al terminar cada módulo un breve listado de lecturas y programas específicos que pueden ayudar a elaborar nuevas actividades. También es posible modificar algunas actividades ya utilizadas para trabajar nuevamente en el aula los aspectos esenciales (los contenidos clave) de dichas actividades, o incluso repetir, sin apenas cambios, aquellas que consideramos que han sido

especialmente útiles para los alumnos. La repetición de algunas actividades, siempre que exista interés por parte de los alumnos, es muy aconsejable y, en ocasiones, la única variación a introducir para mantener la motivación de los alumnos puede ser cambiar los documentos de trabajo, ofreciendo, por ejemplo, nuevas situaciones que escenificar o nuevos casos hipotéticos que analizar. Igualmente, es posible repetir en años consecutivos el programa en un mismo grupo de alumnos, introduciendo pequeñas variaciones en las actividades y en sus documentos de trabajo.

#### Los objetivos y la valoración personales

Por último, consideramos aconsejable que el propio profesor, en función de sus alumnos y las características de su aula, establezca sus propios objetivos concretos antes de iniciar el programa de intervención y, que, con posterioridad a su desarrollo, realice su propia valoración personal tanto del grado en que considera que se han conseguido los objetivos planteados como de la experiencia en sí misma (qué le ha aportado el programa, qué ha aprendido de sus alumnos y de la convivencia...). Esta recomendación no es imprescindible y es sólo una sugerencia. Por supuesto, su realización no es necesaria para el adecuado desarrollo del programa. En todo caso, si se decide considerar esta opción, conviene tener presentes algunas cuestiones: los objetivos deben ser realistas, es decir, planteados teniendo en cuenta las características del aula y el tiempo durante el cual se desarrollarán las actividades; y, con respecto a la valoración personal final, ésta debe ser sincera y privada. No se trata de una evaluación rigurosa del programa sino de la valoración que el profesor realiza del programa y, especialmente, de lo que a él o ella le ha aportado esta experiencia como persona y como profesional.

## REFERENCIAS

- ADLER, P. A. & ADLER, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58(3), 145-162.
- AGEJAS, J. A. (2004). La crisis de la modernidad. Recuperado de: <http://goo.gl/f3bHVd>
- AGUDELO, A. (1993). La madre comunitaria. En G. MUSITU, E. BERJANO, E. GRACIA & J. R. BUENO (Eds.), *Intervención Psicosocial* (pp. 53-60). Madrid: Editorial Popular.
- ALBEE, G. W. (1982). Preventing psychopathology and promoting human potential. *American Psychology*, 37, 1043-1050.
- ALBEE, G. W. (1996). Revolutions and counterrevolutions in prevention. *American Psychology*, 51, 1130-1133.
- ALMEIDA, E. (1998). Cultura política y psicología comunitaria. *De cabeza*, (8), 2-6.
- ALONSO, M. (2005). *Relaciones familiares y ajuste en la adolescencia*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://goo.gl/Q3rPsy>
- ALTHUSSER, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado Freud y Lacan. Argetina: Nueva Visión.
- ÁLVARO, D. (marzo, 2010). Los conceptos de “comunidad” y “sociedad” de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC*, (52), 1-24. Recuperado de <http://goo.gl/TSycAU>
- ANDRADE, P. (2009). La democracia en el espacio público mediático: *Global Media Journal*, 6(12), 91-100.
- ARANGO, C. (1993). Comportamiento participativo y educación popular: El caso de Tumaco. En G. MUSITU, E. BERJANO, E. GRACIA & J. R. BUENO (Eds.), *Intervención Psicosocial* (pp. 103-118). Madrid: Editorial Popular.
- ARANGO, C. (2001). Hacia una psicología de la convivencia. *Revista Colombiana de Psicología*, (10), 79-89. Recuperado de <http://goo.gl/esPqfd>
- ARANGO, C. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la *Red de promoción del buen trato*. *Investigación y desarrollo*, 11(1), 70-103. Recuperado de <http://goo.gl/tFLpv7>
- ARANGO, C. (2009). Escenarios de convivencia; experiencias de intervención psicosocial comunitaria. En BUELGA, S. MUSITU, G. VERA, A. ÁVILA M. E. & ARANGO, C., *Psicología social comunitaria*. México DF: Trillas.
- ARCOS, M. (2013). *Formación de ciudadanía con adolescentes en situación de marginación del municipio de Cuernavaca, Morelos*

- (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca.
- ARENDR, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- ARGYLE, M. (1999). Causes and correlates of happiness. En KAHNEMANN, D., DINER, E. & SCHWARZ, N. (Eds.), *Well-Being: The Foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). Russell Sage. New York.
- ARÍSTEGUI, R., BAZÁN, D., LEYVA, J., LÓPEZ, R., MUÑOZ, B. & RUZ, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhé*, 14 (1), 137-150. Recuperado de <http://goo.gl/Y9bzul>
- ARIZPE, L., F. PAZ & VELÁZQUEZ, M. (1993). *Cultura y cambio global: percepciones sociales sobre la deforestación en la selva lacandona*. México DF: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias; Porrúa.
- ARONSON, E. (2000). *Nobody left to hate*. New York: Freeman.
- ARONSON, E., BLANEY, N., SIKES, J., STEPHAN, C. & SNAPP, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- ASHER, S. R. & COIE, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- ASPINWALL, L. G. & TAYLOR, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003.
- ASÚN, D. (1993). Algunas reflexiones sobre Psicología Comunitaria. En R. M. OLAVE & L. ZAMBRANO (Comps.), *Psicología comunitaria y salud mental en Chile* (pp. 35-49). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- AUGE, M. (1998). *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una Antropología de la sobre modernidad*. España: Gedisa.
- ÁVILA, M. E., VERA, A., MUSITU, G. & JIMENEZ, T. (2009). *Educación popular y promoción del bienestar*. México DF: Trillas.
- ÁVILA, M. E. & VERA, J. A. (2009). La educación popular en el desarrollo comunitario. En BUELGA, S. MUSITU, G. VERA, A. ÁVILA M. E. & ARANGO, C., *Psicología social comunitaria*. México DF: Trillas.
- BAJTIN, M. (1994). *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza estudio.
- BANDURA, A. (Ed.). (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (p. 21). España: Ed. Desclée de Brouwer.
- BARRAULT, O.A. (2007). Los espacios de encuentro en la psicología comunitaria y sus implicaciones en la subjetividad. *Revista de Ciencias y Humanidades*, (37).

- BARRAULT, O. & VÁZQUEZ, M. A. (1999). *Organizaciones comunitarias populares. Una lectura desde los procesos comunitarios organizacionales y la construcción de identidades*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- BARRERA, M. & LI, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents psychological distress and behavior problems. En G. R. PIERCE, B. R. SARASON & I. G. SARASON (Eds.), *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum.
- BAUMRIND, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- BELEDO, R. (2012). De porqué lo sagrado y el horizonte de la cultura, constituyen un referente indispensable. *Revista MEC-EDUPAZ*, (1), 254-257.
- BENATULI, D. (2004). El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. *Psico debate*, 3. Italia: Universidad de Palermo. Recuperado de <http://goo.gl/FBwwZO>
- BENNETT, E. M. & LAURIER, W. (1998). La psicología comunitaria en Canadá. En A. MARTÍN (Ed.), *Psicología Comunitaria. Fundamentos y aplicaciones* (pp. 101-106). Madrid: Síntesis.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERKOWITS, L. (1974). *Advances in experimental social psychology*, (7). NY: Academic Press Inc.
- BERROETA, H. & VIDAL, T. (2012). La noción de espacio público y la configuración de la ciudad: Fundamentos para los relatos de pérdida, civilidad y disputa. *Polis*. 11(31), 57-80.
- BLANCO, A. (1995). *Cinco tradiciones de la psicología social*. España: Ediciones Morata.
- BLANCO, A. & DÍAZ, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. En *Revista psicothema*, 17(004).
- BLANCO, J. (2008). *Usos, consumos y atributos que los jóvenes guanajuatenses otorgan a las tecnologías de Información y comunicación* (Tesis doctoral inédita). Tecnológico de Monterrey, México, D.F.
- BOFF, L. (1986). *...Y la Iglesia se hizo pueblo. Eclesiogénesis: la Iglesia que nace de la fe del pueblo*. Santander: Sal Terrae.
- BORJA, J. (2004). *Los derechos en la globalización y el derecho a la ciudad*. Madrid: Fundación alternativa.
- BORJA, J. & MUXÍ, Z. (2001). *Espacio público: Ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Editorial Electra.
- BOURDIEU, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (mayo, 2000). La nueva vulgata planetaria. En *Le Monde Diplomatique*, (55).
- BOWEN, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson.
- BRADSHAW, J. (1993). *The family: A revolutionary way of self-discovery*. Huston: Health Communication Inc.
- BRANDAO, I. & BOMFIM, Z. (1999). *Os jardins da psicologia comunitaria: escritos sobre a trajetória de um modelo teórico-vivencial*. Fortaleza: ABRAPSO Ceara/UFC.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (trad. cast.: *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós).
- BUELGA, S., MUSITU, G., VERA, A., ÁVILA M. E., & ARANGO C. (2009). *Psicología social comunitaria*. México DF: Trillas.
- BUELGA, S. (2007). El Empowerment: La potenciación del bienestar desde la psicología comunitaria. En M. GIL (Dir.), *Psicología social y bienestar: Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 154-173). España: Universidad de Zaragoza.
- BUELGA, S., MUSITU, G. & JIMÉNEZ, T. (2009). Orientaciones teóricas y escuelas de pensamiento psicosocial en el Siglo XX. En BUELGA, S., MUSITU, G., VERA, A., ÁVILA M. & ARANGO, C. (comp.), *Psicología Social Comunitaria*. México DF: Trillas.
- BUELGA, S., MUSITU, G., VERA, A., ÁVILA M. & ARANGO, C. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. México DF: Trillas.
- BURTON, M. & VÁZQUEZ, J. (trad.) (2004). La psicología de la liberación: Aprendiendo de América Latina. *Learning disability partnership*. Manchester: Metropolitan University; The University of Northumbria at Newcastle.
- BUSQUETS, J. (2004). *Barcelona la construcción urbanística de una ciudad compacta*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- CALDEIRA, T. (2000). *City of walls: crime, segregation and citizenship in Sao Paulo*. Berkeley: University of California Press.
- CALETTI, S. (2000). Quién dijo república: notas para un análisis de la escena pública contemporánea. *Versión. Estudios de la comunicación política*, 10, 15-58.
- CÁMARA, H. (1970). *Espiral de violencia*. Salamanca: Sígueme.
- CÁMARA, H. (1972). *El desierto es fértil*. Salamanca: Sígueme.
- CAPLAN, G. (1974). *Support systems and community mental health. Lectures on concept development*. Nueva York: Behavioral Publications.
- CARRIÓN, F. & NÚÑEZ-VEGA, J. (2006). La inseguridad en la ciudad: hacia una producción social del miedo. *Revista EURE*, 32(97).

- CASSEL, J. (1974). Psychosocial process and “stress”: Theoretical formulations. *International Journal of Health Services*, 4, 471-482.
- CAVA, M. J. (1995). *Autoestima y apoyo social: su incidencia en el ánimo depresivo en una muestra de jóvenes adultos universitarios* (Tesis de Licenciatura). Universitat de Valencia, Valencia.
- CAVA, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: elaboración y evaluación de un programa de intervención* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- CAVA, M. J. & MUSITU, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- CENTROS DE INTEGRACIÓN JUVENIL. *Encuesta Nacional Sobre Adicciones 2008*. Recuperado de <http://goo.gl/qyquUT>
- CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- CERTEAU, M., GIARD, L. & MAYOL, P. (2006). *La invención de lo cotidiano 2, habitar, cocinar*. Mexico DF: Universidad Iberoamericana.
- CISNEROS, J. (2003). La privatización del espacio público. *Revista Latina de comunicación social* 6(56), 1-6.
- COBB, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- COHEN, S. & SYME, S. L. (1985). *Social support and health*. Nueva York: Springer.
- CONACYT. (2012). Información sociodemográfica de Morelos, 14a Feria de Posgrados. (2012). Rescatado de <http://www.conacyt.gob.mx>
- CONCHA-EASTMAN, A. & KRUG, E. (2002). Informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS: una herramienta de trabajo. *Rev Panam Salud Publica*, 2(4), 227-229.
- COREA ALDEA, L. (1998). La comunidad, entre lo privado y lo público. *Campo Grupal* (2).
- DAMBERT, L. (2012). Inseguridad, crimen y cohesión social en América Latina: ¿es posible pasar del discurso a la evidencia? En F. J. DÍAZ & P. MELLER, (Eds.), *Violencia y cohesión social en América Latina* (pp. 27-48). Santiago: Cieplan.
- DARLING, N. & STEINBERG, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), pp. 487-496. Recuperado de <http://goo.gl/wYAXNK>
- DÁVILA, O. (1996). *Actores sociales y derechos ciudadanos*. Chile: Última Década.
- DE BRUYN, M. (2003). *La violencia, el embarazo y el aborto. Cuestiones de derechos de la mujer y de salud pública*. Carolina del Norte: Ipas.

- DE LEÓN, I. & VELÁSQUEZ, E. (2012). Cohesión social, confianza y seguridad en América Latina: un estudio exploratorio. En F. J. DÍAZ & P. MELLER, (Eds.), *Violencia y cohesión social en América Latina* (pp. 49-104). Santiago: Cieplan.
- DEWEY, J. (1916). *Democracia y educación*. Argentina: Losada.
- DIAMOND, L. & ASPINWALL, L. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2).
- DÍAZ F. J. & MELLER, P. (2012). Violencia y cohesión social en América Latina: perspectiva introductoria. En F. J. DÍAZ & P. MELLER, (Eds.), *Violencia y cohesión social en América Latina* (pp. 11-26). Santiago: Cieplan.
- DÍAZ, G. (2007). *Psicología del Mexicano*, México DF: Trillas.
- DÍAZ, J. (2006). Jóvenes secundarios en un contexto regional. *RMIC*, 11(29), 431-457.
- DÍAZ, M. J. (2002). *Por una cultura de la convivencia democrática*. Recuperado de <http://goo.gl/bcEpvG>
- DÍAZ, M. J. (2013). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas. Recuperado de <http://goo.gl/cRg30k>
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DIXON, J., LEVINE, M. & MCAULEY. (2006). Locating impropriety: Street drinking, moral order and the ideological dilemma of public space. *Political psychology*, 27(2), 187-206.
- DOHRENWEND, B. S. (1978). Social stress and community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 6(1), 1-14.
- DUARTE, A. & JARAMILLO, M. (2009). Cultura política, participación ciudadana y consolidación de la democracia en México. *Espiral, estudios sobre estado y sociedad*. XVI(46), 137-171.
- DURKHEIM, E. (1912). *El suicidio: obra sociológica*. Recuperada de <http://goo.gl/Fw7Pe9>
- DURKHEIM, E. (1951). *Suicide: A study in Sociology*. Glencoe, Illinois: Free Press
- ELLACURÍA, I. (1984). *Conversión de la Iglesia al Reino de Dios. Para anunciarlo y realizarlo en la historia*. Santander: Sal Terrae.
- ERIKSON, E. (1979). *Sociedad y Adolescencia*. México DF: Siglo XXI.
- ERIKSON, E. (1980). *Infancia y Sociedad*. Argentina: Ediciones Hormé.
- ESTÉVEZ, E., MORENO, D., MURGUI, S. & MUSITU, G. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.



- FARIS, R. E. & DUNHAM, H. W. (1939). *Mental disorders in urban areas*. Chicago, University of Chicago.
- FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, P. (1994). *La Psicología Colectiva un fin de siglo más tarde*. España: Anthropos.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FOUCAULT, M. (2003). *Vigilar y Castigar nacimiento de la prisión*. México DF: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3). 3-20.
- FRAILE, P., QUIM, B., RODRÍGUEZ, G., & ARELLA, C. (Eds). (2006). *Paisaje ciudadano, delito y percepción de la inseguridad. Investigación interdisciplinaria del medio urbano*. Madrid: Dykinson.
- FREITAS, M. F. Q. (1996). Psicología en la comunidad, psicología de la comunidad y psicología (social) comunitaria. Prácticas de la psicología en comunidad en las décadas del 60 al 90, en Brasil. En R. H. F. CAMPOS (Comp.), *Psicología social comunitaria: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes.
- FREITAS, M. F. Q. (1998a). Elementos para una retrospectiva histórica sobre la psicología social comunitaria en Brasil. En A. MARTÍN (Ed.), *Psicología Comunitaria. Fundamentos y aplicaciones*, (pp. 131-140). Madrid: Síntesis.
- FREITAS, M. F. Q. (1998b). Inserção na Comunidade e Análise de Necessidades: Reflexões sobre a Prática do Psicólogo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(1), 175-189.
- FROMM, E. (1956). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México DF: FCE
- GALEANO, E. (1999). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. México DF: Siglo XXI.
- GARBARINO, J. (1999). *Lost boys: Why our sons turn violent and how we can save them*. New York: Free Press.
- GARCÍA, B. (2007). Cambios en la división del trabajo familiar en México. *Papeles de Población*, (53), 23-45 Recuperado de <http://goo.gl/ljqFJg>
- GARCÍA, B. & DE OLIVEIRA, O. (2006). Una obra sobre las dinámicas familiares en México. En B. GARCÍA & O. DE OLIVEIRA *Las familias en el México metropolitano. Visiones femeninas y masculinas*, 6(23).
- GESTEN, E. L. & JASON, L. A. (1987). Social and community interventions. *Annual Review of Psychology*, 38, 427-460.
- GIDDENS, A. (2002). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, México DF: Taurus.

- GIMÉNEZ, C. (2005). *Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis*. Recuperado de <http://goo.gl/CSrUJo>
- GOLDFINGER, M. (1970). *Antes de la arquitectura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S. A.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ L. A. (2000). *La crisis de la modernidad y el debate posmoderno*. Recuperado de <http://goo.gl/WhSSRR>
- GONZÁLEZ-FORTEZA, C., RAMOS-LIRA L., VIGNAU-BRAMBILA L. E., RAMÍREZ-VILLARREAL C. (2001). El abuso sexual y el intento suicida asociados con el maestar depresivo y la ideación suicida de los adoelcentes. *Salud Mental*, 24(6), 16-25.
- GORELIK, A. (1998). *La grilla y el parque*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- GORELIK, A. (2008). El romance del espacio público. *Alteridades*, 18(36), 8-15.
- GOTTLIEB, B. (1988). Support interventions: A typology and agenda for research. En S.W. DUCK (Ed.), *Handbook of personal relationships*. Nueva York: Wiley.
- GUERRA, A. (2008). *El proceso de socialización en el desarrollo de la personalidad*. Recuperado de <http://goo.gl/NN9aB2>
- GUINSBERG, E. (1996). *Normalidad, conflicto psíquico, control social*. México: Plaza y Valdés Editores; UAM-Xochimilco.
- HABERMAS, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública*. México DF: Gustavo Gili.
- HEIDEGGER, M. (1993). *Construir, habitar, pensar, Ciencia y Técnica*. Santiago: Universidad Santiago de Chile.
- HELLER, K. (1990). Social and community intervention. *Annual Review of Psychology*, 41, 141-168.
- HELLER, K. & GODDARD, P. (1998). Principios y práctica de la psicología comunitaria en Estados Unidos: Logros alcanzados frente a barreras sociales y políticas. En A. MARTÍN (Ed.), *Psicología Comunitaria. Fundamentos y aplicaciones*, (pp. 91-100). Madrid: Síntesis.
- HERRERO, J. (1999). *Comunidad y Salud*. Valencia: Departamento de Psicobiología y Psicología Social de la Universidad de Valencia.
- HOFFMAN, L. (2005). *Fundamentos de la terapia familiar*. México DF: FCE.
- HOMBRADOS, M. I. (1996). *Introducción a la psicología comunitaria*. Málaga: Aljibe.
- HORROCKS, J. E. (2008). *Psicología de la adolescencia*. México DF: Trillas.
- HORTON, R. & SHARP, D. (1995). Quality of life and clinical trials. *The Lancet*, 346(8966), 1-2.

- INAMAP. (2012). LA MUJER EN DATOS DEL INEGI, México: Instituto Nacional de Mujeres y madres profesionistas. Recuperado de <http://www.inamap.org>
- INEGI-STPS. (2011). ENCUESTA NACIONAL DE OCUPACIÓN Y EMPLEO. Segundo trimestre. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx>
- INSTITUT DE DRETS HUMANS DE CATALUNYA. (2004). *Proyecto de carta de derechos humanos emergentes. Los derechos humanos en un mundo globalizado*. Barcelona.
- INEGI. (2009). *Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo*. México DF, INEGI, 2010.
- INEGI. (2010). *Estadísticas a propósito del día internacional de la Juventud. Los jóvenes en México*. Estadísticas Nacionales. México DF: INEGI. Recuperado de <http://goo.gl/vdN9yJ>
- INEGI. (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Cuestionario básico. México DF: INEGI.
- INEGI. (2011). Resultados de la encuesta nacional de ocupación y empleo. Aguascalientes. Boletín de prensa Núm. 430/11. Aguascalientes. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx>
- INEGI. (2012) Presenta el INEGI cifras sobre el bienestar subjetivo de los mexicanos. (21 de noviembre de 2012). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de <http://goo.gl/1kHfUu>
- JARA, R. (1999). Jóvenes y espacios públicos. *Última década, 11*.
- JIMÉNEZ, A. (2011). *Dimensiones familiares relevantes en la consecución del conocimiento parental y sus repercusiones sobre el ajuste adolescente. Un análisis internacional, nacional y local sobre la familia en la adolescencia* (Tesis doctoral). Recuperada en <http://goo.gl/pLO9dU>
- JIMÉNEZ, T. (2006). *Familia y problemas de desajuste en la adolescencia: El papel mediador de los recursos psicosociales*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia: España.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1975). *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- JOSEPH, I. (1999). *Retomar la ciudad: El espacio público como lugar de la acción*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- KUCZYNSKI, L. & PARKIN, C. M. (2007). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions and relational dialectics. En J. E. GRUSEC & P. D. HASTINGS (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 259-283). New York: Guilford Press.
- LAING, R. D. (1994). *El cuestionamiento de la familia*. México DF: Paidós.

- LANE, S. (1996). Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. En R. H. F. CAMPOS (Comp.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes.
- LANE, S. & FREITAS, M. (1997). Processo grupal na perspectiva de Ignacio Martín-Baró: reflexões acerca de seis contextos concretos. *Revista Interamericana de Psicologia*, 37(2), 293-308.
- LANE, S. & SAWAIA, B. (1991). Community Social Psychology in Brazil. *Applied Psychology: An International Review*, 40(2), 119-142.
- LARRAIN, S. (2002). Violencia en la familia y transmisión de pautas de comportamiento social. En CARRIÓN, F. (Ed.), *Seguridad ciudadana, ¿espejismo o realidad?* (pp. 379-388). Ecuador: FLACSO.
- LEFEBVRE, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.
- LEFEBVRE, H. (1991). *The production of space*. Cambridge: Blackwell.
- LEVINAS, E. (1977). *Totalidad e infinito (Ensayos sobre la exterioridad)*. Salamanca: Sigueme.
- LIEBEL, M. (2004). Pandillas juveniles en Centroamérica o la difícil búsqueda de justicia en una sociedad violenta. *Desacatos*, (14), 85-104.
- LIN, N. (1986). Modelling the effects of social support. En N. LIN, D. DEAN & W. ENSEL (Eds.), *Social support, life events and depression*. New York: Academic Press.
- LIN, N. & ENSEL, W. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- LIPSEY, M. W. & CORDRAY, D. S. (2000). Evaluation methods for social intervention. *Annual Review of Psychology*, 51, 345-375.
- LÓPEZ, J. (2012). El derecho al espacio público. *Provincia*, 27, 105-136.
- LOUNSBURY, J. W., SUSSKIND E. C. & KLEIN, D. C. (1985). *Community Research*. Nueva York: Praeger.
- MARCHIORI, H. (COORD.). (2007). *Principios de justicia y Asistencia para las Víctimas*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor. (victimología 3).
- MARTÍN, A. (1988). Participación comunitaria. Animación sociocultural. En A. MARTÍN, F. CHACÓN & M. MARTÍNEZ (Eds.), *Psicología Comunitaria*. Madrid: Visor.
- MARTÍN, A. & LÓPEZ, J. S. (1998). De aquí y de allá. Hacia una psicología social comunitaria plural e integradora. En A. MARTÍN (Ed.), *Psicología Comunitaria. Fundamentos y aplicaciones*, (pp. 193-210). Madrid: Síntesis.
- MARTÍN-BARBERO, J. (abril, 2002). *La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana*, Ponencia presentada en Globalisme et pluralisme, Colloque international, Montreal. Recuperado de <http://goo.gl/8rqRBb>

- MARTÍN-BARÓ, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin Fronteras. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología comunitaria*, 1(2), 7-14.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1989). *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1990). Retos y perspectivas de la psicología latinoamericana. En G. PACHECO & B. JIMÉNEZ (Comps.), *Ignacio Martín-Baró (1942-1989): psicología de la liberación para América Latina*. Guadalajara: ITESO.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1997). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1998). Psicología de la Liberación. En A. BLANCO (Ed.), *Psicología de la Liberación*, (pp. 37-341). Madrid: Trotta.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1998a). Iglesia y revolución en El Salvador. En A. BLANCO (Ed.), *Psicología de la Liberación*, (pp. 203-225). Madrid: Trotta.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1998b). Religión y guerra psicológica. En A. BLANCO (Ed.), *Psicología de la Liberación*, (pp. 227-244). Madrid: Trotta.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1998c). Del opio religioso a la fe liberadora. En A. BLANCO (Ed.), *Psicología de la Liberación*, (pp. 245-280). Madrid: Trotta.
- MARTÍNEZ, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- MARTÍNEZ, R. A. (1997). Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares. *Bordón*, 49(2), 163-169.
- MARTINIC, S. (1997). *Diseño y evaluación de proyectos sociales. Herramientas para el aprendizaje*. México: COMEXANI.
- MARX, C. (1959). *El Capital. Crítica a la economía política*. México DF: FCE.
- MARX, C. (1974). *Prólogo de la contribución a la crítica de la Economía política*. En MARX, C. & ENGELS, F. *Obras Escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.
- MATO, D. (COMP.). 2001. Des-fetichizar la 'globalización'. Basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los actores. En *Cultura y Transformaciones Sociales en Tiempos de Globalización-2*, pp. 147-178. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y UNESCO.  
Recuperado de <http://goo.gl/bgFdkj>
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press.

- MESA, R. (2002). Medios de comunicación, violencia y escuela. En Ponencias del X congreso de formación del profesorado: La formación el profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 209-222.
- MESTRE, V., SAMPER, P. & PEREZ, E. (2002). Clima familiar y desarrollo de autoconcepto, un estudio longitudinal en población adolescente. En *Revista latinoamericana de psicología*, 33(003), 243-359.
- MEYER, L. AGUAYO, S. CASAS, M. Y PAOLI, A. (2013). La Reforma Educativa. *Primer Plano* [Emisión de televisión]. México, DF: Canal 11.
- MINUCHIN, S. & FISHMAN, H. CH. (1984). La familia con hijos en edad escolar o adolescente. *Técnicas de terapia Familiar*. México DF: Paidós.
- MITCHELL, D. (1995). The end of the public space? People's park, definitions of the public and democracy. *Annals of the Association of American Geographers*, 85, 108-133.
- MITCHELL, R. E., STEVENSON, J. F. & FLORIN, P. (1996). A typology of prevention activities: applications to community coalitions. *Journal of Primary Prevention*, 16, 413-436.
- MONTERO, M. (2002). *Construcción del otro, liberación de sí mismo. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(16), 41-51.
- MONTERO, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Argentina: Paidós.
- MONTERO, M. (1987a). *Psicología política latinoamericana*. Caracas: Panapo.
- MONTERO, M. (1987b). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. En S. BARRIGA, J. M. LEÓN & M. F. MARTÍNEZ (comps.), *Intervención Psicosocial*. Barcelona: Hora.
- MONTERO, M. (1991). *Acción y Discurso. Problemas de Psicología Política en América Latina*. Venezuela: EDUVEN.
- MONTERO, M. (1994). *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia*. México: Universidad de Guadalajara.
- MOTA, G. (2008). Educación Ciudadana Una Mirada Plural. En I. VIDALES, *Formación Ciudadana Una mirada Plural*, (pp. 77-120). Monterrey: CECyTE.
- MUSITO, G., VARELA, R., DEL MORAL, G., & MORENO, D. (2011). Familia, amor y violencia edades Media, Moderna y Contemporáneo. En *El Mito de la felicidad*, 27-54.
- MUSITU, G. & VERA, J. A. (1998). *La identidad cultural en el carácter colectivo de la población indígena en la República Mexicana*. Valencia: Departamento de Psicobiología y Psicología Social de la Universidad de Valencia.

- MUSITU, G. (1991). *Psicología Comunitaria*. Valencia: Departamento de Psicobiología y Psicología Social de la Universidad de Valencia.
- MUSITU, G. (1998). La psicología comunitaria en España. En A. MARTÍN (Ed.), *Psicología Comunitaria. Fundamentos y aplicaciones*, (pp. 41-158). Madrid: Síntesis.
- MUSITU, G. (1999a). *Salud y comunidad*. Valencia: Departamento de Psicobiología y Psicología Social de la Universidad de Valencia.
- MUSITU, G. (1999b). *Apoyo social, autoestima y salud en el ciclo vital*. Valencia: Departamento de Psicobiología y Psicología Social de la Universidad de Valencia.
- MUSITU, G. BUELGA, S. & GIMÉNEZ, T. (2009). Perspectivas sociocomunitarias. En BUELGA, S. MUSITU, G. VERA, A., ÁVILA M. E. & ARANGO, C. *Psicología social comunitaria* México DF: Trillas.
- MUSITU, G. & ARANGO, C. (1995). La psicología comunitaria en España: Pasado y presente. En J. A. CONDE & A. I. ISIDRO (comps.), *Psicología Comunitaria, Salud y Calidad de Vida*. Salamanca: Eudema.
- MUSITU, G., & BUELGA, S. (2009). Grandes precedentes de la psicología comunitaria. En BUELGA, S. MUSITU, G. VERA, A. ÁVILA M. E. & ARANGO, C. *Psicología social comunitaria*. México DF: Trillas.
- MUSITU, G. & GRACIA, E. (1999). *El apoyo social en el contexto de la intervención comunitaria: una propuesta de evaluación*. Valencia: Departamento de Psicobiología y Psicología Social de la Universidad de Valencia.
- MUSITU, G. & HERRERO, J. (1999). *La teoría y la metodología en el análisis del bienestar psicosocial*. Valencia: Departamento de Psicobiología y Psicología Social de la Universidad de Valencia.
- MUSITU, G. & VERA, J. A. (2000). La investigación-acción-participativa en la intervención comunitaria. Comunicación presentada al VII Congreso Nacional de Psicología Social. Oviedo, España.
- MUSITU, G., BERJANO, E. & BUENO, J. R. (1990). *Psicología Comunitaria*. Valencia: Nau Libres.
- MUSITU, G., BERJANO, E., GRACIA, E. & BUENO, J. R. (1993). *Intervención Psicosocial. Programas y experiencias*. Madrid: Editorial Popular.
- MUSITU, G., BUELGA, S., LILA, M. & CAVA, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: análisis e interacción social*, Madrid: Síntesis.
- MUSITU, G., FERRER, J. & PASCUAL, J. (1980). El líder y el rechazado escolar. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*. XII(23-24), 121-135.
- MUSITU, G., & CAVA, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. En *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.

- NARDONE, G., GIANNOTTI, E. & ROCCHI, R. (2003). *Modelos de familia: conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- NAVARRO, N. L. (2001). Datos, hechos y lugares. En *Revista de información y análisis*. (15). Rescatado de <http://goo.gl/sjqbt0>
- NICEMBOIM, E. (1991). *Condiciones socio-culturales, demanda y desarrollo de la psicología comunitaria en Argentina*. XXV Congreso Interamericano de Psicología. San José, Costa Rica.
- OLDS, D. L. (1988). The prenatal/early infancy project. En R. H. PRICE, E. L. COWEN, R. P. LORION & J. RAMOS-MCKAY, (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners*, (3-17). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- OLIVA, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente*, 4(1), 65-81. Recuperado de <http://goo.gl/TTlh55>
- OLIVA, A., PARRA, A. & SÁNCHEZ, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictores del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. En *Apuntes de psicología*, 20, 225-242.
- OLWEUS, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. PEPLER & K. RUBIN (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OMAR, A., PARIS, L., AGUIAR, M., ALMEIDA, S. H. & PINO, R. (diciembre, 2009). Validación del inventario de bienestar subjetivo con muestras de jóvenes adolescentes argentinos, brasileros y mexicanos. En *Revista suma psicológica*. 16(2).
- OPS & OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C: Organización Panamericana de la Salud; Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, 4.
- ORAMAS, A., SANTANA, S. & VERGARA A. (2006). El bienestar psicológico un indicador positivo de la salud mental. En *Revista cubana de trabajo*, 7(1-2), 34-39.
- OMS. (2002). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: OPS. Recuperado de <http://goo.gl/MQuLN>
- ORTEGA, R. & MORA-MERCHÁN, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313. MEC.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.



- PACHECO, G. (1986a). La crisis de la psicología social. En F. GÓMEZ JARA, *Trabajo social y crisis*. México DF: Nueva Sociología.
- PACHECO, G. (1986b). Psicología comunitaria: una propuesta para cuestionar lo instituido. En F. GÓMEZ JARA, *Trabajo Social y Crisis*. México: Nueva Sociología.
- PAREDES, J., THAYER, E. & ELIZALDE, A. (2012). Prologo. Lo público: Un espacio en disputa. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(31).
- PARKER, J. G. & ASHER, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- PATTERSON, G. R., DEBARYSHE, B. D. & RAMSAY, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American psychologist*, 44, 329-355.
- PAZ, V. & DELPIANO, C. (2008). *Manual de participación ciudadana*. Santiago de Chile: Grafica Funny.
- PEGORARO, J. (2002). *Las políticas de seguridad y la participación comunitaria en el marco de la violencia social. Violencia, Sociedad y Justicia en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 29-53.
- PEREZ, E. (2004). Percepción del espacio público. *Bitácora Urbano Territorial*. 1(8), 27-31.
- PEZZOLA, A. (2004). La subjetividad. El problema de la definición y el problema de la alteración, *Acontecimiento*, (28), 47-58.
- PÍA, M. & HERNÁNDEZ, M. (2007). Hacia un nuevo imaginario social: La cuestión de la identidad colectiva en el mundo global. En. B. RAMÍREZ (Ed.), *De identidades y diferencias* (pp. 131-168) México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- PIERCE, G., SARASON, B., SARASON, I., JOSEPH, H. & HENDERSON, C. (1996). Conceptualizing and assessing social support in the context of the family. En G. R. PIERCE, B.R. SARASON & I. G. SARASON (Eds.), *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum.
- PIRENNE, H. (1983). *Las ciudades en la edad media*. Madrid: Alianza.
- PONS, J. & GRANDE, J. (1996). El sentimiento de pertenencia: un análisis estructural y de sus relaciones con la participación comunitaria. En A. SÁNCHEZ & G. MUSITU (Ed.), *Intervención comunitaria: aspectos científicos, técnicos y valorativos*, (pp. 180-191). Barcelona: PPU.
- PRICE, R. H., COWEN, E. L., LORION, R. P. & RAMOS-MCKAY, J. (1988). *Fourteen Ounces of Prevention: A Casebook for Practitioners*. Washington, D.C: APA.

- PRIOR, J. & POZA, J. (1990). Aportaciones teóricas al estudio de la calidad de vida. En I. Quintanilla (Comp.), *Calidad de vida, educación, deporte y medio ambiente*. Barcelona: PPU.
- QUESADA, C. V. (1993). Redes sociales: un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- QUEZADA, V. (2011). *Modernidad, Crisis y Crítica. Cuestionamientos a la Intervención Social*. Recuperado de <http://goo.gl/biecrM>
- RABOTNIKOF, N. (1997). *El espacio público y la democracia moderna*. México: Instituto Federal Electoral.
- RADBRUCH, G. (1951). *Introducción a la filosofía del derecho*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- RAPPAPORT, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-147.
- RAPPAPORT, L. (1977). Symposium: Towards a dialectical social psychology. Introduction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 678-680.
- REPPUCCI, N. D., WOOLARD, J. L. & FRIED, C. S. (1999). Social, community, and preventive interventions. *Annual Review of Psychology*, 50, 387-418.
- RIAÑO ALCALÁ, P. (2006). Fantasmas, cuerpos poseídos y guerreros. En *Jóvenes, Memoria y violencia en Medellín, Una antropología del recuerdo y del olvido*, (capítulo 4). Medellín: Universidad de Antioquía, (pp. xxix-lix).
- RITZER, G. (2013). *Teoría sociológica clásica*. México: Ed. McGrawHill.
- ROCHÉ, S. (1998). *Sociologie politique de insécurité, violences urbaines, Inégalités et globalisation*. Francia: PUF.
- RODRÍGUEZ, M. C. & VACA, P. (2010). *Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria*. Recuperado de <http://goo.gl/zakCgI>
- RODRÍGUEZ, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia* [Versión electrónica]. España: GRAÓ
- ROMERO-SALAZAR, A., RUJANO, R. & ROMERO, M. (2009). Agresividad cotidiana y aprobación de la violencia extrema. *Revista de investigación científica en Ciencias Sociales*, 17(33), 261-280.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart y Winston (trad. cast.: *Pigmalion en la escuela*. Madrid: Marova, 1980).
- RUBIN, K. H., LEMARE, L. J. & LOLLIS, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S. R. ASHER & J. D. COIE (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

- RUZ, J. & BAZÁN, D. (1998). *Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación*. Recuperado de <http://goo.gl/kjt8Hx>
- SAALMAN, H. (1968). *Medieval cities*. Nueva York: George Braziller.
- SALCEDO, R. (2002). El espacio público en el debate actual: Una reflexión crítica sobre el urbanismo pos-moderno. *EURE (Santiago)*. 28(84), 5-19.
- SÁNCHEZ, A. (1988). *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: PPU.
- SÁNCHEZ, A. (1991). Psicología comunitaria: origen, concepto y características. En *Departamento de Psicología Social*, Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://goo.gl/HDqbO3>
- SÁNCHEZ, A. (1991). *Psicología comunitaria: Bases conceptuales y operativas*. Barcelona: PPU.
- SÁNCHEZ, E., WIESENFELD, E. & LÓPEZ, R. (1998). Trayectoria y perspectivas de la psicología social comunitaria en América Latina. En A. MARTÍN (ed.), *Psicología Comunitaria. Fundamentos y aplicaciones*, (pp. 159-172). Madrid: Síntesis.
- SARASON, S. B. (1974). *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SATO, A. (2012). Lo público del espacio, *Arq.* (81), 17-19.
- SCHLACK, E. (2007). Espacio público. *Arq.* (65), 25-27.
- SECCHI, B. (2005). Ciudad moderna, ciudad contemporánea y sus futuros. En M. ÁNGEL, (Ed), *Lo urbano en 20 autores contemporáneos*. Barcelona: UPC.
- SEGATO, R. L. (2004). Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado: la escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez, *Brasilia: Serie Antropología*, 362.
- SENNETT, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SERRANO, C. & MODREGO, F. (2012). Cohesión territorial: la dimensión ausente del desarrollo en América Latina. En F. J. DÍAZ & P. MELLER (Eds.), *Violencia y cohesión social en América Latina* (pp. 235-278) Santiago: Cieplan.
- SERRANO-GARCÍA, I. & COLLAZO, W. R. (1992). *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social comunitaria*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico
- SERRANO-GARCÍA, I. & VARGAS-MOLINA, R. (1992). La psicología comunitaria en América Latina. Estado actual, controversias y nuevos derroteros. *Memorias del primer Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid.

- SEVERINE, D., Lo que la guerra desplazó. Familias del noreste de México en el exilio. En *Desacatos*, (38). Recuperado de <http://goo.gl/vEu8BK>
- SHERIF, M., HARVEY, O.J., WHITE, B.J., HOOD, W. & SHERIF, C. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. Norma, OK: University of Oklahoma Institute of Intergroup Relations.
- SHOOTER, V. (2000). *Realidades Conversacionales: la construcción de la vida a través del lenguaje*. Editorial Buenos Aires: Amorrortu
- SLAVIN, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- SLAVIN, R. E. (1986). Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom. En R. S. FELDMAN (Ed.), *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SOBRINO, J. (1984). *Resurrección de la verdadera Iglesia. Los pobres, lugar teológico de la Iglesia*. Santander: Sal Terrae.
- SPEER, P., DEY, A., GRIGGS, P., GIBSON, L.B. & HUGHEY, J. (1992). In search of community: An analysis of community psychology research from 1984-1988. *American Journal of Community Psychology*, 2, 195-209.
- STEA, D. (2003). Environmental/Geographic Perception and Cognition, Geography 7371—Doctoral Seminar in Geo Distance Education Class. Stern, P. C. y Oskamp, S. (1991). Managing scarce environmental resources. En D. STOKOLS Y I. ALTMAN (eds.), *Handbook of Environmental Psychology*, (2), 1043-1088. New York: Wiley & Sons.
- STERN, P. C. & OSKAMP, S. (1991). Managing scarce environmental resources. En D. STOKOLS & I. ALTMAN (eds.), *Handbook of Environmental Psychology*, (2). 1043-1088.
- SHUB, N. (2006). *La autoestima en el enfoque Gestalt*. México: CEIG.
- SUBSECRETARÍA DE PREVENCIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA. (2011). *Deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes*. México DF: Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana. Recuperado de <http://goo.gl/uEkgf>
- SUTCLIFFE, B. (1993). *Desarrollo humano: una valoración crítica del concepto y del índice*. Bilbao: HEGOA.
- TEZANOS, J. F. (1998). *La explicación sociológica: una introducción a la sociología*. Madrid: Unidad Didáctica de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://goo.gl/alrA1R>
- THOMAS, W. & ZNANIECKI, F. (1920). *The Polish peasant in Europe and America*. Nueva York: Knopf.
- TINDALE, R. SCOTT, MEISENHOLDER, HELEN, M., DYKEMA-ENGLADE A. A., & HOGG, MICHAEL A. (2001). *Shared Cognition in Small*

- Groups*. En MICHAEL A. HOGG & R. SCOTT TINDALE (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Processes*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- TÖNNIES, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- VARGAS, R. (2008). *Family activism: empowering your community beginning with family and friends*. San Francisco: BK Berett-Koehler Publisher, inc.
- VERA, J. A. & ÁVILA, M.E. (2009). La Investigación-Acción-Participativa en el desarrollo comunitario. En BUELGA, S. MUSITU, G. VERA, A. ÁVILA M. E. & ARANGO, C. *Psicología social comunitaria*. México DF: Trillas.
- UNICEF (2006). Índice de los derechos de la niñez y la adolescencia mexicana. En *Vigía de los derechos de la niñez y la adolescencia mexicana*, 2 (3). Recuperado de <http://goo.gl/6KDzGk>
- WALSELFISZ, J. (1985). Reflexiones sobre la investigación y la educación popular. En M. GAJARDO (comp.), *Teoría y práctica de la educación popular*, (pp. 383-394). México: CREFAL.
- WEBER, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Verlag.
- WHARTON, W. (1979). *Birdy*. New York: Knopf.
- WHITLOCK, J. (2007). The role of adults, public space, and power in adolescent community connectedness. *Journal of community psychology*, 35(4), 499–518.
- WOLDENBERG, J. (1997). Presentación. En N. RABOTNIKOF (Ed.), *El espacio público y la democracia moderna* (pp. 7-10). México DF: Instituto Federal Electoral.
- YANNUZZI, M. A. (2000). *Crisis de la modernidad*. Recuperado de <http://goo.gl/eGuQlo>
- YORY, C. M. (1997). La Topofilia; una estrategia para hacer ciudad desde sus habitantes. En *Cuadernos de Estudios Urbanos*, (2), *Construcción socio cultural del espacio urbano*. Bogotá: Editorial Corporación de Estudios Urbanos.
- YORY, C. M. (2001). La Topofilia: una estrategia innovadora de desarrollo sustentable para las grandes metrópolis latinoamericanas en el contexto de la globalización. *Revista Anales de Geografía*, (21).
- YOUNG, M. & WILLMOTT, P. (1957). *FAMILY AND KINSHIP IN EAST LONDON*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- ZAX, M. & SPECTER, G. A. (1979). *Introducción a la psicología de la comunidad*. México: Manual Moderno.
- ZELDIN, S. & CHRISTENS, B. (2012). *The Psychology and Practice of Youth-Adult Partnership: Bridging Generations for Youth Development and Community Change*. Madison: University of Wisconsin. Recuperado de <http://goo.gl/MyBwpX>
- ŽIŽEK, S. (2003). *Ideología en mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE.

*Teoría y práctica de la convivencia comunitaria*  
se terminó de imprimir en noviembre de 2014,  
en los talleres de Dicograf SA de CV  
en Cuernavaca, Morelos.  
La edición consta de 500 ejemplares,  
y para su composición se utilizó  
Times New Roman.

## Praxis / Psicología 2

La producción intelectual en torno a la problemática de las convivencias sociales y las convivencias comunitarias ha ocupado un lugar importante en el universo de las ciencias sociales. *Teoría y práctica de la convivencia comunitaria* es una obra oportuna que está llamada a convertirse en libro de texto en diversos espacios académicos; pero también en una lectura obligada para los responsables de definir políticas públicas que pretendan incidir en la calidad de la convivencia comunitaria y para miembros de organizaciones de la sociedad civil. Es un punto de partida y provocación al debate y la discusión.

Los trabajos aquí reunidos ponen en el centro de la problemática de inseguridad y violencia, tanto en Latinoamérica como en México, algo que es fundamental entender: lo visible es la violencia; lo no visible, y en cierta medida causalidad de lo visible, es la descomposición social. Se plantea que la necesidad de potenciar la convivencia comunitaria es avanzar en la contención de la violencia y la delincuencia; pero sobre todo es avanzar en hacer más densa la sociedad, lo que va convirtiéndola en el espacio propicio para que quienes la forman conquisten su libertad y estén en condiciones de sacar adelante una narrativa incluyente y solidaria que ponga en el centro sus historias de generosidad y respeto a la dignidad de las personas humanas.