



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA SOCIAL AMBIENTAL**

**INTERVENCIÓN COMUNITARIA
PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA
CRÍTICO ECOLÓGICA: UN CASO CON ESTUDIANTES
DE NIVEL MEDIO SUPERIOR**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A

CUAUHTÉMOC CHÁVEZ ZAVALA

JURADO DE EXAMEN DE GRADO
DIRECTORA: DRA. MARÍA EMILY REIKO ITO SUGIYAMA.
COMITÉ: DRA. LUCY MARÍA REIDL MARTÍNEZ.
DR. FERNANDO MANZO RAMOS.
DR. JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO.
DRA. MARÍA DE FATIMA QUINTAL DE FREITAS.
DRA. MARÍA ENEDINA MONTERO Y LÓPEZ LENA.
DR. CESÁREO ESTRADA RODRÍGUEZ.

MEXICO, D. F.

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue posible gracias a las aportaciones de muchas personas. No la logré yo, sino nosotros. Así que debemos agradecer haberla logrado a:

- ∞ *Quien nos enseñó el sentido de la justicia, la solidaridad, el respeto por lo viviente el afán por el trabajo, el cultivo del intelecto, el sentido del humor, el orgullo por nuestro origen marginal y la congruencia de la existencia para ser digno. Es decir nuestro padre, Francisco.*
- ∞ *Quien nos inculcó amar la naturaleza, apoyar al que necesita, luchar por ser mejor, sobreponerse a los embates de la vida y el orgullo de ser mexicano. O sea nuestra madre, Francisca.*
- ∞ *Los que nos acompañaron desde el inicio en la aventura de limpiar el Iztaccíhuatl, creyendo en nuestras securas: Ezequiel y Acitsalli (mis hijos); Ramón y Martín Galindo, y todos nuestros otros compañeros montañistas, así como a Jorge Coronado (un entrañable amigo), que en una o varias ocasiones apoyaron la realización de nuestras incursiones a la montaña.*
- ∞ *Quien nos condujo hacia la manera de pensar teórica y metodológicamente, lo que nació de la intuición; y a quien debe no haber renunciado a seguir en este abrupto camino de nuestra formación como investigador, pues siempre que casi nos rendíamos, supo cómo darnos ánimos y claridad en la confusión. Me refiero a nuestra Tutora Principal, la Dra. Emily Ito Sugiyama*
- ∞ *Los cientos de alumnos de CCH Oriente que entusiastamente acudieron a nuestra convocatoria para arreglar el mundo, desde 1996, entre los que destaca Octavio Salvador Ginéz*
- ∞ *Quienes nos han servido de fuente de inspiración y motivo de superación académica, que son nuestros hermanos espirituales. Se trata del Honorable Círculo de Balbuena.*
- ∞ *Quienes con sus críticas y reflexiones nos ayudaron a ganar la claridad necesaria para realizar este trabajo y fortalecieron nuestra formación doctoral. Ellos integraron nuestro comité tutorial y jurado: Lucy Reidl, Fernando Manzo, Marcos Bustos, María de Fátima Quintal, María Enequina Montero y Cosárec Estrada.*
- ∞ *Nuestros compañeros profesores CCHeros, con los que he compartido el deseo de hacer de éste, un mundo mejor y que me han animado a seguir esta dirección: Gregorio Campos, Carlos Núñez e Itzel Núñez.*
- ∞ *Nuestros compañeros de trabajo de la FES Zaragoza, que nos han dado tantos ánimos para continuar y terminar este trabajo: Juan Gómez y Daniel Partida.*
- ∞ *Las musas que nos hicieron palpar y sangrar el corazón y por lo que supimos, sin duda, que estábamos vivos.*
- ∞ *El mundo, por permitirnos andar sobre su piel y aprender a ser dignos de pisarla.*

Resumen

Se diseña, lleva a cabo y evalúa una propuesta para orientar ‘intervenciones-investigaciones comunitarias’, que impulsen el proceso de ‘concienciación’, en el sentido que lo ha planteado Paulo Freire (1969). Específicamente, se buscó promover el desarrollo en la ‘comunidad de estudio’, de la ‘conciencia crítico ecológica’, definida como la conjunción del ‘sentido psicológico de comunidad’, la ‘participación comunitaria’ y una perspectiva ‘ecológica’. Se trabajó con una comunidad de jóvenes estudiantes de una escuela de nivel medio superior de Ciudad de México, implementando un ‘programa de actividades’, diseñado de acuerdo con los principios de la ‘psicología social comunitaria’, durante dos ciclos escolares semestrales, de 16 semanas cada uno. Dado que este tipo de intervenciones requiere que la ‘comunidad’ se involucre en acciones colectivas para resolver problemas que afecten sus condiciones de vida, se planteó al deterioro ambiental como la meta compartida. Se encontró que la lógica de intervención es capaz de generar una ‘interacción social’ que favoreció la presencia del ‘sentido psicológico de comunidad’, la disposición hacia la ‘participación comunitaria’ y la reflexión sobre sí mismo en sus interrelaciones con el mundo, que derivó en posturas ambientalistas como corresponde a una perspectiva ‘ecológica’. Consideramos que la estrategia utilizada es aplicable a otro tipo de comunidades, como las geográficas, y a otro tipo de problemáticas, siempre y cuando el investigador promueva acciones y reflexiones colectivas, que los miembros de la comunidad participen en las decisiones y que se propicien situaciones que generen interacción social positiva (e g. conversaciones, apoyo mutuo y vínculos afectivos).

Palabras Clave:

Psicología social comunitaria, intervención comunitaria, concienciación, sentido psicológico de comunidad, participación comunitaria, perspectiva ecológica.

Summary

A proposal to achieve ‘communitarian intervention-research’ promoting the ‘conscientisation’ process as presented by Paulo Freire (1969), is hereby designed, implemented and evaluated. In a specific manner, emphasis was placed on the development of the ‘critical-ecological conscience’ defined as the conjunction of the ‘psychological sense of community’, ‘communitarian participation’ and an ‘ecological perspective’. For such purpose, a group of young high-school students of Mexico City was engaged in an ‘activities program’. This ‘activities program’ was designed according to ‘communitarian social psychology’ principles, and applied during the course of two sixteen-week periods. Due to the fact that this type of studies requires the involvement of the ‘community’ to solve problems that affect its living conditions through collective action, environmental degradation was set as the common target. It was found that the intervention logic was able to generate ‘social interactions’ that fostered the ‘psychological sense of community’, an increased ‘communitarian participation’ and a self-reflection on its in relationship with the world, that led to environmental positions as corresponding to an ‘environmental’ perspective. It is hereby considered that this strategy could be implemented in other types of communities, such as the geographical ones, and to other types, so long as the researcher promotes collective actions and reflections, the group members participate in decision making and when positive social interaction is emphasized (e.g. conversations, mutual support and affective ties).

Keywords:

Communitarian social psychology, communitarian intervention, conscientisation, psychological sense of community, communitarian participation, ecological perspective.

Índice

| | Pág. |
|--|------------|
| Introducción..... | 7 |
| 1. La concienciación de Paulo Freire, actualizada en la ‘psicología social comunitaria’ | 18 |
| 2. La perspectiva ecológica en la conciencia crítica: una manera de los jóvenes de estar <i>con</i> el mundo..... | 42 |
| 3. Planteamiento del problema..... | 59 |
| 4. Método..... | 62 |
| 4.1. Objetivo de investigación..... | 62 |
| 4.2. Objetivos del ‘programa de actividades’ para la intervención comunitaria..... | 62 |
| 4.3. Tipo de estudio..... | 63 |
| 4.4. Diseño de investigación..... | 63 |
| 4.5. Participantes..... | 68 |
| 4.6. Procedimiento para el análisis de los resultados..... | 69 |
| 4.7. Consideraciones éticas..... | 71 |
| 5. Análisis e interpretación de resultados..... | 73 |
| 5.1 Productos obtenidos..... | 73 |
| 5.2 Resultados de la evaluación diagnóstica..... | 75 |
| 5.3 Resultados de la etapa h: “Exploración de la problemática” (‘2ª práctica de campo’)..... | 82 |
| 5.4 Resultados de la etapa v: “Consecución de recursos para arborizar” (‘5ª práctica de campo’)..... | 98 |
| 5.5. Resultados de las entrevistas finales..... | 111 |
| 6. Recapitulación del proceso de ‘intervención comunitaria’ a través de cuatro escenas ilustrativas y un interludio..... | 138 |
| 6.1. Escena primera: resultados de la exploración diagnóstica..... | 138 |
| 6.2. Interludio: una breve reseña de la ‘1ª práctica de campo’..... | 139 |
| 6.3. Escena segunda: resultados formativos al inicio del ‘programa de actividades’. ‘2ª práctica de campo’..... | 141 |
| 6.4. Escena tercera: resultados formativos en la fase final del ‘programa de actividades’. La ‘5ª práctica de campo’ como la última incursión a una zona natural pública..... | 144 |
| 6.5. Escena cuarta: evidencias narrativas finales. La evaluación sumativa a través de entrevistas focalizadas..... | 146 |
| 7. Discusión..... | 151 |
| Conclusiones..... | 175 |
| Epílogo: prospectiva de nuestro quehacer investigativo..... | 184 |
| Lista de referencias..... | 187 |

Apéndices:

| | |
|---|------------|
| 1. “Programa de actividades” | 200 |
| 2. Cuestionario de encuesta..... | 203 |
| 3. Conclusiones por equipo de la reflexión hacia el compromiso y evaluación de la ‘1ª práctica de campo..... | 206 |
| 4. Conclusiones de la reflexión y evaluación de la ‘2ª práctica de campo’..... | 211 |
| 5. Propuestas y acuerdos para la realización de la ‘5ª práctica de campo’..... | 215 |
| 6. Guía de entrevistas finales | 217 |
| 7. Condiciones y factores que facilitan la conciencia crítico ecológica..... | 218 |

Introducción

“Sorprenderse, extrañarse, es comenzar a entender. [...] mirar al mundo con los ojos dilatados por la extrañeza. Todo el mundo es extraño y es maravilloso para unas pupilas bien abiertas. [...] Lleva [...] por el mundo en perpetua embriaguez de visionario.”

José Ortega y Gasset (1930). *La rebelión de las masas*.

Las sociedades globalizadas presentan problemáticas inéditas en la historia. Por un lado, el aumento de la población ha llegado a niveles nunca vistos (Bateson, 1972; Sartori y Mazzoleni, 2003), conformando grandes masas que se disputan los, cada vez menores, recursos para vivir. Por otro lado, el sistema político económico se organiza según una lógica de mercado que, a través de los medios masivos de información, promueve el consumo como eje principal de la vida cotidiana.

Dos son las consecuencias lamentables de este contexto. Una de ellas es que el tejido social se va degradando a favor de un creciente individualismo, que involucra la competencia (González, 2002), el anonimato (Freire, 1969) y el desarraigo (Illich, 1973). Los comportamientos se estandarizan a partir de un “serialismo mass–mediático”, que “desmultiplica” los antagonismos y los procesos de singularización, a la vez que produce territorios de fragmentación social, reduciendo las redes de parentesco, las relaciones de vecindad, los sentimientos de pertenencia y dejando vacíos importantes en la subjetividad (Guattari, 1978).

La otra consecuencia, es un desequilibrio en el ‘ambiente’, que amenaza la vida en el planeta (Guattari, 1978). Por ejemplo, hay quien considera que las ‘alteraciones climáticas’ (problema que comprende a otros más específicos como el agotamiento de recursos naturales, descomposición y extinción de comunidades bióticas, contaminación, deforestación y desertización, entre los más importantes), coinciden con el avance de la

industrialización y rompen con la tendencia “normal” que se dibujaba con épocas anteriores (Sartori y Mazzoleni, 2003). Actualmente, el problema ambiental es reconocido en casi todos los ámbitos de la vida social y nadie niega que es importante resolverlos. A los que más les interesan las soluciones son a quienes padecen sus peores consecuencias, que paradójicamente no son los principales responsables, aunque sí contribuyen a su agudización cuando reproducen las ‘estructuras de dominación’ en su vida cotidiana, alejándose de las prácticas políticas que las transformarían (Freire, 1969).

En efecto, el problema ambiental y la degradación de lo colectivo están estrechamente vinculados (e. g. Bateson, 1972; Illich, 1973; Guattari, 1978). Los problemas ambientales sólo se entienden considerando la participación de los humanos. En ausencia de nuestra especie -o del predominio de alguna otra capaz de crear una realidad sociocultural que se aliena de su origen y se vuelve “egocéntrica”-, las modificaciones en la naturaleza tendrían que entenderse en términos de la dinámica de los ecosistemas, incluyendo los impredecibles “desastres” naturales.

Concretamente, el hombre individualista, anónimo, competitivo y desarraigado de Paulo Freire, también es pasivo; desentendido de los problemas colectivos y ambientales (en síntesis, ‘ecológicos’), ya que no caben en su reducida esfera de existencia. La ‘conciencia’ de su ‘ser en el mundo’ sólo le permite ‘estar *en*’ éste, limitándose a las necesidades propias de su condición biológica y abandonando su ‘vocación natural’ de ‘dialogar’ con el mundo, como corresponde a un ‘estar *con*’ éste (Freire, 1969). En estas circunstancias, es deseable un proceso de transformación de la ‘conciencia’ de las personas, a través de la ‘praxis’, como la vía para que aquella adquiriera un carácter ‘crítico’. Transito conocido como ‘concienciación’ (Freire, 1969).

Para que haya ‘concienciación’, es necesario que las personas, actuando como miembros de un grupo, se involucren activamente en el proceso. Diferentes grupos estarán más o menos dispuestos a involucrarse en su propia ‘concienciación’. Nos han interesado los jóvenes, debido a que conocemos su potencial para impugnar el orden establecido, su atracción por los espacios colectivos, la maleabilidad de sus estructuras subjetivas en función de la interacción social y su capacidad de reflexionar sobre sí mismos, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades y sobre su papel en la cultura, si el contexto se los facilita.

Además, las agrupaciones de jóvenes nos han parecido interesantes debido a que la ‘concienciación’, como vía para dar solución a las problemáticas referidas, no es asunto de una generación. Lo importante es que perdure, al mismo tiempo que continúe cambiando de acuerdo al devenir del mundo. Entonces, es deseable que la ‘conciencia crítica’ (Freire, 1969) se transmita a las generaciones siguientes. Los jóvenes son agentes clave, pues pronto el mundo estará a su cargo y si han ampliado su entendimiento del mundo, actuando con reciprocidad, esta forma de pensamiento será comunicada a sus sucesores.

Aun cuando la ‘conciencia crítica’ (CC), desde que Freire (1969) la propone, implica que las personas han adquirido una visión amplia de la realidad y de su propia existencia, aquí hacemos explícita esta condición, refiriéndonos a esto como el carácter ‘ecológico’ de la CC. Desde una perspectiva psicosocial, la ‘ecología’ la entendemos como una aproximación para comprender el mundo como una unidad, constituido por la interconexión entre sus componentes (Montero y Evans, 2010). Dicha interconexión puede organizarse en tres dimensiones básicas: el medio ambiente, las relaciones sociales y la subjetividad (Guattari, 1978), que dicho sea de paso, caracterizan la naturaleza humana. En consecuencia, una ‘crisis ecológica’ se refiere al deterioro de estas dimensiones. Es decir, la

debacle del ambiente natural ocurre paralelamente a la degradación de la matriz social y a las dificultades para que lo subjetivo conciba y sostenga un estado de bienestar.

No obstante, nuestros esfuerzos por contrarrestar las problemáticas relativas a la ‘crisis ecológica’ no son nuevos. Más bien, esta investigación nos ha permitido reflexionar y reinterpretar nuestras experiencias para organizar acciones colectivas de cuidado ambiental y promover el desarrollo del ‘sentido psicológico de comunidad’ (SPC). Pero en un inicio, el objetivo fue contribuir sólo a la solución de un problema de contaminación por basura de una zona natural pública cercana a Ciudad de México. Es decir, atendiendo sólo a una de las dimensiones de la ‘crisis ecológica’.

El tipo de actividades que se realizaban y la organización de los grupos que vinieron participando (siempre constituidos por jóvenes estudiantes), obedecían más a la intuición que a una reflexión teórica o metodológica. A pesar de esto, fue posible identificar al comportamiento de muchos de los visitantes a la citada zona natural pública, como una de las causas más inmediatas de este deterioro.

Del resultado de estas experiencias, arribamos al supuesto de que el comportamiento no se da por sí mismo, sino como una forma de ‘ser en el mundo’, que representa cierta manera de estar consciente de la propia existencia y de cómo se está vinculado con el entorno. Se encontró que la transformación de la ‘conciencia’ relacionada con el deterioro ambiental, no se conseguía sólo proporcionando información (sobre la gravedad del daño, las consecuencias futuras o sobre las formas de contribuir a su solución), tal y como se hace desde ciertas formas de la educación ambiental que hemos presenciado (e. g. un curso llamado “educación ambiental”, que se impartió en la misma escuela a la que pertenecen los estudiantes con los que se desarrolló esta investigación, consistió en una serie de conferencias sobre esta temática, a las cuales asistieron los

alumnos como espectadores pasivos), las cuales no han demostrado conseguir formas alternativas de ‘ser en el mundo’ y por lo tanto no han propiciado que las personas dejen de contribuir a la problemática, menos que se involucren en su solución, a no ser que sean aquellos que ya de por sí lo venían haciendo.

De hecho, cuando se organizaban las acciones de cuidado ambiental, no pensábamos estar educando ambientalmente. Principalmente, se intentaba solucionar un problema concreto al que, por tener una localización pública y ser de grandes dimensiones, el sentido común nos sugería a la acción colectiva como la alternativa más viable. Sólo en segundo término se esperaba que ello enseñara a los participantes la manera éticamente correcta de relacionarse con el ambiente. En cambio, no se había considerado que la interacción social pudiera tener algún impacto en las vivencias que las personas obtenían mediante su participación en estas acciones, ni que fuera importante aprender cómo relacionarse con otras personas. Ahora tenemos la necesidad de resignificar el concepto de educación para entenderlo como la inducción a emprender ‘prácticas transformadoras del mundo’, no de individuos, sino de personas en interacción con otras personas. Esto es, pasar de un únicamente ‘estar *en* el mundo’ a un ‘estar *con* el mundo’ (Freire, 1969).

A pesar de que se supuso que podrían ser muchos los problemas cuya solución podría abordarse de manera colectiva -como eje de una ‘intervención comunitaria’ (IC) para transformar la ‘conciencia’ a un estado en el que se configura un ‘estar *con* el mundo’- para la investigación que aquí se reporta se decidió mantener la temática ambiental. Ello, porque ofrecía algunas ventajas para introducirla en escenarios de la educación formal. Por

ejemplo, los asuntos de cuidado ambiental se reconocen como una meta educativa dentro de la institución a la que pertenecen los estudiantes con los que se trabajó en esta ocasión¹.

Particularmente, los jóvenes estudiantes con los que se había venido trabajando, respondían favorablemente a las invitaciones para participar de manera voluntaria en las acciones de cuidado ambiental. Suponemos que lo atractivo del tema no sólo proviene de la influencia de los discursos mediáticos, sino también a que las consecuencias de la degradación ambiental son patentes en la vida cotidiana.

Ahora, también es claro que el carácter colectivo de estas acciones les resultaba atractivo, pues posibilitaba escenarios de interacción social para construir identidades, lo cual satisfacía sus necesidades psicosociales de desarrollo. La ‘interacción social’ que ocurría en dichos contextos es diferente de aquella a la que estaban acostumbrados en la escuela. Se facilitaban los vínculos afectivos con sus compañeros; se mostraban colaborativos, solidarios, responsables de su comportamiento y comprometidos con el grupo.

No se desestima que su inclinación a participar en las acciones de cuidado ambiental obedeciera a la oportunidad de tener contacto con escenarios naturales, con poca o ninguna manifestación de urbanización o alteración por acción humana, lo que podría ser explicado desde la hipótesis de la ‘restauración’. Quizá, incluso, que les eran atractivas por tratarse de experiencias diferentes a las que acostumbran en la escuela o porque podían prescindir de la autoridad y vigilancia paternas. Seguramente se trata de una combinación de todos estos

¹ En la Universidad Nacional Autónoma de México, se considera que lograr que los estudiantes participen en la rehabilitación de áreas verdes, contribuye a su formación integral, lo que obliga a diseñar estrategias de participación, organización y de cultura, que contribuyan a resolver el problema ambiental que aqueja las grandes ciudades (Ramos Gómez, en Correa, 1998)

factores, entre otros posibles, lo que explica que los jóvenes hayan mostrado tal entusiasmo y simpatía.

Pensar que esto constituía un acto educativo, nos llevó a considerarlo como una forma alternativa a la educación escolarizada que estaban recibiendo. Después de una búsqueda teórica y metodológica que nos ayudara a organizar el pensamiento para conducir el proceso deliberadamente, encontramos en las ideas de Paulo Freire (1969) y en su actualización dentro de la psicología social comunitaria (e. g. Martín, 1998; Montero, 2006; Quintal, 1994; Serrano y García, 1992), los referentes para actuar con mayor coherencia.

Dicho acto educativo debería ser entendido en términos de ‘concienciación’, que Freire (1969) describió como un proceso de educación crítica, que permite un cambio de mentalidad, equivalente a un despertar de la conciencia o a la ampliación de la capacidad de comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad. Permite que la persona se dé cuenta de su condición de ser inacabado, y de que su plenitud y liberación las alcanza en la unión con sus instancias creadoras, como un retorno a su fuente; la colectividad y la naturaleza son tales. Correspondientemente, respecto a este reencuentro con la colectividad, en la ‘psicología social comunitaria’ (PSC) se ha propuesto el concepto de ‘sentido psicológico de comunidad’, que se refiere al sentimiento de formar parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en la que se confía (Sarason, 1974); representa una síntesis de la relacionalidad y de las configuraciones subjetivas que constituyen una ‘comunidad psicológica’ (García, Giuliani y Wiesenfeld, 1994), donde existe la fe compartida en que las necesidades de los miembros del grupo se satisficieran por su compromiso de estar juntos (McMillan & Chavis, 1986).

Como resultado de la ‘concienciación’, las personas logran captar y analizar críticamente sus condiciones de vida, sus derechos y limitaciones, comparándolas con otras

situaciones y posibilidades; con la posibilidad de ubicar el origen de sus insatisfacciones en las contradicciones sociales. Consecuentemente, se comprometen con la transformación y se orientan hacia la ‘participación comunitaria’ (PC), como el proceso de manifestación, cooperación y movilización de diversos grupos de una comunidad, que se integra para enfrentar problemas y gestionar requerimientos que permitan dar respuesta a sus necesidades y demandas (Ledesma, 2004). Es decir, la gente que asume su responsabilidad con el mundo, se torna agente de su propia recuperación, lo cual es su ‘vocación natural’ (Freire, 1969) y que le ha sido arrebatada en las sociedades masificadas.

Abundando, la ‘conciencia crítica’ en que desemboca la ‘concienciación’, permite la ‘autorreflexividad’ y la ‘integración’² de las personas al proceso histórico como actores (Freire, 1969). Es un ‘estar *con* el mundo’, a través de la comunicación con éste, que permite distinguir que las imágenes de sí mismo y del mundo no son absolutas, que otras son posibles y que las más deseables son las que amplían el horizonte, develando sus vínculos con todo el mundo. Por ello, al mismo tiempo que hay un sentimiento de desamparo o inadaptación, se puede optar sobre la dirección hacia la que se quiere emprender la transformación. En este sentido, al referirnos a la ‘conciencia crítico ecológica’ (CCE), proponemos una actualización del concepto freireano de la ‘conciencia crítica’, que subraya el re-descubrimiento del carácter de unidad del mundo configurado por interrelaciones.

Desde esta ‘perspectiva ecológica’, comunicarse con el mundo, es ‘dialogar’ con la naturaleza y con las personas. Este acto es la vocación del ser humano, desde que es un ser de relaciones y cuando las asume en una ‘convivencia auténtica’ (práctica colectiva

² Según Freire (1969), la ‘integración’, representa una manera de ‘estar *con* el mundo’, por la que el humano es un ente activo. Lo opuesto es la simple adaptación (‘acomodamiento’ o ‘ajuste’) que impide la manifestación de su capacidad creadora y es un ‘estar *en* el mundo’.

transformadora), establece vínculos críticos y amorosos con el mundo total, convirtiéndose en una unidad cooperadora. Cuando el ser humano se libera de su unidimensionalidad, discerniéndola en sus relaciones con el mundo, no reductibles a una sola de sus dimensiones (natural o cultural), se vuelve consecuente (Freire, 1969).

Entonces, las personas con una CCE, además de poseer un ‘sentido psicológico de comunidad’ (SPC) y de estar orientadas a la PC, también están dispuestas a colaborar en acciones de cuidado ambiental, pues una dimensión importante del ‘estar *con* el mundo’, se refiere a la reciprocidad con el ‘ambiente’³. Al asumir la responsabilidad de su existencia, las personas ya no pueden deslindarse de la problemática ambiental y se ven impelidas a actuar en su favor.

Así pues, para la investigación-intervención desarrollada con el propósito de ensayar la pertinencia de la lógica para promover una CCE en una comunidad escolar de jóvenes, se diseñó un ‘programa de actividades’ que los expuso a situaciones en las que tuvieron que actuar colectivamente en soluciones a problemas de deterioro ambiental, esperando facilitar que asumieran su responsabilidad sobre el estado en que se encuentra el mundo. Tratamos de que este programa fuera flexible y diera cabida a las propuestas de los participantes para su operación concreta.

Es necesario aclarar que aunque consideramos que la lógica de intervención es útil para otros tipos de comunidades (incluso con mejores resultados, como en el caso de las comunidades geográficas), trabajar con una comunidad escolar de jóvenes obedeció a que, a pesar de que su existencia fue breve (dos ciclos escolares semestrales de 16 semanas), ese

³Aquí se prefiere usar sólo el término ‘ambiente’, en lugar de ‘medio ambiente’, debido a la redundancia que este último presenta (Luna, 2000). Por otro lado, aunque recientemente la perspectiva sustentable de la psicología ambiental contempla bajo el término ‘ambiente’ no sólo la dimensión física, sino la humana y cultural (Corral, 2010), se ha elegido usarlo sólo para referirnos a la dimensión física, pues al hablar de la vida humana es mejor hacerlo en términos de ‘interdeterminaciones’ socioculturales.

lapso fue suficiente para que el programa comprendiera varios ciclos de reflexión–acción, propiciando las experiencias existenciales que nos interesaban. Además, dicho periodo coincidía con el plazo que se nos otorga para concluir nuestra formación de posgrado.

También fue útil ser a la vez investigador y profesor de la ‘comunidad de estudio’, pues permitió un contacto privilegiado con ésta, contando con el liderazgo apropiado para catalizar el proceso de ‘concienciación’. Desde que se nos vio como una fuente confiable de información fue posible transmitirles nuestra experiencia sobre las características de las zonas visitadas, las técnicas de supervivencia para permanecer en parajes naturales y las formas de organizar las actividades de cuidado ambiental. Pero al mismo tiempo, nuestra condición de investigador-profesor, dificultó establecer las relaciones horizontales-dialógicas necesarias para la cabal catálisis, debido a que los estudiantes nos adjudicaron un estatus de autoridad formal, aunado a las diferencias generacionales, por vernos como un adulto con mayor experiencia. De cualquier manera, con las ventajas y desventajas que ello representaba, se desarrolló la investigación y sobre los resultados se reflexiona al final.

Así pues, en el presente documento aparece nuestro informe de investigación en el que proponemos una lógica de intervención comunitaria para el desarrollo de la CCE. Para acompañar la presentación del trabajo realizado y estar en posibilidad de efectuar una reflexión al respecto, en la primera parte, ofrecemos los planteamientos teóricos de base, donde se describe el pensamiento freireano, su continuación en los principios de la PSC, que permite integrar bajo el concepto de ‘conciencia crítica’ (CC), al SPC y a la PC. En la segunda parte, que también se ocupa de teorizar los fenómenos que se abordan en la investigación, proponemos la actualización de la CC, haciendo explícita su noción de que ‘estar *con* el mundo’ implica que las personas perciben al mundo como una unidad concatenada y a su existencia en sus múltiples interrelaciones, lo que aquí entendemos

como una ‘perspectiva ecológica’, que agregamos al concepto freireano y obtenemos el término ‘conciencia crítico ecológica’ (CCE). Además se explica el sentido de que el tema ambiental haya estado presente en la investigación desarrollada como un factor propiciador de la PC dirigida a la solución de problemas ambientales. Se tiene cuidado en distinguir ‘ambiente’ de ‘ecología’ y se caracteriza al primero como un área de interés para los jóvenes estudiantes que conformaron la ‘comunidad de estudio’.

En la tercera parte, se expone ampliamente el planteamiento del problema, justificándolo en el contexto de una crisis ecológica que demanda esfuerzos para su solución. En la cuarta parte, aparece la formulación de nuestra propuesta metodológica, obedeciendo a los principios de la PSC, en la medida en que las limitaciones del trabajo con una comunidad escolar, integrada por jóvenes lo permitieron. En la quinta y sexta partes, presentamos los resultados, su análisis e interpretación, subrayando las diferencias entre diferentes momentos del desarrollo de la investigación-intervención, en relación con la manifestación de fenómenos de ‘interacción social’ o convivencia, cercanos al SPC, la PC, tales como los relativos a la colaboración en acciones colectivas; o bien sobre el significado que se le va otorgando al ambiente natural y sobre los cambios en su postura con relación a éste. En la séptima, discutimos los resultados a la luz del marco teórico, para finalmente llegar a las conclusiones que, desde nuestro punto de vista, apoyan la vía propuesta. En la octava parte, describimos nuestra ‘línea de investigación’, como proyecto de vida. En el apéndice 7, como colofón, tratamos de resolver la paradoja de concretar las orientaciones para futuras investigaciones vinculadas, junto con la imposibilidad de formular una secuencia algorítmica de la manera en que se conducen las investigaciones-intervenciones para desarrollar la CCE.

1. La ‘concienciación’ de Paulo Freire, actualizada en la ‘psicología social comunitaria’

“Sólo llego a ser yo mismo cuando los demás llegan a ser ellos mismos.”

Paulo Freire (1969)

Los estilos de vida comunitarios han acompañado al ser humano durante gran parte de su historia como especie. Su presencia se ha consignado como una constante en las sociedades premercantiles (Colombo Mosso & De Piccoli, 2001; Martínez, 1998; Sapag y Kawachi, 2007) y todavía sigue presente en ciertos países o regiones menos industrializados. Pero a pesar de su antigüedad, el estudio de la ‘comunidad’ en las ciencias sociales inició hace poco, a finales del siglo XIX y principios del XX. Al parecer, Ferdinand Tönnies (1887) es el primero que distingue *Gemeinschaft* <<comunidad>> de *Gesellschaft* <<sociedad>> (Colombo, Mosso, & De Piccoli, 2001; Herrera, 2003; Sapag y Kawachi, 2007). En la misma época, Carlos Marx considera que la comunidad implica solidaridad; sentido similar al que le da Marcel Gaus cuando se refiere a la reciprocidad como característica de las relaciones que se dan en su interior o a la manera de solucionar los conflictos grupales a través de negociaciones y consenso a que se refiere Emile Durkheim (Colombo, Mosso, & De Piccoli, 2001).

Esta perspectiva inicial sobre la ‘comunidad’, fue calificada como idealista o romántica, por exaltar sus cualidades (Colombo, Mosso, & De Piccoli, 2001; Herrera, 2003; Martínez, 1998; Puddifoot, 1995), representando los deseos de los teóricos, más que sus rasgos reales. Así, se le pensaba como proveedora de un sentido pleno, que no dejaba lugar para el vacío, angustia o incertidumbre. Vista de esta manera, la ‘comunidad’ es

parecida a un cálido vientre materno, donde ocurre una fusión humana total (Martínez, 1998), en medio de armonía y equilibrio (Colombo, Mosso & De Piccoli, 2001).

Transcurrió medio siglo para que la ‘comunidad’ tuviera un lugar definitivo en las investigaciones sociales y psicosociales. Actualmente se acepta que la esencia humana es el conjunto de sus relaciones sociales (e. g. Ledesma, 2004; Montero, 2006). Gracias a la comunicación con otros de su especie, en el afán de sobrevivir, se desarrollaron sus potencialidades biológicas (Ledesma, 2004). La ‘comunidad’, al compartir un territorio, tradiciones, rituales y organización, ha sido una instancia privilegiada para que ocurra la interacción social (Tovar, 2001) y es innegable su aporte al desarrollo positivo de las personas.

Desafortunadamente, debido al proceso de industrialización, que ha ido conformando a las grandes ciudades, se ha promovido el individualismo. En estos nuevos contextos de vida, el consumo deja de ser una práctica independiente de la inmersión del sujeto en una sociedad masificada y se convierte en el principal referente de la distinción social, pues a partir de entonces se compite con la esperanza, pocas veces satisfecha, de salir del anonimato (Sánchez, 1997).

Las ciudades modernas dificultan el apoyo y la solidaridad (Ledesma, 2004; Rodríguez y Alfonso, 2004). Alejan a las personas de su pertenencia a grupos, al oficio, al vecindario y a símbolos morales religiosos (Dokecki, Newbrough & O’Gorman, 2001; Ledesma, 2004), que propiciaban el bienestar. A medida que disminuyen estos y otros comportamientos comunitarios como la participación voluntaria, la reciprocidad y la cooperación, que además mantenían la cohesión grupal y el compromiso con la ‘comunidad’ (Malsh, 2005), aumentan las dificultades: sentimientos de soledad, de segregación, la anomia (Colombo, Mosso, & De Piccoli, 2001; Sarason, 2003), los

divorcios, la violencia, la criminalidad (Jason, 1997; Pampalon, Hamel, Koninck & Disant, 2007; Pretty, Conroy, Dugay, Fowler & Williams, 1996; Prezza, Alparone, Cristallo & Luigi, 2005;), que propician sentimientos de inseguridad, ansiedad y estrés (Pampalon, Hamel, Koninck & Disant, 2007). Sacando al ser humano de su contexto relacional, se pierde algo de su esencia.

En los años 60, probablemente cuando la degradación de los lazos comunitarios se hace evidente, es que los científicos sociales retoman el estudio de la ‘comunidad’, emprendiendo, ahora sí, investigaciones para su abordaje (Tovar, 2001). En el caso de la psicología, surge una nueva área conocida como ‘psicología comunitaria’ (1965, Conferencia de Sawnpscott, Massachusetts), que retoma antiguos planteamientos sobre la determinación colectiva de fenómenos, cuya explicación no se agota en el individuo (e. g. Blondel, 1928; Stoetzel, 1971).

En su primer intento, impulsado por psicólogos clínicos estadounidenses, se conforma el ‘modelo de la salud mental comunitaria’, orientado al asistencialismo (Tovar, 2001). Posteriormente, en los 70, surge el ‘marco ecológico’ (Cornes, Fernández-Ríos, Arauxo y Pedregón, 2004), que aborda el desarrollo comunitario desde una perspectiva cultural (Rappaport, 1977), conduciendo investigaciones participativamente (Kelly 1990; Newbrough, 1991).

Simultáneamente, en Latinoamérica, emerge la ‘psicología social comunitaria’ (PSC), modelo cercano al ‘marco ecológico’, al considerar a la ‘comunidad psicológica’, configurada con base en la afectividad (dimensión de inter-subjetiva), como el ‘objeto de estudio’, (Montero, 1994); además de sostener el carácter participativo del proceso de investigación y el uso de métodos cualitativos (Montero, 2006). Sin embargo, la PSC se aleja del ‘marco ecológico’, al declarar su compromiso con comunidades marginadas, y

exigir un análisis que integre las determinaciones económicas, políticas e históricas, congruente con sus raíces en un pensamiento con gran tradición en las ciencias sociales latinoamericanas, y como consecuencia de nacer en medio de la resistencia a regímenes políticos totalitarios (Lane y Sawia, 1991 y Krause, 1991, en Martín, 1998).

Dos de los representantes la tradición latinoamericana de la PC, son el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1978), quien agrega el carácter decididamente participativo a la ‘investigación acción’ de Kurt Lewin (1946); y Paulo Freire (1969), quien consideró a la problematización como el proceso movilizador de la ‘conciencia’, y a la ‘concienciación’ como la vía para promover el cambio social. La postura ontológica que ambos comparten, es que la praxis define la forma de ‘ser en el mundo’. Esta tradición fundamenta nuestra propuesta de una lógica para conducir intervenciones comunitarias (IC).

Bajo esta perspectiva, las soluciones efectivas a los problemas comunitarios dependen de que la ‘comunidad’ se implique en la reflexión (hallar la relación entre los problemas sociales y la vida cotidiana) y en la organización de acciones transformadoras⁴. La IC, promueve la autogestión para que sean las personas las que transformen su ambiente, la sociedad y a sí mismos como grupo (Montero, 1998); gracias a que pueden reflexionar sobre sí mismos, su tiempo, sus responsabilidades y su papel en la cultura (Freire, 1969). Al avanzar hacia su emancipación, desarrollan sentimientos de control interno, de esperanza y de autoeficacia (Montero, 1994).

⁴ Maritza Montero (1987: 63-64), definió la PSC, a la que nombra “*psicología comunitaria latinoamericana*”, como “*la rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar, y mantener el control y poder, que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social, para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social*”.

El carácter participativo de las investigaciones emprendidas por la PSC, se fundamenta en su consideración de que las ‘acciones colectivas transformadoras’ propician un cambio de mentalidad o ampliación de la conciencia, como condición para reflexionar críticamente sobre la propia existencia. Es entonces cuando el ‘diálogo’ cobra su verdadera importancia en el pensamiento freireano. ‘Dialogar’ representa relacionarse con el mundo, transformándolo y reflexionando sobre ello (Freire, 1969).

La conexión entre la acción colectiva y la reflexión, exige que la persona sea una ‘unidad cooperadora’, vinculada crítica y amorosamente con su entorno. Según Paulo Freire (1969), en ello consiste la comunicación y la “convivencialidad” auténticas. Entonces, el ‘diálogo’ no sólo consiste en hablar sobre el mundo, sino en las ‘acciones’ que se emprenden con él. Conseguir que las personas ‘dialoguen’, requiere que el investigador facilite un ambiente de participación democrática y la apertura a las opciones metodológicas que estimulen, generen, mantengan, apoyen y vigilen dicho proceso⁵, sin pretender ser su rector (Montero, 1998).

Bajo estas consideraciones, abordar el concepto de ‘comunidad’ como una forma en que las personas pueden agruparse para emprender las ‘acciones colectivas transformadoras’, demanda que ésta no se entienda como un evento estático o un agregado natural, amorfo u homogéneo (Tovar, 2001). Su carácter emergente y peculiar, proviene de la interacción entre las dimensiones ‘estructurales’ y las ‘funcionales’ (García, Giuliani y Wiensenfeld, 1994). Lo estructural son las características comunes/distintivas entre los miembros y los espacios físicos públicos/semipúblicos/privados en que interactúan las

⁵ Este papel del investigador se conoce como catálisis social, mediante la cual éste ayuda a que los miembros de la comunidad identifiquen y jerarquicen sus necesidades y recursos disponibles, o la forma de obtener o desarrollar otros. También se encarga de transmitir sus conocimientos profesionales a la comunidad para que realicen las actividades en el proceso de investigación: aplicación de instrumentos, interpretación de los resultados, uso de técnicas grupales, acceso a cuerpos teóricos, entre otras (Fals Borda, 1959, en Montero, 1998: 215 y 216).

personas. Lo funcional se refiere a la afectividad propia de las interacciones sociales durante cierto tiempo, desde la dimensión estructural, que las intensifica y los lleva a compartir necesidades y enfrentar problemas comunes, negocios, juegos y preocupaciones.

Por lo mismo, la ‘comunidad’ no tiene características universales, independientes de sus condiciones sociohistóricas: *“al tener una historia y evolución determinadas será [...] diferente a otras, y aun cuando las condiciones de vida, las geográficas y las estructurales sean similares y se encuentren atravesadas por el mismo entramado social, cada una va a poseer particularidades que es preciso respetar”* (Rodríguez y Alfonso, 2004: 3).

La vida cotidiana, es la que determina la articulación de estas dos dimensiones comunitarias. En su confluencia se genera un universo simbólico, identidad, coherencia y estabilidad compartidos (Martínez, 1997). Gracias a ello, sus miembros obtienen apoyo material, emocional, afectivo e informacional. Esto describe un desarrollo positivo de la ‘comunidad’, que da lugar a una orientación común para la ‘acción colectiva transformadora’, o al menos un referente funcional para emprenderla (Tovar, 2001).

La ‘comunidad psicológica’ (dimensión funcional), tiene su principal referente teórico en el SPC, como síntesis de la relacionalidad y las configuraciones subjetivas (García, Giuliani y Wiensfeld 1994). Se atribuye a Seymour Sarason (1974) la introducción de este concepto, refiriéndose al sentimiento de que uno es parte de una red de relaciones de apoyo mutuo, en que se podría confiar y que contrarresta los sentimientos de soledad y posteriores angustias más destructivas. Su definición incluye cuatro componentes, a saber, la percepción de similitud con otras personas, la interdependencia mutua entre los miembros del grupo, la voluntad de mantener esa interdependencia, dando o haciendo por otros lo que se espera de ellos, y el sentimiento de pertenecer a una estructura social mayor, estable y fiable (Sánchez Vidal, 1991).

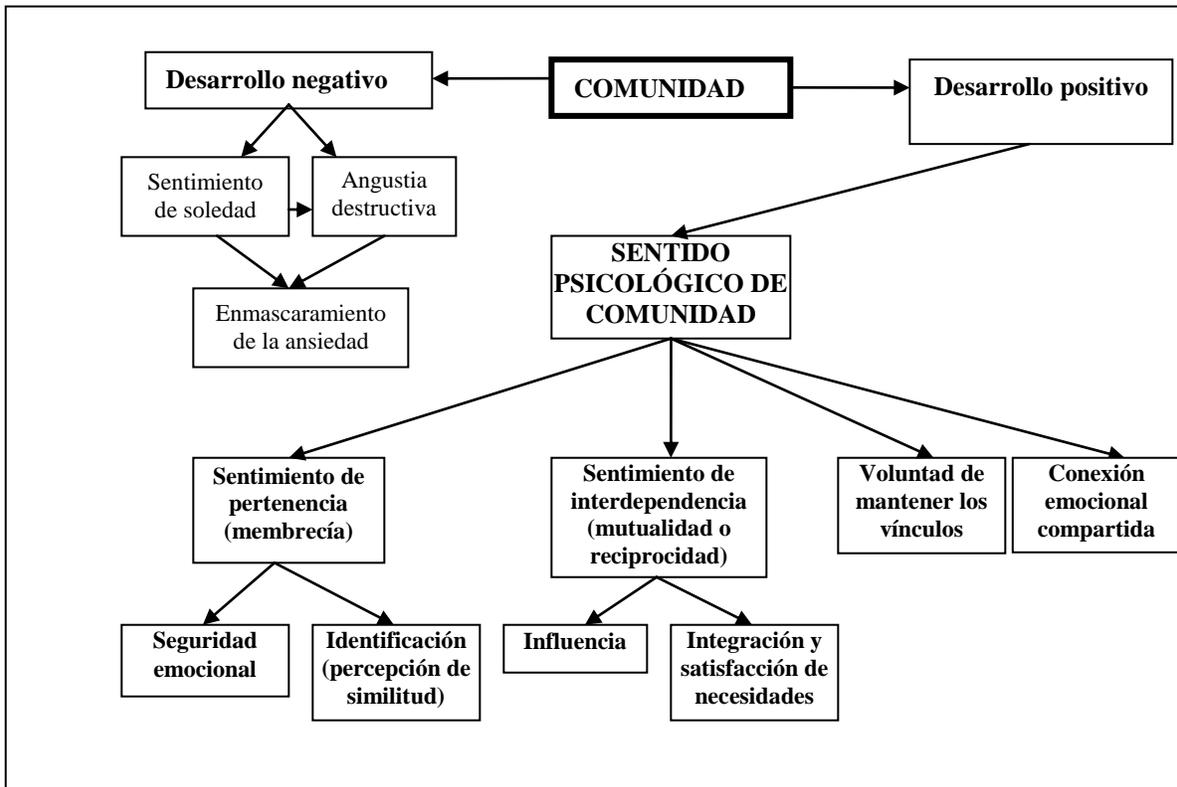
Posteriormente, McMillan (1976, en McMillan & Chavis, 1986: 9) manifiesta su acuerdo con Sarason al definir al SPC como *“un sentimiento que tienen los miembros de la comunidad acerca de la pertenencia, un sentimiento de que los miembros se preocupan unos por otros y que el grupo se preocupa por ellos, y una fe compartida de que las necesidades de los miembros se satisfarán por su compromiso de estar juntos”*, subrayando su carácter afectivo. Por su parte, Glynn (1981) propone seis dimensiones constitutivas del SPC: ‘relaciones de soporte en la comunidad’, ‘involucramiento personal en la comunidad’, ‘calidad del ambiente en la comunidad’, ‘evaluación objetiva de la comunidad’, ‘seguridad en la comunidad’ y ‘similitud y patrones de relación entre los miembros’. Aunque este último trabajo es poco citado en la literatura, nos parece importante porque sostiene que la calidad del ambiente influye en la vida comunitaria, con lo cual estamos de acuerdo en el presente documento, lo que explicaremos más adelante (‘perspectiva ‘ecológica’).

Un planteamiento más acabado del concepto, en términos de un modelo empírico, que conserva la mayor parte de la estructura que empleó Sarason, se ofrece en 1986, al señalar que los cuatro componentes del SPC son 1) ‘membrecía’, como el sentimiento de pertenencia a un grupo, que a su vez incluye la ‘seguridad emocional’ como la posibilidad de vincularse al ambiente si se percibe seguro y la ‘pertenencia e identificación’ que consisten en un sistema de símbolos compartidos que permiten la diferenciación intergrupala; 2) ‘influencia’ que es la disposición a la participación comunitaria; 3) ‘integración y satisfacción de necesidades’ que es la creencia de que las necesidades individuales y colectivas se resuelven conjuntamente, a partir de las reglas y principios establecidas al interior del grupo; y 4) ‘conexión emocional compartida’, que explica los vínculos afectivos como resultado de interacciones frecuentes y de experiencias profundas compartidas (McMillan & Chavis, 1986).

Sin embargo, es justo reconocer que el significado del SPC, tal y como se plantea desde la década de los 70 del siglo XX, ya estaba presente desde los inicios del mismo. Por ejemplo, el filósofo Abram Ellwood (1901, en Blanco, 1988), se dio cuenta de ciertos fenómenos intermedios entre las instituciones y los individuos, a los que se refirió como acción conjunta y coordinación social; esta última definida como la actitud mental que los individuos de un grupo mantienen unos respecto de otros y que suele revestirse de autoridad, subordinación, igualdad y cooperación. Como se puede ver, aunque no se emplea el concepto de ‘comunidad’, ésta es una indudable forma de agrupación o de articulación de varios grupos, y la ‘coordinación social’ es de una naturaleza similar al SPC. Es el mismo caso de Edward Asworth Ross (1904), cuando describe las ‘fases de la evolución grupal’, que se antojan emplear para describir la constitución y desarrollo de las comunidades, que incluso no aparecen detalladas en la literatura de la PSC revisada⁶. A su manera, Ross se refiere a los fenómenos del SPC, cuando afirma que *“las ideas coincidentes que los individuos poseen de su grupo se convierten en una estructura espiritual, la individualidad grupal, que invade e incluso difumina y suplanta a la personalidad individual”* (en Blanco, 1988: 74)

⁶ Las fases de esta evolución grupal son como sigue: “a) cuando ciertas personas encuentran entre ellas una cierta consonancia mental, tienden a ayudarse y a asociarse; b) en la medida en que se comunican y se conocen, van siendo cada vez más conscientes de sus afinidades psíquicas, lo que les conduce a diferenciarse de otros y a pensar en ellos como grupo; c) en caso de que esa concordancia mental se extienda a propósitos comunes, espontánea y automáticamente coordinarán sus esfuerzos para la ejecución de sus propósitos. Esta cooperación les conducirá a un mayor grado de simpatía y comprensión mutua; d) en caso de que exista coordinación, se producirá una división de tareas; e) entonces se procede a la creación de algún tipo de reglamentación que coordina esfuerzos, lo que incrementa sin duda la conciencia de unidad y pertenencia común; f) se pasa a la formalización de reglas y normas internas de funcionamiento que, de alguna manera, obligan a quienes pertenecen al grupo y respecto a las cuales se les puede pedir cuentas en cualquier momento (control); y g) se constituyen órganos para el fomento de una adecuada socialización de los miembros del grupo” (Blanco, 1988).

Pero, en general, son las propuestas de Sarason (1974) y de McMillan & Chavis (1986), las que han propiciado la mayor cantidad de las investigaciones posteriores sobre el SPC. Ambas propuestas pueden sintetizarse como se muestra en el esquema No. 1.



Esquema 1. El ‘Sentido Psicológico de Comunidad’ (SPC), síntesis personal de las propuestas de Sarason (1974) y McMillan & Chavis (1986). Se muestran las posibles direcciones hacia las que puede evolucionar una comunidad, siendo la positiva la que da origen al SPC, integrado por cuatro elementos principales.

Las investigaciones sobre el SPC, no han seguido una misma dirección. En la literatura reciente, pueden clasificarse en dos grandes vertientes: las interesadas por la explicación del concepto y sus relaciones con otras variables; o las que pretenden su comprensión y/o promoción mediante intervenciones.

En el caso de las primeras, que son las más numerosas, se observa su origen en el ‘modelo de la salud mental comunitaria’, y han preferido sólo la versión de McMillan & Chavis (1986), a partir de la cual han desarrollado mediciones para la explicación del SPC, tales como el ‘Sense of Community Index’ (Chavis, Hogge, McMillan & Wandersman,

1986) y la ‘Escala de Sentido de Comunidad’ (Glynn, 1981), que han buscado evidencia estadística de la constitución del SPC, acudiendo a diferentes tipos de comunidad, como las rurales y las semirurales (Pampalon, Hamel, Coninck & Disant, 2007), las geográficas (Obst, Zinkiewicz & Smith, 2002) o las de interés (Loomis, Dockett & Brodsky, 2004). En otros casos se han desarrollado instrumentos para medir alguna variación del SPC, como el caso del ‘Sentido Psicológico Global de Comunidad’ (Malsch, 2005); el ‘Inclusión of the Self in the Neighborhood’ (Lohmann, 2006); el ‘Campus Atmosphere Scale’ (DeNeui, 2003; Lounsbury, DeNeui & Gibson, 1996); o la medición del ‘Sentido de Trabajo Comunitario’ (Campbell 2002).

En un sentido similar, se han hecho investigaciones para estudiar las relaciones entre el SPC y otras variables. Por ejemplo, se han encontrado correlaciones entre este concepto y el ‘tiempo de residencia’, la ‘satisfacción con la comunidad’ y las ‘expectativas de residencia’ (Ahlbrant & Cunningham, 1979; Doolittle & MacDonald, 1978); con la ‘identidad social’ (Omoto & Malsch, 2005); con la ‘identificación social’ (Cameron, 2004; Obst & White, 2004, 2005 y 2006); el ‘apoyo social’, el ‘bienestar subjetivo’ y la ‘soledad’ (Pretty, Conroy, Dugay, Fowler & Williams, 1996); la ‘pertenencia a organizaciones comunitarias’ (DeNeui, 2003; Lounsbury, DeNeui & Gibson, 1996); la ‘extroversión’, el ‘neurotismo’ y la ‘agradabilidad’ (Lounsbury, Loveland & Gibson, 2003); ‘generosidad’ y ‘altruismo’ (Cozzens, 2000); ‘sentido de control’ (Campbell, 2002); ‘actitudes hacia la productividad’ (Thomas, 1997); ‘efectos desventajosos del vecindario’ y los ‘niveles de delincuencia’ (Proeschldbell, 2003); la ‘percepción de peligro social’ (Prezza, Alparone, Cristallo & Luigi, 2006); la ‘percepción de salud’ y la ‘ansiedad’ (Goetzmann, et al., 2006); y la ‘posesión de mascotas’ (Wood, Giles-Corti & Bulsara, 2005).

En la misma dirección, se ha intentado incluir al SPC como parte de modelos más amplios. Es el caso del ‘Sentido de Cohesión Comunitaria’ que propone la articulación de la ‘atracción por el vecindario’, el SPC y la ‘interacción en el vecindario’ (Buckner, 1989); también se ha hablado del concepto de ‘Percepción de Apoyo Social’, explicado a partir de la ‘seguridad’, el ‘grado de cuidado entre los miembros de la comunidad’ y el SPC (Barrera, 2000; Cowman, Ferrar & Liao-Troth, 2004; Kovach, 2003); o la ‘Identidad Comunitaria’ que integra al SPC, la ‘cohesión social’ y la ‘satisfacción comunitaria’, a partir de seis dimensiones: ‘locus’, ‘distintividad’, ‘identificación’, ‘orientación’, ‘evaluación de la calidad de la vida comunitaria’ y la ‘evaluación del funcionamiento comunitario’ (Puddifoot, 1995)

Otra perspectiva similar es la de aquellas investigaciones que han estudiado a los predictores del SPC, entre los que se ha identificado a las ‘actividades colaborativas’ (Anselm, 2006) y la ‘identificación social’ (Cameron, 2004). Pero también el SPC ha sido identificado como predictor de la ‘participación comunitaria’ (Catano, Pretty, Southwell & Cole, 1993; Chavis & Wandersman, 1990; Peterson & Reid, 2003); de la ‘productividad’ (Thomas, 1997); de la ‘salud mental’ (Proeschldbell, 2003); y del ‘control percibido’ (Chavis y Wandersman, 1990).

En conjunto, este tipo de investigaciones se han dedicado a señalar los aspectos involucrados alrededor del SPC. A pesar de que desde esta perspectiva no se han llevado a cabo intervenciones comunitarias, su valor es sugerir las posibles direcciones para emprenderlas, aunque no sean desde el estilo de la ‘psicología social comunitaria’. Por ejemplo, nos llama la atención que las ‘actividades colaborativas’ predigan al SPC, al mismo tiempo que éste predice la ‘participación comunitaria’. Esta última implica la colaboración de las personas en actividades que mejoran sus condiciones de vida como

grupo, por lo que podemos concluir que al mismo tiempo que la ‘participación comunitaria’ es un requisito para que surja el SPC, cuando éste ya está presente, se refuerza con la posterior colaboración en actividades comunitarias. Por lo tanto, una ‘intervención comunitaria’ debe considerar la organización constante de actividades colaborativas.

En cambio, desde el ‘marco ecológico’ y la PSC, cuya presencia formal es un poco más reciente (Puddifoot, 1995; Rapley & Pretty, 1999), las investigaciones sobre el SPC han estado orientadas hacia su comprensión, afirmando que esta perspectiva epistemológica es congruente con el objeto de estudio que originalmente propuso Sarason⁷ en 1974 (García, Giuliani y Wiensfeld, 1994; Rapley & Pretty, 1999); y/o se han hecho esfuerzos, desde un enfoque ‘contextualista’ y ‘holístico,’ para promoverlo, mediante intervenciones comunitarias (Sonn, Bishop & Drew, 1999).

En el caso de los métodos cualitativos de corte comprensivo-interpretativo usados, se encontró que el ‘narrativo’ ha sido muy usado para comprender el discurso social y el impacto de la intervenciones en la comunidad (Fisher & Sonn, 2002; Mankowski & Rappaport 1995; Rappaport, 2000; Rapley & Pretty, 1999; Sonn, Bishop & Drew, 1999). También ha sido empleada la ‘entrevista’ (Kim & Kaplan, 2004; Trout, Doeckki, Newbrough & O’Gorman, 2003), ya sea ‘en profundidad’ (García, Giuliani y Wiesenfeld, 1994; Sonn & Fisher, 1996), ‘conversacional’ (Pooley, Pike, Drew & Breen, 2002) o ‘semiestructuradas’ (Bishop, Colquhoun & Johnson, 2006; Rapley y Pretty, 1999; Sonn & Fisher, 1996). En menor medida se han empleado la ‘historia oral’, el ‘estudio de documentos históricos’, los ‘talleres de discusión’ (García, Giuliani y Wiesenfeld, 1994), el

⁷ Sarason criticó la orientación individualista de la psicología y exigió ampliarla hacia una perspectiva social, para enfocar los problemas sociales contemporáneos y trabajar en su prevención (Kelly, 2002; Levine, 1998). Reprobaba que sólo se buscaran variables personalógicas y las verificaciones empíricas, estilos que impulsaron McMillan y Chavis (1986), lo cual obstaculizó la investigación del SPC al obstruir las voces de los participantes (Fisher y Sonn, 2002), pues términos como ‘comunidad’ y ‘sentido psicológico de comunidad’ tienen un carácter técnico y no tienen significado tangible para las personas.

‘análisis de conversación’ (Rapley & Pretty, 1999), la ‘teoría sustantiva’ (Sonn, Bishop & Drew, 1999), los ‘grupos focales’ (Puddifoot, 1995) y los ‘grupos de discusión’ (Dokecki, Newbrough & O’Gorman 2001).

Estos métodos se han usado bajo el supuesto de que al SPC se accede mediante el diálogo entre el investigador y las personas (Rapley & Pretty, 1999), lo cual es compatible con las ideas de Freire (1969). El discurso, con el que se narran las experiencias, posee la carga afectiva que da cuenta de la idiosincrasia de la comunidad (Campbell & Jovchelovitch, 2000; Francescato & Tomai, 2001; García, Giuliani y Wiensenfeld, 1994; Puddifoot, 1995; Rapley & Pretty, 1999; Roussi, Rapti & Kiosseoglou, 2006), asegurando la validez ecológica de las investigaciones (Rapley & Pretty, 1999). Ello, porque la vida comunitaria implica significados, símbolos e historia compartidas (Dokecki, Newbrough & O’Gorman, 2001; Fisher & Sonn, 2002; Jariego, 2004), que se expresan en narraciones, como una forma de comunicación dialógica, pues es con ella con la que *“los actores pueden desarrollar una apreciación de la realidad que no tenían antes: ellos construyen su conciencia sobre sus condiciones de vida, no sólo para sí mismos, sino también para los que trabajan con ellos. Esta es una conciencia que pone a la comunidad dentro de la participación y acción, y en sentido dialéctico, refuerza los muchos vínculos comunitarios”* (Campbell y Jovchelovitch, 2000: 260).

Además de esta manera de proceder metodológicamente, que es compartida por el ‘marco ecológico’, es más propio de la PSC su posicionamiento en una ‘perspectiva crítica’. Quizá su característica más representativa sea el destacado papel que se le asigna a la ‘intervención comunitaria’ (Gracia, 1998) en un doble sentido: como forma de trabajar en la transformación social a través del desarrollo comunitario y como estrategia de construcción del conocimiento científico de fenómenos psicosociales.

En lo que se refiere a la promoción del ‘desarrollo comunitario’, ya se ha mencionado que la PSC mantiene un compromiso con los sectores desposeídos de la sociedad (Campbell y Jovchelovitch, 2000; Fisher y Sonn, 2002; Gracia, 1998; Morandé, 2006; Sonn y Fisher, 1996), o en palabras de Freire (1969), con los oprimidos. Sus intervenciones consideran que el ‘desarrollo comunitario’ tiene una connotación positiva y es la vía para conseguir el bienestar de la gente; de éste depende el desarrollo humano individual (Rapley y Pretty, 1999). Promoverlo, equivale a impulsar el SPC (Herrera, 2003).

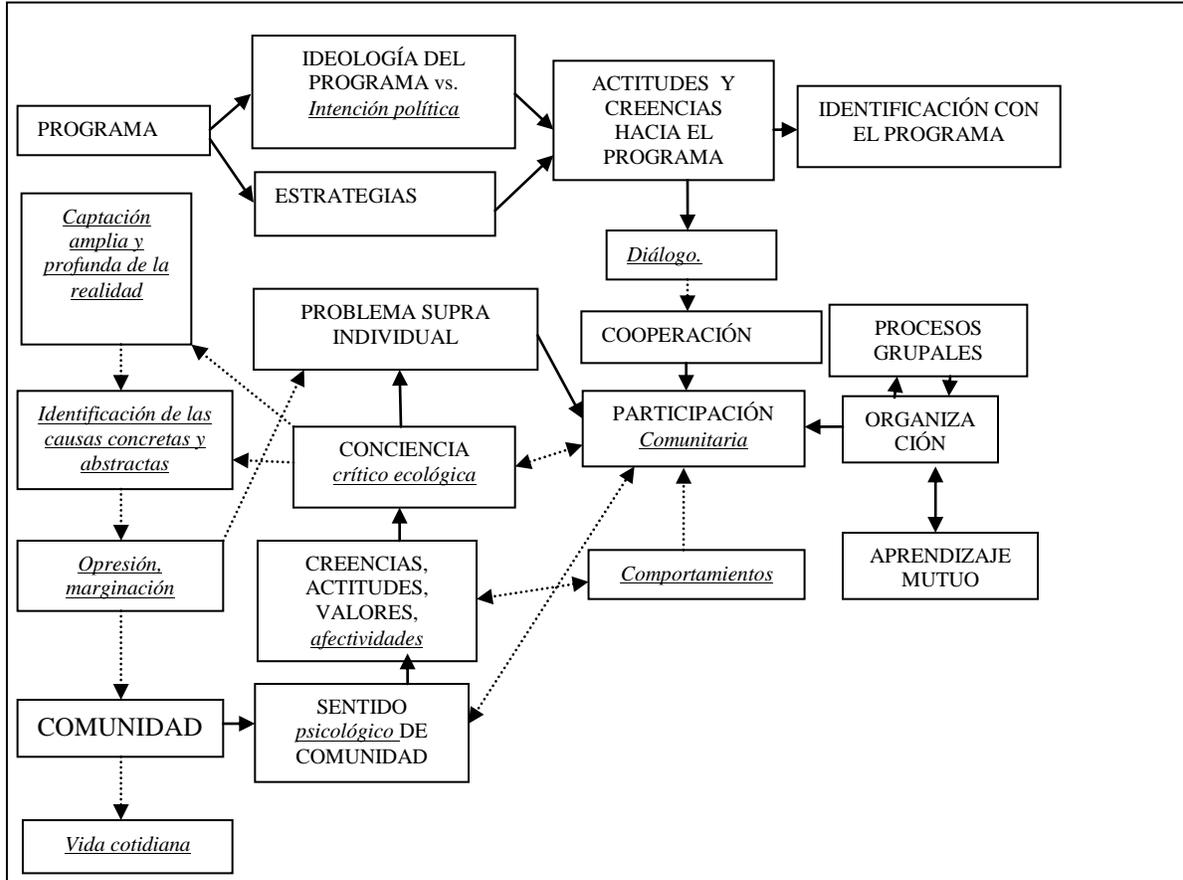
De manera análoga, a las correlaciones encontradas entre el SPC y otros aspectos positivos de la vida comunitaria, en esta perspectiva también se han identificado aspectos que son deseables en sus vínculos con el SPC. Particularmente, el SPC está relacionado con la ‘participación comunitaria’, que ya no es sólo una ‘variable asociada’ para explicar los procesos de cambio comunitario (Campbell & Jovchelovitch, 2000; Colombo, Mosso & De Piccolli, 2001; Cornes, Fernández-Ríos, Arauxo y Pedrejón, 2004; Dokecki, Newbrough & O’Gorman, 2001; Flores y Javiedes, 2000; Gracia, 1998; Herrera, 2003; Ledesma, 2004; Rodríguez y Alfonso, 2004; Trout, Dokecki, Newbrough & O’Gorman, 2003), sino que toma su lugar en la realidad y está presente a lo largo de un proceso, que puede ser llamado ‘concienciación’, en el que se genera sentido de comunidad, organización, conciencia y cambio social. Flores y Javiedes (2000), proponen un esquema que es interesante revisar, pues es próximo a nuestra concepción del proceso de una intervención comunitaria, desde la articulación de estos factores (ver esquema No. 2). Sin embargo, nos parece necesario que estén presentes otros asuntos que son clave para la PSC. Por ejemplo en lugar de pensar que el programa implica una ideología, se considera que se trata de una intención política, pues el propósito de la concienciación es la desideologización.

Así mismo, para que la ‘conciencia’ corresponda al pensamiento freireano, es necesario subrayar su carácter crítico y la ‘perspectiva ecológica’, que aquí tratamos de hacer explícitos. Este estado de conciencia que involucra la participación comunitaria y el SPC, también debe ser explicado como una forma de aprehender el mundo, que favorece la organización y la participación a través del ‘diálogo’, que caracterizan la afectividad, la vida cotidiana y los comportamientos de una comunidad determinada.

Por ‘participación comunitaria’ se entiende *“el proceso de manifestación, cooperación y movilización de diversos grupos de una comunidad, que se integran para enfrentar problemas y gestionar requerimientos que permiten dar respuesta a sus necesidades y demandas. Esta acción requiere de los individuos un sentido de responsabilidad, que propicie la defensa de sus derechos y la capacidad de decidir su propio destino.”* (Ledesma, 2004: 11). De esta manera, promover SPC y la ‘participación comunitaria’, a través de la ‘concienciación’, es aspirar a que una ‘comunidad’ se vuelva ‘autogestiva’ (Dalton, Elias & Wandersman, 2001; Flores y Javiedes, 2000); es un pasaje de un ‘estar *en* el mundo’, a un ‘estar *con* el mundo’; o sea, dejar de ser testigos pasivos de la historia, y convertirse en actores de su propia existencia (Freire 1969). Ahora son protagonistas, en tanto que participan en decidir el curso de la vida comunitaria (Colombo, Mosso y De Piccolli, 2001).

La ‘concienciación’, de acuerdo con Paulo Freire (1969), describe un ascenso de la ‘conciencia’ hacia su despertar, que amplía y profundiza el discernimiento de sí mismo, de sus relaciones con otras personas y *con* el mundo; de su finitud, de su pasado, de las contradicciones sociales, de sus responsabilidades y de sus derechos. Conforme se

desarrolla la ‘conciencia’, crece la capacidad de ‘dialogar’⁸ con la realidad y de participar en acciones colectivas que transforman las condiciones de la existencia.



Esquema 2. Las condiciones de la participación de acuerdo con Javiedes y Flores (2000), que nos parece una buena descripción de la postura de la PSC expuesta, siempre y cuando se agreguen ciertos componentes. Los que hemos agregado aparecen en letras minúsculas cursivas y subrayadas; los conectores agregados (flechas) son líneas punteadas.

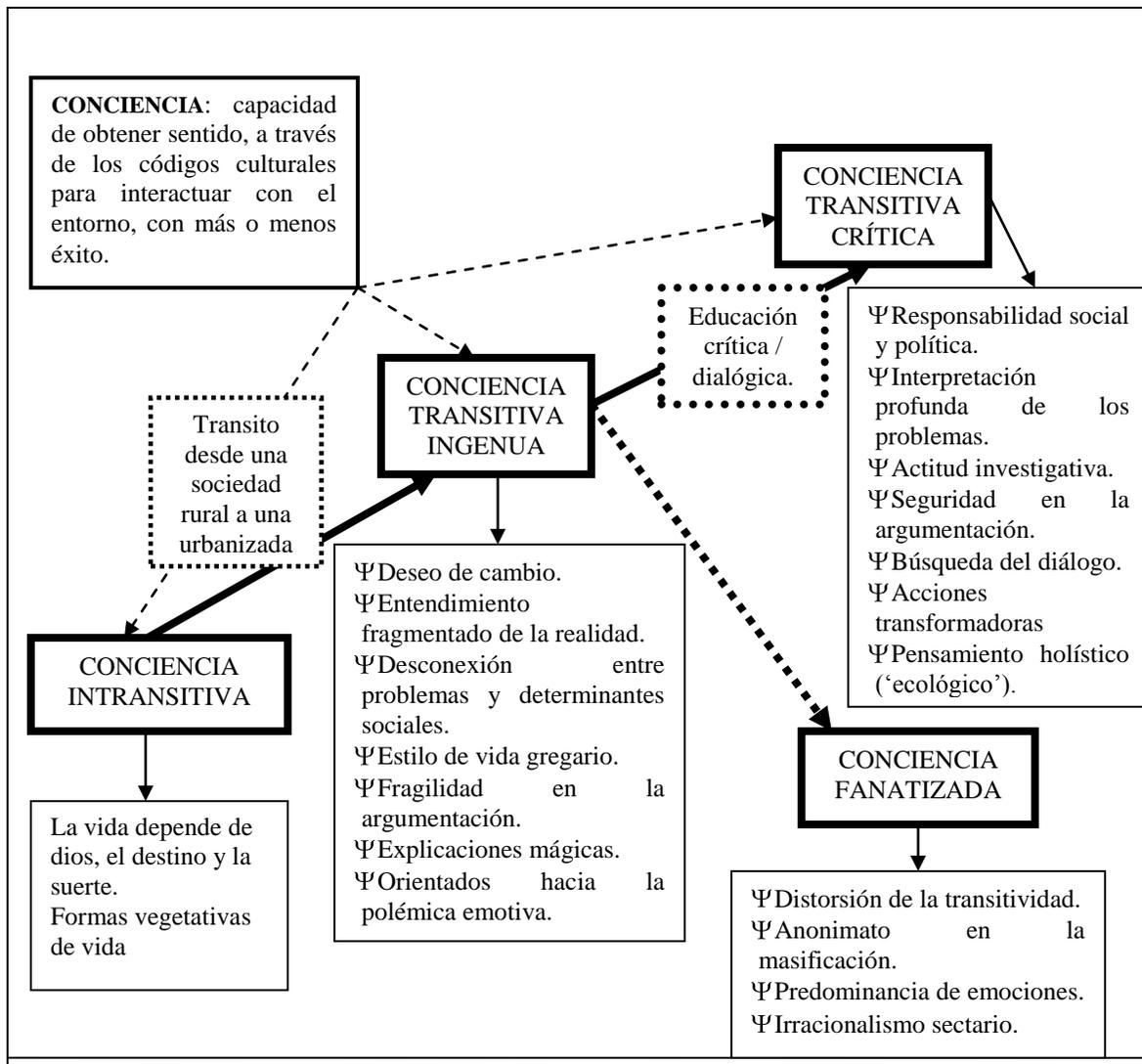
Paulo Freire describió el desarrollo de la ‘conciencia’, como un pasaje de ‘intransitividad’, como característica de nuestra época, a la ‘transitividad crítica’ (ver esquema 3). Partiendo del nivel más estrecho, la ‘conciencia intransitiva’, Freire (1969) la

⁸ El ‘diálogo’ “es una relación horizontal de A más B [...] se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así [...] se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea una relación de simpatía entre ambos.” Freire (1969: 104).

consigna a un tipo de ‘sociedad cerrada’⁹. Según él, ahí, las personas tienen una comprensión limitada de la realidad y no captan muchas cuestiones que ahí se suscitan, ni su “verdadera” causalidad; están centradas en torno a ‘formas vegetativas de vida’ y no se ocupan de problemas que estén más allá de su condición animal/biológica; sólo presencian la historia; no participan en su devenir. Entonces, se observa una casi falta de compromiso con su existencia.

El tránsito de una sociedad rural a una urbanizada (ciudades), implica una nueva dinámica de existencia: las pautas económicas son diferentes, presentando desafíos nuevos y más complejos. Coloca a las personas en la ‘transitividad’, que si bien amplía su horizonte, no lo hace cabalmente. Es el segundo nivel de ‘conciencia’ que Freire (1969), designa ‘conciencia transitiva ingenua’ y describe a gente que si bien ha avanzado en la ampliación de la conciencia, todavía hace interpretaciones simplistas de los problemas y es impermeable a la investigación; prefiere las explicaciones fabulosas y mágicas; no confía sino en aquello que le dicen los medios masivos. Por lo mismo, su poder de argumentación es frágil, con una mayor inclinación por la polémica, cargada de un fuerte tono emocional y que por lo mismo, no es ‘diálogo’. Respecto de sus relaciones con el mundo, en estas personas hay una inclinación al gregarismo como forma de vida masificada, en la que se subestima al hombre común y quedan excluidos de participar en las decisiones sobre el curso de la vida pública. Respecto de su relación con la naturaleza, se creen superiores y en condiciones de dominarla.

⁹ Cuando Freire (1969: 59) se refiere a una ‘sociedad cerrada’, pensando en el estado en que Brasil se encontraba antes de sus trabajos de alfabetización. Se trataba de una sociedad “colonial”, “sin pueblo”, “refleja”, “antidemocrática”. En otras palabras, es una con características rurales predominantes y que emula un modo de producción ‘feudalista’, donde hay grandes sectores analfabetas.



Esquema 3. El proceso de concienciación, según Paulo Freire, (1969). A partir de definir lo que se entiende por ‘conciencia’, Freire afirma que sus diferentes formas avanzan desde niveles inferiores (intransitividad), para llegar a la transitividad ingenua, pudiéndose distorsionar hacia el fanatismo. Estos estados parecen alcanzarse de manera “natural”. Pero la ‘conciencia transítiva crítica’ sólo es posible mediante un proceso de educación crítica y dialógica.

El mismo autor afirma que, en la medida en que la masificación y opresión aumentan, la incipiente transitividad llega a distorsionarse y puede haber un retroceso a un estado de ‘conciencia fanatizada’, en el que las personas, en lugar de conseguir su ‘integración’ a la realidad (‘estar *con* el mundo’), sólo se ajustan o acomodan (‘estar *en* el mundo’). Al respecto, Paulo Freire (1969), dice que el “hombre” domesticado por la educación que recibe, se observa incapaz, poco inteligente, apático y acrítico. Su fanatismo

y su irracionalidad lo llevan a adoptar el misticismo, que desemboca en una mayor falta de compromiso con su existencia. En sus relaciones con el mundo se torna sectario, y nos atrevemos a pensar que, fundamentalista. Se cree libre y habla de la libertad, pero ya está vencido y dominado.

Siguiendo a Paulo Freire (1969), hasta aquí se ha descrito el desarrollo de la ‘conciencia’ que ocurre de manera “espontánea”, en función de la dinámica de la sociedad. Según él, existe un nivel superior, en el que la ‘conciencia’ despierta verdaderamente y su mentalidad cambia hacia un pensamiento compartido (actitudes, experiencias y creencias) con otras personas y una mayor comprensión de la vida pública, que es la matriz de una verdadera democracia, como corresponde a la construcción de una ‘sociedad abierta’. Se trata de la ‘conciencia crítica’, que representa el mayor logro de la transitividad. Como dijimos, el proceso de ‘educación crítica’ que permite acceder a este nivel, posibilita a las personas pensarse a sí mismas y al mundo, con una perspectiva política, social, cultural y ‘ecológica’ (Ledesma, 2004). Hace manifiesta su dignidad a defender, sus derechos y sus responsabilidades, y les impele a tomar decisiones sobre esas sus condiciones de vida (Freire, 1969), para transformarlas (Sapag y Kawachi, 2007). Es decir, se comprometen con su existencia, se convierten en un actores de su historia, no transfieren sus responsabilidades y rechazan posiciones “quietistas” (Freire, 1969). Por ello, es un proceso que no se impone, sino uno en el cual las personas participan críticamente en acciones que transforman su ‘conciencia’ (Hombrados, 1996).

La ‘conciencia’ de su existencia, permite comprender realista y correctamente su ubicación en la naturaleza y la sociedad, por lo que está en condiciones de entablar un ‘diálogo’ con otras personas, con el mundo y con sus fuentes creadoras; lo que significa tener las condiciones para interpretar profundamente sus problemas, sustituyendo

explicaciones mágicas u otras concepciones deformantes, por principios causales que ha tratado de comprobar (Freire 1969).

Rechazando la polémica, en su ‘diálogo’ *con* el mundo, demuestran su capacidad de argumentación y están dispuestas a lanzarse al debate. Tienen apertura a lo nuevo y a conservar lo viejo, no porque las opciones tengan en sí mismas esta condición, sino porque son válidas para mejorar la existencia individual, que depende de la colectiva (Freire 1969). Son verdaderamente libres porque pueden ‘dialogar’ y se han construido opciones entre las que pueden elegir.

El proceso de educación crítica, requiere la presencia del ‘diálogo’, que exige la reflexión y la acción colectiva transformadora, para posibilitar los cambios más importantes en una sociedad (Freire, 1969). Se trata del significado de la ‘praxis’, que identificamos como el vehículo y razón de la ‘concienciación’. En este contexto, la ‘participación comunitaria’ y el ‘sentido psicológico de comunidad’ son una expresión de la “posición normal del hombre”¹⁰, que lo lleva a involucrarse en la solución de problemas grandes o pequeños, ya sea que afecten intereses propios o ajenos, analizados en el contexto de problemas más amplios (principio de una sustentabilidad auténtica). Su racionalismo le ha llevado a darse cuenta de sus propias limitaciones y de la necesidad de los otros, en su comunidad, en clubes, asociaciones, grupos de interés y presión, para obtener condiciones para una mejor existencia (Freire, 1969).

Ahora bien, entender la ‘conciencia crítica’ como el resultado de que las personas colaboren en acciones colectivas transformadoras, nos permite abordar el segundo sentido que tienen las ‘intervenciones comunitarias’ en la PSC; es decir ser una estrategia de

¹⁰“La posición normal del hombre [es] no sólo estar <en> el mundo sino <con> él, trabar relaciones permanentes con este mundo [...] Basta ser hombre para realizarla [...] para captar los datos de la realidad [...] sus nexos causales” (Freire, 1969: 100-101).

construcción del conocimiento científico de fenómenos psicosociales. Ya se ha dicho que el uso de métodos y técnicas de corte comprensivos se justifica desde que hay la necesidad de conocer fenómenos inter/subjetivos. Ahora, toca declarar la manera en que dichos métodos se articulan con congruencia ontológica y epistemológica.

Las recientes propuestas de la PSC para conducir las intervenciones comunitarias de ‘concienciación’ (e. g. Alcocer, 1998; Campbell & Jovchelovitch, 2000; Dokecki, Newbrough & O’Gorman, 2001; Quintal, 2005), incorporan la ‘investigación acción’¹¹. Según Montero (2006), desde su origen, dicha estrategia metodológica contempla la participación de las personas en el proceso. Sin embargo, el carácter participativo se asume formalmente cuando el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda la nombra ‘investigación acción participativa’ (IAP)¹². Fals Borda exigía que se considerara a la ciencia como parte de la vida cotidiana. Ello implica que es necesario devolver la información obtenida en la investigación, así como ‘popularizar’ las técnicas de investigación (entrenar a las comunidades para ser “investigadores”), de tal manera que se asegure la circulación y socialización del conocimiento, en el que unos aprenden de los otros, en un clima relacional, organizado en la acción colectiva (Montero, 2006).

El carácter participativo de esta manera de investigar, por ser política y democratizadora (Montero, 2006), requiere de relaciones ‘dialógicas’ con las personas, para

¹¹ En 1926 Buckingham utiliza por primera vez el término ‘investigación acción’. No obstante, fue Kurt Lewin, en 1948, el primero quien se refirió a éste como forma de dirigir estratégicamente el proceso de investigación (Montero, 2006), como búsqueda de soluciones prácticas de los problemas (Tovar, 2001; Montero, 2006; Bisquerra, 1996). En su proceso, se genera el conocimiento que guía la práctica transformadora (Tovar, 2001). Consiste en un proceso cíclico, iterativo y en espiral, que alterna la acción planificada, la observación, la reflexión y la evaluación (Dick, 2007; Bisquerra, 1996). Su desarrollo es flexible, con reconsideraciones del plan, a la luz de la experiencia. Por lo tanto, tiene una naturaleza emergente (Montero, 2006; Dick, 2007).

¹² Aunque el término lo usó primero Marja-Liisa Swantz en 1970, su reconocimiento formal es en 1976, como parte de sociología militante de Orlando Fals Borda (Montero, 2006). Las raíces de la propuesta, sin embargo, se pueden ubicar en la noción del ‘intelectual orgánico’ de Gramsci, que buscaba la participación de la población en el proceso de investigación (O’Brian, 1998, en Montero, 2006).

que sean ellas quienes tomen decisiones sobre su curso, con base en sus propios intereses (Tovar, 2001). Lo cual es opuesto a las tendencias de la educación tradicional¹³, plagadas de palabras huecas (‘verbosidad’, según Freire, 1969); que intentan transmitir el conocimiento a los que consideran ignorantes.

En este intento, el investigador también es un educador que comparte –en pensamiento y acción- el dolor y las necesidades de los oprimidos y lucha por combatir las injusticias, entendiendo que nadie educa a nadie, pero que nadie se educa solo (Freire, 1969). No pretende ser aséptico, pero sí antidogmático, dando prioridad a las voces de la comunidad. Para ello, no busca asumir roles distintos a los que de por sí representa; trata de manifestar su autenticidad y compromiso (Montero, 2006; Tovar, 2001).

Dentro de este esquema ético, la comprensión de los fenómenos psicosociales ocurre a partir de la interpretación de los significados que la comunidad le da a sus experiencias durante la ‘participación comunitaria’, en la aparición del SPC y en el proceso de ampliación de su conciencia. El investigador puede ir recogiendo información acerca de todos estos asuntos, a través de los discursos, narraciones, comportamientos, formas de interacción social, capacidad de auto organización, compromiso en la solución de los problemas comunitarios, etcétera. Algo importante será entonces, la posibilidad de estar en constante diálogo con los participantes, a propósito de lo cual los métodos cualitativos se vuelven útiles.

Sin embargo, buscar la construcción del conocimiento mediante una ‘intervención comunitaria’, puede ser una tarea compleja. Esto es porque el investigador, como catalizador del proceso de ‘concienciación’, debe involucrarse plenamente durante todo el

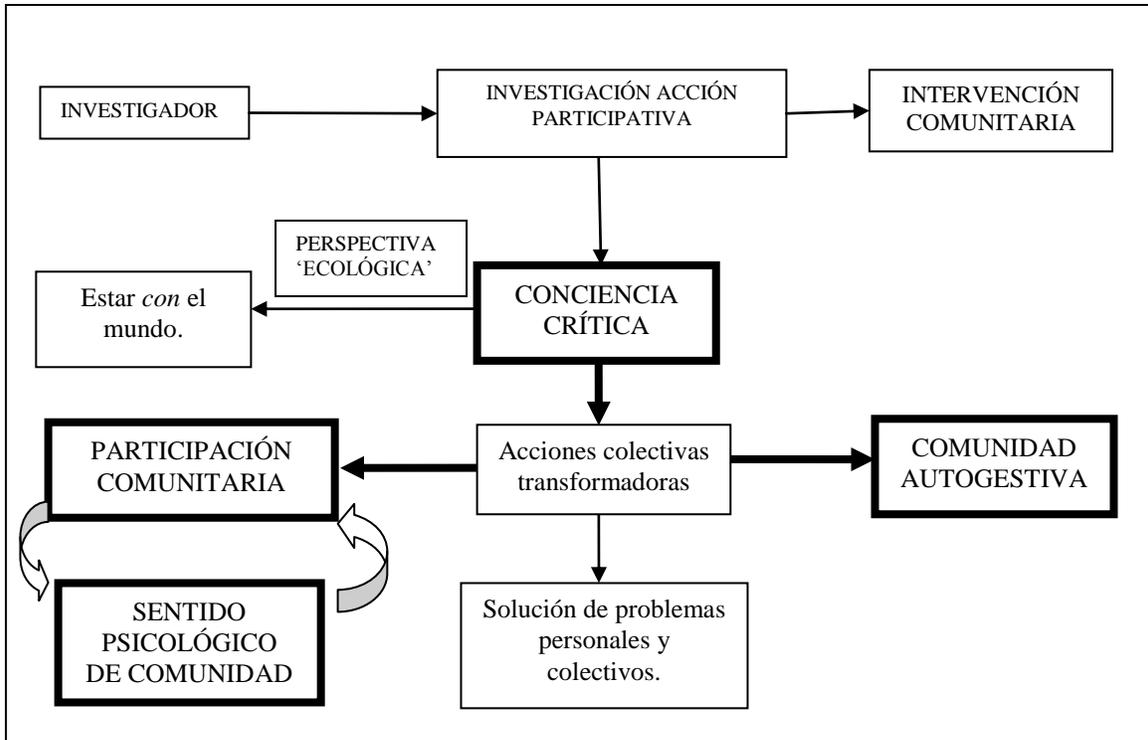
¹³ Según Freire (1969), la ‘educación tradicional’ es una pura palabrería sonora, que no comunica y por lo tanto es asistencialista, dictando comunicados. Oprime, en lugar de liberar; promueve la pasividad y el mutismo; la violencia del antidiálogo; obstruye la posibilidad de la ‘concienciación’.

proceso, promoviendo la reflexión y organización colectivas, vigilando los procesos grupales, proporcionando información, capacitando técnicamente y colaborando en las decisiones o a veces induciéndolas, entre otras posibles funciones, demandando de él toda su atención.

Queda poco espacio para ir sistematizado la información que se va recogiendo y reflexionar detenidamente acerca de lo que va ocurriendo. Generalmente, la información se analiza e interpreta después que ha concluido el proceso de ‘intervención comunitaria’, cuando el investigador ya puede recluirse en espacios de reflexión íntima, lo que le exige mayor esfuerzo.

Pero independientemente de las dificultades que implican las intervenciones comunitarias, emprendimos una investigación con una ‘comunidad escolar’ de nivel medio superior de Ciudad de México, con el propósito de generar la ‘conciencia crítico ecológica’, tratando de seguir la ruta propuesta por Paulo Freire y su actualización en la PSC, emulando al proceso de ‘concienciación’ (ver esquema 4).

Partimos de considerar que una intervención comunitaria debe proporcionar a las personas oportunidades para que participen en acciones colectivas transformadoras, que de por sí conllevan el diálogo y la reflexión, respecto de problemas que la comunidad siente como importantes de ser solucionados, pues no sólo son compartidos por sus miembros, sino que también tienen impactos en el ámbito de lo privado. Si ello ocurre, podremos presenciar los fenómenos de la ‘participación comunitaria’ y el SPC, ambos en estrecha interrelación, fortaleciéndose uno gracias a que el otro se va consolidando. La ‘conciencia crítica’, que resulta en un ‘estar *con* el mundo, significa que se ha adquirido una perspectiva ‘ecológica’, por la posibilidad de ‘dialogar’ del mundo como totalidad.



Esquema 4. La 'intervención comunitaria' es la vía para promover la 'conciencia crítica', que implica una perspectiva 'ecológica' como un 'estar *con* el mundo' y la reunión de la 'participación comunitaria' y el 'sentido psicológico de comunidad', que da lugar a comunidades autogestivas, capaces de dar solución a problemas comunitarios.

Queda pendiente aclarar el significado del carácter 'ecológico' de la 'conciencia crítica', que proponemos como actualización del pensamiento freireano, que si bien está vinculado con problemáticas ambientales, no se agota en éstas. A continuación se aborda tal cuestión.

2. La perspectiva ‘ecológica’ en la ‘conciencia crítica’: una manera de los jóvenes de estar *con* el mundo

“El territorio es nuestro cuerpo. El agua, los mares y los ríos son la sangre que corre por nuestras venas; el viento es el espíritu, la vida y el corazón, es quien convive con la naturaleza animándola y respetándola... y el corazón somos todos.

Efraín Estrella
Consejo de Ancianos de la Nación Comcáac¹⁴

Abordar el significado del concepto ‘ecología’ resulta complicado por la variedad de enfoques al respecto. Sin embargo, pretendemos resolver dicha cuestión colocándolo en los territorios de la psicología social y proponiendo una definición particular que mantenga congruencia con el pensamiento freireano.

Según Lanuza (1986), el sentido de la ecología tiene sus raíces en Hipócrates y Aristóteles, cuando reflexionaban sobre el “tratado del hogar”. En efecto, ‘ecología’ proviene de dos antiguos vocablos griegos: <<oikos>>, ‘casa’ y <<logos>> ‘estudio’ (González y Medina, 1995). Aunque estas ideas son todavía muy ambiguas, por ‘casa’ entendemos el entorno donde ocurre la vida, es decir el mundo; sus habitantes, sean los organismos vivos en general o los seres humanos que la habitan de una manera peculiar, necesariamente traban relaciones entre sí. Entonces, desde su etimología, se puede derivar que se ocupa de las relaciones de los habitantes entre sí y de éstos con el mundo.

Cuando es acuñado el término ‘ecología’, por el biólogo alemán Ernst Haeckel en 1869¹⁵, se refiere a esta misma idea, como la disciplina que estudia, en un primer momento,

¹⁴ En Mariana Báez y Thor Morales. *Del Campo* (sección semanal), p. 5. *La Jornada*. Sábado 12 de agosto de 2010. México.

¹⁵ En este año, el biólogo alemán Haeckel, publica su obra *Naturilche Schopfungsgeschichte*, refiriéndose a la ‘ecología’ como “una subdisciplina de la zoología, cuyo objetivo sería la investigación del conjunto de las relaciones que establece una especie animal con su entorno orgánico e inorgánico (González y Medina, 1995:9).

las relaciones existentes entre diversas especies vegetales y animales con su ambiente, y posteriormente incorporando al humano a dichas relaciones (González y Medina, 1995; Lanuza, 1986).

A partir del primer cuarto del siglo XX, el concepto se empieza a diversificar, trascendiendo las fronteras de la biología que fue su matriz formal. Por ejemplo, en 1925 el sociólogo norteamericano Roderick McKenzie, propone a la ‘ecología humana’ *“como el estudio de las relaciones espaciales y temporales de los seres humanos que son afectados por fuerzas selectivas, distributivas y de adaptación hacia el ambiente”* (Montero y Evans, 2010: 20); empleando este mismo término, en 1926, el sociólogo norteamericano Robert Ezra Park, fundador de la escuela ecologista clásica de Chicago, a la que también pertenece McKenzie, enfatiza el papel de la interacción social como determinante de las relaciones que el humano establece con *“la tierra que este habita”* (Montero y Evans, 2010: 20). Llama la atención el énfasis que este último da al peculiar tipo de relaciones que los hombres traban con otros hombres que los lleva a relacionarse también de manera particular con el mundo, de manera diferente de las que tienen otras especies y entre ellas y el mundo. Entonces, hasta a aquí, la ‘ecología’ no sólo describe una realidad constituida por relaciones entre lo que está vivo en el mundo sino que de éstas, las que pertenecen a la dimensión humana son de naturaleza diferente en comparación con el resto de las especies.

Otros ejemplos de la diversidad de enfoques de la ‘ecología’, pueden citarse. En 1972, Gregory Bateson propone entender lo relativo a ésta como una manera de describir la dinámica de diferentes ‘sistemas’ vivientes, parecidos a los que Ross Ashby designa como ‘biológicos’, que no sólo incluyen al ambiente natural, sino también al social y al sistema que conecta a estos dos (Bateson, 1972). Él mismo habla de una ‘ecología de la mente’, como la interrelación de las ideas, que no se circunscribe a fenómenos de carácter

individual y los rebasa (Guattari, 1978). Nuevamente, el tema de las interrelaciones como constitutiva de la realidad queda patente.

Más reciente, es la propuesta de Montero y Evans (2010), de la ‘ecología social’, como el estudio de las relaciones de las interdependencias cambiantes entre lo psicológico y los ambientes, que conforman unidades o entidades holísticas, incluyendo a las personas, procesos psicológicos y ambientales. Aquí, además de conservarse la idea de que las interrelaciones constituyen a la realidad, se vuelve explícito su consecuente carácter holístico o unidad, aunque se considere su constitución a partir de unidades menores.

Así, desde una perspectiva ‘ecológica’, la realidad es una unidad en la que, lo que en ella existe está concatenado. Lo ‘ecológico’ no sólo se refiere a la interdependencia entre los elementos que componen los ‘ecosistemas’¹⁶, es decir, su dimensión natural; también incluye la sociocultural y la inter-subjetiva. A su vez, la interacción social que da cuenta de la inter-subjetividad que sustenta la peculiaridad de la dimensión sociocultural y las relaciones con la naturaleza, define las maneras de ‘ser en el mundo’: ‘estar *en*’ y/o ‘estar *con*’. ‘Estar *con* el mundo’, es la posibilidad de reflexionar sobre la propia existencia y de establecer compromisos, ‘dialogando’ con el mundo. Entonces, lo ‘ecológico’ no es sólo la consideración de la realidad, que nombramos ‘mundo’, como una unidad concatenada, también describe una forma en que las personas existen dentro de ella y en sus relaciones de interdependencia.

¹⁶ Aunque se haya dicho que una analogía para entender los fenómenos que ocurren en una sociedad, es la consideración de la “*metrópoli como un ecosistema natural*” (Montero y Evans, 2010: 21), nos parece que es importante evitar el riesgo de biologizar los fenómenos sociales. Por ende, aquí empleamos el término ecosistema en su sentido más tradicional, como el “*conjunto de seres vivos y sustancias inertes que actúan recíprocamente intercambiando materiales [...] En un ecosistema se distinguen elementos bióticos productores (vegetales y bacterias químicosintéticas), bióticos consumidores (herbívoros y carnívoros) y factores abióticos (agua, oxígeno, sustancias orgánicas, etc.)*” (Diccionario Océano, 1996).

Félix Guattari (1978), por su parte, ofrece una versión de la ‘ecología’ congruente con el pensamiento freireano. Su idea de que la acción de las personas y la ‘enunciación’ que éstas hacen de la realidad (en conjunto, su ‘praxis’), es una manera ‘ecológica’ de ser en el mundo, ‘estando *con él*’, que requiere pensar transversalmente la unidad de la naturaleza y la cultura, es decir “*las interacciones entre ecosistemas, mecanósfera y universo de referencia sociales e individuales*” (Guattari, 1978: 53, 54), como corresponde a un estado de ‘conciencia crítica’.

Partimos de que la ‘conciencia crítica’ del mundo y de la propia existencia, alcanzada sólo a través de acciones colectivas transformadoras, tiene un carácter ‘ecológico’. Si su actuación se dirige a resolver problemas que obstaculizan su bienestar, entender las problemáticas actuales requiere, según Félix Guattari (1978), la articulación de tres ‘registros ecológicos’: el del ‘medio ambiente’, el de las ‘relaciones sociales’ y el de la ‘subjetividad humana’. Lo que da cuenta de una gran diversidad de esferas en que ocurre la vida cotidiana en las actuales sociedades capitalistas, que ya no se circunscriben a la categoría de ‘lucha de clases’, que el marxismo venía manteniendo (Guattari, 1978). Las transformaciones dirigidas al bienestar de las comunidades, requieren de múltiples praxis, en estas variadas cotidianidades (Guattari, 1978). Así, lo ‘ecológico’ en el contexto de la ‘conciencia crítica’, además de ser una concepción de la realidad como unidad concatenada, implica una existencia en colectividad, con la que se emprenden las praxis, como el acto de dialogar con el mundo.

Además, el mundo concebido como una realidad concatenada, conserva su carácter de unidad dialéctica de los contrarios: por ejemplo “*la naturaleza y la cultura no pueden ser separadas*” y aunque parece que esta última es la que define las relaciones que las personas establecen con la primera, también pudiera encontrarse una influencia en sentido

inverso (Guattari, 1978: 34). La ligadura entre cultura y naturaleza queda patente, cuando se describe la ‘crisis ecológica’ como el deterioro de *“las relaciones de la humanidad con el socius, con la psique y con la naturaleza, [...] no sólo en razón de contaminaciones y de poluciones objetivas, sino también por el hecho de un desconocimiento y de una pasividad fatalista de los individuos y de los poderes respecto a estas cuestiones consideradas en su conjunto”* (Guattari, 1978: 31), como resultado de un sistema de opresión y como corresponde al estado de ‘conciencia transitiva ingenua’, descrito por Freire (1969).

Si la vida cotidiana, que articula los tres ‘registros ecológicos’, demanda *“líneas de recomposición de las praxis humanas en los dominios más variados [...] tanto en lo que respecta a la vida cotidiana como a la reinención de la democracia, en el registro del urbanismo, de la creación artística, del deporte”* (Guattari, 1978: 18), igualmente comprende un sinnúmero de problemas. Promover el desarrollo de una ‘conciencia crítico ecológica’, catalizando ‘acciones colectivas transformadoras’, puede referirse a cualquier dominio de la vida comunitaria. Incluso, no tendría que tratarse de un solo tema, podrían ser varios, simultáneos o consecutivos. Así, María de Fátima Quintal de Freitas (2005) consigna trabajos realizados con diversas temáticas: problemas de violencia urbana y doméstica, altos índices de embarazo, uso de drogas en jóvenes, desempleo, pérdida de identidad, destrucción del enraizamiento psicosocial.

En este sentido es que la ‘investigación acción participativa’ (IAP) es muy valorada en la PSC, pues los participantes dejan la pasividad y son los que toman las decisiones respecto de una situación que se considera problemática. A partir de ello se impulsa que los problemas se identifiquen, se nombren y se describan de manera apropiada; con lo que inician los intentos para cambiarla, los cuales deben monitorearse, a través de sucesivos ciclos de reflexión-acción (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004). Las

problemáticas con que se involucra la comunidad, son valoradas por ellos mismos, como necesarias para mejorar sus condiciones de existencia. Liliana Martínez (2003: 224), refiere que *“para empezar a trabajar en algún tema hacemos un diagnóstico participativo, o a partir de una serie de problemas identificados se los prioriza, se buscan las relaciones entre ellos, y luego se continua el análisis adonde surgen otros temas relacionados a esos primeros: se va tejiendo la trama social. Luego se plantean soluciones o caminos a seguir para uno de los temas en función del impacto que tiene sobre los demás, de las posibilidades de generar cambios, y se planifica la acción.”*

Sin embargo, los problemas también pueden ser presentados por agentes externos, en este caso por el investigador, en función de hechos o situaciones de la vida cotidiana comunitaria que él observa y que se hayan ligados a una necesidad normativa, y/o porque desde algún campo aplicado de la ciencia, se hayan detectado como contrarios al bienestar, pero de los que, la ‘comunidad’ no se ha percatado, por haberlos ‘naturalizado’, considerándolos inevitables o parte de la vida diaria (Montero, 2006). Es el caso de la presente intervención-investigación, que propuso una problemática relacionada con el primer ‘registro ecológico’ de Félix Guattari (1978): el ‘medio ambiente’. En este sentido, se atendieron las recomendaciones de Maritza Montero (2006: 179-180):

- a) *“Sensibilizar a los integrantes de la comunidad respecto del problema, de sus causas y de sus efectos, informando y reflexionando sobre el mismo. Y este proceso de información discutida y reflexionada continúa durante toda la intervención-investigación. La información y reflexión deben estar presentes en el primer contacto, pero luego pueden acompañar todas las tareas que se llevan a cabo y deberán asumir variadas formas de comunicación y divulgación;*

- b) *A partir de la sensibilización y por tratarse de un problema relacionado con una necesidad normativa, que puede ser objeto de alguna política pública [...], incorporar participativamente a la comunidad en la intervención–investigación sobre ese problema;*
- c) *Si la comunidad tiene otras prioridades, entonces es necesario tratar de que el proyecto se una a las acciones relacionadas con esas prioridades [...] la información y la motivación deben [...] ser constantes por parte de los agentes externos.”*

La problemática ambiental, además de estar científicamente fundamentada, como nociva para el bienestar de las personas y del resto del mundo, representa una necesidad normativa en torno a la cual existen ciertas políticas públicas, que tienen resonancia en el *currículum* de las instituciones educativas mexicanas. Por ejemplo, se prescribe, como parte de la formación académica de sus estudiantes, contribuir a que se conviertan en ciudadanos plenos, lo que implica que se conduzcan por principios éticos, respetando la diversidad biológica, dando preferencia por vivir y dejar vivir, de donde se deriva que la participación de los alumnos en la rehabilitación de áreas verdes, fortalece su formación integral, por lo que hay que diseñar estrategias de participación, organización y de cultura, que contribuyan a resolver el problema ambiental (Ramos Gómez, en Correa, 1998). Particularmente en la Universidad Nacional Autónoma de México, desde el 15 de noviembre de 1991, se creó el Programa Universitario del Medio Ambiente, cuya misión es orientar una cultura en torno a la protección del “medio ambiente” (PUMA, 2010) y coloca a la ‘sustentabilidad’ como eje que debería atravesar todas las funciones de la Universidad (EcoPuma, 2010); su concreción en el trabajo con los estudiantes queda ejemplificado con una de las metas con que se pretende que terminen los jóvenes del nivel medio superior: “*Comprende las*

relaciones de las ciencias naturales con la vida humana y su contexto social, así como las consecuencias de sus diversas aplicaciones en el medio ambiente, a cuya conservación contribuye, y asume las actitudes éticas correspondientes.” (Universidad Nacional Autónoma de México, 1996).

Ahora bien, hablar del “medio ambiente”, después de habernos ocupado de la ‘ecología’, también exige hacer ciertas precisiones. En primer lugar, atendemos la crítica que hace Gabriela Luna (2000), acerca de que ‘medio ambiente’ resulta de la reunión de dos términos que guardan entre sí evidente sinonimia y resulta innecesariamente redundante. Por lo que, a pesar de que es común usar uno sólo de estos términos o en su conjunción, se ha optado por emplear sólo el de ‘ambiente’ pretendiendo ganar precisión.

Como resultado de su origen común en la biología, de la misma manera que la ‘ecología’, el ‘ambiente’ ha sido entendido solo como la dimensión física de la realidad, especialmente la natural. Posteriormente, se le ha reconocido un carácter multidimensional y molar (Bonnes, Lee & Bonaiuto, 2003), que desde una ‘perspectiva sustentable’ incorpora la dimensión humana y cultural (Corral, 2010).

También comparte con la ‘ecología’ las dificultades para definirlo. Sin embargo, a pesar de ser un concepto amplio e impreciso (Luna, 2000), las diferentes propuestas¹⁷, son una variación de la misma fórmula que ofrece un diccionario: *“aquello que nos rodea”* (Diccionario Oxford). En algunos casos se enfoca su determinación sobre “los habitantes de la casa”, en otros se concibe en su interacción con ellos y en algunos más como un “testigo” pasivo de la “vida doméstica”. Lo común es que el ‘ambiente’ es algo aparte de la ‘vida’

¹⁷ Algunas de estas diferentes definiciones son las siguientes: 1) un conjunto de elementos que pueden actuar sobre el individuo; 2) un conjunto de factores físicos, químicos y biológicos a los que está sometido el ser vivo; 3) el conjunto de todas las formas o condiciones externas que actúan sobre un organismo, una población, una comunidad; 4) define a toda la sociedad y naturaleza, hábitat, ciudades, economía, instituciones y cultura (Luna, 2000).

que ocurre en su interior. En cambio, por ‘ecología’ entendemos la unidad del mundo, entre el ‘ambiente’ y la ‘vida’ (natural o social).

Pero cuando se intenta que el ‘ambiente’ dé cuenta de la dimensión social, genera otras confusiones, que han obligado a dividirlo en tres categorías: ‘físico–construido’, ‘físico–natural’ y ‘sociocultural’ (Luna, 2000). Pero, la cuestión no se resuelve por completo, pues las relaciones que el humano establece con cada ‘ambiente’, son de diferente naturaleza. Particularmente, lo ‘sociocultural’ tiene un carácter simbólico e intersubjetivo como producto de la ‘interacción social’ y aunque también tengamos alguna representación de la dimensión física que ha resultado de estos intercambios entre las personas, la interacción está hecha de un material diferente que los productos de ella. Por lo que hemos preferido referirnos a territorios más propiamente humanos, como la dimensión sociocultural y no como el ‘ambiente’. Mientras que para las dos dimensiones del mundo físico, que también influyen en la existencia humana, no tenemos objeción en seguir refiriéndonos a ellos como ‘ambientes’. Pero dado que en la intervención–investigación que se llevó a cabo, hemos señalado al tema de la problemática ‘ambiental’ como el ‘objeto’ de una aproximación mediante la IAP, para fines del presente documento, las referencias que se hagan al ‘ambiente’ se dedican exclusivamente a su esfera natural, es decir a la ‘naturaleza’.

En este sentido, el ‘ambientalismo’ puede ser definido como la orientación de las personas hacia el cuidado de los ecosistemas y los recursos naturales que, según Víctor Corral Verdugo (2010), conlleva una postura ‘biofílica’¹⁸, entendida como la tendencia

¹⁸ Las personas biofílicas desean satisfacciones estéticas, intelectuales, cognitivas y espirituales (Corral, 2010). De paso, habrá que decir que una forma de estimular o realzar su biofilia, es el contacto con la naturaleza (Van de Bom, et al, 2001, en Corral, 2010). Por esto, se supone conveniente que en una

innata a enfocarse en la vida y en los procesos vitales; una afiliación emocional por la naturaleza y por otros seres vivos. Mientras que el ‘ecologismo’ se refiere al matiz de la ‘conciencia crítica’, que lleva a las personas no sólo a ‘estar *en* el mundo’, sino también a ‘estar *con*’ éste, a ser partícipes de un SPC y a estar dispuestos a la ‘participación comunitaria’. En todo caso, esta forma ‘crítica’ de ser ‘ecologista’, seguramente conlleva cierta forma de ‘ambientalismo’, pues las personas reconocen que la naturaleza tiene un sentido de mediación en las relaciones sociales; ser actores de su existencia las lleva a mejorar las condiciones en que ésta se desarrolla, es decir, del ambiente y de sus relaciones sociales (Freire, 1969); para ello, el ‘hombre’ crea y recrea o enriquece el mundo natural, en tanto amplía su representación en la realidad cultural. Debe abandonarse, pues, la connotación de la ‘ecología’ como una *“imagen de una pequeña minoría de amantes de la naturaleza o de especialistas titulados, [pues] cuestiona el conjunto de la subjetividad y de las formaciones de poderes capitalísticas”* (Guattari, 1978: 50).

El sentido del ‘ambientalismo’ en una comunidad que ha alcanzado cierta ‘conciencia crítica ecológica’, trae a cuenta la propuesta de Aldo Leopold de ensanchar los límites de la ‘comunidad’, para incluir como parte de ésta, consideraciones morales hacia el suelo, el agua, las plantas y los animales, o de una manera amplia, al mundo (Bugallo, 2006). Esta “nueva” forma de ‘ser en el mundo’ requiere que las personas abandonen su rol de opresores del mundo y establezcan relaciones horizontales y dialógicas con la totalidad de éste. Da cuenta del ‘paradigma de interdependencia humana’, descrito como *“un sistema holístico de creencias, emergente en las sociedades occidentales (y quizá ya existente en otras culturas), que combina aspectos ecocéntricos con antropocéntricos, en relaciones de*

intervención-investigación para promover una conciencia crítico ecológica, impulse a las personas a este tipo de contactos.

dependencia recíproca” (Corral, 2010: 134). Pero lo trasciende, cuando sostenemos que son las ‘praxis’ colectivas, las que otorgan la verdadera posibilidad de ‘estar *con* el mundo’.

De tal manera que la ‘crisis ecológica’, tal y como se entiende en este contexto, sólo puede ser solucionada cuando se movilice el conjunto de los individuos y los segmentos sociales (Guattari, 1978) y “*la gente comprenda que será más feliz si pudiera <trabajar> junta y <prestarse asistencia> mutuamente.*” (Illich, 1973: 74). Esto es, replantear el papel de las herramientas de producción, para que sean un medio de ‘convivencialidad’, que reintegre al individuo a la colectividad. Como ha dicho Víctor Corral Verdugo (2010): “*muchos de los problemas ambientales son causados por personas que actúan siguiendo su interés personal, más que el de la colectividad.*”

La ‘comunidad’ cobra importancia en estos procesos transformadores, pues si la sociedad a la que se le ha impuesto una forma ‘serializada’ de ‘ser en el mundo’, puede en su interior reivindicar la singularidad individual y colectiva, se generarán nuevas prácticas micropolíticas y microsociales, consiguiendo nuevas solidaridades e inventando otros contratos de ciudadanía, con base en objetivos unificadores; el deterioro ambiental es uno de estos últimos (Guattari, 1978).

Es así como se demuestra el vínculo entre los conceptos que sustentan nuestra investigación. La ‘conciencia crítica’ que integra al SPC, la ‘participación comunitaria’ y la perspectiva ‘ecológica’, propicia compromisos con la propia existencia y con el devenir del ‘ambiente’. El individualismo, propio de las ‘sociedades de consumo’ debe ser sustituido por la cooperación y deja de ser sostenible el principio de la competencia entre las especies, en la que sólo sobreviven los más aptos. Resulta más apropiada la idea darwinista del origen común de todas las especies, pues desde este punto de vista, toda acción humana es

correcta, cuando tiende a preservar la integridad, estabilidad y belleza de la comunidad que es el mundo completo.

Ahora bien, la ‘comunidad’ donde se intentó promover la ‘concienciación’ coincide con un grupo escolar. La distinguimos, aunque no totalmente, de las basadas en un territorio geográfico. También existen aquellas en las que se prescinde totalmente de esta base, llamadas ‘comunidades de interés’ (Obst y Smith, 2002), pero tampoco trabajamos con una ‘comunidad’ que solamente se constituya por metas compartidas. En cambio, nuestra ‘comunidad de estudio’ comparte ambos polos y se la ha designado como ‘comunidad mixta’, pues comparte un territorio provisional y sus relaciones obedecen fundamentalmente a metas compartidas (Mahan, Garrard, Lewis & Newbrough, 2002).

Es justo reconocer que estas comunidades, han sido estudiadas desde las otras perspectivas de la ‘psicología comunitaria’. Por ejemplo, desde el ‘modelo de la salud mental comunitaria’, se han realizado varias investigaciones en escenarios escolares (e. g. Anselm, 2006; Brodsky & Marx, 2001; DeNeui, 2003; Lounsbury, Loveland & Gibson, 2003; Lonsbury, DeNeui & Gibson, 1996; Loomis, Dockett & Brodsky, 2004; Pretty, Conroy, Dugay, Fowler & Williams, 1996), aunque no hemos encontrado intentos de intervenir para provocar alguna transformación, limitándose a la comprobación estadística de constructos, de entre los que la ‘concienciación’ no se incluye.

En cambio, en la PSC, que sí contempla la ‘concienciación’, paradójicamente no se hallaron intervenciones en comunidades escolares. Pero aquí se cree, que impulsar el proceso de educación crítica con estas comunidades es valioso, en primer lugar, debido a que el proceso de investigación es susceptible de formalizarse y de recibir el apoyo institucional necesario. En segundo lugar, el profesor, que también es el investigador, no es un agente completamente externo que necesite trabajo previo para ser aceptado por la

comunidad, lo que en principio facilitaría su función catalizadora (Alcocer, 1998). No debe perderse de vista que, siendo el investigador, el profesor del grupo, se pueden dificultar las relaciones horizontales con la comunidad, o que el grupo, al tener una existencia tan transitoria, no permita una intervención prolongada para alcanzar resultados muy tangibles.

Otra característica del trabajo con comunidades escolares de nivel medio superior, es que está constituida por jóvenes¹⁹. En parte, como consecuencia de que los jóvenes han sido marginalizados (Guattari, 1978), actualmente este sector de los mexicanos tiende a alejarse de las instituciones políticas y a son apáticos para participar en asambleas, foros, consultas o procesos electorales, sobre todo si son de carácter partidista (Nateras, 2004). Con esta descripción, resultaría inútil intentar una intervención para promover la ‘participación comunitaria’.

Pero, los jóvenes tienen sus propias necesidades, deseos, problemas específicos, reivindicaciones, aspiraciones (Lefebvre, 1971). A pesar de la anterior caracterización, no son apolíticos, y desean participar en las decisiones sobre sus condiciones de vida; siguen agrupándose, pero ahora por sentidos, propósitos y acciones sociales concretas, tales como la reivindicación de derechos de minorías de la población (e. g. indígenas y homosexuales); se manifiestan contra el liberalismo económico y sus guerras, en defensa de valores democráticos como la igualdad, la justicia, la diferencia, la tolerancia y el respeto a ser

¹⁹ Preferimos emplear ‘jóvenes’ como categoría diferente de ‘adolescentes’, ya que se ha considerado a ésta última como una etapa del desarrollo psicológico, delimitada por una edad biológica, cuyos cambios fisiológicos se asocian a estados emocionales; involucra como tema central la crisis de identidad y su impacto en la estructuración de la personalidad. En los adolescentes, cualquier variación de la normalidad (inmadurez, rebeldía, trasgresión, labilidad emocional, narcisismo, omnipotencia, pensamiento mágico, depresión, entre otras características) denota incapacidad de adaptación (Nateras, 2004). A diferencia de la adolescencia, la ‘juventud’ es una categoría construida socio históricamente, como una edad social; ‘jóvenes’, designa las distintas y peculiares formas de la juventud, como actores, sujetos sociales y ciudadanos, con derechos y responsabilidades ante sí mismos y los otros (Nateras, 2004). En lugar de una identidad psicológica como el logro de la adolescencia, los ‘jóvenes’ buscan identidades colectivas, en las que el SPC podría ser constitutiva.

distinto (Nateras, 2004). Lo cual nos hizo suponer que, proponerles participar en acciones de cuidado ambiental, sería bien recibido.

Además, como para los jóvenes, igual que ocurre con los ‘adolescentes’, la presencia de otros de la misma generación es más importante que en otros momentos de su historia personal, el SPC resultaría todavía más valioso, tal y como se ha documentado (DeNeui, 2003; Lounsbury, DeNeui & Gibson, 1996; Lounsbury, Loveland & Gibson, 2003; Loomis, Dockett & Brodsky, 2004; Pretty, Conroy, Dugay, Fowler & Williams, 1996;). Particularmente, se ha encontrado en ellos una sensibilidad y disposición para participar en acciones colectivas relacionadas con problemáticas ambientales (Encuesta Nacional de la Juventud 2000, en Montes y Hartog, 2005; Nateras, 2004).

Otro aspecto de la condición joven, importante para haber sido elegidos como participantes en esta intervención-investigación, depende de la consideración de que si la ‘concienciación’ significa una transformación de las mentalidades, los jóvenes, a diferencia de otros grupos (e. g. adultos), constituyen un grupo amplio, abierto, sin forma, ni estructura bien definidas, y sin embargo real. (Lefebvre, 1971), lo cual facilitaría dicha transformación.

Ahora bien, se intentó una intervención en una ‘comunidad escolar’, cuya constitución como grupo coincidió con el inicio del proceso investigativo. Todos los participantes y el investigador mismo, se reunieron por primera vez. Este hecho, fue ventajoso porque pudo vigilarse el proceso desde ese momento. Sin embargo, como ya se mencionó, su corta existencia, dependiente del ciclo escolar, obligó a renunciar a altas expectativas sobre la amplitud de la ‘conciencia’ que lograrían. Menos aun esperábamos que se consolidara una ‘comunidad’ más allá de la duración del ciclo escolar. Era suficiente encontrar que en ellos se dibujara una orientación hacia la ‘participación comunitaria’, a la

valoración positiva del ‘sentido psicológico de comunidad’, a replantear el significado y la manera de relacionarse con el ‘ambiente’, así como pensarse a sí mismos en relación con el mundo.

Ya que trabajar con este tipo de comunidad requiere aprovechar el poco tiempo disponible, iniciamos el proceso con un ‘programa de actividades’ diseñado anticipadamente. Este hecho no transgredió los principios de la PSC, en tanto que no era una secuencia fija, sino sólo una guía de actividades flexible. Los participantes tuvieron oportunidad de hacer propuestas y participar en las decisiones sobre su operación concreta.

Como la ‘comunidad de estudio’ había naturalizado la problemática ambiental, es decir, no la consideraba como un problema importante, introdujimos el tema desde el exterior. La estrategia de sensibilización fue colocar a los participantes en amplios escenarios naturales, suponiendo que ello les sería “naturalmente” agradable y obtendrían estados de ánimo positivos (principios de la ‘biofilia’); mientras que el deterioro por contaminación con basura y la deforestación, les sería desagradable. El contacto con la ‘naturaleza’, quizá propiciaría la reflexión acerca de su interdependencia con ésta y el nacimiento de sentimientos de pertenencia.

Para que los parajes naturales sirvieran a tales propósitos, debían reunir cuatro condiciones: a) tener carácter ‘público’ (de jurisdicción federal, estatal y/o municipal); b) ser visitados por muchas personas, de manera que hubiera cierto grado de deterioro²⁰; c) que las personas que habitan en los alrededores mantuvieran estilos de vida comunitarios, como suele suceder en zonas rurales de México y que como parte de su cosmovisión

²⁰ En nuestro país, es común que en las zonas naturales con estas características, el deterioro ambiental permanezca o se incremente, pues las personas (visitantes y habitantes de las zonas aledañas) se desentienden del problema, esperando que sean las autoridades quienes tomen las medidas pertinentes, lo cual tampoco sucede.

tuvieran sentimientos de pertenencia respecto de la naturaleza; y d) que el acceso a éstos implicara considerable esfuerzo físico, no acostumbrado en la vida cotidiana de los habitantes de una ciudad, con el propósito de que aumentara su valoración, una vez que se hubiera llegado al lugar meta.

De ahí que, se eligieron tres ‘zonas naturales públicas’ en áreas rurales cercanas a Ciudad de México, como representantes de diferentes regiones naturales: ‘bosque de montaña’ (montaña “volcán Iztaccíhuatl”, Estado de México); ‘matorral’ (San Miguel Acambay, Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo) y ‘suelos salinos’ (Campamento Tortuguero “Piedra de Tlacoyunque”, Estado de Guerrero). Se trató que la diversidad de regiones ofreciera una representación amplia y variada de la naturaleza, en la que el factor común fueran sus grandes dimensiones y su relativo estado de conservación a pesar de tener algunas zonas deterioradas.

El caso del ‘bosque de montaña’, donde se realizaron la mayoría de actividades de cuidado ambiental, tuvo particular importancia. Por una parte, es una de las más importantes montañas mexicanas y al parecer uno de los referentes de identidad colectiva de los habitantes de Ciudad de México²¹. Por otra, es una zona muy cercana a la escuela de la ‘comunidad de estudio’ y las visitas a ésta se facilitaban. Por último, fue importante que este tipo de parajes brindara la oportunidad de iniciarse en el montañismo como espacio de agregación, en que se valora el juego, el placer de estar juntos, el humor, las emociones compartidas (Léséleuc, Gleyse & Marcellini, 2002); al mismo tiempo, el montañismo se consideró como una actividad recreativa riesgosa que promovería el sentimiento de

²¹ El volcán Iztaccíhuatl, por algunos, nombrado, bajo una perspectiva de género, “la volcana”, se localiza aproximadamente a 40 km. de Ciudad de México. La zona más concurrida son sus “faldas”, ubicadas en la desembocadura del poblado de San Rafael, municipio de Tlamanálcó, en el Estado de México. “La volcana” tiene además, una connotación espiritual teológica, pues ha sido identificada con Coyolxahuqui, la luna (Villa Roiz, 1997), con lo cual introducimos un elemento simbólico potencialmente incorporable a una identidad colectiva.

vitalidad y autodirección (James, 1986); representaría un escenario de asuntos sociales que desembocaría, en una comunidad de pertenencia.

Aún cuando se planeó iniciar la ‘concienciación’ con el problema del ‘deterioro ambiental’ en ‘zonas naturales públicas’, reduciendo la cantidad de basura y actuando para prevenir este problema, no se pretendió que la actuación de la ‘comunidad de estudio’ se limitara a ello. Se tuvo la expectativa de que una vez que apareciera su orientación hacia el cuidado ambiental, se extendiera a otros ámbitos de la vida cotidiana estudiantil (cuidado ambiental en su propio plantel) o hasta extraescolares y respecto a otros temas relacionados (e. g. ahorro de recursos naturales, reducción del consumo).

Hasta aquí, habiendo teorizado sobre las características que consideramos importantes en la lógica de la intervención-investigación que estamos proponiendo para impulsar el desarrollo de la ‘conciencia crítico ecológica’, pasaremos ahora a revisar las consideraciones metodológicas que fueron necesarias para averiguar la viabilidad de la misma.

3. Planteamiento del problema

De las dificultades de la vida actual, dos son las problemáticas que nos llaman la atención. Por un lado, existe una crisis en el tejido social, que viene degradando las redes sociales de apoyo y diluye la importancia de dirigir el comportamiento por valores como solidaridad, altruismo, respeto, tolerancia y reciprocidad; dificultando la pertenencia a grupos.

Por otro lado, se observa una crisis ambiental que describe la destrucción de la naturaleza, que se agota igual que nuestras posibilidades de obtener lo necesario para vivir como especie. Por lo mismo, el calentamiento global ha sido una preocupación de gobiernos y ciudadanos. Los gases de efecto invernadero los producimos todos, en cualquier nivel de nuestra vida cotidiana, aunque ciertos sectores sean más prolijos. Las personas ya no se sienten como una parte de la naturaleza, con la que eran recíprocos y mantenían un equilibrio que aseguraba la, tan ahora demandada, sustentabilidad.

La relación entre ambas problemáticas se encuentra en su origen común. Esto es, en la masificación de las sociedades actuales, que impulsa una “necesidad” de ser sólo ‘individuo’, orientado a la búsqueda de comodidades y que para alcanzar cierto estatus debe consumir hasta lo que “naturalmente” no necesita, pensando que así se acercará a la felicidad. Pero el resultado es lo contrario: por un lado, sus desechos aumentan y perjudican su entorno; por otro, se ve despojado de sus capacidades humanas. Se trata de un individualismo competitivo, que lleva a desconocer nuestra naturaleza relacional. Esta intersección que se designa como ‘crisis ecológica’, es hacia donde se han dirigido los esfuerzos de esta investigación.

El interés fue encontrar una forma de contribuir a la solución de los fenómenos que abarca la ‘crisis ecológica’. Según hemos observado, hay un acuerdo generalizado entre los

ciudadanos y los científicos, en que la ‘concientización’ de la población, constituye una manera de detener y revertir el daño que los humanos estamos causando a nuestra especie y al resto del mundo. El problema inicia cuando se trata de explicar la manera en que se conseguiría dicha ‘concientización’.

A partir de experiencias previas y de revisar la literatura reciente, se concluyó que ‘concientizar’ no se reduce a transmitir información, pues a pesar de proporcionarla, incluso por diferentes vías, no se logran resultados satisfactorios. La acción reflexionada colectivamente es más educativa. Desde este punto de vista la ‘concientización’, puede ser impulsada desde intervenciones comunitarias de acuerdo con los principios teórico-metodológicos de la ‘psicología social comunitaria’.

La ‘intervención comunitaria’ (intervención-investigación) trató de impulsar la ‘concienciación’ (concientización), involucrando a los miembros de una comunidad en acciones de cuidado ambiental, mediante su participación en la reflexión, planeación, instrumentación y evaluación. La dinámica del grupo se dio en torno a la interacción social dialógica entre los integrantes, en situaciones inducidas según un ‘programa de actividades’.

Las acciones en las que se involucró a la comunidad, se relacionan con el cuidado ambiental desde una perspectiva ‘ecológica’ (Guattari, 1978). Éstas fueron, en sí mismas, situaciones con un clima psicosocial propicio para que surgiera un ‘sentido psicológico de comunidad’, que se supuso orientador hacia la ‘participación comunitaria’. El objetivo fue que las personas se aproximaran a un estado de ‘conciencia crítica’, subrayando, como un elemento constituyente, la perspectiva del mundo como una unidad concatenada. La ‘conciencia crítico ecológica’ sería el resultado último del proceso de ‘concienciación’. Sólo se trató de iniciarlo, no de darlo por terminado.

La ‘intervención-investigación’ involucró: a) una evaluación diagnóstica que buscó conocer la manera en que los integrantes de la comunidad de estudio le otorgaban significado a los dos temas señalados al inicio (crisis social y ambiental); b) el desarrollo de un ‘programa de actividades’, atendiendo a los resultados de una evaluación diagnóstica y su ajuste a partir de una evaluación formativa; y c) una evaluación sumativa que trató de constatar los efectos de la ‘intervención comunitaria’. Así, se buscó evaluar los alcances de la lógica propuesta para conducir una ‘intervención comunitaria’ que promoviera la ‘conciencia crítico ecológica’.

4. Método

En atención a la preocupación por promover la ‘conciencia crítico ecológica’ en comunidades, se propuso, mediante experiencias concretas de cuidado ambiental, poner en práctica los principios de la PSC y evaluar su alcance potencial, según la teoría, a partir de las siguientes consideraciones metodológicas.

4.1. Objetivo de investigación

Llevar a cabo una ‘intervención comunitaria’ dirigida por los principios de la ‘psicología social comunitaria’ a través de un ‘programa de actividades, para evaluar su capacidad de impulsar una ‘conciencia crítica ecológica’.

4.2. Objetivos del ‘programa de actividades’ para la intervención comunitaria

Para colocar a los miembros de la ‘comunidad de estudio’ en situaciones de búsqueda de soluciones a problemas de deterioro ambiental como meta compartida y a que con ello se impulsara la ‘conciencia crítica’, se diseñó un ‘programa de actividades’ que concretamente desarrollaría:

- a) Un ‘sentido psicológico de comunidad’, que abarcaría desde una mayor conciencia de la presencia del otro y la preferencia por la interacción social y/o convivencia, hasta la emergencia más o menos incipiente de aquél.
- b) Su disposición para la ‘participación comunitaria’, para ser valorada como vía efectiva para solucionar problemas colectivos que afectan sus condiciones de vida.
- c) Una percepción de la realidad como unidad concatenada, que derivaría en sentimientos de pertenencia al mundo -incluyendo al ‘ambiente’- y en comportamientos de reciprocidad, solidaridad y compromiso.

4.3. Tipo de estudio

Se trató de un estudio evaluativo, con un enfoque por objetivos que requiere de tres fases: establecer clara y específicamente los objetivos; planear las estrategias y actividades que se implementarán para conseguir los objetivos; y seleccionar el tipo de información que se recogería para determinar el logro de los objetivos (Isaac y Michael, 1981).

4.4. Diseño de investigación

El diseño de investigación también se organizó en tres etapas:

4.4.1. Diseño del ‘programa de actividades’

Para averiguar la pertinencia de la lógica de ‘intervención comunitaria’ que propusimos, se diseñó un ‘programa de actividades’ que atendió a los principios metodológicos de la PSC, principalmente siguiendo la lógica de la ‘investigación acción participativa’. El ‘programa de actividades’ se organizó en una secuencia de ciclos que alternó situaciones colectivas de reflexión, planeación, acción y evaluación. Inicialmente el investigador se mostraría más directivo para que gradualmente, las decisiones reflexionadas por la comunidad, se incorporaran al subsiguiente proceso.

El diseño del ‘programa de actividades’ atendió a varios factores:

- a) Que los escenarios y situaciones de acción recuperaran nuestras experiencias previas en la organización de actividades colectivas de cuidado ambiental en áreas naturales;
- b) Que se ajustara a las 32 semanas de duración del ciclo escolar anual, interrumpidas en el medio por un periodo de dos meses (vacaciones de invierno y vacaciones de primavera);

- c) Que las etapas de ‘acción’ estuvieran dedicadas a acciones colectivas de cuidado ambiental, tanto en zonas naturales públicas, como en su propia escuela;
- d) Que el acceso a dichas zonas naturales implicara un esfuerzo físico considerable, por la distancia a recorrer y por las condiciones orográficas de los territorios;
- e) Que la transportación a esas zonas naturales tuviera costos económicos reducidos, lo que facilitaría que los estudiantes asistieran, ya que pertenecían a familias con bajos ingresos; además las salidas se les presentarían como actividades de carácter voluntario;
- f) Que contara con la mayor cantidad de situaciones que facilitaran la interacción social y la convivencia, en términos de colaboración, apoyo mutuo, creación de lazos afectivos, compromiso con el grupo y sentimientos de pertinencia, no sólo en las etapas de acción sino en todas las demás en que fuera posible (reflexión, planeación, evaluación).

La versión inicial del ‘programa de actividades’ tuvo algunos cambios en su operación concreta, a partir de reflexiones y evaluaciones que el grupo hacía y por circunstancias que aparecieron inesperadamente, como oportunidades a ser aprovechadas o dificultades que fue necesario resolver. A continuación, se presentan los nombres de las etapas que finalmente se realizaron. Las que aparecen subrayadas, se agregaron en el curso mismo del programa (para revisar en detalle el ‘programa de actividades’, ver apéndice 1).

- a) Encuadre (presentación del proyecto e invitación a participar voluntariamente).
- b) Ficha de Identificación (características socio demográficas de los participantes).

- c) Junta con padres de familia (presentación del proyecto para facilitar la participación voluntaria de los estudiantes).
- d) Exploración inicial (evaluación diagnóstica: técnica *delphi*).
- e) Sensibilización (1ª práctica de campo', acciones de cuidado ambiental en un campamento tortuguero del Estado de Guerrero, durante cuatro días).
- f) Evaluación y reflexión hacia el compromiso (en relación con los resultados de las acciones y la valoración de sus experiencias).
- g) Incorporación de habilidades metodológicas (principios generales para la construcción de cuestionarios de encuesta).
- h) Exploración de la problemática ambiental en la zona de volcán Iztaccíhuatl ('2ª práctica de campo', levantamiento de una encuesta con los visitantes y recolección/evacuación de basura en la zona; con un día de duración).
- i) Lectura y discusión de información bibliográfica (estrategia de sensibilización hacia la problemática ambiental).
- j) Reflexión y evaluación (acerca de la información recogida y de las acciones de cuidado ambiental realizadas).
- k) Planeación (de la siguiente etapa de 'acción', "n").
- l) Búsqueda y discusión de información de primera mano (asistencia al 2º Foro Social Mundial)
- m) Lectura y discusión de información bibliográfica (estrategia de sensibilización hacia la problemática ambiental).
- n) Acción ('3ª práctica de campo', cuidado ambiental en la zonas del volcán Iztaccíhuatl: recolección de basura principalmente, durante un día).
- o) Reflexión y evaluación (de las acciones realizadas).

- p) Planeación (de la siguiente etapa de acción).
- q) Adopción de una planta (cuidar una planta, llevando un ‘diario de crianza’).
- r) Acción mejorada (‘4ª práctica de campo’, cuidado ambiental en algunas zonas del volcán Iztaccíhuatl: recolección de basura y colocación de carteles persuasivos, durante tres días).
- s) Lectura y discusión de información bibliográfica (estrategia de sensibilización hacia la problemática ambiental).
- t) Reflexión y evaluación (de las acciones realizadas).
- u) Planeación (de la siguiente etapa de acción).
- v) Consecución de recursos para arborizar (‘5ª práctica de campo’, acciones de cuidado ambiental y rescate de ejemplares de cactáceas a punto morir, para ser replantadas en su escuela).
- w) Acción local (acciones de cuidado ambiental en su escuela: replantar los ejemplares conseguidos y restauración de las áreas descuidadas en su escuela).
- x) Debate de la importancia del grupo (al grupo dividido en dos se les asignaron los roles de defensores y detractores).
- y) Lectura y discusión de información bibliográfica (estrategia de sensibilización hacia la problemática ambiental).
- z) Reflexión y evaluación (de las acciones realizadas en su escuela).
- aa) Evaluación final (evaluación sumativa: entrevistas focalizadas).

4.4.2 Implementación del programa de actividades

El ‘programa de actividades’ fue diseñado considerando tres modalidades de evaluación, que orientaron las decisiones en su operación concreta:

4.4.2.1. Evaluación diagnóstica o exploración inicial

Según la lógica de la técnica *delphi* (Montañana, 2004), se les solicitó a los jóvenes que formularan tendencias que esperarían en el futuro (que imaginaran el año 2020), acerca del estado de las relaciones sociales (dimensión sociocultural) y del ‘ambiente’, ya sea que se continuaran o modificaran de acuerdo con su comportamiento en el pasado, y en qué sentido.

4.4.2.2. Evaluación formativa del ‘programa de intervención’

Se recopiló información en el diario de campo (observaciones del investigador y discursos generados en sesiones de reflexión colectiva) y por medio de informes escritos individuales donde narraron sus experiencias en las etapas de ‘acción’ (“sensibilización”, “exploración de la problemática”, “acción”, “acción mejorada” y “consecución de recursos para arborizar”), llamados ‘reportes de práctica de campo’²².

4.4.2.3. Evaluación sumativa

La información correspondiente se obtuvo durante la ‘evaluación final’, a través de entrevistas focalizadas a los miembros de la ‘comunidad de estudio’, para indagar el impacto, en las estructuras de su conciencia, generadas por su participación en el ‘programa de actividades’. Particularmente interesó observar lo relativo a la adquisición de una perspectiva ‘crítico ecológica’ (valoración positiva del SPC, disposición a la ‘participación comunitaria’, y una perspectiva del mundo como unidad concatenada, implicando sentimientos de pertenencia hacia la naturaleza y una orientación hacia su cuidado), sus

²² Las visitas a las zonas naturales públicas fueron llamadas ‘prácticas de campo’, término con el que los estudiantes están más familiarizados, para referirse a viajes que se organizan como parte de un curso, a lugares ajenos a la escuela. Los ‘reportes de práctica’ tenían un formato libre, obedeciendo sólo a la consigna de narrar su experiencia.

iniciativas para proponer “mejoras” al ‘programas de actividades’ futuros y sus intenciones de conseguir un ‘estar *con* el mundo’.

4.4.3. Evaluación del programa

Se realizó mediante la revisión retrospectiva del desarrollo de la investigación, a partir del análisis e interpretación de la información de las producciones escritas, los registros del diario de campo y de las evidencias objetivas de logros de las acciones de cuidado ambiental. Con ello se indagaron las transformaciones de la ‘conciencia’, en dirección hacia un estado ‘crítico ecológico’.

4.5. Participantes

A pesar de que en el desarrollo de las actividades participaron hasta 84 alumnos, sólo 36 formaron parte de la ‘comunidad de estudio’ (inscritos en el curso de Psicología, en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente, de la Universidad Nacional Autónoma de México). No obstante, 16 más, inscritos en otro grupo escolar del mismo curso -aunque en menor medida-, también experimentaron el proceso de intervención comunitaria (intervención-investigación). La participación del resto fue incidental, usualmente como acompañantes en una o dos ocasiones, invitados por algún miembro de la ‘comunidad de estudio’. La mayoría de ellos fueron mujeres, de entre 17 y 18 años; todos ellos provenientes del oriente de Ciudad de México.

Tomando en cuenta que se llevaron a cabo cinco acciones de cuidado ambiental en ‘parajes naturales públicos’, de los 36 miembros de la ‘comunidad de estudio’, 12 participaron sólo en una acción, 6 en dos acciones, 12 en tres, 8 en cuatro y 1 en las cinco. De los 16 alumnos del otro grupo escolar, dos de ellos acudieron a 4 de las 5 actividades.

4.6. Procedimiento para el análisis de los resultados

Dada la gran cantidad de información recolectada durante el desarrollo de esta intervención-investigación, en el presente informe sólo se analizaron e interpretaron cuatro momentos claves (etapas) del proceso, ensayando una aproximación heurística, como corresponde: “exploración inicial” (evaluación diagnóstica), “acción” (2ª *práctica de campo*), “consecución de recursos para arborizar” (5ª *práctica de campo*) y la “evaluación final” (evaluación sumativa). Aunque se llegan a mencionar patrones cuantitativos (frecuencia y cantidad de referencias a determinados asuntos), toda la información es de carácter cualitativo y el tratamiento respetó esta peculiaridad. La tarea comprendió cuatro etapas.

Primera etapa. Para la información proveniente de la evaluación diagnóstica, se analizaron e interpretaron los enunciados formulados (tendencias del futuro). Para lo que primero se hizo un ‘análisis de contenido por condensación’ (Kvale, 1996) de cada uno; luego se les agrupó, conformando las categorías que parecían emerger, representando los asuntos a los que se prestó atención; finalmente, para cada agrupación se realizó una interpretación.

Segunda y tercera etapas. Incluyó los reportes de la 2ª y 5ª ‘prácticas de campo’, que recibieron un tratamiento similar, ya que la información fue organizada más o menos de la misma manera. Primero se hizo una lectura detallada de los reportes, para después marcar aquellos fragmentos referentes a alguno de dos temas: a) los relacionados con el SPC, es decir, los significados que le dieron a diferentes formas de interacción social: colaboración, ayuda mutua, conversaciones o manifestación de afectos positivos; y b) los que tenían que ver con asuntos ambientales: participación en actividades de cuidado ambiental, atracción por los parajes naturales, su relación con el ambiente natural y las

referencias al deterioro ambiental. A continuación, se distinguieron (subrayando con distintos colores) los fragmentos seleccionados, según se tratara de referencias a uno u otro tema. Así, en cada reporte, de un vistazo, se pudo observar la cantidad de referencias a cada tema. En un tercer paso, se realizó un ‘análisis de contenido por condensación’ de las referencias de cada participante a cada asunto. La cantidad de referencias a cada tema se organizó en una matriz de doble entrada (sujetos X tema), para que las distintas comparaciones proporcionaran elementos de juicio, en la interpretación global de la ‘práctica de campo’. El cuarto paso consistió, en agrupar para cada tema, las referencias, según la manera en que se abordaban; dichas agrupaciones constituyeron categorías; para cada categoría se propuso una interpretación. Se concluyó buscando los vínculos entre ambos temas (conclusiones de la práctica).

Cuarta etapa. Se seleccionaron 11 de las 38 entrevistas realizadas, bajo el criterio de que estuvieran representadas las diferentes frecuencias de participación: los que asistieron a todas las acciones, los que lo hicieron en 4 ocasiones, los que lo hicieron en 3 y así, sucesivamente, incluyendo al que no asistió a ninguna²³. Primero se transcribieron las entrevistas grabadas en audio. En un segundo paso se leyó detalladamente cada una, detectando los temas a los que “naturalmente” hicieron referencia, sin limitarse a los dos presentes en la 2ª y 5ª ‘prácticas de campo’; para tal efecto, se marcó diferencialmente (subrayando con diferentes colores) cada uno. El tercer paso consistió en hacer un ‘análisis de contenido por condensación’ de las referencias de cada entrevistado, en relación con los diferentes temas. En el cuarto paso se agruparon las menciones hechas en cada tema, que no se consideraron categorías debido a que varias tuvieron poco contenido definitorio (dos

²³ Se pensó que la información que proporcionaría este participante daría pistas sobre limitaciones del programa. Sin embargo, nuestras expectativas no se satisficieron, pues se mantuvo muy alejado de las actividades y les prestó poca atención.

o tres referencias). En el quinto paso, para cada tema, se realizó una interpretación de cada agrupación. En el sexto paso se elaboró una conclusión general por agrupación. Finalmente, se formuló una conclusión global de las entrevistas.

4.7. Consideraciones éticas

Para asegurar que la intervención-investigación respetara la integridad de los sujetos y atendiera a las normas culturales que rigen la vida social, se tomaron las siguientes consideraciones éticas. En primer lugar, se informó a los estudiantes sobre las intenciones de realizar con ellos una investigación, cuyo objetivo era impulsar la ‘conciencia crítico ecológica’ explicándoles que se trataba de una ‘manera de estar *con* el mundo’ en la que se establece un ‘diálogo’ con otras personas y con el ‘ambiente’ (naturaleza), que lleva a tener disposición a la ‘participación comunitaria’ como una manera de transformar las condiciones de la propia existencia y en la que se gana un SPC. Con ello esperamos que manifestaran o no, su intención de participación voluntaria. Por supuesto, en esta presentación del proyecto, prescindimos del uso de tecnicismos y se aclararon las dudas que surgieron.

En segundo lugar, para facilitar su participación, se buscó la autorización de sus padres, a los cuales también se les presentó el proyecto y se hizo énfasis en los objetivos formativos de las ‘prácticas de campo’, así como el bajo costo que se había gestionado que estos tuvieran.

En tercer lugar, para contar con el apoyo institucional, en términos de recursos económicos y su respaldo en casos de emergencia, se gestionó la autorización del proyecto con las autoridades de la escuela.

Además, para garantizar la confidencialidad, se omitió la información referente a sus nombres (se usan siglas) y la clave de identificación de su grupo escolar.

Finalmente, hubo el compromiso de manejar la información recolectada, sólo para los fines de esta investigación, y de ponerla a su disposición cuando así lo desearan.

5. Análisis e interpretación de resultados

La investigación se llevó a cabo entre el 13 de agosto de 2007 y el 5 de julio de 2008, comprendiendo 32 semanas. Los resultados arrojados a lo largo de dicho periodo, se dividen en información recolectada durante la evaluación diagnóstica, en los diferentes momentos de la operación del programa (aunque aquí sólo presentamos la correspondiente a dos etapas de ‘acción’) y la proveniente de las entrevistas finales; así como los logros de las acciones de rescate ambiental.

5.1. Productos obtenidos

Durante el desarrollo del ‘programa de actividades’, la información recabada estuvo contenida en diferentes formatos, los cuales se listan a continuación. Además, de las actividades de cuidado ambiental, se señala el impacto alcanzado, a través de las acciones concretas que se llevaron a cabo y de su resultado cuantitativo.

5.1.1. Información recolectada

La información que se recolectó, proviene de diferentes fuentes, pero en su mayor parte, se trata de discursos de los estudiantes. Aunque también se cuenta con registros visuales (fotografías y videos), como evidencia de la realización de las actividades. A continuación se listan los diferentes tipos de información recabada:

- a) 427 fotografías de los escenarios, participantes y actividades desarrolladas.
- b) 4 horas y media de video grabación del desarrollo de las actividades y de la evaluación diagnóstica.
- c) 47 minutos de audio grabación de reflexiones colectivas, durante la ‘5ª práctica de campo’.
- d) 38 entrevistas focalizadas, en 6 horas de grabación aproximadamente.
- e) 72 reportes (narraciones) en formato electrónico.

- f) 68 reportes (narraciones) en formato impreso.
- g) 2 Reflexiones colectivas, con conclusiones escritas.
- h) 23 Reflexiones individuales, recogidas en sesiones plenarias y registradas en el diario de campo.
- i) Diario de campo del investigador.

No toda esta información ha sido analizada en el presente documento. Principalmente, se usó la recolectada en la evaluación diagnóstica; la proveniente de los reportes en formato impreso o electrónico, correspondientes a dos momentos del desarrollo del programa, así como una parte de las entrevistas finales y algunas notas de nuestro diario de campo.

5.1.2. Productos de las acciones de rescate ambiental

Las cinco acciones de cuidado ambiental en parajes naturales externos al plantel y una en su interior, tuvieron resultados concretos, con los que podría estimarse el carácter de las acciones colectivas organizadas según el ‘programa de actividades’; ya sea que fueran diseñados unilateralmente por el investigador, o con una mayor participación por parte de los alumnos. Se consiguió lo siguiente:

- a) Liberación de aproximadamente 2000 tortugas recién nacidas.
- b) Recolección de 100 huevos de tortuga para proteger su gestación.
- c) 10 Charlas impartidas por nuestros estudiantes, sobre la problemática ambiental y posibles soluciones, a otros del mismo nivel educativo de una zona rural.
- d) Recolección, clasificación y evacuación de aproximadamente 2300 kilos de basura.
- e) Siembra de 150 ejemplares vegetales en el plantel de la ‘comunidad de estudio’.

- f) Colocación, de 15 carteles elaborados por los propios alumnos en escenarios naturales públicos, persuadiendo a las personas para que contribuyan a reducir el deterioro ambiental.

5.2. Resultados de la evaluación diagnóstica

5.2.1. Propósito

Antes de iniciar el ‘programa de actividades’, explorar la presencia de elementos relativos a la ‘conciencia crítico ecológica’ en los jóvenes que constituyeron nuestra ‘comunidad de estudio’.

5.2.2. Técnica empleada

En la misma lógica con que inicia la técnica *delphi* (Montañana, 2004), los miembros de la ‘comunidad de estudio’ imaginaron, para un futuro próximo (entre 5 y 20 años), cómo sería el mundo, en cuanto al estado de las relaciones sociales y del ‘ambiente’; después, mediante una “lluvia de ideas”, formularon tendencias que de continuar en el futuro representarían problemas importantes, o ante los ya presentes propusieron alguna solución deseable, o hablaron de situaciones deseables en el presente, que debían continuar. Luego de tener un listado con los enunciados descriptores de los escenarios, se realizó una depuración por equivalencias entre los enunciados y/o la corrección gramatical para dejar claro su significado (Ilustración 1).

Se buscó la amplitud de la gama de asuntos que mencionaron y la manera en que lo hicieron; es decir, si describían situaciones idealmente deseadas (alternativas de solución) u otras indeseables que aparecerían, si las cosas siguieran como hasta ese momento.



Ilustración 1. Aspecto del aula de clases, durante la ‘exploración diagnóstica’. Al fondo y en el muro derecho se pueden observar los “futuros” propuestos por los estudiantes.

5.2.3. Escenarios

Aula donde se imparte el curso de Psicología.

5.2.4. Fecha

14 al 30 de agosto de 2007.

5.2.5. Participantes

45 jóvenes de un mismo grupo escolar (‘comunidad de estudio’).

5.2.6. Información recolectada

68 enunciados que describen escenarios relacionados con el futuro en la dimensión de las relaciones sociales y en la del ambiente.

5.2.7. Observaciones del diario de campo

Originalmente estaba planeada la aplicación de toda la técnica *delphi*, sin embargo, debido a que su desarrollo iba consumiendo mucho tiempo y que ya estaban próximas las actividades del programa, ésta se interrumpió. Sólo se logró la formulación de tendencias, que aquí se presentan.

5.2.8. Escenarios futuros propuestos.

A continuación se presenta la condensación de las tendencias formuladas, agrupadas en 6 categorías. Después aparece una interpretación global de las categorías que interesan en la presente investigación.

5.2.8.1. Categoría: problemas ambientales

Escenarios problema

Contaminación.
Tala de árboles.
Escasez de agua potable.
Sobrecalentamiento del planeta.
Destrucción de la capa de ozono.
Pérdida de la diversidad animal.
Destrucción de la naturaleza por la urbanización.

Escenarios deseables

Reciclar basura.
Usar energía renovable.
Beneficios de tener una mascota.

5.2.8.2. Categoría: problemas políticos

Escenarios problema

Mala política.
Gobierno que destruye al pueblo.
Mala situación del país.
Mal gobierno.
Corrupción.
Inseguridad.
Sobrepoblación.
"Feminicidios".
Mala educación.
Sociedad inconforme.

Escenarios deseables

Democracia.
Respeto al voto.
Movilización popular.
Justicia.
Libertad de expresión.

5.2.8.3. Categoría: problemas económicos

Escenarios problema

Pobreza.
Repartición desigual de la riqueza.
Desempleo.
Falta de apoyo económico al campo.
Falta de apoyo económico al arte.
Migración.
Dependencia económica de países desarrollados.
Globalización destructiva.

Escenarios deseables

NINGUNO.

5.2.8.4. Categoría: problemas sociales

| Escenarios problema | Escenarios deseables |
|---|-----------------------------------|
| Racismo. | Raíces históricas. |
| Discriminación. | Globalización fraterna. |
| Influencia mediática limitante del pensamiento crítico. | Valoración del arte y la cultura. |
| Estereotipos. | |
| Efectos deshumanizantes de la tecnología. | |
| Guerras. | |
| Homofobia. | |
| Niños de la calle. | |
| Decadencia de la sociedad. | |
| Violencia familiar. | |
| Desintegración familiar. | |
| Narcotráfico. | |
| Pornografía. | |
| Devaluación de la cultura. | |

5.2.8.5. Categoría: problemas psicosociales

| Escenarios problema. | Escenarios deseables. |
|-----------------------------|---|
| Adicciones. | Aprender a escuchar. |
| Soledad. | Comunicarse. |
| | Aceptar ser sólo individuos. |
| | Aprender a ser tolerante. |
| | Actuar para el cambio. |
| | Respeto a diferencias de pensamiento. |
| | Mejores valores. |
| | Sentimiento de pertenencia e identidad colectiva. |
| | Valorar la vida. |

5.2.8.6. Categoría: problemas de salud pública

| Escenarios problema. | Escenarios deseables. |
|------------------------------------|------------------------------|
| Obesidad. | Prevención. |
| Mala alimentación. | |
| Infecciones de transmisión sexual. | |
| Muertes por enfermedad. | |

5.2.9. Interpretación de la evaluación diagnóstica

Como se observa, los jóvenes tuvieron presente una amplia de gama de problemáticas en el mundo, ante las cuales tomaron alguna postura. No sólo no se mostraron apolíticos, como se ha dicho sobre ellos, sino que acertaron en señalar problemas macrosociales que afectan a la humanidad.

Particularmente, en esta investigación interesó la presencia de asuntos relacionados con la ‘conciencia crítico ecológica’, es decir los problemas sociológicos, psicosociales y ambientales; aunque también fue importante saber si los jóvenes identificaban los determinantes políticos y económicos de los mismos.

Así, por una parte, se observó que ellos se percataban del problema ambiental. No es nuevo para ellos y fueron capaces de señalar distintos niveles de gravedad y ámbitos donde se manifiesta. Desde los mayores, como el sobrecalentamiento del planeta o la contaminación como causa genérica; hasta problemas específicos como la escasez de agua, la basura, la energía; así como algunas maneras de contribuir a su solución local, en escenarios domésticos. Lo que sugirió que, iniciar el ‘programa de actividades’ enfrentándolos al problema de deterioro ambiental, como estrategia para impulsar la ‘conciencia crítico ecológica’, fue pertinente toda vez que estaba presente en su comprensión de la realidad y había motivación para involucrarse.

Sin embargo, también se hizo evidente en relación con el tema ambiental, que se refirieron a aspectos fragmentados del problema. No parecieron encontrar un eje que integrara dichos aspectos, que equivaldría a señalar las causas profundas de la problemática global. Éstas, como se ha afirmado en el marco teórico, se relacionan con la estructura socioeconómica, según la cual el devenir de las sociedades lo deciden empresas transnacionales, siguiendo una lógica de mercado-consumo-ganancias. Si bien hay mención de temas macrosociales, como la “mala actuación del gobierno”, su “mala política”, la “globalización”, la “desigual repartición de la riqueza”, el “desempleo”, no se observan intentos por relacionarlos con la problemática ambiental, ni tampoco con la degradación del tejido social.

De esta manera, se propone una lista de futuros probables con diferente connotación (problemáticos o deseables), micro y macrosociales, pero desarticulados. Es parecido a lo que Freire (1969) afirma que sucede en personas que poseen una ‘conciencia transitiva ingenua’: deseo de cambio pero con un entendimiento fragmentado de la realidad y una desconexión entre problemas y determinantes sociales.

Lo que sí pudo notarse, es que todos tenían un deseo, explícito o implícito, de cambio, que se manifestó en los “escenarios deseables”. Por lo tanto, esperar que participaran en un ‘programa de actividades’ como éste, tuvo sentido desde el inicio.

Por otro lado, en relación con los “problemas psicosociales”, resultó interesante que los jóvenes hayan referido a la ‘soledad’ como un problema (sólo mencionaron otro que es ‘adicciones’), pero al mismo tiempo los “escenarios deseables” que señalaron tienen que ver con algún asunto derivado de la agrupación con otras personas (‘necesidad de comunicación’, ‘necesidad de sentido de pertenencia’, ‘identidad colectiva’, ‘respeto por la diferencia’ y ‘aprender a ser tolerante’). Incluso, con respecto a los “escenarios problema” de la categoría “problemas sociológicos”, hubo un claro posicionamiento en contra de formas de aislamiento y fragmentación social (‘racismo’, ‘discriminación’, ‘homofobia’, ‘decadencia de la sociedad’, ‘niños de la calle’, ‘violencia familiar’, ‘desintegración familiar’). Sin embargo, se observó su contradicción cuando dijeron que la ‘soledad’ se resuelve por y en el individuo (categoría “problemas psicosociales”: ‘aceptar ser sólo individuo’). Este último hecho, hizo pensar que perdieron de vista que una manera privilegiada de contrarrestar la soledad depende de la ‘convivencialidad’, aquella que lleva a la acción colectiva (Illich, 1973), como una manera de ‘estar *con* el mundo’ (Freire, 1969). Apareció otra vez una visión fragmentada de la realidad, como ocurrió con la problemática ambiental. También sugirió una preferencia por el gregarismo en el sentido

freireano, como una característica de la masificación, donde las personas viven en el anonimato y aislados, limitándose a seguir las iniciativas o ideas ajenas (Freire, 1969).

Lo importante, fue que parecieron desear experiencias cercanas al SPC, probablemente debido a que es la “vocación natural del hombre” (Freire, 1969). Se supuso que el ‘programa de actividades’ sería pertinente si las acciones colectivas respondieran a esta condición, sobre todo si eran gestionadas por ellos mismos (participación comunitaria). Para ello se consideró necesario contrarrestar su posible orientación individualista y disminuir los obstáculos para que la interacción social ocurriera favorablemente.

5.3. Resultados de la etapa h) “Exploración de la problemática” (2ª práctica de campo’)

5.3.1. Propósito

Que los jóvenes elaboraran un cuestionario para explorar, mediante el método de encuesta aplicado a una muestra accidental (Chein, 1980), la manera habitual en que los visitantes de la zona se relacionaban con el ambiente natural, ya sea en las ocasiones que acudían o en su vida cotidiana (ilustraciones 2 y 3). Se trató de que la ‘comunidad de estudio’ estuviera en condiciones de planear acciones para influir en éstos y convencerlos de contribuir a reducir el deterioro ambiental.



Ilustración 2. Miembro de la ‘comunidad de estudio’, aplicando un cuestionario de la encuesta, en a la ruta hacia la “Cascada de los Diamantes”.



Ilustración 3. Miembro de la ‘comunidad de estudio’, aplicando un cuestionario de la encuesta, a la salida de San Rafael, Estado de México.

5.3.2. Escenario visitado

Faldas ponientes del volcán Iztaccíhuatl. Poblado de San Rafael, Municipio de Tlalmanalco, Estado de México, abarcando la ruta hacia la “Cascada de los Diamantes”.

5.3.3. Fecha

14 de octubre de 2007.

5.3.4. Participantes

Asistieron 33 jóvenes, 24 de ellos pertenecientes a la ‘comunidad de estudio’; 6 estuvieron inscritos en el curso de Psicología impartido, sólo durante la mitad del ciclo escolar; 1 fue invitado por alguien de la ‘comunidad de estudio’; y 2 fueron alumnos en ciclos anteriores, invitados por haber manifestado interés en participar.

5.3.5. Información recolectada

Sólo 11 de los participantes entregaron su ‘reporte de práctica’, en formato escrito, todos los cuales se analizaron e interpretaron.

5.3.6. Observaciones del diario de campo

Debido a que el lapso entre la etapa ‘g’ del ‘programa de actividades’ (“incorporación de habilidades metodológicas”) y esta segunda incursión a una zona natural pública (etapa ‘h’: “exploración de la problemática ambiental”), fue muy corto, no hubo un entrenamiento suficiente para que los participantes elaboraran el cuestionario; así que sólo se recogieron sus ideas y su confección última dependió de un pequeño equipo de estudiantes en colaboración con el investigador (la versión final del cuestionario aparece en el apéndice 2). De cualquier manera, lo importante era que la ‘comunidad de estudio’, pensara en la ‘problemática ambiental’ más detenidamente y estuvieran en condiciones de hacer propuestas para planear acciones de cuidado ambiental efectivas, más que adquirir habilidades metodológicas sólidas.

Por otra parte, el itinerario acordado, se modificó debido a dificultades imprevistas para arribar a la zona. A pesar de esto, se pudo recorrer, si bien apresuradamente, la ruta programada. Además de admirar la gran extensión de un bosque de montaña (ilustración 4) y levantar la encuesta, pudieron percatarse del deterioro ambiental.



Ilustración 4. Ruta de San Rafael a la “Cascada de los Diamantes”. Un paraje de bosque de montaña

5.3.7. Reportes de ‘práctica de campo’

A continuación, para cada persona, presentamos condensaciones de las referencias, en el orden en que aparecieron en su ‘reporte de práctica’. A pesar de que alguno de ellos hizo referencias similares, en diferentes partes de su narración, no se omitió ninguna para observar el énfasis que se dio a determinados asuntos.

Primero, para cada uno de los dos temas (relativos al ‘ambiente’ y al ‘sentido psicológico de comunidad’), se elaboró un cuadro en el que, a cada referencia se le asoció el número de la categoría donde se incluyó y el sujeto que la formuló. El cuadro es seguido por una interpretación, que funciona como descripción del contenido de la categoría en cuestión, usando fragmentos textuales de sus reportes de práctica, para ilustrar las afirmaciones.

5.3.7.1. Tema: referencias a la ‘interacción social’

Aquí se consideran alusiones a la ‘interacción social’, en términos de convivencia, comunicación, presencia de otros; los beneficios que se obtienen de ella, así como las dificultades percibidas para que aquella se manifestara.

5.3.7.1.1. Condensaciones por participante

| Participante | Condensación de las referencias | Categ |
|--------------|---|-------|
| JCFM | Lamenta que algunos no atendieron las necesidades o bienestar del grupo, afectando el desarrollo de las actividades. Es necesario ser colaborativo. | 5 |
| | Algunos no cumplieron bien con su tarea: hicieron trampa o simularon. | 5 |
| | No hubo disposición para compartir alimentos; faltaron actividades para conocer mejor a compañeros. | 5 |
| | La convivencia beneficia el trabajo grupal. | 4 |
| | La convivencia se da con la conversación. | 3 |
| | La claridad en objetivos comunes, a través de la conversación, mejora el trabajo colectivo. | 4 |
| AEZR | Involucrarse en el trabajo grupal facilita resultados positivos | 4 |
| VSA | Convivir, compartiendo (agua y alimentos) o apoyándose mutuamente (caminata) es agradable. | 1 |
| | Si las causas son externas, se debe ser tolerante con errores de compañeros. | 5 |
| MASC | El trabajo colectivo es más valioso que el individual, pues la cooperación de otros motivan a la participación; es agradable. | 1 |
| | Disciplinarse beneficia el trabajo grupal; disposición para hacerlo. | 5 |
| | El trabajo colaborativo suaviza el trabajo pesado; otorga diversión. | 2 |
| MCMM | No hace referencia al tema. | |
| AKRM | La pura convivencia significa irresponsabilidad. | 2 |
| MMC | Lamenta poca unión en el grupo. | 5 |
| | Necesario que haya solidaridad (organización de la comida). | 5 |
| TGM | No hace referencia al tema. | |
| DJFC | El aburrimiento impulsa a convivir; conversaciones. | 3 |
| | Se disfruta la amabilidad. | 1 |
| | Convivir es apoyo mutuo al afrontar dificultades. | 1 |
| | La presencia de otros y el buen humor disminuyen lo desagradable de algunas situaciones. | 2 |
| | El compañerismo y la convivencia se guardan en la memoria (fotos del recuerdo). | 2 |
| | Subagrupación espontánea para compartir alimentos; lamentable que no se haya integrado todo el grupo. | 5 |
| | Terminar con cansancio el trabajo grupal no impide la convivencia. | 2 |
| MCAA | La unión grupal es divertida. | 2 |
| | Se reflexionó sobre la integración grupal y el compañerismo. | 2 |
| | El escenario facilitó la interacción social por conversación. | 3 |
| | La impuntualidad, afecta al grupo; es irresponsabilidad. | 5 |
| ZTB | Algunos se aprovecharon de los recursos comunes. | 5 |
| | El grupo proporciona ayuda. | 1 |
| | La convivencia allá dejó conocer verdaderamente a las personas; no ocurre en la escuela. | 5 |

5.3.7.1.2. Categorización de referencias

En general, dos de los once participantes no hicieron ninguna referencia al tema del ‘interacción social’. Como se verá, todos los demás lo hicieron en menor proporción que el tema ambiental (sección 5.3.7.2, p. 89)

Categoría 1. ‘Interacción social’ como solidaridad, ayuda mutua y amabilidad

De manera recurrente se refiere a la interacción social como convivencia, que es valorada por propiciar solidaridad, amabilidad y apoyo/ayuda, e incitar a la reciprocidad.

Los fragmentos de sus narraciones que ilustran lo anterior, son:

“Esta salida [...] fue una muy grata experiencia [...] la convivencia con mis compañeros me gustó, ya que nos apoyábamos cuando lo necesitábamos; por ejemplo compartimos el agua y alimentos, sobre todo en la caminata nos echábamos la mano cuando ibas a caer o a resbalar”
(VSA)

“comenzamos a subir el volcán; creí que cada quien iba a subir por su cuenta, pero me agrado mucho que todos asumimos una actitud de cooperación. Cuando alguien no podía subir una piedra o cruzar el agua, los demás lo ayudaban y [...] lo motivaban a continuar.” (MASC)

“las personas que estaban de visita en la zona, [...] se portaron muy amables con mis compañeros y conmigo, por eso me cayeron muy bien.” (DJFC).

“En el transcurso de la caminata nos apoyábamos [...] cuando uno no se podía subir, los compañeros ayudaban para que [...] nos quedáramos en grupos [...] Esta vez sí hubo más convivencia con los compañeros de otros grupos.” (DJFC)

“mi compañera M. me ayudó a levantarme, tanto que casi se cae ella también.” (ZTB).

Categoría 2. ‘Interacción social’ como espacio de diversión

Otra vez, la interacción social se entendió como convivencia o compañerismo, que se acompañaba del buen sentido del humor, diversión y facilitaba enfrentar acontecimientos desagradables. Su valoración fue tal que se deseaba recordar y se recogieron testimonios de

ésta. Aunque si sólo consistía en diversión, se propiciaba la irresponsabilidad. A continuación los fragmentos ilustrativos:

“trabajar en equipo me encantó e hizo que la caminata, a pesar de ser dura, fuera muy divertida.”

(MASC)

“las personas que acuden a este tipo de sitios, se preocupan por el medio ambiente [...], si es que no sólo lo toman como un medio de convivencia.” (AKRM)

“ya estando arriba [...] si se logró [...] la convivencia, ya que [...] se [tomaron] las fotos del recuerdo y [hubo] compañerismo.” (DJFC)

“Fue muy divertido porque [...] cuando me pasaba algo [vergonzoso], no me molestaba sino que lo tomaba con mucha gracia y me reía con los demás.” (DJFC)

“estábamos cansados, pero [...] seguía la convivencia.” (DJFC)

“[Fue bueno que] la práctica estuviera divertida... y que el grupo se uniera más.” (MCAA)

“hubo una gran integración grupal y compañerismo.” (MCAA)

Categoría 3. La ‘interacción social’ ocurre a través de la conversación

La convivencia, como una forma de ‘interacción social’, fue el resultado de las conversaciones y mitigaba el aburrimiento. Entonces, se establecieron nuevas relaciones con personas que hasta el momento eran “desconocidas” o se consiguió la organización. A continuación los fragmentos que permiten derivar esta afirmación:

“en la plática que tuvimos [...] se planearon los [...] objetivos de la siguiente práctica.” (JCFM)

“estar tantas horas en el camión generó [...] más convivencia, porque [...] se aburrían en su lugar y se iban a platicar con otros.” (DJFC)

“pude tratar y conocer a varios compañeros, con los cuales no hablaba mucho durante la clase”
(MCAA)

Categoría 4. La ‘interacción social’ o convivencia facilita el trabajo colaborativo

Son referencias a la certeza de que haber compartido metas, mejoró un clima para la convivencia y la capacidad para trabajar en grupo. Los fragmentos de los que se obtienen esta interpretación, son:

“una mejor convivencia entre todos [...] son las bases [...] de un equipo [...]; al formarlo [...] obtendremos mejores resultados para nosotros mismos y para la investigación que se lleva a cabo; [...] todos [debemos poner] de nuestra parte [y] colaborar” (JCFM)

“si se puede trabajar con lo que obtuvimos grupalmente.” (AEZR)

Categoría 5: obstáculos para la ‘interacción social’

Lamentarse que no haya ocurrido la ‘interacción social’ sugirió, en sentido inverso, cuales son las condiciones en las que sí podría ocurrir adecuadamente: cumplir con lo planeado y que todos asumieran su responsabilidad en el grupo. Se presentan los fragmentos que ilustran lo anterior:

“un pequeño cambio [...] en el programa [y] cada quien se distribuyó y comió con quien quiso [...] no nos agrupamos para poder compartir lo que llevábamos y conocernos [de] mejor forma.”
(JCFM)

“se pudo haber prevenido [retraso en el viaje] si algunos compañeros que llegaron muy retrasados, hubiesen llegado a la hora señalada.” (JCFM)

“las cosas que no me agradaron [son] que [...] compañeros aplicaron la encuesta a las mismas personas, lo que resultó que los datos no sean del todo correctos y adecuados para la investigación” (JCFM)

“llegaron unos retrasados, pero fue comprensible ya que [...] vienen de lejos y muy temprano no hay transporte” (VSA)

“debemos de modificar [...] nuestra puntualidad [...]. Si no hubiéramos esperado a la niña que llegó tarde, hubiéramos encontrado menos tráfico [...] y hubiéramos llegado más temprano.” (MASC)

“íbamos a comer [...] juntos, [...] más unidos. [Pero,] a pesar de que comimos en el mismo lugar no estábamos unidos” (MMC)

“[Que] la comida sea colectiva, porque algunas personas que no llevan ni dinero esta rudo que no coman. [Lo mejor sería] que todos comiéramos más o menos igual [...]; que la comida esté segura para todos.” (MMC)

“nos pusimos a comer [...], pero ya no como lo habíamos planeado, de que todos en una mesa pusiéramos nuestra comida y compartiéramos. Aunque si hubo uno que otro que si compartía.” (DJFC)

“Probablemente las ganancias obtenidas en la salida no son materiales, pero si muy personales, entre las cuales están convivir con mis compañeros y conocerlos fuera del ambiente escolar, el”

cual es muy diferente, y saber si son en realidad como se muestran en la escuela en otro lugar”

(ZTB)

5.3.7.2. Tema: referencias a la naturaleza y el cuidado ambiental

De sus ‘reportes de práctica’, se seleccionaron las expresiones que valoraban la naturaleza, el significado que le otorgaban y las manifestaciones sobre su postura ante la problemática ambiental.

5.3.7.2.1. Condensaciones por participante

| Participante | Condensación de la referencia | Categ |
|--------------|---|-------|
| JCFM | Visitantes sin compromiso con la naturaleza; otros que sí lo hacen, son agradables. | 3 |
| | Las cualidades estéticas de la naturaleza son agradables. | 2 |
| | Rechazo a compañeros que hicieron mal manejo de sus desechos; contradicen el objetivo de la ‘práctica de campo’ | 3 |
| AEZR | En la naturaleza se disfruta la soledad y permite la relajación. | 1 |
| | Las cualidades estéticas de la naturaleza son agradables. | 2 |
| | La naturaleza es importante por sus cualidades estéticas. | 2 |
| | Es necesario participar en el rescate ambiental. | 4 |
| | La naturaleza es valiosa por sus propiedades estéticas. | 2 |
| | La naturaleza otorga relajación. | 1 |
| VSA | Hubo buena relación con el ambiente; sin actividades de cuidado. | |
| | Hay quienes sí cuidan el ambiente y otros que son indiferentes. | 3 |
| | Necesidad de concientización para colaborar en el cuidado del ambiente. | 4 y 5 |
| | Importancia de la naturaleza por sus cualidades estéticas. | 2 |
| | La naturaleza permite relajación y sentimiento de libertad. | 1 |
| | Es necesario conservar la naturaleza para que generaciones futuras la conozcan. | 4 |
| MASC | Conciencia del objetivo de la ‘práctica de campo’: conocer la actitud de otros, sobre la contaminación. | 5 |
| | Aunque los encuestados dicen conocer el problema ambiental, no son coherentes. | 3 |
| | A mayor nivel educativo, mayor cuidado del ambiente. | 3 |
| MCMM | Poco deterioro ambiental en la zona. | |
| | Los encuestados propusieron contrarrestar la contaminación por basura, colocando contenedores. | 3 |
| | La naturaleza posee propiedades estéticas pero al mismo tiempo provoca temor. | 2 |
| AKRM | El objetivo fue conocer si los visitantes actúan para preservar la naturaleza. | 5 |
| | Las cualidades estéticas de la naturaleza son atractivas. | 2 |
| | Es necesaria la preservación del ambiente. | 4 |
| | Las cualidades estéticas de la naturaleza son agradables. | 2 |
| | Interés por conocer si los encuestados cuidan el ambiente. | 5 |
| MMC | La conciencia ecológica es conservar recursos naturales a partir del comportamiento personal. | 4 |
| | Contacto inédito con la naturaleza. Sus cualidades estéticas son atractivas. | 2 |
| | Se aprendió la importancia local y global, de conservar recursos naturales. | 4 |

| | | |
|-------------|---|---|
| | Las cualidades estéticas de la naturaleza son agradables e impresionantes. | 2 |
| TGM | Algunos dicen que individualmente contrarrestan el deterioro ambiental, pero no parecen sinceros. | 3 |
| | La encuesta ayuda a que los otros piensen sobre su participación en el problema ambiental. | 3 |
| | Las cualidades estéticas de la naturaleza son atractivas y justifican su cuidado. | 2 |
| DJFC | Algunos piensan sobre el problema ambiental. | 3 |
| | No se deben perder las cualidades estéticas de la naturaleza. | 2 |
| | Las cualidades estéticas de la naturaleza son afectivamente agradables. | 2 |
| MCAA | Motivación a seguir cuidando el ambiente. | 4 |
| | Es importante conservar los escenarios naturales. | 4 |
| | La naturaleza proporciona relajación; hay que cuidarla. | 1 |
| | La naturaleza es agradable: relaja eliminando estrés y olvidando problemas. | 1 |
| | Cuidar el ambiente nos beneficia a todos. | 4 |
| | Contacto inédito con el paraje; incrementó la conciencia ambiental de conservar cualidades estéticas. | 4 |
| ZTB | Las cualidades estéticas de la naturaleza proporcionan relajación. | 1 |
| | El deterioro ambiental es causado por nuestro egoísmo. | 4 |
| | En el paraje hay deterioro ambiental. | |
| | La conciencia ecológica se traduce esfuerzos por cuidar las propiedades estéticas del ambiente. | 2 |

5.3.7.2.2. Categorización de las referencias

En general, todas las personas hicieron claras y abundantes referencias al ‘ambiente’.

Categoría 1: Beneficios personales de entrar en contacto con la naturaleza

Los escenarios naturales se valoraron debido a los beneficios psicosociales que se obtenían, tales como relajación, tranquilidad, olvidar problemas, disminuir el estrés y sentimiento de libertad. Las ganancias, al ser importantes cuando las recibía un individuo, constituyen una perspectiva de la naturaleza que aquí designamos ‘egocéntrica’²⁴.

Enseguida se presentan los fragmentos correspondientes:

²⁴ Lo ‘egocéntrico’, aquí se refiere a que las personas están centradas en sus experiencias fenomenológicas, es decir subjetivas, individuales o íntimas. Su atención está dirigida a las cualidades del ‘objeto’ que le generan beneficios y satisfacen necesidades personales, que le hacen valorarlo y preferirlo. Probablemente, en tanto que consideramos a esta perspectiva como una consecuencia de un estilo individualista de ‘estar *en* el mundo’, encontraríamos que estas personas tienen dificultades para ser empáticas. Desde otro punto de vista, un fenómeno parecido se ha llamado “percepción de restauración ambiental” (Kaplan & Talbot, 1983; Hartig, Korpela, Evans & Gärling, 1997), que igualmente refiere procesos de nivel individual y que no contemplan la percepción de la interrelación que se mantendría con el ‘objeto’.

“en la subida [...] cuesta trabajo, pero se siente bien padre ir rodeada de naturaleza [...]; se siente bien padre estar como sola con todo ese ecosistema, fue un silencio muy relajante” (AEZR)

“porque todo alrededor es naturaleza, me sentí muy relajada y cuando bajamos de la montaña, a pesar de estar cansada, me sentía muy bien.” (AEZR)

“Quede realmente impresionada de la naturaleza [...] sentí relajación, libertad, solo con escuchar, ver como corría el agua en las cascadas y en el camino del río” (VSA)

“este tipo de lugares le hace bien al cuerpo, [...] se notaba el cambio tan repentino de ambiente, se podía percibir el aire natural, el olor a naturaleza; además el sonido del río era genial; [...] ver tanta naturaleza me relajó.” (MCAA).

“hubo un gran cambio de ánimo en mi persona por [...] estar en contacto con la naturaleza; me relajó mucho; disfrute mucho del sonido del aire en la hojas, de los árboles y sobre todo el sonido del río [...]; me hizo desestresarme y que se me olvidaran algunas preocupaciones” (MCAA).

“los árboles y la sombra [...] me relajaron mucho, lo suficiente para darme cuenta de que el mundo es o era un lugar hermoso, al que le quedan lugares hermosos por explorar” (ZTB).

Categoría 2: Valoración de la naturaleza por las propiedades estéticas de sus paisajes

La naturaleza fue valorada como agradable y atractiva por las cualidades estéticas de los paisajes. Esto nos pareció una postura parecida a la de los ‘turistas’, que acuden a admirar la belleza de algo que les es ajeno; la consideramos otra forma de la ‘perspectiva egocéntrica’. Los fragmentos relacionados con este asunto son:

“me agoté demasiado, pero [...] el lugar [...] fue agradable por la cascada de agua que estaba muy cerca de nosotros. [...] No me gustó que sólo estuvimos pocos minutos para [...] disfrutar el lugar.” (JCFM)

“La zona y el agua helada me parecieron muy bonitas [...]; es un lugar muy padre” (AEZR)

“es un lugar muy padre, con una vista estupenda [...]; me gustó mucho.” (AEZR)

“vale la pena hacer algo para que esta zona siga siendo tan atractiva.” (AEZR)

“en las cascadas y en el camino del río, se veían paisajes verdaderamente hermosos: todo verde, las montañas tapizadas de árboles y el cielo de un azul intenso; y estas bellezas naturales sin intervención del hombre.” (VSA)

“la vista de la cascada era magnífica, [...] era muy bonita aunque daba miedo asomarse porque está muy alto.” (MCMM)

“me gustó mucho, [...] porque me gusta la naturaleza” (AKRM)

“me gustaron los paisajes [...], igual que escuchar el agua correr y mojarnos (AKRM)

“el lugar me pareció muy lindo, [...] me gustó mucho porque no me esperaba que estuviera tan limpia el agua; además uno no está acostumbrado a ver tantos árboles juntos [...]; me gustó muchísimo cruzar el río [...]; ha sido lo más me he acercado a algo [...] natural.” (MMC)

“el río me gustó mucho; [en] la cascada el agua estaba increíble, bajaba con mucha rapidez y estaba muy fría. Había muchos árboles [...], muy grandes [...]; me gustó [...] mucho un tronco [...] enorme y muy ancho; yo nunca había visto algo así tan impactante [...]; es que si me gustó mucho.” (MMC)

Este lugar está muy padre y no dudaría en ir otra vez. Tiene una gran biodiversidad.” (TGM)

“La zona [...] me gustó mucho, ya que tenía unos paisajes hermosos que de verdad no quisiera que se perdieran.” (DJFC)

“la vista que había de la cascada era tan hermosa que hasta el puro sonido de cómo viajaba el agua, me emocionó muchísimo.” (DJFC)

“volvería a participar en estas actividades [...] por [...] el simple placer de [...] disfrutar los paisajes del lugar” (ZTB)

Categoría 3: Contribución de terceros al problema ambiental

El comportamiento de otras personas fue juzgado como moralmente correcto o incorrecto. Se reconoció que algunos no actúan coherentemente con su discurso, mientras que otros sí, incluso proponiendo soluciones.

“las respuestas eran vacías y sin compromiso [...] con la naturaleza; por otro lado encontramos a gente muy agradable, que en realidad si se preocupaba” (JCFM)

“No me agradó [...] que unas compañeras dejaron su basura tirada en el suelo, [...] me parece muy irresponsable de su parte, ya que se supone que íbamos a [...] mejorar la apariencia del lugar y dejaron su basura ahí.” (JCFM)

“la primera persona [...] pertenece a un grupo encargado también de cuidar el medio ambiente; la segunda persona [...] le daba igual lo que pasara y la tercera procura hacer lo posible por cuidar la naturaleza.” (VSA)

“las personas conocen el problema [de] tirar la basura y aunque dicen que sí toman medidas [...], al momento de invitarlos a la campaña de limpieza [...], la mayoría ponían pretextos absurdos”
(MASC)

“las personas con mayor nivel de escolaridad fueron quienes conocían más el problema de la contaminación y fueron también quienes se prestaron [...] a responder nuestros cuestionarios.”
(MASC)

“a las personas [...] se les notaba mucho interés por el tema [...], propusieron que sería bueno que en cada cabaña hubiese un bote de basura, [...] un lugar apropiado para depositar la basura es mucho más aceptada” (MCMM)

“hay personas que dicen que participar en actividades de reforestación y ayuda al medio ambiente. Se debe tirar la basura en su lugar y clasificarla en orgánica e inorgánica, para que sea más fácil reciclarla. Pero, en realidad, yo creo que no fueron [...] tan sinceros” (TGM)

“al hacer esta encuesta [...], tal vez piensen lo que hacen diario y como afecta al calentamiento global y [...] si no saben que es, por lo menos les queda la duda y a lo mejor investigan” (TGM)

“De acuerdo a mis encuestas, la gente si piensa un poco en la contaminación y en nuestro medio ambiente, ya que estas personas [...] contestaban sinceramente.” (DJFC)

Categoría 4: Disposición para participar en el cuidado ambiental

Se declaró una intención por participar individual o colectivamente en el cuidado ambiental. La importancia de ello, la remitieron a la conservación de las propiedades estéticas de la naturaleza o a los beneficios personales que se obtenían de ella o, en menor proporción, seguir contando con recursos naturales. Lo anterior se respalda con los siguientes fragmentos:

“vale la pena hacer algo para que esta zona siga siendo atractiva.” (AEZR).

“[Se necesita] concientizar a la gente de que debemos colaborar [para] el cuidado de nuestro ambiente” (VSA)

“es un lugar recomendable para visitar, pero hay que cuidarlo [...] para que en un futuro nuestras generaciones [puedan] visitar vegetación pura.” (VSA)

“es un lugar que debemos preservar tal y como está [...]; es un patrimonio natural para el país, [y] para futuras generaciones.” (AKRM).

“existen recursos naturales que aun se pueden conservar, en este caso el agua, el suelo limpio y también el bosque [...]; desde entonces aprecio más el ecosistema [...], ya no desperdicio tanta agua, ni tiro la basura en la calle, uso hojas recicladas, [...] no mutilo los árboles, cosas que a veces hacía” (MMC)

“me llevo [...] una idea más clara de lo importante que es conservar esos recursos que benefician a los habitantes de esa zona, como el agua y los árboles” (MMC)

“se creó una reflexión sobre [...] la importancia de conservar los escenarios naturales que tenemos al país” (MCAA)

“me gusta [...] que [...] nos induzca al cuidado del ambiente [...], es sano y nos beneficia a todos.” (MCAA)

“me hizo reflexionar sobre que hay todavía lugares naturales hermosos, que pueden aun salvarse de la contaminación.” (MCAA)

“nosotros mismos estamos destruyendo [...]; me puse a pensar en que tan egoístas podemos ser [...] al pensar sólo en nosotros, dinero, problemas y nosotros, de nuevo.” (ZTB)

Categoría 5: El cuidado ambiental como objetivo de la ‘práctica de campo’

Tener presente el objetivo de la acción grupal, fue una condición necesaria para trabajar colaborativamente. Entonces, si éste se anunció como conocer la manera de relacionarse con su ambiente de los visitantes a esta zona, aparecieron las maneras en que se significó dicho propósito. En algunos casos se tuvo presente el mismo que se les propuso, en otras ocasiones lo trascendieron, entendiéndolo como una manera de influir en las personas, tal y como se muestra en los siguientes fragmentos:

“objetivo de [...] concientizar a la gente de que debemos colaborar todos [en] el cuidado de nuestro medio ambiente.” (VSA)

“nuestro objetivo principal fue la aplicación de una encuesta a los visitantes [...], para conocer su actitud en cuanto a la contaminación”. (MASC)

“se cumplieron con los objetivos primordiales: [conocer] lo que las personas entienden por contaminación, sus causas y efectos [...]; para tener una mejor idea de este problema que nos afecta a todos.” (MCMM)

“realizamos [...] las entrevistas para conocer cómo los visitantes de la zona la cuidan y si [...] toman medidas [...] para preservarla.” (AKRM)

“saber sí [...] las personas que acuden a este tipo de sitios, se preocupan por el medio ambiente” (AKRM)

“esperaba [...] adquirir una conciencia ecológica, de que existen recursos naturales que aun se pueden conservar” (MMC)

“que todos tomáramos conciencia y que el grupo se uniera aun mas.” (MCAA)

“para crear una conciencia ecológica, no sólo en nosotros, sino también en la gente del lugar y [...] hacerles entender que si uno no hace la diferencia y el esfuerzo por salvar algo que es de nosotros, entonces nadie lo hará por nosotros”. (ZTB)

5.4. Resultados de la etapa v) “Consecución de recursos para arborizar” (‘5ª práctica de campo’)

5.4.1. Propósito

Que la ‘comunidad de estudio’ tuviera contacto con una región natural, distinta de las conocidas durante el anterior desarrollo del ‘programa de actividades’ (‘matorral’: ilustraciones 5 y 6). Al mismo tiempo, que rescataran ejemplares vegetales (cactáceas) en riesgo de morir, para ser trasplantados en su plantel y que emprendieran acciones de cuidado ambiental en la zona visitada, decididas y organizadas en el momento, dependiendo de las condiciones encontradas.



Ilustración 5. Región de ‘matorral’. Vista panorámica desde el Cerro de San Miguel Acambay, Estado de Hidalgo.



Ilustración 6. Ascenso al Cerro de San Miguel Acambay, Estado de Hidalgo. Región de ‘matorral’.

5.4.2. Escenario visitado

Cerro de San Miguel Acambay, Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo, México.

5.4.3. Fecha

19 y 20 de abril de 2008.

5.4.4. Asistentes

Asistieron 30 jóvenes. 13 pertenecían a la ‘comunidad de estudio’; 14 fueron invitados por alguno de los miembros; y 3 fueron montañistas que el investigador invitó.

5.4.5. Información recolectada

Sólo nueve miembros de la ‘comunidad de estudio’ nos entregaron sus ‘reportes de práctica’ escritos, todos los cuales fueron procesados.

5.4.6. Observaciones del diario de campo

Una falta de comunicación con las personas que viven en el lugar y que apoyaron la organización de la actividad, hizo que el itinerario se modificara un poco, por lo que en función de las nuevas condiciones, en el grupo discutimos y acordamos las acciones a realizar. Las labores de rescate ambiental fueron mínimas y se redujeron a limpiar la zona en que acampamos (ilustración 7). La recolección de especies vegetales fue pobre, sin embargo, los habitantes del lugar nos obsequiaron una docena de biznagas que ellos ya habían desenterrado para ampliar sus campos de cultivo (por lo que ya estaban en riesgo de morir). La estancia en el lugar se caracterizó por soportar condiciones climáticas y geográficas agrestes, que hizo que varios miembros del grupo sufrieran malestares, lo cual puso a prueba el supuesto de que cuando el grupo enfrenta dificultades, se desarrollan los componentes del ‘sentido psicológico de comunidad’, lo cual sucedió.

5.4.7. Reportes de ‘prácticas de campo’.

De la misma manera que en la ‘2ª práctica de campo’, a continuación, para cada persona, presentamos un cuadro con las condensaciones de las referencias, en el orden en que aparecieron en su ‘reporte de práctica’. A pesar de que alguno de ellos hizo referencias similares en diferentes partes de su narración, no omitimos ninguna de ellas, de manera que se observe el énfasis en determinados asuntos. En el cuadro, para cada referencia se indica la categoría donde se incluye y el sujeto que la formuló. Éste es seguido por una interpretación, que describe el contenido de las categorías, usando fragmentos textuales de los ‘reportes de práctica’, para ilustrar nuestras afirmaciones.



Ilustración 7. Limpieza de la zona del campamento. Se recoge la basura que estaba presente a la llegada del grupo. La producida, siempre se almacenó desde el momento de su generación.

5.4.7.1. Tema: Referencias a la ‘interacción social’

Aquí se integraron las referencias a la ‘interacción social’ o ‘convivencia’, los beneficios que se obtuvieron de ella, así como las dificultades que se percibieron para que ocurriera; se enfatizó la manera en cómo se vincula con la ‘participación comunitaria’.

5.4.7.1.1. Condensaciones por participante

| Participante | Condensación de la referencia | Categ |
|--------------|--|-------|
| DJFC | Las relaciones interpersonales se dificultaron, pero se logró con varios compañeros. | 1 |
| | Hubo compañerismo y ayuda mutua; especialmente hacia las mujeres. | 2 |
| | Tener buena condición física, le permitió ayudar a los que no la tenían. | 2 |
| | La dinámica de presentación facilitó la convivencia. | 2 |
| | Las circunstancias difíciles propiciaron la ayuda mutua. | 2 |
| | El recibimiento de los habitantes de la zona fue impactante y agradable. | 3 |
| | La hospitalidad con que nos recibieron fue valiosa. | 3 |
| MSHM | Hubo unión y ayuda mutua, incluso entre desconocidos; difíciles de ver en la ciudad. | 2 |
| | Ante problemas (escasez de agua), el grupo se unió y se apoyó entre sí. | 2 |
| | El compañerismo fue unión y ayuda mutua ante situaciones difíciles. | 2 |
| | La hospitalidad de los habitantes fue agradable y sorprendente. | 3 |
| MMC | Fue agradable caminar en grupo. | 2 |
| | Compartir la comida fue agradable como una forma de convivencia. | 2 |
| | Organizarse en equipo cansó menos; trabajo y esfuerzo se reparten. | 2 |
| | Todos compartieron cosas que otros necesitaban. | 2 |
| | Estar con otros, ayudó a enfrentar incomodidades. | 2 |
| | La hospitalidad de los habitantes no se ve en la ciudad. | 3 |
| | Reunimos a muchos niños; en la ciudad no nos tomarían en serio. | 3 |
| | Las respuestas de los niños fueron tiernas e inocentes. | 3 |
| DSPR | Fue agradable la hospitalidad de los habitantes. | 3 |
| | El compañerismo fue solidaridad y ayuda mutua. | 2 |
| | Si alguien necesitaba algo se le ayudaba y se le tenía paciencia. | 2 |
| | La convivencia fue valiosa: conversar con desconocidos y facilitó la cohesión. | 1 |
| | Se aprendió a compartir y a sobrevivir. | 2 |
| | Los obsequios que nos hicieron los habitantes, fueron valiosos. | 3 |
| LJCV | Compartir la comida fue valioso. | 2 |
| | Fue agradable la convivencia en el festejo de un cumpleaños. | 2 |
| | Las pláticas y risas ayudaron a autocontrolarse. | 2 |
| | La hospitalidad de los habitantes fue mayor que en la ciudad. | 3 |
| | En situaciones peligrosas se confió en recibir ayuda. | 2 |
| | La dinámica de presentación fue buena para la integración del grupo. | 2 |
| | Se conoció a personas poco tratadas y hacia quienes nació cierta simpatía. | 1 |
| | La comida colectiva organizada por los habitantes, enseñó humildad y amabilidad. | 3 |
| | Las relaciones sociales se reforzaron. Es agradable conocer “gente nueva”. | 1 |
| EALL | Situaciones como el sentarse alrededor de una fogata, facilitó la interacción. | 2 |
| | Cuando los recursos comunitarios son pocos, se comparten solidariamente. | 2 |
| | Se integró al grupo sin dificultad y obtuvo apoyo. | 1 |
| LAAS | La dinámica de presentación permitió integrar al grupo. | 2 |
| HDB | El contexto que fue diferente al cotidiano propició mayor convivencia: conversando y compartiendo alimentos. | 2 |
| | El trabajo en equipo mejoró porque existió confianza. | 2 |
| AGC | Hubo solidaridad, aunque no se participó de ella. | 1 |
| | La calidez de los habitantes fue valiosa. | 3 |

5.4.7.1.2. Categorización de referencias

En general, a diferencia de la ‘2ª práctica de campo’, las referencias al tema de la ‘interacción social’ fueron más abundantes y su sentido fue más hacia la valoración de

compartir metas y dificultades. Nuevamente apareció vinculada con la conversación, la solidaridad, la ayuda mutua y el compartir.

Categoría 1: Facilitación de la ‘interacción social’ con desconocidos

El escenario y las actividades que se realizaron en esta ocasión, facilitaron una ‘interacción social’, que permitió que se establecieran vínculos entre personas desconocidas, que aunque habían compartido el territorio escolar, no ocurrían. Aquí se incluyó el reconocimiento de las limitaciones autopercebidas para la interacción, pero que pudieron ser superadas por las características de las situaciones. Los fragmentos que lo ilustran son los siguientes:

“no tengo facilidad para relacionarme con las personas y en esta ocasión, aunque había compañeros que ni siquiera conocía, me cayeron muy bien, [...] me di la oportunidad de convivir con [...] quienes no les hablaba mucho [...]; no sabía que eran tan agradables” (DJFC)

“nunca imagine hablarle [a las personas con las que estuve ahí” (DSPR)

“a partir de ese día empecé a llevarme mejor con algunos [...], con quienes nunca antes había tenido contacto” (AGC)

“me sirvió para conocer a la demás gente, pues personas de las nuevas, que iban por primera vez, como J, que me dio agua, se portaron [solidarios] con nosotros.” (LJCV).

“reforzó mis relaciones interpersonales, pues conviví con gente nueva y conocí [aspectos] que no conocía y [...] me gustó” (LJCV)

“llegue a platicar [...] con los necesarios para apoyarme, [...]; más que una integración fue [...] supervivencia [por] estar a la intemperie” (EALL)

Categoría 2: Condiciones que facilitan la ‘interacción social’

En esta ‘práctica de campo’ hubo condiciones que facilitaron la ‘interacción social’ y ésta, a su vez, el compañerismo, la ayuda mutua y la solidaridad. En general, la integración grupal, ocurrió fácilmente. Los siguientes fragmentos caracterizaron dichas situaciones: presentando dificultades orográficas en las caminatas, cansancio de los participantes, presentarse en grupo, escasez de recursos comunitarios, encender una fogata, realizar festejos y caminar juntos:

“En [...] la subida [...] se demostró el compañerismo [...]; donde estaban las subidas feas, nos ayudábamos [...] de la mano o [...] con las cosas que íbamos cargando” (DJFC)

“iba hasta adelante [y podía] descansar más [...], y ayudar a los que [...] iban llegando” (DJFC)

“[En] la bajada, [...] nos teníamos que ayudar unos a otros, porque [...] las rocas estaban muy resbalosas” (DJFC)

“me gustó [...] que para relacionarnos mejor [...], nos presentamos uno por uno.” (DJFC)

“Durante el [...] ascenso pasó algo que no se ve [en la ciudad], la unión entre los compañeros [...]; todos se extendían las manos. [...]; no se conocían entre sí y se ayudaban. [...]. Eso es muy importante ya que vivimos en una sociedad en la que si no tienes algún apoyo puedes caer. [...]. Todos y todas nos ayudábamos entre sí; la unión hace la fuerza” (MSHM)

“[Ante la] escases de agua [se dio] la unión y [...] nos regalaron agua. Hubo mucha convivencia [...], en especial porque compartimos experiencias y la comida [...]. De nuevo, durante el

descenso, el compañerismo [...] surgió a flote, [...] Cada compañero iba ayudando a quien podía, incondicionalmente.” (MSHM)

“el cumpleaños de [...], se festejó [...]. En la fogata hubo cuentos de terror. [...]; realmente hubo una convivencia ” (MSHM)

“esperé caminar, pero no tanto, [...]; pero [...] disfrute mucho el caminar en grupo” (MMC)

“Lo que más disfrute fueron las comidas que, aunque no fueron totalmente grupales, [...] mi brigada fue muy unida” (MMC)

“nuestra brigada [procuramos que] cargáramos menos y ayudarnos, para que no nos cansáramos tanto” (MMC)

“no fue tan fácil armar nuestra casa [...], así que nos prestaron una” (MMC)

“pase mucho frío, [pero en] la noche estábamos más que juntas, una encima de la otra” (MMC)

“hubo mucho compañerismo [...]; si uno ya no podía, los que todavía aguantaban le ayudaban; [...] aprendes a ser solidario y ayudar” (DSPR)

“no sabía ni como armar la casa de campaña, pero mis compañeras [...] me explicaron con paciencia.” (DSPR)

“en [...] estas prácticas aprendes [a] compartir, [...] a sobrevivir”. (DSPR)

“nos invitaron un refrigerio [...]; le ofrecieron a todos y pues eso habla muy bien de ellos” (LJCV)

“iba [...] contenta porque mis amigas también estaban contentas” (LJCV)

“fueron muchísimas las ansias que me dieron y salí de la crisis [...]; me ayudaron mucho las risas y pláticas.” (LJCV).

“me dio miedo de que me pasara algo [...], pero sabía que las personas con las que iba me ayudarían [...]; no me dejaron sola.” (LJCV)

“presentarnos con todos, fue algo bueno” (LJCV)

“al momento de la fogata [...] me contaron que platicaron y dijeron muchos chistes, hasta que ya no aguantaron.” (EALL)

“con el calor [...], fue muy pesado; [...] los compañeros [...] nos ofrecieron agua. Fue bueno [...] sentirme parte del grupo. (EALL)

“la pasé bien con la dinámica de integración” (LAAS)

“disfrute de esta actividad porque salí de mi rutina, [...] me sentí feliz de convivir con mis amigos [...], no hicimos lo típico de ir al cine o a un centro comercial, estuvimos en contacto con la naturaleza comiendo, riendo platicando” (HDB)

[Propongo] *“conocernos mejor para que se haga un ambiente de confianza y podamos trabajar en equipo [...]; es necesaria una buena comunicación entre todos”.* (HDB)

Categoría 3: acogida de los habitantes de la zona

Se describió la manera en que los habitantes del lugar visitado, se desempeñaron como anfitriones y apoyaron las actividades programadas. En los siguientes fragmentos se

observa que la ‘comunidad de estudio’ distinguió este tipo de gente, de la que vive en Ciudad de México, por ser hospitalarios, amables y solidarios.

“lo mejor fue el recibimiento de la gente, [...] fue ¡guauuuu!; que nos hicieran de comer, [...] En ninguna otra salida nos habían recibido tan bien; [...] la hospitalidad fue algo muy bonito.” (DJFC).

“Fue algo que [...] muy pocas veces había visto. Las personas del pueblo se comportaron muy amables, nos recibieron con los brazos abiertos” (MSHM).

“fueron muy amables, y su preocupación por nosotros [...] fue increíble” (MMC)

“los niños fueron super tiernos en sus respuestas y [...] más inocentes. [...] Noté la gran diferencia con los “chilangos” [de la Ciudad de México]” (MMC)

“convivimos con la gente del lugar, [que] son personas muy sencillas y aunque humildes siempre nos intentaron dar todo [...]. Estaban muy interesados en nuestra llegada [...], compartieron lo poco que tienen, para que nos sintiéramos a gusto” (DSPR).

“los habitantes de la comunidad nos regalaron unos cactus, para que los sembráramos en la escuela y así poder tener un poquito de ellos” (DSPR)

“La familiaridad con que nos trató la gente del Valle del Mezquital fue sorprendente. No es muy común encontrarte con gente así en el D. F. [Ciudad de México]. Nos trataron muy amablemente; [...] aprendes de su humildad [...], ves el ejemplo de una persona respetable y pues quieres ser como ellos” (LJCV).

“me impresionó [...] la calidez de los lugareños [...]. La gente de por allá se portó bien” (AGC)

5.4.7.2. Tema: referencias a la naturaleza y el cuidado ambiental

Se incluyeron las referencias a su contacto con la naturaleza, las consecuencias de ello, la percepción de su deterioro, la postura que se toma ante la problemática asociada y su disposición para participar en el cuidado ambiental.

5.4.7.2.1. Condensaciones por participante

| Participante | Condensación de la referencia | Categ |
|--------------|--|-------|
| DJFC | Hubo pocas actividades de cuidado ambiental. | 4 |
| | Evitar contaminar no por presión social, sino por autosatisfacción. | 2 |
| MSHM | Hubo pocas actividades de cuidado ambiental. | 4 |
| MMC | El paisaje es agradable cuando no hay presencia de urbanización. | 1 |
| | Valoración de la naturaleza por sus cualidades estéticas. | 1 |
| DSPR | Valoración del agua por su escasez. | 3 |
| | Atribución de reciprocidad intencional a la naturaleza. | 5 |
| LJCV | Valoración de la naturaleza por sus cualidades estéticas. | 1 |
| | Valoración de los recursos naturales por su escasos. | 3 |
| | Hubo pocas actividades de cuidado ambiental. | 4 |
| EALL | Recoger basura y evacuarla fue grato. | 4 |
| | La naturaleza disminuye las presiones sociales. | 6 |
| LAAS | Aumentó su orientación para establecer relaciones positivas con el ambiente. | 2 |
| | Valoración de la naturaleza por sus cualidades estéticas. | 1 |
| | Hubo pocas actividades de cuidado ambiental. | 4 |
| HDB | La naturaleza proporciona relajación. | 6 |
| | Las acciones de cuidado ambiental fueron agradables | 4 |
| ALGC | No se hizo trabajo de rescate ambiental. | 4 |

5.4.7.2.2. Categorización de referencias

En general, todas las personas hicieron claras referencias al ‘ambiente’, aunque no muy abundantemente. La manera en que lo hicieron es diferente a la ‘2ª práctica de campo’. Hubo mayor atención a la categoría de “participación en actividades de cuidado ambiental”; aparecieron categorías nuevas (“reflexión sobre las relaciones con el ambiente” y “valoración de los recursos naturales”) y otra desapareció (“participación de terceros en el deterioro ambiental). Además la manera en que se habló de las cualidades estéticas aquí, se hizo de una manera algo diferente.

Categoría 1: Valoración estética de la naturaleza

Cuando se reflexionó sobre el medio ambiente, se dedicó atención a las cualidades estéticas de los paisajes naturales. Generalmente se refirieron aspectos percibidos como sorprendentes (por sus grandes dimensiones, por el contraste con zonas urbanas, por su novedad o por ser un acontecimiento poco frecuente). Los siguientes fragmentos ilustran lo anterior:

“Al contrario del D F no se veía [casas] por ninguna parte, sólo eran hectáreas de campo y sembradíos; se veía muy bien” (MMC)

“el mejor regalo fue la estrella fugaz [...], una gran bola blanca [...], nunca había visto una estrella tan grande. El paisaje fue hermoso ya que la luna alumbraba a la perfección [...]. Eso fue el mejor del viaje” (MMC)

“el paisaje fue lo más lindo, porque por un lado veíamos la luna salir y por el otro el sol ocultarse” (LJCV).

“La estrella fugaz fue un espectáculo hermoso y efímero que me sentí inmensamente feliz [...]. Y ver al sol y la luna al mismo tiempo [fue] maravilloso” (LAAS)

Categoría 2: Valoración de la naturaleza por sus beneficios personales

Hubo referencias a que en el escenario natural visitado se consiguieron estados de ánimo positivos: “relajación” y “sentimientos de liberación”. Los fragmentos que aparecen a continuación son el respaldo:

“fue cuando la noche nos cubría como una cueva inmensa y nosotros situados dentro de ella, tan lejanos de cualquier forma de presión social” (EALL)

“fue divertido, me relajé bastante y considero que fue una de las primeras aventuras del año”
(HDB).

Categoría 3: Cambios en la relación con el ambiente

Referencias a que se ha cambiado, de alguna forma, la manera que era habitual de establecer las relaciones con el ambiente natural, para tornarse más responsables. Dicho cambio fue interpretado por ellos, como la adquisición de una “conciencia ecológica”, que sin embargo no corresponde con la perspectiva ‘ecológica’ que se mantiene en esta investigación, pues sólo se considera la dimensión ambiental del mundo. Son dos los fragmentos que se encontraron al respecto:

“de la conciencia ecológica, creo que si adquirí mucha, porque aunque no soy de esas personas que tiro la basura por donde sea [...]. Una que otra vez lo hacía. [...] y no tiraba la basura [...] porque pensaba ‘hay no, me va a ver la gente’, pero ahora ya no me importa eso, si no que no la tiro porque eso me perjudica a mi también, y hasta me siento bien conmigo misma.” (DJFC)

“espero poder realizar todas las actividades que sean pertinentes [de cuidado ambiental], al igual que mi conciencia ecológica siga creciendo” (LAAS)

Categoría 4: Valoración de los recursos naturales por su escasez

La carencia de recursos naturales o la amenaza de que la habrá en el futuro, llevó a que reflexionaran sobre la cuestión y su valor aumentó, de manera que incluso se pensó sobre el propio comportamiento calificándolo moralmente. Esto es lo que desprendimos de los dos siguientes fragmentos:

“iba pensando [...] que pasaría si toda el agua se nos terminara y ya no tuviéramos para el camino de regreso [...] el agua fue un factor muy indispensable [...] pues hacía demasiado calor”
(DSPR)

“la escasez de agua me angustió [...] porque después de subir llegamos sedientos y [...] casi nadie tenía agua [...], y [...] porque yo quería agua para lavarme el cuerpo [...], es en estos momentos cuando valoré más el agua, que tengo en mi casa en abundancia y que a veces la desperdicio inconscientemente.” (LJCV)

Categoría 5: Participación en acciones de cuidado ambiental

Se dirigió la atención a la realización de actividades de cuidado ambiental, ya sea porque se ha participado en ellas o porque se lamenta que no se llevaron a cabo, en proporción con las anteriores ‘prácticas de campo’. El antecedente que sirve de contexto para entender la manera en que se significaron dichas actividades para ese momento del ‘programa de actividades’, se refiere a que la ‘4ª práctica de campo’ implicó una intensa actividad de cuidado ambiental. De cualquier forma, los siguientes fragmentos describen una valoración más positiva de estos asuntos:

“no se me hizo pesado porque [...], no hicimos labores ambientales, sólo íbamos recogiendo basura en el camino pero no había mucha” (DJFC)

“no hicimos nada para rescatar el medio ambiente. [Solo] limpiar el lugar [donde se acampó] lo más que se pudo [...]. Durante el descenso íbamos recogiendo botellas de PET para llevárnoslas” (MSHM)

“las actividades [...] no fueron muchas o más bien casi ninguna, [...] En esta ocasión no trabajamos [en] comparación [con el volcán Iztaccíhuatl]” (LJCV)

“no hicimos gran cosa, pero fue porque no había demasiada basura.” (LAAS)

“me agradó que ordenáramos la basura y después llevarla abajo para ponerla en su lugar. [Propongo que] fomentemos con más frecuencia el cuidado del ambiente en la escuela, con la familia, con amigos” (HDB)

Categoría 6: Conciencia de su relación con el entorno

Las diferentes formas de relacionarse con el ‘ambiente’ incluyeron desde posturas que lo consideraron como una entidad externa o ajena a sí mismos, hasta aquellas en las que se sintieron parte de éste y recapitaron sobre la reciprocidad como norma de comportamiento. Este último caso es el que queda ilustrado con el siguiente fragmento:

“es [bonito] ver como la naturaleza sabe que estas ahí y te ofrece lo mejor de ello. En este caso nos permitió ver una estrella fugaz, un clima muy padre y los animales se mantuvieron alejados de nosotros tal vez porque sabían que no les haríamos daño, sino al contrario lo único que queríamos era preservar su hábitat” (DSPR)

5.5. Resultados de las entrevistas finales

Para realizar el análisis e interpretación de la información proveniente de las entrevistas finales, intentamos una organización algo diferente a las tres etapas anteriores, debido a que el material recogido fue de mayor extensión y con mayor variedad en los temas a los que se hizo referencia. Como para cada tema se hicieron diferentes tipos de referencias, primero se presenta una breve descripción del contenido general del tema, seguida de una tabla (“condensación por participante”), en la que para cada participante se consigna la condensación del contenido correspondiente que aparece en la entrevista y se asocia con un número, que indica su pertenencia a una de las agrupaciones contenidas en el tema. A continuación, para cada agrupación se realizó un análisis de la relación entre los elementos que la componen, para posteriormente proponer una interpretación y finalmente

una síntesis del tema. A diferencia del análisis efectuado con las ‘prácticas de campo’, aquí no se muestran los fragmentos textuales del texto correspondiente (transcripción de las entrevistas), debido a que estos representan una gran cantidad de información cruda que puede distraer al lector de las ideas que desprendemos de ellas.

5.5.1. Tema: Perspectiva ecológica y orientación a la reciprocidad

5.5.1.1. Definición

Fueron los asuntos que se refirieron a poder percibir la concatenación del mundo, incluyéndose a sí mismos. Si se lograba percibirla, esto se acompañaría de una valoración de la naturaleza y de una orientación para mantener relaciones de reciprocidad. Entonces habría una disposición para participar en acciones de cuidado ambiental, que podría ser asumidas individualmente, pero mejor aún, se reconocería la necesidad de actuar colectivamente.

5.5.1.2. Condensaciones por participante

| Participante | Condensación de la referencia | Gpo |
|--------------|---|-----|
| MCAA | Reflexión sobre su participación en el deterioro ambiental. | 2 |
| ERC | Percibió al planeta como suyo; valoración por los beneficios obtenidos. | 1 |
| | Los otros son la causa del problema. | 6 |
| DJPC | Participar es importante; postura asistencialista. | 5 |
| NGS | Ganó capacidad para escuchar a los otros. | 3 |
| FSR | Sus relaciones sociales mejoraron. | 3 |
| | Valora su participación en actividades de cuidado ambiental. | 5 |
| | Modificó positivamente sus hábitos en el manejo de desechos. | 2 |
| GPS | Disminuyó el egoísmo, para dar más importancia a su entorno (personas y naturaleza). | 3 |
| | Darse cuenta de que podría ser egoísta, le permitió elegir no serlo. | 3 |
| | Encontrar que con la actitud que tenga, recibirá un trato similar. | 4 |
| | Darse cuenta de los problemas impulsa a actuar. | 4 |
| | La gente ha cobrado importancia. | 3 |
| | Cuidar lo otro (personas y ambiente) es para no verse perjudicado. | 1 |
| GLRR | Se reconoce como actor en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales. | 2 |
| | Actuar por el ambiente es hacer algo por uno mismo. | 1 |
| | Reflexión del efecto de sus actos. | 4 |
| VSA | Es importante darse cuenta del deterioro ambiental, luego pensar en soluciones, aclarar los motivos propios y finalmente hacerlo. | 2 |
| | Conciencia ecológica significa darse cuenta del deterioro ambiental. | 4 |

| | | |
|------|---|-------|
| | No menciona la actuación colectiva. | 2 |
| | Es importante invitar a otros (transmitiendo la emoción, las ganas) a actuar a favor de la naturaleza | 2 |
| JMBG | Conciencia ecológica como la adquisición de valores (solidaridad, ayuda mutua, estar en grupo, convivir). | 2 y 3 |
| MHP | Importante hacer conciencia sobre lo que pasa con el ambiente natural y actuar para contrarrestarlo. | 2 |
| | Es más consciente de lo que hace y considera sus efectos. | 4 |

5.5.1.3. Agrupación de referencias

Grupo 1. En la postura que aquí se designó ‘egocéntrica’, tres de los entrevistados hicieron referencia a la necesidad de que el ambiente esté en buenas condiciones para obtener algún beneficio.

Grupo 2. Ocho de las once personas refirieron, de manera explícita o implícita, que por ‘conciencia ecológica’ entendían algo relacionado con el deterioro ambiental y cómo contrarrestarlo.

Grupo 3. Cuatro personas, además de indicar los problemas del ambiente como parte de una perspectiva ecológica, refirieron la importancia de la interacción social positiva, en términos de solidaridad, ayuda mutua, dar importancia a los otros y mejorar la forma de relacionarse con ellos, dejar de ser egoísta y la necesidad de aprender a escuchar.

Grupo 4. Cuatro personas reflexionaron sobre el significado y las consecuencias de sus actos, en relación con el ambiente natural. Además, dos de ellos, cuando encontraban un problema, se sintieron obligados a buscar soluciones y participar en su puesta en marcha.

Grupo 5. Un participante pareció sentirse con cierta superioridad, percibiéndose como rescatista de personas con problemas.

Grupo 6. Un participante no se percibió como parte del problema; para él los causantes eran los otros.

5.5.1.4. Interpretación

- Ψ Una pequeña pero importante porción de los participantes, consideró que la ‘conciencia ecológica’, incluyó alguna forma de interacción social positiva, así como cierta inclinación hacia la protección del ‘ambiente’. Ambos asuntos nos parecieron evidencia de una incipiente conciencia de la concatenación del mundo, incluyéndose así mismos, y esbozando la necesidad de ser recíproco.
- Ψ Algunos, al referir su interés por el ambiente, terminaron reflexionando sobre las consecuencias de sus actos, evitando los que lo deterioran. Algunos dijeron buscar soluciones y uno de ellos contempló el carácter colectivo de las acciones necesarias.
- Ψ A pesar de insistir en que lo ‘ecológico’ es un concepto más amplio que el de ‘ambiente’, la mayoría centró su atención en asuntos de cuidado ambiental. Si la ‘conciencia ecológica’ fue valorada positivamente, entonces suponemos que participar en un ‘programa de actividades’ que presente al cuidado ambiental como su contenido, sería atractivo para las personas comunes en nuestra cultura.
- Ψ Contrario a una perspectiva ecológica, que implicaría un alejamiento del individualismo y el establecimiento de relaciones de horizontalidad con el entorno, hubo quien pareció sentirse dueño del planeta, debido a la escolaridad o a su origen urbano. Generalmente estas personas se inclinaron por el asistencialismo y se deslindaron del problema ambiental y entonces mantuvieron una postura egocéntrica.

5.5.1.5. Síntesis del tema.

Para la mayoría, la ‘conciencia ecológica’ tuvo que ver con el cuidado ambiental, y en tanto se valoró su adquisición, ese tipo de actividades parecieron atractivas para convocar a la participación colectiva. Hubo algunos que además, asociaron la interacción social positiva a ésta. Otros pocos reflexionaron sobre las consecuencias de sus actos en la dimensión de las relaciones sociales y en la ambiental. Lo menos deseable, fueron los casos en donde permanecieron en una postura ‘egocéntrica’.

5.5.2. Tema: orientación hacia la ‘participación comunitaria’

5.5.2.1. Definición

Fueron las manifestaciones de su disposición para participar activamente en proyectos colectivos. Comprendió la atención que se puso en la cooperación y la ayuda, como formas de interacción social, conducentes al trabajo grupal dirigido hacia una meta común. También se mencionaron las condiciones que facilitaron dichos procesos grupales: participación voluntaria, diálogo, simpatía y expectativas sobre los beneficios conseguidos.

5.5.2.2. Condensaciones por participante

| Participante | Condensación de la referencia | Gpo |
|--------------|--|-----|
| MCAA | Se necesita cooperar y ayudarse mutuamente en las acciones de cuidado ambiental. | 1 |
| | El compromiso para participar en acciones grupales no se adquiere por obligatoriedad. | 7 |
| | El compromiso para participar en acciones grupales debe ser adquirido voluntariamente | 7 |
| ERC | La interacción social aumenta el sentimiento de competencia y perseverancia. | 2 |
| | Su interacción social fue selectiva; hacia quienes se les tiene simpatía y con los que se pudo dialogar. | 6 |
| | Valoración de los otros por los beneficios que obtiene; recibir ayuda. | 2 |
| DJPC | La ‘interacción social’ es valorada porque disminuye estados de ánimo desagradables. | 2 |
| | Disposición para ayudar a otras comunidades. | 8 |
| NGS | La presentación grupal facilitó el diálogo, donde todos se escucharon y tuvieron apertura a otros puntos de vista. | 5 |
| | Adquiere conciencia del otro. | 4 |
| | La participación se facilita si hay un sentimiento de libertad al elegir. | 7 |
| | Adquiere mayor sensibilidad en sus relaciones con otras personas. | 4 |
| | No conviene sentirse obligado. | 7 |

| | | |
|------|--|---|
| | Experimentó una atmósfera de familiaridad. | 4 |
| FSR | Mayor disposición para ayudar, en función del género. | 3 |
| | Compartir una meta grupal, facilita que los miembros del grupo se organicen para enfrentar las vicisitudes y resolverlas por sí mismos | 1 |
| | La simpatía, que surge de compartir proyectos, es factor para decidir a quién se ayuda. | 6 |
| | Las actividades propician convivencia, solidaridad y confianza. | 4 |
| GPS | Resolver problemas ambientales requiere la acción colectiva. | 1 |
| | El trabajo grupal mejora con la simpatía, posibilitando la tolerancia y la vinculación afectiva. | 6 |
| | La libertad de elegir con quien se trabaja en equipo, aumenta la efectividad. | 7 |
| | La participación se promueve, permitiendo que esta se decida libremente. | 7 |
| | La hospitalidad de desconocidos facilitó el diálogo que facilita la organización para el trabajo. | 5 |
| | La comida colectiva es agradable. | 4 |
| GLRR | La participación ocurre cuando se obtienen beneficios personales; comodidad. | 2 |
| VSA | Hubo mucha interacción y apoyo mutuo. | 4 |
| | Satisfacción al sentirse proveedor de información. | 8 |
| JMBG | A pesar de dificultades personales para convivir, ahora pudo hacerlo. | 4 |
| | El grupo debe participar en la conformación del ‘programa de actividades’ a través de acuerdos. | 7 |
| MHP | El trabajo en equipo mejora la convivencia. | 4 |
| | Hubo apoyo y cooperación entre compañeros. | 4 |

5.5.2.3. Agrupación de referencias

Grupo 1. Tres participantes coincidieron en que las soluciones del problema ambiental deberían ser una meta compartida, pues requirieron de la acción colectiva.

Grupo 2. Tres personas buscaron la ‘interacción social’, porque generaba beneficios personales, como adquirir habilidades, incrementar del sentimiento de competencia, así como tolerar el cansancio físico y las incomodidades.

Grupo 3. La disposición de un participante varón a proporcionar ayuda, estuvo dirigida por razones de género, pues lo hizo principalmente con las mujeres, en situaciones de esfuerzo físico.

Grupo 4. Según seis personas, las actividades grupales hacia la misma meta facilitaron una ‘interacción social’ agradable, por generar familiaridad, reconocimiento del otro, confianza, cooperación, solidaridad, apoyo

mutuo; en sus palabras, una mayor convivencia. Sobresalió la comida colectiva. Incluso, uno de ellos, con dificultades para interactuar socialmente, pudo hacerlo.

Grupo 5. Para dos personas, la dinámica de integración grupal (presentación de los participantes) y la amabilidad (hospitalidad) posibilitaron el diálogo, que se consideró una condición necesaria para el trabajo grupal.

Grupo 6. Tres personas consideraron que la simpatía promovió la cohesión o vinculación afectiva y sirvió para seleccionar a las personas a las que se les dirigió atención y con las que se interactuó para alcanzar metas comunes.

Grupo 7. Cuatro personas coincidieron en que la participación en el trabajo grupal debió ser decidida voluntariamente, lo que incluyó la posibilidad de involucrarse en la planeación de las actividades.

Grupo 8. Para dos personas, la ayuda a las comunidades visitadas estuvo orientada hacia el asistencialismo.

5.5.2.4. Interpretación

Ψ El ‘programa de actividades’ promovió una ‘interacción social’ en la que se adquirió mayor sensibilidad en las relaciones sociales y permitió experimentar familiaridad, solidaridad, identificación, apoyo, cooperación y confianza. A esto le llamamos convivencia.

Ψ La participación en actividades grupales debió ser decidida voluntariamente, lo que posibilitaría que se hubiera mayor involucramiento.

- Ψ La ‘interacción social’ proporcionó beneficios al aumentar el sentimiento de competencia, la perseverancia y la tolerancia, el cansancio o las incomodidades.
- Ψ Se percataron de que sería necesario actuar colectivamente para resolver problemas comunes; en este caso, el deterioro ambiental.
- Ψ La ayuda y simpatía que se brindó a los otros dependieron de los roles de género. A su vez, la simpatía promovió la cohesión.
- Ψ El conocimiento de las personas y la amabilidad facilitó el diálogo como condición para el trabajo grupal.
- Ψ Hubo riesgo de orientarse hacia el asistencialismo.

5.5.2.5. Síntesis del tema

El ‘programa de actividades’, que giró en torno a acciones para resolver problemas ambientales, promovió ‘interacciones sociales’ que los sensibilizaron acerca de la presencia del “otro” y se interpretaron como agradables, en la medida en que experimentó la convivencia, entendida como solidaridad, apoyo, cooperación, confianza, familiaridad. En algunos casos, que se perfilaron como egocéntricos, dicha ‘interacción social’, se valoró por los beneficios que se obtuvieron, tales como la adquisición de sentimientos de competencia, tolerancia al cansancio e incomodidades, así como orientaciones asistencialistas. De cualquier manera, se considera que se han apuntado las condiciones necesarias para que ocurra el trabajo grupal dirigido hacia la misma meta. La posibilidad de dividir el trabajo dependió de que entre los miembros de una ‘comunidad’ hubiera diálogo horizontal, con reconocimiento, amabilidad y respeto a las diferencias; y que las subagrupaciones ocurrieran en función de factores como la simpatía. Para ello fue necesario

que su presencia en la situación grupal haya sido decidida voluntariamente, lo cual incidió en su mayor involucramiento.

5.5.3. Tema: obstáculos para la ‘interacción social’

5.5.3.1. Definición

Son las dificultades percibidas para la ‘interacción social’, distinguiendo las orientaciones hacia el individualismo, de las que parecieron dirigidas hacia el espíritu colectivo.

5.5.3.2. Condensaciones por participante

| Participante | Condensación de la referencia | Gpo |
|--------------|---|-----|
| MCAA | Fallas en la puntualidad. | 1 |
| | Los tiempos no se administraron correctamente. | 1 |
| ERC | Falta de organización (no se hizo lo programado). | 1 |
| DJPC | Falta de organización (no se hizo lo programado). | 1 |
| | Falta de equidad entre los miembros del grupo. | 3 |
| | Falta de límites. | 2 |
| | Algunas actividades se tomaron a relajo. | 4 |
| NGS | El exceso de permisividad pone en riesgo la seguridad del grupo. | 3 |
| FSR | Ante la falta de límites en el comportamiento de los jóvenes, se manifestó solidaridad. | 2 |
| GPS | Imponer subagrupaciones es contraproducente. | 4 |
| | La falta de simpatía genera sentimiento de exclusión. | 4 |
| | La impuntualidad afecta el trabajo del grupo. | 1 |
| GLRR | Faltó organización en la comida colectiva. | 1 |
| | Algunos iban a divertirse (desatendieron el trabajo). | 3 |
| VSA | No hace referencia al tema. | 5 |
| JMBG | No hace referencia al tema. | 5 |
| MHP | No hace referencia al tema. | 5 |

5.5.3.3. Agrupación de referencias

Grupo 1. Cinco personas consideraron que las fallas en la organización (no llevar a cabo lo programado puntualmente) dificultaron el trabajo grupal, provocando insatisfacción y decaimiento del compromiso.

Grupo 2. Para dos participantes, hubo falta de límites al comportamiento de los jóvenes, lo que dificultó el trabajo grupal; quien debió fijarlos era el profesor.

Grupo 3. Tres participantes percibieron que algunos no se comprometieron en las actividades grupales, dedicándose a una diversión que no contribuyó a alcanzar las metas grupales.

Grupo 4. Según dos participantes, imponer subagrupaciones dificultó el trabajo del equipo; la simpatía aumentaba la eficiencia al alcanzar las metas.

Grupo 5. Tres personas no mencionaron el tema.

5.5.3.4. Interpretación

Ψ Las fallas en la organización del trabajo grupal, causaron enojo relacionado con la insatisfacción de las expectativas.

Ψ La falta de límites al comportamiento causó molestia en algunos.

Ψ La falta de equidad en la organización del trabajo grupal, provocó inconformidad.

Ψ Imponer subagrupaciones (designar unilateralmente la composición de equipos), frecuentemente contradijo las formas “naturales” en que en la ‘comunidad’ lo habría hecho por sí misma. La desventaja fue dificultar el logro de las metas comunes. No obstante, algunos encontraron ventajas al ser asignados a algún equipo pues interactuaron con otras personas.

5.5.3.5. Síntesis del tema

El trabajo grupal se dificultó por las fallas en la organización, la falta de límites al comportamiento, de equidad en distribución de las tareas y por la imposición de las subagrupaciones. En esta comunidad se esperó que fuera el investigador-profesor quien vigilara el logro en estos asuntos.

5.5.4. Tema: valoración positiva del ‘ambiente’

5.5.4.1. Definición

Abarcó desde la atracción que se tuvo por la naturaleza, el significado que se le dio a su relación con el ambiente, hasta la disposición a participar en acciones individuales o colectivas para el cuidado ambiental.

5.5.4.2. Condensaciones por participante.

| Participante | Condensación de la referencia | Gpo |
|--------------|--|-----|
| MCAA | Disposición para cuidar la naturaleza. | 6 |
| | Manejar correctamente los desechos ya era un hábito. | 1 |
| | Se debe convencer a otros (familia) de cuidar la naturaleza. | 2 |
| | Trabajar por el cuidado ambiental, es un hábito positivo que se adquirió. | 3 |
| ERC | Ver la vegetación reduce el estrés. | 4 |
| | Los problemas ambientales eran causados por otros que no se dan cuenta de las consecuencias. | 8 |
| | La naturaleza hizo que se sintiera y concentrara mejor. | 4 |
| DJPC | A pesar de que las personas de alrededor no lo hagan, se puede ser responsable con el ambiente. | 7 |
| | Se valoró el cuidado ambiental, por el esfuerzo invertido. | 5 |
| | Se transitó de cuidar el ambiente para evitar la desaprobación social, a convencerse de que es una acción importante por sí misma. | 3 |
| NGS | Estableció un vínculo de respeto por la naturaleza. | 3 |
| FSR | Los que acuden para divertirse, fueron los que causan perjuicios al ambiente. | 8 |
| | Las acciones de cuidado ambiental fueron pesadas, pero agradables. | 5 |
| | Acercarse a la naturaleza, ayudarla y ser consciente de ello, fue agradable. | 3 |
| | Conocer cómo se comportan otras personas con el ambiente, facilita mejorar el propio comportamiento. | 3 |
| GPS | Tener contacto con la naturaleza, incita a ser recíproco y a hacer algo por ella. | 3 |
| | La naturaleza posee paisajes hermosos. | 4 |
| | El deterioro ambiental es grande como para que lo solucione un grupo pequeño. | 7 |
| | Ayudar con gusto a la naturaleza, es perseguir una vida. | 3 |
| | Se influyó en otras personas para que ayuden a la naturaleza. | 2 |
| GLRR | Gusto por la naturaleza y por cuidarla. | 6 |

| | | |
|------|---|---|
| | Percibir el deterioro ambiental, conduce a tratar de detenerlo. | 3 |
| | El deterioro ambiental es problema de todos. | 7 |
| | Cuidar la naturaleza es hacer algo por nosotros mismos. | 3 |
| VSA | Proporcionar información sobre el problema ambiental y sus posibles soluciones, es importante; se tiene disposición para participar en estas últimas. | 2 |
| | Participar en el cuidado de la naturaleza, consolidó sus hábitos al respecto. | 1 |
| | El desperdicio de agua y mal manejo de la basura, son problemas de su escuela; se percata del problema ambiental. | 3 |
| JMBG | Satisfacción por participar en el cuidado ambiental; pero los resultados sólo son temporales. | 5 |
| MHP | Es bueno preocuparse por el ambiente y cuidarlo. | 6 |
| | Modificó sus hábitos acerca del manejo de sus desechos y el cuidado de plantas. | 3 |
| | Trata de influir en su familia para que cuiden el ambiente. | 2 |

5.5.4.3. Agrupación de referencias

Grupo 1. Antes de participar en la investigación, dos participantes ya realizaban acciones para el cuidado ambiental.

Grupo 2. Cuatro personas consideraron necesario promover que otras personas cuidaran la naturaleza.

Grupo 3. A partir de percatarse del problema del deterioro ambiental o de saber que otros son irresponsables, siete participantes modificaron el significado de sus relaciones con el ‘ambiente’ hacia su cuidado, respeto y reciprocidad.

Grupo 4. Tres personas parecieron continuar valorando la naturaleza ya sea porque en su contacto, recibieron beneficios personales (reducción de estrés, concentración o mejor estado de ánimo) o por sus cualidades estéticas. Lo que se consideró una postura ‘egocéntrica’.

Grupo 5. A pesar de que tres personas manifestaron que las acciones de cuidado ambiental fueron pesadas y sus resultados efímeros, las valoraron positivamente.

Grupo 6. Tres personas manifestaron su disposición para participar en el cuidado ambiental.

Grupo 7. Incluirse como parte de las causas del problema ambiental, de sus dimensiones, llevó a que tres personas reflexionaran sobre la necesidad de actuar.

Grupo 8. Dos personas, se deslindaron de ser causa del problema ambiental, lo que atribuyeron a otros.

5.5.4.4. Interpretación

Ψ Antes de la intervención, ya se realizaban acciones de cuidado ambiental. Pero, a partir de su participación y de tomar conciencia del problema ambiental, se modificó el significado de su relación con el ambiente, considerándose más responsables y recíprocos.

Ψ Varios terminaron con disposición para participar en acciones colectivas de cuidado ambiental, además de que individualmente lo hacían en el ámbito doméstico.

Ψ Se consideró importante convencer a otros de cuidar el ambiente.

Ψ Participar en acciones de cuidado ambiental generó satisfacción, a pesar de que se invirtió un considerable esfuerzo.

Ψ Algunos reconocieron su contribución al deterioro ambiental; otros se deslindaron, atribuyéndolo a alguien más.

Ψ Otros parecieron terminar con una postura ‘egocéntrica’ al dirigir su atención a las cualidades estéticas de la naturaleza o a los beneficios que de ella se obtenían.

5.5.4.5. Síntesis del tema

La mayoría de los participantes modificó su manera de relacionarse con el ambiente. Después de reconocerse como causantes del problema ambiental, se tornaron más dispuestos a participar en su cuidado, incluso si implicaba trabajo pesado. Entonces, les pareció importante convencer a otros de sumarse a esta meta. En cambio, algunos siguieron valorando al ambiente por los beneficios que obtenían y atribuyeron el deterioro ambiental al comportamiento de otras personas.

5.5.5. Tema: características del contexto de las actividades, como facilitación de la ‘participación comunitaria’

5.5.5.1. Definición

De acuerdo con el ‘programa de actividades’, en las etapas de ‘acción’ se realizaron actividades colectivas de cuidado ambiental en parajes naturales públicos, ubicados en zonas rurales de México. Los lugares estaban alejados de las zonas urbanas y las “comodidades modernas” eran ausentes. Para acceder a éstos, se realizaban largas y pesadas caminatas. La permanencia en dichos sitios varió entre uno y cuatro días. Para dormir se montaba un campamento, en el terreno más apropiado (plano, limpio de vegetación, lo más cerca de donde había agua para abastecerse y leña para encender fogatas y cocinar los alimentos), de preferencia con una amplia vista de los paisajes. Bajo estas condiciones, surgieron ciertas formas de interacción interpersonal que se consideran deseables. Esta interacción se atribuyó a las características del contexto de las actividades emprendidas y que son las que parecerían ausentes en la escuela.

5.5.5.2. Condensaciones por sujeto

| Participante | Condensación de las referencias | Gpo |
|--------------|--|-----|
| MCAA | Las situaciones ocurridas en las prácticas de campo incitaron a convivir. | 1 |
| | Compartir metas y estar juntos dos o tres días, mejoró el trabajo grupal. | 1 |
| | En condiciones de campamento, surgió la necesidad de ayudar y de recibir lo mismo. | 2 |
| | Una meta común restó importancia a la simpatía como factor de cohesión. | 3 |
| ERC | Durante las 'prácticas de campo', se facilitó la 'interacción social'. | 1 |
| | Visitar parajes naturales conmovió y permitió darse cuenta del deterioro ambiental. | 5 |
| DJPC | Aún reconociéndose poco amigable, se le facilitó la interacción social durante las 'prácticas de campo'. | 1 |
| | La 'interacción social' disminuyó lo desagradable del esfuerzo físico. | 4 |
| NGS | La aplicación de la encuesta, permitió conocer cómo piensan los otros y reflexionar sobre la problemática ambiental. | 5 |
| | Se relacionó con los compañeros, más estrechamente que en la escuela. | 1 |
| | Se extrañó de haber tenido una mayor interacción con sus compañeros. En la escuela no es muy sociable. | 1 |
| FSR | La interacción se facilitó con la dinámica de presentación. | 1 |
| | El trabajo pesado en compañía de compañeros, fue agradable y le restó el carácter de diversión. | 4 |
| | Las actividades de cuidado ambiental y acampar con compañeros, fueron situaciones que distrajerón la atención que se le venía prestando a problemas personales y pudo conseguir relajación. | 4 |
| | Los campamentos facilitaron la interacción con personas con quienes no se acostumbraba hacerlo, lo cual fue gratificante. | 1 |
| | El contexto mejoró la disposición para la interacción y participación social. | 1 |
| GPS | Se conocieron nuevas personas. | 1 |
| | Acampar promovió la interacción social; generó vínculos afectivos como la simpatía. | 1 |
| | Trabajar en equipo fue agradable. | 1 |
| | Percibir las diferencias con otras personas (estilo de vida), no impidió el surgimiento de la simpatía. Una vez iniciado el vínculo, la impresión que tenía sobre las personas, se modificó. | 3 |
| | Las relaciones de reciprocidad que se generaron en estas situaciones, fueron agradables. | 2 |
| GLRR | No hace referencia al tema. | |
| VSA | En estas situaciones, se facilitó la 'interacción social'. | 1 |
| | A diferencia del trabajo en equipo que se llevó a cabo en la escuela, en las 'prácticas de campo' hubo apoyo mutuo realmente. | 2 |
| JMBG | Las prácticas de campo facilitaron la interacción social a través de la conversación. | 1 |
| | Hubo un ambiente diferente al del salón de clases, que proporcionó confianza y la posibilidad de ser escuchado. | 3 |
| MHP | Aunque relacionarse con otras personas, era difícil, en estas ocasiones pudo integrarse fácilmente al trabajo colectivo. | 1 |
| | Hubo muchas situaciones en las que, para muchos, la ayuda fue una condición importante para seguir avanzando; entonces las personas se ayudaron. | 2 |

5.5.5.3. Agrupación de referencias

Grupo 1. Diez personas refirieron que las prácticas de campo, sobre todo cuando se trató de campamentos, facilitaron la ‘interacción social’. Ello se debió a que se compartía la comida y el lugar para dormir; participaron en acciones colectivas de cuidado ambiental, revalorando el trabajo en equipo; se experimentaron sentimientos de familiaridad y simpatía. La interacción fue diferente a la que ocurría en la escuela. Aún reconociendo limitaciones para relacionarse con otras personas, pudieron hacerlo con compañeros desconocidos.

Grupo 2. Según cuatro personas en las prácticas de campo, emergió la ayuda recíproca. No sólo ocurrió por acampar, sino también por participar en actividades grupales.

Grupo 3. Para tres personas, las diferencias interpersonales se diluyeron; se replanteó la percepción del otro, que se había mantenido en la superficialidad y formalidad de la escuela.

Grupo 4. Gracias a la ‘interacción social’, dos participantes alcanzaron estados de ánimo agradables, como relajarse y olvidar problemas.

Grupo 5. Dos personas se percataron de la problemática ambiental.

5.5.5.4. Interpretación

Ψ Las actividades que se desarrollaron en los parajes naturales, en torno a una misma meta y compartiendo la vida cotidiana, facilitaron la ‘interacción social’ que generó integración, cohesión y participación grupal. Se manifestó el apoyo mutuo, y un conocimiento de otras personas más profundo que el

que ocurría en la escuela. Estuvieron presentes estados de ánimo agradables, que contrarrestaron lo desagradable del trabajo pesado.

Ψ Participar en actividades colectivas de cuidado ambiental, provocó que se dirigiera más atención a los problemas ambientales.

5.5.5.5. Síntesis del tema

A pesar de que la escuela era un territorio frecuentemente compartido, no ha favorecido la ‘interacción social’ positiva, como prerequisite para el apoyo mutuo, la colaboración, la ‘participación comunitaria’. En cambio, con el ‘programa de actividades’, si se consiguió, sobre todo en las ‘prácticas de campo’, ya que se compartieron metas y asuntos de la vida cotidiana. El problema –ambiental- hacia el que se dirigió la acción grupal fue objeto de mayor atención y se reflexionó sobre él y fue buen catalizador de la ‘participación comunitaria’.

5.5.6. Tema: conciencia de los objetivos del ‘programa de actividades’

5.5.6.1. Definición

Antes de iniciar el programa y durante su desarrollo, se discutieron los objetivos de investigación. Se insistió en que no sólo se promovía la reflexión sobre la problemática ambiental y su disposición a participar en soluciones concretas, sino también se impulsaba replantear y resignificar las relaciones con otras personas, para contribuir a que apareciera un SPC. A pesar de ello, las personas terminaron ofreciendo su propia interpretación de dichos objetivos, los que se presenta a continuación.

5.5.6.2. Condensaciones por participante

| Participante | Condensaciones de las referencias | Gpo |
|--------------|--|-------|
| MCAA | Cuidado ambiental. | 1 |
| | Promover la convivencia. | 2 |
| ERC | No hace referencia al tema. | |
| DJPC | Ayudar a las comunidades visitadas. | 3 |
| NGS | Cuidado ambiental. | 1 |
| FSR | No tuvo claridad sobre los objetivos de investigación. | 4 |
| | Desarrollar la autogestión del grupo. | 2 |
| GPS | Cuidado ambiental. | 1 |
| GLRR | Cuidado ambiental. | 1 |
| VSA | Evitar que se acabe la naturaleza. | 1 |
| JMBG | Crearnos conciencia ecológica (cuidado del ambiente) y valores de grupo. | 1 y 2 |
| | Limpiar la montaña. | 1 |
| MHP | Darse cuenta del problema ambiental. | 1 |
| | Cuidado ambiental. | 1 |

5.5.6.3. Agrupación de referencias

Grupo 1. Para la mayoría (siete personas), el objetivo de la investigación fue atender el problema del deterioro ambiental y emprender acciones de cuidado ambiental.

Grupo 2. Sólo tres consideraron que la investigación trataba de promover la ‘interacción social’ positiva y un sentido de pertenencia entre los miembros del grupo.

Grupo 3. Hubo uno que interpretó el objetivo como el dar ayuda a las comunidades visitadas.

Grupo 4. Alguien mencionó que nunca entendió los objetivos de la investigación.

5.5.6.4. Interpretación

Ψ Desde el inicio, la mayoría supo, que participaría en acciones de cuidado ambiental, para que a su vez, se mejoraran sus relaciones con la naturaleza y parece que éste tema fue el que atrajo su atención en primer lugar, perdiendo de vista la dimensión de las relaciones sociales.

- Ψ Aunque mejorar la interacción con otras personas fue considerado como objetivo de la investigación, lo fue en menor proporción que el tema del ‘ambiente’ al que se le otorgó mayor importancia.
- Ψ Hubo quien, al participar en las acciones de cuidado ambiental, mantuvo una motivación asistencialista.

5.5.6.5. Síntesis del tema

Fue mayor la atención al tema del cuidado ambiental, que al de la interacción social positiva. Sin embargo, sí hubo quienes consideraron ambos temas y ellos parecieron más cercanos a los propósitos de nuestra intervención-investigación. Eso no impidió que alguien se quedara en el asistencialismo.

5.5.7. Tema: expectativas al participar

5.5.7.1. Definición

Son los motivos y expectativas que los participantes señalaron al final del desarrollo del ‘programa de actividades’. No se pierde de vista que los participantes hayan reflexionado sobre ello durante todo el proceso y que su significado no fue necesariamente el mismo que al inicio, pero permitió que ellos pudieran contrastar sus expectativas con el logro de los objetivos de la investigación.

5.5.7.2. Condensaciones por participante

| Participante | Condensación de las referencias | Gpo |
|--------------|---|-----|
| MCAA | Obtener diversión y entretenimiento. | 3 |
| | Participar en el cuidado del ambiente. | 2 |
| ERC | Enfrentar el reto o aventura de realizar gran esfuerzo físico, como factor de autoafirmación. | 4 |
| | Entrar en contacto con la naturaleza. | 2 |
| DJPC | Asistir a situaciones novedosas. | 5 |
| NGS | Asistir a situaciones novedosas. | 5 |
| | Acciones de cuidado ambiental. | 2 |
| FSR | Obtener diversión. | 3 |

| | | |
|------|--|---|
| | Entrar en contacto con la naturaleza y participar en actividades de cuidado ambiental. | 2 |
| | Contar con un espacio para autoafirmarse (aprobación social). | 4 |
| | Asistir a situaciones novedosas. | 5 |
| GPS | Entrar en contacto con la naturaleza. | 2 |
| | Conocer nuevas personas. | 1 |
| GLRR | Participar en acciones de cuidado ambiental. | 2 |
| VSA | Promover acciones de cuidado ambiental. | 2 |
| JMBG | Convivir con el grupo. | 1 |
| | Participar en acciones de cuidado ambiental. | 2 |
| MHP | Participar en acciones de cuidado ambiental. | 2 |

5.5.7.3. Agrupación de referencias

Grupo 1. A dos personas les interesó contar con espacios de interacción social.

Grupo 2. Con excepción de un participante, la expectativa que a diez participantes motivó para asistir en las ‘prácticas de campo’, fue la de entrar en contacto con la naturaleza y participar en su cuidado.

Grupo 3. Otros dos, además del contacto con la naturaleza, querían espacios de diversión en compañía de sus compañeros.

Grupo 4. Dos que además acudieron por el contacto con la naturaleza, buscaron autoafirmarse a partir de la aprobación social o de vencer retos.

Grupo 5. Finalmente, dos de los que buscaban el contacto con la naturaleza y uno que manifestó éste como su único motivo, buscaban experiencias novedosas.

5.5.7.4. Interpretación

Ψ Fueron pocos los que manifestaron que sus expectativas estaban relacionadas las dos temáticas de interés.

Ψ El contacto con la naturaleza y participar en actividades para su cuidado, en compañía de otros jóvenes fue un tema muy atractivo para ellos, ya sea

porque buscaban diversión, autoafirmación situaciones novedosas o por estar en compañía de sus compañeros.

5.5.7.5. Síntesis del tema

Al iniciar el ‘programa de actividades’, las expectativas de los jóvenes sobre el tema de la ‘interacción social’ fueron pocas. En cambio, las relativas a entrar en contacto con la naturaleza, incluyendo su disposición para cuidarla, fue el principal tema, que por cierto mostró suficiente poder de convocatoria entre los jóvenes.

5.5.8. Tema: expectativas del papel del profesor-investigador

5.5.8.1. Definición

Idealmente, el profesor investigador debería ser el catalizador que, estableciendo relaciones horizontales con la comunidad, desencadenara procesos de interacción social que condujeran a la aparición y valoración de componentes del SPC y a la ‘participación comunitaria’. Sin embargo, el papel que desempeñó estuvo permeado por una estructura institucional que le depositaba un rol de autoridad. Aquí interesó el significado que los estudiantes dieron a esta figura.

5.5.8.2. Condensaciones por participante

| Participante | Condensación de referencias | Gpo |
|--------------|---|-------|
| MCAA | Incitador de la interacción social y del cuidado ambiental. | 3 y 5 |
| | Responsable de la organización y la administración del tiempo. | 1 |
| | Se respeta sin establecerse como autoridad. | 4 |
| ERC | No hace referencia al tema. | |
| DJPC | El que manejó las actividades. | 1 |
| NGS | Responsable de la seguridad. | 1 |
| | Debe limitar las libertades. | 1 |
| FSR | A quien se trata de ayudar a realizar una investigación. | 2 |
| GPS | No hace referencia al tema. | |
| GLRR | El que, al no ejercer plenamente su papel de autoridad, demostró falta de compromiso. | 1 |
| VSA | Una persona tolerante que hizo relajada la clase. | 4 |
| JMBG | No hace referencia al tema. | |
| MHP | Promueve el cuidado del ambiente. | 3 |

5.5.8.3. Agrupación de referencias

Grupo 1. Cuatro personas consideraron que el investigador era el responsable de la seguridad, organización y disciplina.

Grupo 2. Una persona participó en el ‘programa de actividades’ para ayudarle al investigador a desarrollar una investigación.

Grupo 3. Dos personas percibieron al investigador como un promotor del cuidado ambiental.

Grupo 4. Dos personas consideraron más la imagen de un profesor tolerante, que la de un investigador.

Grupo 5. Sólo una persona mantuvo la imagen del investigador como un promotor de la interacción social.

5.5.8.4. Interpretación

Ψ Visto más como profesor, que como investigador, se le percibió como el líder y responsable último del curso de las acciones, de la seguridad y de la disciplina del grupo.

Ψ El profesor, más que investigador fue un promotor del cuidado ambiental y de la interacción social positiva.

Ψ Es un investigador al que se ayudó en su tarea.

5.5.8.5. Síntesis del tema

El carácter participativo del ‘programa de actividades’ fue limitado, debido a que al investigador se le percibió más como profesor, investido de autoridad reconocida o como promotor del ambientalismo y la interacción social.

5.5.9. Tema: propuestas para futuros ‘programas de actividades’

5.5.9.1. Definición

Aunque no es un propósito que se haya planeado de antemano, en tanto que este asunto apareció en su discurso, aquí se incluyeron sus propuestas para ser incorporadas en futuros ‘programas de actividades’ que tuvieran como problema a resolver el deterioro ambiental.

5.5.9.2. Condensaciones por participante

| Participante | Condensación de referencias | Gpo |
|--------------|--|-----|
| MCAA | No hace referencia al tema. | |
| ERC | En las problemáticas ambientales, considerar la importancia de las especies animales. | 2 |
| DJPC | Impartir conferencias a las comunidades visitadas: son más efectivas que colocar carteles. | 1 |
| NGS | No hace referencia al tema. | |
| FSR | No hace referencia al tema. | |
| GPS | No hace referencia al tema. | |
| GLRR | No hace referencia al tema. | |
| VSA | Promover la separación de la basura en la escuela. | 2 |
| | Reducir el consumo de agua en los baños de la escuela. | 2 |
| JMBG | No hace referencia al tema. | |
| MHP | No hace referencia al tema. | |

5.5.9.3. Agrupación de referencias

Grupo 1. Una persona propuso que se dé mayor importancia a la impartición de conferencias, como estrategia para convencer a otros de que participen cuidando el ambiente.

Grupo 2. Dos personas propusieron que en las acciones de cuidado ambiental debe incluirse el ahorro de recursos naturales y la preservación de especies animales.

5.5.9.4. Interpretación

- Ψ El diálogo que pudo conseguirse en situaciones como las conferencias es más efectivo para convencer a otros de que colaboraran en el cuidado ambiental.
- Ψ Las acciones de cuidado ambiental deberían incluir acciones que abarquen otros asuntos, diferentes a la contaminación por basura.

5.5.9.5. Síntesis del tema

Las recomendaciones fueron pocas, pero se consideraron valiosas, ya que emergieron espontáneamente; lo cual habló de su disposición para participar. La propuesta que resultó novedosa fue la de emplear la comunicación oral para influir en otras personas para que colaboraran en el cuidado ambiental.

5.5.10. Tema: obstáculos para asistir a las ‘prácticas de campo’

5.5.10.1. Definición

Para facilitar que los jóvenes asistieran a las ‘prácticas de campo’ se llevó a cabo una reunión con los padres de familia de la ‘comunidad de estudio’, con el fin de informarles sobre los objetivos de investigación y lograr que dieran su permiso para que aquellos asistieran. También se procuró que el costo de los traslados fuera reducido. Se buscó que las salidas fueran en fechas que no interfirieran con otras actividades académicas de los estudiantes. Sin embargo, algunos señalaron dificultades para asistir, aquí presentamos las razones de su ausencia.

5.5.10.2. Condensaciones por participante

| Participante | Condensación de la referencia | Gpo |
|--------------|-------------------------------|-----|
| MCAA | Falta de permiso de padres. | 1 |
| | Falta de dinero. | 2 |

| | | |
|------|--|---|
| | Cursos sabatinos. | 3 |
| ERC | No hace referencia al tema. | |
| DJPC | No hace referencia al tema. | |
| NGS | No hace referencia al tema. | |
| FSR | No hace referencia al tema. | |
| GPS | No hace referencia al tema. | |
| GLRR | Falta de permiso. | 1 |
| | Trabajo (con su mamá, los fines de semana). | 2 |
| | Falta de dinero. | 4 |
| VSA | Trabajo. | 2 |
| | Falta de permiso. | 1 |
| JMBG | No hace referencia al tema. | |
| MHP | El semestre pasado no perteneció a la 'comunidad de estudio' | 5 |

5.5.10.3. Agrupación de referencias

Grupo 1. Tres personas tuvieron problemas para obtener el permiso de sus padres.

Grupo 2. Tres personas, por tener que trabajar en las fechas en que se programaron las salidas, no pudieron asistir.

Grupo 3. Una persona tuvo cursos sabatinos de recuperación académica y eso fue el obstáculo.

Grupo 4. La falta de dinero impidió que una persona asistiera a las 'prácticas de campo'.

Grupo 5. No formó parte de nuestra comunidad de estudio durante las primeras 16 semanas del curso de Psicología.

5.5.10.4. Interpretación

Ψ El no contar con el permiso de sus padres para poder asistir, la falta de dinero, la necesidad de trabajar o de recibir cursos fueron dificultades para asistir a las 'prácticas de campo'.

Ψ Muchos no mencionaron el tema, probablemente debido a que no tuvieron razones justificadas para no asistir y entonces se trataría de una decisión consciente. Sin embargo no hubo evidencias para asegurarlo.

5.5.10.5. Síntesis del tema

Aunque la mayoría de los participantes no parece haber tenido problemas para asistir a las ‘prácticas de campo’, sí hubo quienes no pudieron hacerlo debido a la falta de permiso, de dinero, por tener que trabajar o por tomar cursos.

5.5.11. Tema: intenciones al finalizar el programa

5.5.11.1. Definición

La participación de los jóvenes en el ‘programa de actividades’, despertó inquietudes que espontáneamente declararon como sus intenciones futuras.

5.5.11.2. Condensaciones por participante

| Participante | Condensación de la referencia | Gpo |
|--------------|---|-----|
| MCAA | Cuidar el ambiente. | 1 |
| ERC | No hace referencia al tema. | |
| DJPC | Hacer mejor manejo de sus desechos. | 1 |
| NGS | No hace referencia al tema. | |
| FSR | Mantener sentimientos positivos hacia las personas. | 2 |
| GPS | Otorgar importancia al ambiente. | 1 |
| GLRR | Transmitir los conocimientos que adquirió. | 4 |
| | Comparar y reflexionar los actos propios. | 3 |
| VSA | Tener presente el problema ambiental y actuar para su solución. | 1 |
| JMBG | Mantenerse constante en ayudar a otros. | 5 |
| MHP | Socializar más. | 2 |
| | Ayudar a personas que lo necesiten. | 5 |

5.5.11.3. Agrupación de referencias

Grupo 1. Cuatro personas declararon que continuarían con acciones de cuidado ambiental.

Grupo 2. Una persona de las que manifestó su interés en cuidar el ambiente y otra que no, terminaron con una orientación hacia la mejora de sus ‘interacciones sociales’.

Grupo 3. Una persona se pronunció por continuar la reflexión de sí mismo y las consecuencias de sus actos.

Grupo 4. La misma persona que deseó seguir reflexionando sobre sí mismo, buscaría transmitir a otras personas lo que aprendió con su participación.

Grupo 5. Una persona que buscó mejorar sus ‘interacciones sociales’ y otra que declaró a éste como su única intención, estuvieron interesadas en tratar de ayudar a otros.

5.5.11.4. Interpretación

Ψ Los que más se ocuparon de este tema, manifestaron su orientación hacia el cuidado ambiental, lo que reiteró que este tema puede ser valorado ampliamente por una comunidad, como con la que se trabajó.

Ψ Aunque en menor medida que el tema ambiental, también se manifestó una revaloración de la interacción social.

Ψ Al menos en un caso, se manifestó haber logrado autorreflexividad y el deseo de compartir sus experiencias.

Ψ También hubo quienes se inclinaron hacia sus propios logros o al reconocimiento social, que interpretamos como asistencialismo.

5.5.11.5. Síntesis del tema

Se dio más atención a los asuntos ambientales, que a la interacción social. Pero resulta importante que se haya alcanzado la autorreflexión, aunque también volvió a aparecer una orientación asistencialista.

6. Recapitulación del proceso de ‘intervención comunitaria’, a través de cuatro escenas ilustrativas y un interludio

Para facilitar al lector el seguimiento de los hallazgos que fundamentaron la pertinencia de la lógica propuesta para conducir ‘intervenciones comunitarias’, partiendo de un ‘programa de actividades’ y estructurado en torno a la problemática ambiental, se ofrece la siguiente recapitulación de las cuatro etapas que se analizaron e interpretaron.

Se establecen relaciones entre estos cuatro momentos, partiendo de las reflexiones sobre la información recabada en la “evaluación diagnóstica”. Antes de abordar lo encontrado en la ‘2ª práctica de campo’, con el propósito de entender mejor lo que ahí ocurrió, se ofrecen algunas observaciones sobre una etapa anterior que en el ‘programa de actividades’ se nombró “sensibilización”, correspondiente a la primera etapa de “acción” (‘1ª práctica de campo’), cuyo propósito fue el acercamiento inicial de los participantes a la problemática ambiental. Seguidamente se comparan la 2ª y la 5ª ‘prácticas de campo’, señalando las diferencias que parecen hablar del proceso de ‘concienciación’. Se concluye con la reflexión de los resultados obtenidos mediante las “entrevistas finales”, que parecen confirmar lo que se afirmó en los tres bloques de información anteriores.

6.1. Escena primera: resultados de la exploración diagnóstica

Los jóvenes iniciaron el ‘programa de actividades’ percatándose de una amplia gama de problemáticas que tuvieron que ver no sólo con las dimensiones de la realidad considerada desde una perspectiva ‘ecológica’ (‘ambiente’ y relaciones sociales), sino también con determinantes macrosociales, como los políticos y económicos. Respecto a la problemática ambiental se observó que poseían conciencia sobre diferentes niveles en que se manifiesta, considerándolos indeseables. Ello fue acorde con nuestras expectativas de

que dicha temática sería atractiva para que se involucraran en acciones colectivas para tratar de solucionarla.

Igualmente, se mostraron conscientes de los problemas relacionados con el deterioro de las relaciones sociales y plantearon su rechazo a esta situación, deseando que hubiera cambios hacia el colectivismo. Ello, al igual que el caso anterior, fueron indicadores de que los contenidos del ‘programa de actividades’ serían bien valorados por ellos.

Sin embargo, la manera en que construyeron su noción de ‘problema’ en torno al ‘ambiente’ y a las relaciones sociales, se observó fragmentada e incluso contradictoria, como en el caso de la ‘soledad’ como una condición indeseable junto a una convicción de que es necesario aprender a estar solo. Esto nos llevó a pensar que se encontraban, de acuerdo con Freire (1969) en un estado ‘ingenuo’ del desarrollo de la conciencia.

6.2. Interludio: una breve reseña de la ‘1ª práctica de campo’

A pesar de que como observábamos, la ‘comunidad de estudio’ ya se percataba del problema de deterioro ambiental, sus intenciones consistían sólo en indicar que era necesario “actuar para el cambio”, adquirir “nuevos valores” o “valorar la vida”, sin que hasta ese momento hubieran hecho esfuerzos por participar en esos cambios. Se partió del supuesto de que un mayor contacto con la problemática ambiental, los impulsaría a involucrarse en acciones colectivas acordes. Por ende, los primeros momentos del ‘programa de actividades’ se dedicaron a poner en marcha una estrategia de sensibilización, que consistió en inducirlos a participar en el cuidado ambiental de una ‘zona natural pública’ que presentaba problemas de deterioro ambiental (‘1ª práctica de campo’). Como parte de la misma estrategia, posteriormente se organizó al grupo para levantar una

encuesta a los visitantes de otra zona natural que también presentaba problemas de deterioro ('2ª práctica de campo').

De la '1ª practica de campo', aquí sólo mencionamos aspectos muy generales, ya que como se indicó, debido a la gran cantidad de información, el principal foco de atención es en dos momentos en el desarrollo del 'programa de actividades' (uno inicial: '2ª práctica de campo' y uno final: '5ª práctica de campo'), así como en algunas de las entrevistas finales.

Como resultado de esta etapa de "sensibilización", en algunos discursos recogidos durante su desarrollo, se encontraron referencias que otorgaron importancia a la 'interacción social' y a las acciones de cuidado ambiental, que se realizaron con entusiasmo. Varios de los que ahí participaron informaron que les había parecido una experiencia novedosa, tanto porque era la primera vez que se alejaban de su familia, como porque nunca habían participado en acciones como las que se realizaron y en otros casos porque era la primera vez que estaban en un escenario natural como éste. Para todos los participantes, esta 'práctica de campo' fue de su agrado y varios afirmaron su deseo de volver a participar. Desde estos hallazgos, se consideró acertada esta primera parte de la estrategia de sensibilización.

En relación con la valoración de la interacción social, los participantes coincidieron en que se había generado un clima psicosocial que facilitó colaborar en las comidas colectivas, trabajar en equipos, participar en actividades recreativas y convivir con los miembros de la 'comunidad de estudio', así como con los habitantes de aquella zona. Cuando se les pidió que plasmaran en un cartel lo que para ellos significaba el grupo, encontramos aspectos invariablemente positivos (ilustración 8 y 9): apoyo, organización, igualdad, cooperación, comunicación, respeto, tolerancia, unidad con un objetivo,

compartir ideas/pensamientos, amor, unión, confianza, solidaridad, empatía, identidad, simpatía, sinceridad, amistad, libertad de expresión, comprensión, esfuerzo, dedicación, atención, valores, integración, trabajo fácil, diversión, ayuda mutua, soluciones, convivencia, compañerismo, reciprocidad, eficiencia y disfrutar la interacción entre jóvenes pertenecientes a “distintas” culturas (urbana y rural).



Ilustración 8. Representante de un equipo, que plasma las conclusiones a las que se llegaron después de la reflexión sobre la importancia del grupo.



Ilustración 9. Cartel con las conclusiones de un equipo sobre la reflexión de la importancia grupal.

Entonces, también se confirmó el supuesto de que participar en acciones colectivas fue deseable para las personas, ya sea porque de ahí se obtuvieron ciertos beneficios y satisfacciones o porque la convivencia tuvo un significado moralmente correcto. Esto es lo que se expresó en la etapa “f) evaluación y reflexión hacia el compromiso”, donde se evaluó la ‘1ª práctica de campo’ y se establecieron compromisos para la ‘2a practica de campo’ (apéndice 3).

6.3. Escena segunda: resultados formativos al inicio del ‘programa de actividades’. ‘2ª práctica de campo’

Ahora bien, de la segunda parte de la estrategia de sensibilización, que en el ‘programa de actividades’ correspondió a la etapa “exploración de la problemática” (‘2ª

práctica de campo'), las narraciones recogidas nos revelaron que las personas hicieron referencia, de manera diferenciada, a los dos temas que nos interesaron en esta investigación. Por un lado, encontramos que en todos los reportes aparecieron claras y abundantes referencias al 'ambiente', pero casi todos ellos lo valoraron debido a los beneficios que obtuvieron al estar en contacto con éste, tales como relajación, tranquilidad, olvidar problemas, disminuir estrés, sentimientos de libertad o bien debido a que representó algo diferente, que resultaba atractivo por sus cualidades estéticas y cuya contemplación fue agradable. Esta postura sobre el 'ambiente', como ya explicamos, la hemos designado "egocéntrica", pues se valora positivamente sólo desde el punto de vista del individuo (lo mismo sucedería si se apelara a la hipótesis del efecto de restauración psicológica), dejando de atender las interrelaciones que constituyen el mundo. Así, es probable que juzgaran que un atardecer filtrado por el efecto invernadero o un incendio forestal son bellos, pues no se considerarían las causas y consecuencias de ello.

En el mismo sentido, entendimos su percepción del deterioro del 'ambiente', pues deslindarse de contribuir a este problema fue desconocer su interdependencia con el mundo y seguir considerándose ajenos a la naturaleza, pues sin duda contribuían a su deterioro. En el mejor de los casos, cuando se manifestó disposición para modificar su comportamiento y participar en el cuidado del 'ambiente', se justificó por el deseo de seguir recibiendo los beneficios de éste.

Desde este momento, se observó que el significado de 'conciencia ecológica' se estaba sesgando sólo a consideraciones sobre el 'ambiente', a su contacto con éste y su relación con los habitantes de la zona que se visitó en esta ocasión. Lo bueno es que se continuó la reflexión sobre sí mismos y a verse como agentes del cambio. Esto se consideró un logro incipiente del 'programa de actividades', en el que su segundo contacto con

escenarios naturales les hizo dirigir atención hacia el problema ambiental. Es decir, se percibió el germen de una revaloración del ‘ambiente’.

Respecto a los temas relativos a la ‘interacción social’, algunos no hicieron ninguna referencia. Todos los demás lo hicieron en menor proporción e intensidad que los temas ambientales (ver Cuadro 1).

| Participante | Referencias a la ‘interacción social’ | Referencias al ‘ambiente’ |
|--------------|---------------------------------------|---------------------------|
| JCFM | 6 | 3 |
| AEZR | 1 | 6 |
| VSA | 2 | 6 |
| MASC | 3 | 3 |
| MCMM | 0 | 3 |
| AKRM | 1 | 5 |
| MMC | 2 | 4 |
| TGM | 0 | 3 |
| DJFC | 7 | 3 |
| MCAA | 4 | 6 |
| ZTB | 3 | 4 |
| TOTAL | 29 | 46 |

Cuadro 1. Se presenta una comparación de la frecuencia con la que cada participante de la ‘2ª práctica de campo’, que entregó su reporte, hizo referencia a los dos temas de interés para esta investigación: la ‘interacción social’ dirigida al surgimiento del ‘sentido psicológico de comunidad’ y al significado que dan a su contacto con el ‘ambiente’.

Uno de los temas más recurrentes en esta área, fue la ‘interacción social’, entendida como ‘convivencia’, donde se dieron conversaciones que permitieron establecer nuevas relaciones interpersonales y de las que se consiguieron solidaridad, compañerismo, amabilidad, ayuda/apoyo mutuo, enfrentar mejor acontecimientos desagradables, mitigar el aburrimiento y presencia del sentido del humor. También reconocieron que cuando lo único que ocurría era la diversión, se facilita la irresponsabilidad.

En relación con el trabajo colaborativo, la ‘interacción social’, especialmente las conversaciones ocurridas en torno a metas compartidas, facilitó la organización. Si bien

hubo quejas sobre fallas en la realización de actividades programadas, atribuidas tanto a circunstancias imprevistas como a la actuación del profesor/investigador, dificultado la convivencia que se esperaba, quedó patente que esta forma de ‘interacción social’ era deseable. La reflexión y evaluación de esta ‘práctica de campo’ confirmó lo anterior, ya que se manifestó su disposición hacia el trabajo colaborativo dirigido a la problemática ambiental y a la búsqueda de mayor ‘interacción social’ (ver apéndice 4)

6. 4. Escena tercera: resultados formativos en la fase final del ‘programa de actividades’. La ‘5ª práctica de campo’, como la última incursión a una zona natural pública

Previo a la ‘5ª práctica de campo’, los ‘grupos de reflexión’ y la revisión colectiva del ‘programa de actividades’, permitió que se propusieran formas particulares para llevar a cabo las acciones y se acordó un plan de acción (ver apéndice 5). Así, aunque en todos los reportes aparecieron referencias al ‘ambiente’, la proporción y la manera con que lo hicieron son menores, en comparación con la ‘2ª práctica de campo’ y del tema de ‘interacción social’ (ver cuadro 2).

| Participante | Referencias a la interacción social. | Referencias al ‘ambiente’ | Participación en prácticas |
|---------------------|---|----------------------------------|-----------------------------------|
| DJFC | 8 | 2 | 3 |
| MSHM | 4 | 1 | 2 |
| MMC | 8 | 2 | 2 |
| DSPR | 6 | 2 | 1 |
| LJCV | 9 | 3 | 2 |
| EALL | 3 | 2 | 0 |
| LAAS | 1 | 3 | 1 |
| HDB | 2 | 2 | 0 |
| AGC | 2 | 1 | 2 |
| TOTAL | 43 | 18 | |

Cuadro 2. Se presenta una comparación de la frecuencia con la que cada participante de la ‘5ª práctica de campo’, que entrego su “reporte”, hace referencia a dos temas de interés para esta investigación: la ‘interacción social’ y al significado que dan a su contacto con el ‘ambiente’. Además se señala el número de ‘prácticas de campo’ a las que asistió cada uno, para que, con base en ello, se juzgue el énfasis puesto en uno u otro tema.

De las referencias al ‘ambiente’, se encontró que hay quienes seguían valorándolo en función de sus cualidades estéticas (grandes dimensiones, diferencias con la ciudad o por su novedad) o por los beneficios que se conseguían (relajación o liberación). Pero el hecho de que manifestaran su inconformidad por no haber realizado acciones de cuidado ambiental, en contraste con la 4ª ‘práctica de campo’ (ilustración 10), donde éstas fueron muy intensivas, nos hizo pensar que arribaron a una mayor valoración del ‘ambiente’ y al establecimiento de mejores relaciones con éste.

Nuevamente, observamos que la ‘conciencia ecológica’ fue incorporada a su discurso, con un significado sesgado, respecto de nuestra propuesta de una perspectiva ‘ecológica’, pues se tradujo como una orientación hacia el cuidado ambiental. Sin embargo, se encontró que los participantes manifestaron mayor responsabilidad, sugiriendo que se percataban de sus relaciones con el mundo, esbozando una orientación ambientalista.

Aunque siguieron presentes las muestras de ‘egocentrismo’, también se observaron intenciones de reciprocidad con el ambiente. La percepción del agotamiento de algunos recursos naturales, parece haber provocado que se les valorara mayormente.



Ilustración 10. Algunos participantes y el investigador después de una ardua jornada de actividades de cuidado ambiental (‘4ª práctica de campo’) en el volcán Iztaccíhuatl.

En cuanto a la ‘interacción social’, ya se vio que las referencias fueron hechas por todos los participantes (cuadro 2) y en mayor abundancia respecto del anterior tema y de la ‘2ª practica de campo’. De ahí se derivó que son los problemas que enfrentaron como grupo y las metas compartidas, los que facilitaron la ‘interacción social’.

En su estancia prolongada (tres días), en este tipo de escenarios naturales con dificultades orográficas, con escasez de víveres (principalmente agua) y traslados que provocaban el cansancio de los participantes, las actividades como la presentación en grupo, reunirse a conversar alrededor de una fogata, caminar junto a los compañeros y la organización de festejos (celebración de cumpleaños), promovieron la aparición del compañerismo, la ayuda mutua y la solidaridad. Estos últimos fenómenos, menos frecuentes que en los escenarios escolares, permitieron que incluso aquellos que autopercebieron dificultades para relacionarse con otras personas, lo hayan conseguido; y varios pudieran establecer nuevas relaciones interpersonales.

Además, como otra característica de los escenarios se observó que los habitantes de la zona con los que se trabó contacto, funcionaron como un modelo positivo de los valores adecuados para una ‘interacción social’ cercana al SPC. En este caso, a la mayoría de los participantes, les llamó la atención la hospitalidad, amabilidad y solidaridad con que se mostraron aquellos, que manifestaron desear imitar.

6.5. Escena cuarta: Evidencias narrativas finales. La evaluación sumativa a través de entrevistas focalizadas

Mediante esta técnica para recabar información sobre la percepción que los participantes tuvieron del proceso de ‘intervención comunitaria’ (operación del ‘programa de actividades’), encontramos la presencia de 11 temas en su discurso, evocados a partir de

una guía de entrevista que planteó una serie de preguntas generales en relación al proceso en que participaron (apéndice 6).

Consistentemente con lo que encontramos en los ‘reportes de práctica’ de las dos etapas de acción que se acaban de recapitular, en el tema 1 referido al concepto de ‘conciencia ecológica’, mantuvo resonancia en los participantes y varios lo incorporaron en su discurso, refiriéndose al ‘programa de actividades’. Sin embargo, para la mayoría su significado no coincidió con el que propusimos en nuestro marco teórico, pues sólo se asoció con la percepción de la problemática ambiental y con una preocupación por encontrar soluciones y participar en ellas. No obstante, algunos además de lo anterior, sí tuvieron presente la dimensión de la ‘interacción social’, lo cual es más cercano a nuestra concepción de la perspectiva ‘ecológica’ propia de una ‘conciencia crítica’. Sólo algunos además de mencionar las dimensiones ‘ambiental’ y de ‘interacción social’, manifestaron haber reflexionado sobre sí mismos y sus actos, en términos de sus consecuencias, lo cual constituyó un indicador de la incorporación del tercer componente de la perspectiva ‘ecológica’ de la que hablamos (la inter/subjetividad). Un caso menos deseable fue el de aquellos que mantuvieron posturas egocéntricas, en las que hubo poca reflexión acerca de sí mismos, del ‘ambiente’ y de la interacción social; sólo se limitaron a valorar los beneficios obtenidos.

Por otro lado, en los temas 2 y 5 se encontraron asuntos cercanos entre sí, al referirse a como las acciones en los escenarios visitados, facilitaron la ‘interacción social’ y su disposición para la ‘participación comunitaria’. Así, en la categoría 2 (“orientación hacia la participación comunitaria”) se observó que el ‘programa de actividades’ organizado en torno al cuidado ambiental, promovió la ‘interacción social’ a través del ‘diálogo’ (conversaciones). Destacó el carácter voluntario con que se involucraron en las acciones, lo

que estuvo acompañado de manifestaciones de amabilidad, simpatía y respeto a las diferencias de pensamiento, como requisitos para preferir subagrupaciones en las que se proporcionó y recibió solidaridad, apoyo, confianza, cooperación y familiaridad. Ello no quiere decir que estas manifestaciones estuvieran presentes sólo al interior de los subgrupos, sino que fue una característica del clima psicosocial en toda la ‘comunidad de estudio’, en cualquiera de las ‘prácticas de campo’. Fue más descriptivo de su participación en el ‘programa de actividades’, haberse sensibilizado sobre la presencia del otro y de valorarla como agradable, lo que tal vez también se relacionaba con los beneficios que se obtuvieron de tal ‘interacción social’, como ganar sentimiento de competencia y tolerancia a circunstancias desagradables. No obstante, aquellos que terminaron con intenciones asistencialistas, nos parecen más alejados de una perspectiva ‘ecológica’.

A esta ‘interacción social’ se le atribuyó el poder de facilitar la participación en el trabajo colectivo. Es compartir metas vinculadas a solucionar problemas, así como asuntos de la vida cotidiana en escenarios no cotidianos y la necesidad de cooperar para “sobrevivir” ante circunstancias difíciles, lo que marcó la diferencia entre este tipo de ‘interacción social’ y la que ocurre en la escuela, en donde era más difícil observar la ‘participación comunitaria’.

La categoría 3 (“obstáculos para la interacción social”), también estuvo vinculada a las dos anteriores, en la medida en que se señalaron aquellas condiciones que dificultaron una mayor ‘interacción social’ relacionada con la ‘participación comunitaria’, entre las que se contaron las fallas en la organización (no llevar a cabo lo programado y la cabida a comportamientos irresponsables de algunos miembros del grupo), la falta de límites normativos para el comportamiento (disminuir su participación debido a excesos en la búsqueda de diversión), distribución inequitativa de algunas tareas en la acción colectiva e

imposición de subagrupaciones en vez de ser escogidas por ellos. La ocurrencia de estos eventos fue atribuida principalmente a fallas en la dirección que se esperaba diera principalmente el profesor-investigador y nos remitió a cuestionar el carácter autogestivo que adquirió la ‘comunidad de estudio’ y que se discutirá en la siguiente sección.

En términos generales, la categoría 4 (“valoración positiva del ambiente”), indicó que los participantes terminaron con una mejor valoración del ‘ambiente’, en comparación con el inicio del ‘programa de actividades’. Varios de ellos modificaron su relación con el ‘ambiente’, reconociendo su interdependencia con éste y por lo tanto se concibieron como parte de las causas, mostrando disposición para participar en su cuidado; incluso dijeron que intentarían convencer a otros de que también lo hicieran.

Las categorías 6 (“conciencia de los objetivos del programa de actividades”) y 7 (“expectativas al participar”), volvieron a confirmar que desde el inicio y a lo largo del desarrollo del ‘programa de actividades’, a los participantes les llamó más la atención el tema ambiental, ya que uno de los principales motivos para que participaran, fue visitar parajes naturales y colaborar en acciones de cuidado; incluso las consideraron el objetivo de la investigación. Menos atención recibió lo relativo a replantear el significado de la ‘interacción social’, pero sí hubo quienes consideraron ambos temas, lo cual se correspondió mejor con nuestros propios objetivos. Ya también se dijo que algunos mostraron interés en brindar ayuda a las comunidades visitadas, desde una postura asistencialista.

Coherentemente, la figura y participación del profesor-investigador, de lo que se habló en la categoría 8, fue principalmente vista como promotor del ambientalismo, de interacciones sociales positivas y como profesor, más que como investigador, lo que explica que se hayan dificultado las relaciones horizontales necesarias. De la misma

manera, en la categoría 9 (“propuestas para futuros programas”), la atención se centró en el cuidado ambiental, para lo que propusieron hacer un uso más extensivo de las conferencias como forma de influir en otras personas para que mejoren sus relaciones con el ‘ambiente’, en lugar de la colocación de carteles, que se privilegió en esta ocasión. Otro caso, que confirma la mayor prevalencia de los asuntos ambientales, es la categoría 11 (“Intenciones al finalizar el programa”), donde se consignó su intención por continuar el cuidado ambiental. Incluso cuando se señaló la autorreflexión sobre los propios actos, se hizo en relación con los efectos que tendría sobre el ‘ambiente’; aunque en algunos casos ello estaba dirigido por una postura de asistencialismo.

Finalmente, en la categoría 10 (“obstáculos para asistir a las ‘prácticas de campo’”), nos permitió ver que varios no tuvieron dificultades ostensibles para que asistieran y entonces parece que su falta de participación en alguna de ellas se debió a una decisión personal. Otros mencionaron dificultades económicas, falta del permiso paterno, compromisos laborales y su asistencia a cursos sabatinos de recuperación académica, como los obstáculos que les impidieron asistir a pesar de su deseo de hacerlo. Al menos ninguno mencionó explícitamente no tener interés en asistir.

7. Discusión

Como se ha visto, la lógica propuesta para llevar a cabo una ‘intervención comunitaria’, a través de la operación de un ‘programa de actividades’, se aproximó a los objetivos que nos propusimos en esta investigación. Sin embargo, es necesario discutir algunos de los alcances y limitaciones, con el propósito de que sucesivas investigaciones consigan mejores logros.

En ese sentido, en el marco teórico dejamos establecido que nuestra pretensión de promover una ‘conciencia crítica’ en la ‘comunidad de estudio’, equivaldría a inducir a sus miembros a colaborar entre sí, para tratar de resolver problemáticas que se reconocieran compartidas y de su competencia, lo cual debería generar una ‘interacción social’ positiva, la emergencia de un SPC, una disposición para la ‘participación comunitaria’ y una revaloración de la problemática que se propuso y acordó abordar.

En este caso, la problemática con la que se involucró la ‘comunidad de estudio’ se refirió al deterioro ambiental, organizándose acciones colectivas en tres tipos de escenarios naturales. Encontramos que, en efecto, la reflexión que llevaron a cabo los jóvenes, sobre las actividades en las que participaron, dio lugar a que se enunciaran aspectos relacionados con los componentes del SPC que hemos propuesto (esquema 1, p. 25). Respecto del 1er componente (‘sentimiento de pertenencia’), en lo relativo a la ‘identificación o percepción de similitud’, para la ‘1ª práctica de campo’ identificamos la mayoría de aspectos correspondientes, en comparación con el posterior proceso de intervención: ‘compartir ideas’, ‘integración’, ‘igualdad’, ‘unión’, ‘identidad’, ‘compañerismo’ y ‘unidad con un objetivo’. En cuanto a la ‘seguridad emocional’, que también es parte de este 1er componente, se entiende que se hizo referencia a ésta cuando en la ‘interacción social’ positiva se contó con la presencia de ‘sinceridad’, ‘respeto’, ‘tolerancia’, ‘libertad de

expresión’, ‘confianza’ y ‘comprensión’, reuniendo nuevamente la mayor cantidad de estas referencias en comparación con otros momentos del desarrollo del ‘programa de actividades’. Esta mayoritaria presencia de las menciones asociadas a este componente y, en general de lo relativo a la ‘interacción social, en una etapa tan temprana, se debe a que por una parte, en esta ocasión la estancia en un escenario natural fue la más larga y las actividades que se planearon sin la participación de los alumnos, incluyeron varias situaciones de ‘interacción social’. Por otra parte, dichas referencias fueron el resultado de una de tales actividades, en las que, en pequeños grupos de reflexión, después de algunas técnicas grupales (lúdicas) que permitieron reflexionar sobre la importancia de la acción colectiva o colaborativa, discutieron el tema y lo plasmaron en un cartel; es decir son sus opiniones comunes, tal vez un poco exaltadas por las acciones previas, también realizadas en equipos.

En relación con el mismo componente, en los ‘reportes’ de la ‘2ª práctica de campo’, sólo encontramos dos referencias correspondientes a la ‘identificación’ o ‘percepción de similitud’: ‘compañerismo’ y la posibilidad de ‘establecer nuevas relaciones interpersonales’; la primera ya la vimos presente en la ‘práctica’ anterior. Mientras que respecto de la ‘seguridad emocional’, asociamos tres de sus referencias: ‘enfrentar mejor las dificultades’, ‘mitigar el aburrimiento’ y la presencia del ‘sentido del humor’.

La poca presencia de estas referencias nos pareció más acorde con momentos tempranos de la intervención, además de que deberían ser juzgadas a la luz de las dificultades para llevar a cabo lo planeado para esta ‘práctica de campo’. Podemos recuperar del ‘diario de campo’, nuestras propias observaciones acerca de lo ocurrido, para ejemplificar dichas dificultades, asociándolas a sus consecuencias en la ‘interacción social’. En el entendido de que esta ‘práctica de campo’ duró un día, si bien, todos los participantes

llegaron puntualmente para iniciar el viaje hacia el volcán Iztaccíhuatl, cuando lo emprendimos nos topamos con una gran aglomeración de vehículos varados, que duró tres horas. Durante este lapso, a los jóvenes se les observó recurrir a la estrategia “natural” que expulsa el desagradable sentimiento de estar aburridos (Tarde, 1904): conversar, bromear, conocerse, trabar relaciones; lo cual nos pareció una contribución a nuestro esfuerzo por dilucidar lo que propicia la ‘interacción social’. No obstante, la espontaneidad con que ocurrió ésta, la caracteriza como la misma que aparece entre las personas sin que haya intenciones de ‘concienciación’.

Cuando finalmente arribamos a nuestro destino y los participantes se dieron a la tarea de aplicar la encuesta acordada, se notó un espíritu de competencia y deshonestidad, contrario a nuestras intenciones. Por otra parte, las actividades que habíamos planeado para provocar una ‘interacción social’ positiva (comer y caminar en grupo, así como realizar acciones de cuidado ambiental), no pudieron llevarse a cabo por falta de tiempo; por lo que el resto de la ‘convivencia’, ocurrió de la misma manera que si no hubiéramos estado tratando de impulsar la ‘conciencia crítico ecológica’. Es decir, se relacionaron entre sí, como es característico en una ‘sociedad de masas’ (Sánchez, 1997).

Para la ‘5ª práctica de campo’, sobre el mismo componente del SPC, en sus narraciones sólo hubo mención al componente de ‘identificación’, repitiéndose una que ya hemos visto en las dos ‘prácticas’ anteriores: ‘compañerismo’, además de que hubo la posibilidad de establecer nuevas relaciones interpersonales. En este contexto, no podemos decir que la ‘interacción social’ haya sido menor que en las anteriores prácticas, aunque haya muy pocas referencias; en cambio sí ocurrieron subagrupaciones espontáneas y la ‘identificación’ ocurrió principalmente entre quienes no eran exclusivamente los amigos

que tenían antes del ‘programa de actividades’, pues ya se habían creado nuevas redes sociales, además que en ese momento, éstas pudieron ampliarse.

En las entrevistas finales, respecto de este componente, en lo relativo a la ‘identificación’ solo pudimos asociar una referencia: ‘familiaridad’; mientras que de la ‘seguridad emocional’, identificamos al ‘respeto a la diferencia’, la ‘confianza’ y la ‘tolerancia a lo desagradable’. No obstante que, en este momento avanzado de la intervención, hay pocas menciones sobre este componente, consideramos que se mantuvo presente hasta el final del ‘programa de actividades’ y se subrayaron aspectos importantes de su constitución, de manera que si los miembros de una comunidad sienten ‘familiaridad’ es debido a que han logrado ‘identificarse con el grupo’. Igualmente la ‘seguridad emocional’ queda bien representada cuando las personas sienten confianza y no temen la ‘singularidad’ (Guattari, 1978) o cuando la compañía de los otros les sirve de soporte emocional.

También logramos ver la presencia del 2º componente del SPC, el ‘sentimiento de interdependencia’ (‘mutualidad’ o ‘reciprocidad’), en su dimensión de ‘integración y satisfacción de necesidades’, desde la ‘1ª práctica de campo’, a través de referencias a la presencia de ‘apoyo’, ‘solidaridad’, ‘cooperación’, ‘ayuda mutua’ y ‘reciprocidad’; en la ‘2ª práctica de campo’ sólo del ‘apoyo mutuo’ y ‘solidaridad’; en la 5ª nuevamente de ‘ayuda mutua’ y de ‘solidaridad’; y en las entrevistas finales se repite la ‘solidaridad’, el ‘apoyo’ (que se entiende también como mutuo) y la ‘cooperación’. Lo que indicó la permanencia de este componente, a lo largo del proceso. Ya que la solidaridad y el apoyo o ayuda mutua son las que esencialmente lo definen, podemos suponer que sí emergió como consecuencia del ‘programa de actividades’.

Lo cual coincide con nuestras observaciones registradas en el diario de campo, en las cuales distinguimos como en la ‘1ª práctica de campo’, a partir de que nos encargamos unilateralmente de que la mayoría de las actividades que se dieron durante los cuatro días, se realizaran colectivamente de manera eficaz²⁵; en este contexto, las formas de la ‘reciprocidad’ que ocurrieron “típicamente”, dependieron más de las prescripciones del ‘programa de actividades’. Para la ‘2ª práctica de campo’, en la medida en que no se llevaron a cabo nuestros planes para promover la ‘interacción social’ positiva, ya mencionamos que no vimos otra cosa que lo que nos parece “natural”, independientemente de nuestra intervención. En la ‘3ª práctica de campo’²⁶, estuvieron presentes varias situaciones de ‘interacción social’ positiva, de entre las que destaca la espontaneidad de la invitación de acudir a la casa de uno de los participantes, ubicada en las cercanías del paraje a organizar una comida colectiva, que fue por supuesto, aceptada. En tal situación es que observamos la presencia clara de la colaboración y reciprocidad. Lo interesante es que ello, ya no fue a partir de la planeación del investigador, ni de su iniciativa. También hay que

²⁵ Desde esta ‘práctica de campo’, se buscó que la ‘comunidad de estudio’ se sub-agrupara en lo que nombramos ‘brigadas’ (identificadas por un nombre que los integrantes elegían, como por ejemplo, “pitufos”, “jaibos”, lo cual lo consideramos como factor identitario), a partir de las cuales se organizaba la realización de las tareas colectivas, tales como las comidas (abastecimiento de víveres, preparación de alimentos y limpieza de utensilios y espacios empleados para ello), labores de cuidado ambiental (recolección de cierto tipo de basura, elaboración de carteles persuasivos preventivos del deterioro ambiental y arborización), implementación de medidas de seguridad (caminatas para acceder al escenario natural en cuestión, compartir recursos para pernoctar o protegerse de las inclemencias climáticas, comunicar dificultades que no pudieran resolverse por ellos mismos y solicitar apoyo de la ‘comunidad), participar en la toma de decisiones sobre la vida comunitaria (alternativas para enfrentar vicisitudes, acciones eficaces para llevar a cabo actividades concretas, definir la postura que debería asumir la ‘comunidad’ acerca de los asuntos con los que se iban enfrentando). Cuando se trató de actividades que había que repetir en cada día (e. g. comer) y que tradicionalmente eran vistas como desagradables o difíciles, se rotaba la responsabilidad de las sub-tareas necesarias.

²⁶ La ‘3ª práctica de campo’ fue una visita de un solo día (17 de febrero de 2008), a la zona de Nexcoalango, en las faldas ponientes del volcán Iztaccíhuatl. El objetivo era hacer una invitación a los visitantes a que se sumaran a una amplia jornada de recolección y evacuación de basura en el siguiente mes de marzo, presentándonos como los organizadores y anfitriones. También se había planeado, en un ejercicio más participativo, que durante el descenso recogeríamos la basura que encontráramos sobre el camino. Acudieron, sólo 16 personas y todos pertenecían a nuestra ‘comunidad de estudio’. Se llevaron a cabo satisfactoriamente ambas tareas.

señalar que al no realizar acciones colectivas de cuidado ambiental, no se observó la cooperación en torno al trabajo para soluciones del problema alrededor del cual se estaba realizando la ‘intervención-investigación’. Un factor que debe considerarse al respecto es que, para conseguir los efectos deseados, la permanencia en dichos escenarios debe ser más prolongada que un solo día. En la ‘4ª práctica de campo’²⁷, fue donde ocurrió la ‘interacciones social’ más intensa de todo el ‘programa de actividades’ y donde observamos el mayor involucramiento de los participantes con la toma de decisiones sobre el curso de las actividades concretas. Resultó interesante el hecho de que hubieran tenido que interactuar con muchas otras personas desconocidas; en este contexto la convivencia, colaboración y la reciprocidad estuvieron presentes en prácticamente todo su desarrollo. Aquí el investigador fungió como líder en la organización de las discusiones y reflexiones, pero también como participante en un nivel de horizontalidad. Para la ‘5ª práctica de campo’, ya se vio que el poco trabajo de cuidado ambiental, no permitió una colaboración más intensa que en la anterior; la ‘interacción social’ positiva, ocurrió en función de enfrentar dificultades para la supervivencia y principalmente de manera espontánea. Lo relevante de ello, fue que el investigador, disminuyó su participación en la toma de decisiones y las vicisitudes fueron discutidas en el grupo.

No es el caso de la dimensión ‘influencia’ de este segundo componente del SPC, que describe la convicción que tienen las personas de poder influir en las decisiones sobre el curso de la vida comunitaria y que hablaría del carácter participativo de la ‘intervención-

²⁷ Se llevó a cabo el 14, 15 y 16 de marzo de 2008, con los objetivos de conducir la organización de la “XXXVII Jornada de Conciencia Ecológica”, en la que se había convocado a personas externas a la escuela a recoger, clasificar y evacuar toda la basura inorgánica que se encontrara. Entonces, acudieron 23 miembros de la ‘comunidad de estudio’, 8 ex-alumnos y 9 “invitados”. En la jornada participaron, además, varias agrupaciones de ‘montañistas’, de protección civil y ambientalistas (Club Alpino “Tonatihu”, “Ecoaventura San Rafael”, Seguridad Pública del Municipio y “Pronatura A. C.”), así como algunas familias, personas independientes y grupos de amigos. En esa ocasión se recolectaron 956 kilogramos de basura en 83 costales. A los participantes se les entregaron diplomas firmadas por nosotros y dos de las anteriores organizaciones.

investigación’. Aunque no encontramos referencias concretas en sus ‘reportes de práctica’, nuestro diario de campo consigna varios momentos en que los participantes hacían propuestas para el desarrollo de las actividades, las cuales eran discutidas con el grupo y generalmente se incorporaban. El hecho de que hubieran aparecido referencias de ello en sus narraciones nos hubiera hablado de que estaba presente en el ámbito de su conciencia y de que gradualmente se incrementaba propositivamente. Dicho logro fue considerado como la condición que Freire (1969), señaló como un importante resultado del proceso de la ‘concienciación’: la ‘autogestión’. Probablemente, parte de esta dificultad también residió en que el investigador fue más visto en su rol paralelo de profesor, lo cual implicó ser percibido como una figura de autoridad, no sólo por la jerarquía institucional a la que acostumbraban someterse, sino por las diferencias de edad, la mayor experiencia e incluso por nuestras características directivas de personalidad. Además, no puede decirse que haya sido una condición que dependiera de la lógica de nuestra intervención, sino más bien de la brevedad de la intervención. Es probable que de haber sido más prolongada, pudiese emerger a la conciencia; pues gradualmente se iba propiciando un mayor involucramiento de la comunidad en la toma de decisiones, pero sin ser todavía intencional. En próximas investigaciones con comunidades escolares, de las que se sea al mismo tiempo profesor, deberá acelerarse la disminución del liderazgo del investigador.

A pesar de estos inconvenientes, consideramos que el diseño unilateral y previo de un ‘programa de actividades’ es una estrategia adecuada, que permite hacer un uso eficaz del corto tiempo con que se cuenta para llevar a cabo la intervención-investigación con una comunidad escolar. En nuestro caso, pudimos aprovechar nuestra experiencia en la organización de acciones de cuidado ambiental, que se remitía a varios años atrás. Además, nos permitió vigilar la manera en que los participantes se involucraban en la toma de

decisiones acerca de la realización concreta de las actividades. En cualquier caso, dicho programa debe verse como una manera de ofrecer a la ‘comunidad’ una serie de propuestas, que ya sabíamos que acogerían en términos generales, dándoles oportunidad de participar en su operación concreta.

Del 3er componente del SPC, ‘voluntad de mantener los vínculos’, sólo encontramos una referencia en las entrevistas finales, en la que se habló de que elegir voluntariamente las subagrupaciones, era la mejor opción para el trabajo colectivo. En tanto que nuestra intención no fue promover la consolidación de una comunidad, entendiendo que esta agrupación era transitoria, dicho resultado nos parece lógico. Téngase presente que la pretensión era que los participantes experimentaran el SPC; o sea, despertar su ‘vocación natural’ de ‘ser *con* el mundo’, a partir de acercarse a su naturaleza colectiva (Freire, 1969) y se orientaran a buscarla en agrupaciones más permanentes, a las que pertenecieran posteriormente. No obstante, en el diario de campo, quedaron plasmadas observaciones sobre algunas manifestaciones de los participantes sobre intenciones de mantener vínculos si bien no con el grupo total, si con algunos de sus compañeros. Las muestras de simpatía y pasar la mayoría de tiempo en compañía de las mismas personas (subgrupándose), pero contando con la posibilidad de relacionarse con otros, fueron las condiciones que suponemos favorecedoras. Algunas observaciones informales que hemos hecho dos años después nos han indicado que algunos de ellos mantienen hasta el momento algún tipo de vínculo de amistad, viéndose con mayor o menor frecuencia, ó con algún tipo de contacto a distancia (por teléfono o por medios computacionales). Otra vez, no se puede decir que el componente haya estado presente en su conciencia, pero su presencia si ocurrió.

El 4º componente del SPC, la ‘conexión emocional compartida’, en cambio, sí se manifestó desde el principio. En la ‘1ª práctica de campo’ se hizo referencia a que la

grupalidad (condición constitutiva de la ‘comunidad’), implicaba ‘amor’, ‘empatía’, ‘amistad’ y ‘simpatía’; en la 2ª, lo importante fue la ‘amabilidad’; en la 5ª, no encontramos evidencias concretas, aunque tangencialmente también se valoró la ‘amabilidad’ (proporcionada por los habitantes de la zona visitada); y en las entrevistas finales, aparte de la ‘amabilidad’ se refirió a la ‘simpatía’. Lo cual consideramos como la confirmación de que este componente también emergió en el proceso de nuestra intervención, destacando a la ‘amabilidad’ y la ‘simpatía’, como constituyentes de una ‘comunidad’, pues al manifestarlas lo más probable es que se reciban a cambio; es el sentido de la ‘reciprocidad’ en el SPC. Algo que probablemente favoreció la emergencia de este componente tiene que ver con que los participantes pertenecen a la misma generación de edad, a que son compañeros de la misma escuela, pero no debe descartarse que se trata de la lógica de nuestra ‘intervención-investigación’, ya que se pudieron trabar relaciones con el mismo carácter afectivo, con personas externas a la ‘comunidad de estudio’ y hasta de otras edades.

Todo lo anterior puede entenderse como el resultado de nuestro ‘programa de actividades’, en su capacidad de generar una ‘interacción social’ positiva, mejor entendida como ‘convivencia’, a la que en todo momento se valoró. Permitió que los participantes se sensibilizaran sobre la presencia del otro y facilitó el surgimiento del SPC. Las condiciones que lo propiciaron, según lo analizado, pueden ser asociadas tanto a las actividades que se desarrollaron, como a las características de los escenarios visitados.

En relación con las actividades propiciadoras, encontramos desde la ‘1ª práctica de campo’, referencias a las ‘comidas colectivas’, el ‘trabajo en equipos’ y las ‘actividades recreativas’; en la 2ª, no las hubo, pues de por sí, las referencias a la ‘interacción social’ fueron pocas, debido a las dificultades para llevar a cabo lo planeado, como ya se

mencionó. En cambio en la 5ª, donde ya fueron abundantes, se mencionaron ‘presentaciones en el grupo’, ‘reunión alrededor de una fogata’, ‘caminatas en grupo’ y ‘organización de festejos’. Un caso que debe considerarse especialmente, es el contacto que los participantes tuvieron con los habitantes de las zonas visitadas, los que sirvieron como modelos de los valores inherentes a una ‘interacción social’ positiva: ‘hospitalidad’ y ‘solidaridad’. De las entrevistas finales, quedó claro que el investigador debe promover una dinámica grupal en la que se establezcan límites normativos al comportamiento, en función de la unidad y seguridad grupal y la distribución equitativa de las tareas. A pesar de que se esperó que fuera el profesor quien se encargara de ello, consideramos que es mejor que ellos sean quienes acuerden el encuadre, sin que aquél abandone su ineludible responsabilidad, respecto de la seguridad del grupo. En síntesis, las anteriores actividades proporcionaron espacios para que los participantes dialogaran, lo cual tratamos de hacer en cada etapa del ‘programa de actividades’ (por ejemplo, grupos de discusión, reflexión en plenarias, en las etapas de evaluación y planeación). Por lo que nuestra lógica de intervención, enfatiza la inducción de situaciones que propician el ‘diálogo’²⁸ entre los miembros de la comunidad.

Las características de los escenarios que favorecieron este tipo de ‘interacción social’, tienen que ver con que se hayan presentado dificultades, mejor resueltas gracias a la

²⁸ A lo largo de este documento, hemos usado los términos ‘conversación’ y ‘diálogo’ como sinónimos, pero hay que aclarar que no son exactamente lo mismo. El ‘diálogo’, en el sentido freireano, denota las relaciones críticas que las personas establecen con el mundo y subsume a la ‘conversación’. Siguiendo a Gabriel Tarde (1904), la ‘conversación’ es un comunicación cotidiana, donde se intercambian palabras “*sin utilidad directa e inmediata, [y] se habla [...] por hablar, por placer, por juego o por cortesía. Sostiene la atención espontánea [...] por una acción tan irresistible como inconsciente [...]; es, [...] agente [...] de la imitación, de la propaganda de sentimientos, [...] ideas [y] modos de acción*” (Tarde, 1904/1986: 93). Según este autor, ocurre en el ocio, reuniones, existencias accidentadas; por ejemplo, durante las comidas suelen ocurrir largas conversaciones. Particularmente, la “*conversación-intercambio*” (evitación de la contradicción y búsqueda del acuerdo), y la “*conversación discrecional*”, (que ocurre entre iguales y contradice el egoísmo e individualismo), ayudan a entenderla como necesaria en el contexto de las intervenciones comunitarias de la PSC, en la medida en que promueve una “*teleología totalmente social*” (Tarde, 1904/1986: 120).

cooperación, tales como sortear irregularidades orográficas o climáticas y compartir víveres cuando son escasos. Además del objetivo de atacar el problema ambiental, enfrentar estas cuestiones contribuyó a que la comunidad estableciera metas compartidas, lo que parece la condición esencial para la ‘interacción social’ positiva. Por supuesto que en una comunidad geográfica, los escenarios naturales a los que se accede mediante gran esfuerzo físico y que carecen de las comodidades y recursos propios de la vida urbana, no se antoja útil. En estas comunidades habrá que promover la conciencia sobre los problemas que de por sí son comunes y que sólo se resuelven por la cooperación y trabajo colectivo.

En este momento, conviene señalar que nos dimos cuenta de que la escuela a la que perteneció nuestra ‘comunidad de estudio’, a pesar de ser un espacio físico en el que los estudiantes pasan mucho mayor tiempo que las 32 semanas que duró el proceso de nuestra intervención-investigación, no tiene la capacidad de generar una ‘interacción social’ positiva que permita la formación de un SPC. Lo cual puede interpretarse como la consecuencia de diversos factores. Uno de ellos es que la población estudiantil es muy numerosa (son aproximadamente 12,000 alumnos) y es difícil que ocurra una convivencia amplia que lo propicie. Otra razón es que los estilos de vida en los que se desempeñan, privilegian el individualismo, como se ha descrito que corresponde a una ‘sociedad de masas’ (Sánchez, 1997), y que se refuerza cuando ahí se impulsa la competencia más que la cooperación. Ello ha hecho que ahí se sufran problemas como la inseguridad y la violencia. Es necesario replantear la dinámica institucional, para que la educación que se imparte, deje de ser pura ‘palabrería’ (Freire, 1969) y se consiga que sus estudiantes constituyan comunidades, no sólo de aprendizaje, que ya de por sí sería una importante ganancia, sino de vida, proporcionando posibilidades para que los jóvenes construyan identidades más

sanas. Varios de los principios que de esta investigación se derivan, serán de gran utilidad si hay interés en los que administran estas instituciones.

Ahora bien, como se afirmó en el marco teórico, la presencia del SPC está relacionada recursivamente con la ‘participación comunitaria’. Esta última dimensión de la ‘conciencia crítica’, también estuvo presente desde que se observó su disposición para la actuación colectiva. En la ‘1ª práctica de campo’ se ha entendido que ésta se valoró debido a que mejoraba la ‘eficiencia’ en la búsqueda de ‘soluciones’, que hace que ‘el trabajo sea fácil’ y hasta ‘divertido’. Podemos suponer que se señalaron las condiciones que posibilitaron la acción colectiva, cuando hacen referencia a los siguientes términos: ‘comunicación’, ‘organización’, ‘esfuerzo’, ‘dedicación’ y ‘atención’. De la ‘2ª práctica de campo’, hemos derivado de sus referencias, que la ‘participación comunitaria’ ocurrió cuando se compartían las mismas metas en medio de la ‘convivencia’, pues aumentó la capacidad para el trabajo; en este contexto, el cuidado ambiental fue adecuadamente incorporado como una meta común. En la 5ª, donde se dejó ver más clara la relación entre la ‘interacción social’ y la ‘participación comunitaria’, encontramos que ésta ocurrió de igual manera, cuando se compartieron metas, ya sea las que se derivaran de las dificultades propias del escenario natural visitado o de las tareas de cuidado ambiental. En las entrevistas finales, nuevamente se confirma que compartir metas es una condición necesaria para el ‘trabajo colectivo’ y en este caso, el cuidado ambiental fue la única que se mencionó. De manera peculiar, aquí se destacó el carácter voluntario del involucramiento de las personas con las metas comunitarias, que entonces parece aumentar su compromiso. También vimos emerger un ‘sentimiento de competencia’, tanto porque ellos mismos lo declararon en sus narraciones o porque lo constatamos con nuestras observaciones, registradas en el diario de campo, donde se refiere que gradualmente los participantes se

desempeñaban con más seguridad, tanto en la ‘interacción social’ como en el trabajo colectivo, tomando la iniciativa en la manera de organizarse para obtener resultados más eficaces. Lo cual consideramos como una consecuencia de la participación, que coincide con lo que Montero (1994), refiere como el ‘sentimiento de autoeficacia’.

Ahora bien, el SPC en relación con la ‘participación comunitaria’, lo hemos concebido, como manifestación de una ‘comunidad autogestiva’; es decir aquella que mantiene una perspectiva política, social, cultural y ecológica, para tomar decisiones encaminadas a transformar sus condiciones de vida (Freire, 1969; Sapag y Kawachi, 2007). La ‘autogestión’ es un concepto derivado de la tradición freireana, aunque no es el único que puede dar cuenta de la reunión de aquellos fenómenos; sin embargo, sí nos permite mantener la coherencia ontológica y epistemológica buscada. Así, hemos prescindido del concepto de ‘potenciación’²⁹, proveniente del ‘marco ecológico’ de la psicología comunitaria, que de la misma manera que la ‘autogestión’ surge de la confluencia del SPC y la ‘participación comunitaria’ (Rodríguez y Alfonso, 2004; Gracia, 1998; Ledesma, 2004; Cornes, Fernández-Ríos, Arauxo y Pedrejón, 2004; Sapag & Kawachi, 2007; Campbell & Jovchelovich, 2000), describiendo la autocapacitación para controlar sus recursos socioeconómicos y cuestiones vitales (Martín, 1998; Cornes, Fernández-Ríos, Arauxo y Pedrejón, 2004).

²⁹ ‘Potenciación’ proviene del vocablo inglés <empowerment>, propuesto por Julian Rappaport en 1977. Su traducción al castellano no es fácil, pero equivale a la capacidad adquirida de tomar decisiones y actuar para mejorar las condiciones de vida (Martín, 1998). Algunos lo traducen como ‘fortalecimiento’ o incluso ‘empoderamiento’. Aquí hemos elegido ‘potenciación’, como sinónimo de ‘fortalecimiento’ y hemos desechado el de ‘empoderamiento’, debido a las dificultades teóricas del concepto de ‘poder’ y su contradicción con el ‘estar *con* el mundo’.

Otro concepto que intenta dar cuenta de la relación entre el SPC y la ‘participación comunitaria’, es el de ‘capital social’³⁰, que se refiere a los aspectos organizacionales, redes, normas y confianza, que facilitan la acción y la cooperación para el logro de objetivos compartidos (Pooley, Pike, Drew & Breen, 2002; Ledesma, 2004; Morandé, 2006). Pero al parecer tampoco se contempla que las acciones de la comunidad ocurran desde una perspectiva política, cultural, económica y ecológica. Además, se asemeja a una forma economicista de abordar la transformación comunitaria, y entonces el riesgo sería dar cabida a un ‘asistencialismo’, obedeciendo a intereses institucionales, más que a los comunitarios.

Siguiendo en la discusión del proceso de investigación, vale la pena señalar que, “descubrimos” una manera de incrementar la eficacia de la organización para el trabajo colectivo, como forma de la ‘participación comunitaria’. Durante el curso de las acciones, es necesario tomar decisiones para adecuarlas a las circunstancias reales, que nunca son como las planeadas. En este sentido, la eficacia depende de una comunicación estrecha y continua, la cual se facilita si en la comunidad se han conformado subagrupaciones, cada una de las cuales tiene un representante. Entonces, informar a los representantes sobre lo que hay que decidir y las posibles opciones, para que las lleven a sus subgrupos para ser reflexionadas y discutidas, facilita, en principio, que todos los miembros tomen parte en ello. Hacerlo en plenarios, primero, implica invertir tiempo en reunirlos físicamente; pero después dificulta que algunos participen o provoca que las discusiones se alarguen más de lo conveniente.

³⁰ Bordieu (1980) propuso el término de ‘capital comunitario’, el cual integraría, además del capital social, el ambiental, el humano y el económico (Sapag y Kawachi, 2007).

Como se ha visto, el tema del deterioro ambiental ha podido ser fácilmente percibido como una meta compartida y las razones de ello pueden ser bastantes, dentro de las que podemos señalar, el estar de moda en los discursos institucionales y en los medios masivos de información, ganando la aprobación y reconocimiento social generalizado. Otra razón es que sus efectos son palpables en la vida cotidiana y se padecen de manera objetiva. También se trata de un problema con el que las personas se pueden involucrar sin correr los riesgos que podrían estar asociados con otros, que igual afectan sus condiciones de existencia (e. g. narcotráfico, delincuencia). Así mismo, los resultados de la acción colectiva son de corto plazo, a diferencia de otros que suponen una espera y esfuerzos más prolongados (e. g. falta de empleo, desintegración familiar) y se puede ver aumentar el sentimiento de autoeficacia.

Téngase en cuenta que la lógica de intervención que proponemos no está sujeta, en sí misma, a una problemática específica. Lo más recomendable es siempre partir de las necesidades manifiestas o latentes en la comunidad, más que introducirlas desde el exterior. El tema ambiental tiene la virtud de cumplir con estas dos formas.

En cualquier caso, la temática ambiental, cobró una relevancia inesperada, que suponemos, no sólo es válida para promover la ‘interacción social’ y la ‘participación comunitaria’ en un ‘comunidad’ de jóvenes estudiantes, sino que puede ser igualmente útil para otros tipos de comunidades, ya que dicho problema está presente en, prácticamente, todo el mundo. Claro que habrá sectores de la sociedad que no estén interesados en revertir el deterioro ambiental, pues su modo de vida implica prácticas que, en sí mismas, son destructivas, tanto del ambiente como del tejido social, y que no estarán dispuestos a abandonar.

En el presente caso, el ‘ambientalismo’ con el que parecen haber terminado varios de los participantes, representa la otra dimensión, además del SPC, de la ‘perspectiva ecológica’ que hemos propuesto como actualización de la ‘conciencia crítica’ de Freire (1969). En ese sentido, no sólo importó que atendieran a la problemática ambiental, sino que replantearan y re-significaran sus relaciones con el ‘ambiente’. Entonces, independientemente de cuál fuera el problema con el que una comunidad se involucre, si se ha de promover la ‘conciencia crítica ecológica’, debería esperarse que apareciera algo que puede ser llamado reconstitución de las relaciones con el ‘ambiente’.

Esta misma reconstitución de las relaciones con el mundo, pudiera ser descrita usando el concepto de ‘espiritualidad’, que igualmente se ha propuesto para ampliar la dimensión relacional de la ‘concienciación’ (Trout, Docecki, Newbrough & O’Gorman, 2003; Docecki, Newbrough y O’Gorman, 2001; Hill, 2000; Moton y Salem, 1995, en Gracia, 1998). Es cierto que consiste en una visión holística del espacio y del tiempo, que hace que la persona experimente las relaciones con y entre los muchos *dominios* que componen su realidad, obligándola a la reciprocidad (Docecki, Newbrough y O’Gorman, 2001). Pero tales *dominios* no sólo se refieren a las relaciones sociales, incluyen el entorno físico y pueden dar cabida a concepciones místicas o religiosas. Lo cual, se aleja de nuestras pretensiones, por lo que hemos renunciado a dicho concepto.

Con la intención de promover la resignificación del ‘ambiente’, en comunidades urbanas como las de Ciudad de México, con cada vez menos áreas verdes, resulta interesante que las personas tengan contacto con escenarios naturales, esperando desencadenar lo que supone la hipótesis de la ‘biofilia’ (Corral, 2010) o generar beneficios como de los que se hablan en la hipótesis de la “percepción de restauración ambiental”

(Hartig, Korpela, Evans & Gärling, 1997; Kaplan & Talbot, 1983;), que igualmente refiere procesos de nivel individual e ignora la interrelaciones con el ‘objeto’.

Especialmente, para los jóvenes, además de esa atracción “natural” por la naturaleza, encontramos que dichos escenarios les dieron oportunidades para la autoafirmación, en la medida en que pudieron estimar su desempeño en actividades y circunstancias inéditas, incluso interpretadas como ‘aventuras’. No se descarta que también se hayan sentido atraídos por alejarse de la autoridad paterna y estar en compañía de otros jóvenes.

A lo largo del proceso, se pudo observar cómo se fue ampliando su ‘conciencia’ sobre el problema ambiental. Iniciando en la ‘exploración diagnóstica’, solo manifestaron darse cuenta de su presencia y declararon que es importante actuar para su solución.

En la ‘2ª práctica de campo’, donde algunos ya habían tenido sus primeros contactos con escenarios naturales y habían participado en acciones colectivas para su cuidado, a diferencia de otros que por primera vez se encontraban en este tipo de lugares, las abundantes referencias al ‘ambiente’ describieron una visión estrecha, valorándolo como algo ajeno o sólo por las ganancias que recibían como individuos (disfrute estético o bienestar psicológico); es decir, como meras experiencias fenomenológicas, que aquí hemos llamado ‘egocentrismo’, que incluye lo relativo a la hipótesis de ‘percepción de restauración ambiental’.

En la ‘5ª práctica de campo’, aunque se siguió valorando al ‘ambiente’, por ser fenomenológicamente agradable, llegaron a afirmar que su forma de relacionarse con éste había cambiado; tornándose más responsables, autorreflexivos, propositivos y recíprocos. Incluso supusieron como un avance para ganar una “conciencia ecológica”, que por cierto,

no correspondió a nuestra concepción teórica del concepto, pues se sesgó hacia uno de los tres ‘registros’ ecológicos: el del “medio ambiente” (Guattari, 1978).

En las ‘entrevistas finales’, volvió a aparecer la sesgada connotación de la ‘conciencia ecológica’. Pero ahora también atendió a su involucramiento con la problemática ambiental y a la reflexión sobre sus propios actos como una modificación de la manera de relacionarse con el ambiente; entonces parece que se tornaron respetuosos, recíprocos, con intenciones de participar en su cuidado y de influir en otras personas para que cooperaran. Además hubo quienes integraron al concepto lo relativo al SPC. Al mismo tiempo, unos cuantos permanecieron en posturas asistencialistas y se deslindaron de contribuir a deteriorar el ambiente, ejemplificando la falta de ampliación de su conciencia; De hecho, desde el inicio, casi todos los participantes creyeron que el objetivo de la investigación en la que participaron, era promover el cuidado ambiental.

Cabe señalar que, como indicador de haber alcanzado una perspectiva ‘ecológica’, esperábamos que se manifestara un sentimiento de pertenencia hacia el ‘ambiente’ (naturaleza). No haberlo visto, tampoco significa una falla en nuestra intervención-investigación, pues por su brevedad resulta esperable. Al respecto, propusimos en el marco teórico, que una característica importante de elegir al volcán Iztaccíhuatl como una de las regiones naturales a visitar, era que a través de éste podrían introducirse elementos simbólico-identitarios, que fácilmente podrían ser incorporados por nuestra ‘comunidad de estudio’. Pero, en contra de nuestras expectativas, no encontramos ninguna referencia a este asunto en la información recabada. Lo que no quiere decir que deba abandonarse este elemento. Sucede que, debido a la velocidad con la que se desarrolló el proceso, no lo atendimos debidamente (promoviendo la reflexión colectiva). Vale la pena considerarlo en futuras investigaciones.

Así pues, consideramos que el ‘programa de actividades’ promovió los componentes que teóricamente asociamos a la ‘conciencia crítica ecológica’. Si bien, no contiene todos los referentes que Freire (1969), asoció a la ‘conciencia crítica’, tampoco era nuestra intención original. Por ejemplo, no promovimos la reflexión sobre las causas profundas de sus problemas de vida; tampoco esperábamos que ganaran capacidad argumentativa. Nuestra atención estuvo centrada en el SPC, la ‘participación comunitaria’ y un ‘ambientalismo’ surgido de una perspectiva ecológica del mundo. No se desestima la importancia de pretender impulsar lo otro.

Pero, para valorar los alcances de nuestra lógica de ‘intervención comunitaria’ en la catálisis de la ‘concienciación’, hay que tener presentes varias consideraciones. En primer lugar, conducir un proceso de ‘investigación acción participativa’, es complicado si se desea comprender los fenómenos psicosociales correspondientes, al mismo tiempo que reflexionar sobre la mejor manera de actuar como ‘catalizador’. Ello se debe, por un lado, a que los acontecimientos van ocurriendo a gran velocidad y el investigador se ve íntimamente implicado en la vigilancia de su conducción. Por otro lado, si es que se ha hecho una planeación previa, como en nuestro caso, esa vigilancia absorbe toda su atención, pues se pretende que ocurra la participación de la ‘comunidad’ para enfrentar circunstancias imprevistas y oportunidades que deben ser aprovechadas en beneficio de la concienciación. Además, si el investigador no sólo desempeña ese rol, que ya de por sí es complicado (catalizador, observador y entrevistador), sino que además funciona como profesor, coordinador, responsable de la seguridad, gestor de recursos y de facilidades para llevar a sus alumnos fuera de la escuela, queda saturado, como para ir revisando los avances *in situ*, a la luz del marco teórico.

La reflexión sobre el proceso de ‘intervención-investigación’ se hace de manera retrospectiva, a partir de la información que el investigador planeó que sería suficiente para afirmar algo sobre sus objetivos. A pesar de que contamos con una gran cantidad de información sobre este proceso, queda patente que otra información no fue recogida, porque nuestra capacidad quedó rebasada (e. g. conversaciones en las que el investigador no estuvo presente y pudieron haber recogido observadores endógenos)

Debemos reconocer que haber centralizado tantas funciones, limitó nuestra posibilidad de comprender más ampliamente lo ocurrido. Por lo que, consideramos necesario recomendar que en investigaciones como ésta, se conformé un equipo que incremente la eficacia y eficiencia. Tal equipo de investigación puede ser externo (colegas invitados por el investigador) o interno (miembros de la ‘comunidad de estudio’, ya sea que sean los mismos en todo el proceso, se vayan rotando, sean elegidos por el investigador-profesor o sean voluntarios; de cualquier forma se antoja interesante explorar esta condición). Este último caso es el que consideramos más coherente con los principios de la IAP y entonces hablaríamos de observadores endógenos, que dan la ventaja de que al ser parte de la ‘comunidad de estudio’, pueden estar presentes en las interacciones sociales e intercambios simbólicos, para los cuales el investigador-profesor no tiene acceso. Para conseguirlo, sería necesario poner mayor atención en el entrenamiento de los participantes en el manejo de técnicas de investigación, que es a lo que se refiere Fals Borda (1978), con ‘popularización de la ciencia’.

En este sentido, la revisión del proceso de ‘intervención comunitaria’, estuvo principalmente basado en la información que los participantes proporcionaron, a través de sus ‘reportes de práctica’ (narraciones de sus experiencias en las etapas de ‘acción’). Debemos reconocer que, a pesar de contar con evidencias concretas de los alcances

conseguidos, la cantidad de estos documentos fue menor a la esperada, y limitó la posibilidad de ser contundentes en nuestras afirmaciones. La causa de ello, podemos atribuirlo a que sus narraciones fueron requeridas bajo las siguientes condiciones: a) sólo se les solicitó a los miembros de la ‘comunidad de estudio’, que sumaron 36, pero en realidad fueron 84 personas las que participaron, al menos en una de las etapas del ‘programa de actividades’ (48 de ellos fueron o invitados de otros compañeros o estudiantes, a los que se les impartió el curso de psicología sólo durante 16 semanas) y ninguno de estos últimos lo entregaron; b) preferimos que la entrega del documento fuera voluntaria, pero ello trajo como consecuencia que los miembros de la ‘comunidad de estudio’ que si lo hicieron, no fueran puntuales (con las alteraciones que el tiempo impone a los recuerdos: dejamos pendiente la discusión sobre la importancia de permitir la reflexión y el pensamiento social que el tiempo y la ‘interacción social’ otorgan o de la autorreflexión inmediata y más espontánea), o bien que nunca lo hayan entregado; c) la razón de que la entrega del reporte no fuera obligatoria, obedeció a nuestro deseo de que no lo percibieran como un trabajo extraclase (“tarea”), pues es sabido que al verlo así, sólo tratarían de cumplir con el requisito y disminuiría su involucramiento o copiarían el trabajo de algún compañero; a pesar de ello, observamos que el contexto escolar, en el que se desarrolló la investigación, dificultó que se abandonara esta percepción y, si acaso, se interpretó como una “tarea” que se podía o no, entregar. Es necesario que en las etapas de ‘reflexión’ y ‘evaluación’ se apele a la importancia de desarrollar un sentimiento de responsabilidad con el grupo, como la vía para que el trabajo grupal aumente su eficacia y eficiencia, y esté presente en el ámbito de la conciencia.

De lo anterior, es necesario apuntar dos consideraciones para futuras investigaciones. La primera se refiere a que los ‘reportes de práctica’ son una buena

herramienta para recabar información sobre el proceso de una intervención-investigación, ya que desde nuestra perspectiva son las narraciones y discursos es donde podemos observar las transformaciones en las estructuras subjetivas y, en este caso, la ampliación de la ‘conciencia’ del mundo. El que cada participante se siente en su mesa de trabajo, a reflexionar, por separado y lo plasme en un texto, presenta ventajas pues el tiempo que el investigador pasa con la comunidad puede dedicarse mayormente al trabajo de organización. Pero, pueden encontrarse las dificultades que se acaban de describir. Por lo que en contextos escolares, o bien se encuadra de una manera diferente su entrega, o bien debe pensarse en alguna herramienta alternativa, que igualmente de cuenta de los discursos narrativos. Nuestra experiencia en el uso de la entrevista cualitativa y de los ‘grupos de reflexión’ nos indica que estas herramientas pueden ser hasta más útiles, debido a que la conversación que ocurre entre el entrevistador y el entrevistado o entre los mismos compañeros incrementa la capacidad de reflexión. Otra propuesta, sería que los alumnos también realicen notas de campo, que no excluye a ninguna de las dos opciones anteriores. Así que, tal vez valga más la pena prescindir de los reportes escritos, elaborados individualmente, sobre todo si desea trabajar con comunidades geográficas, donde muchos de sus miembros no están habituados a escribir o bien son analfabetas. Sobre todo, habrá que considerar que lo que hemos buscado, no es observar las transformaciones que ocurren a nivel individual; nos interesaron los fenómenos colectivos y estas técnicas alternativas están más acordes con ello.

La segunda, está relacionada con las dificultades para recabar la información de todas las personas que participaron, en mayor o menor medida, en el ‘programa de actividades’. Como ya se dijo, además del grupo que llamamos ‘comunidad de estudio’, en todas las etapas de ‘acción’ hubo la posibilidad de que invitaran a otros jóvenes que,

conociendo los objetivos de las ‘prácticas de campo’, estuvieran interesados en integrarse al trabajo y demás actividades colectivas. De esta manera, se contabilizaron hasta 48 personas en estas condiciones, pero nunca se les consideró como miembros de nuestra ‘comunidad de estudio’. Ahora podemos reconocer que en el contexto escolar, una ‘intervención-investigación’ como la que se desarrolló, debe tener en cuenta que los límites de la comunidad escolar nunca están definidos. En una escuela, existen muchos grupos y aunque se habla de la “comunidad escolar”, lo que hay son diversas comunidades (grupos escolares) que tienen una existencia breve, diluyéndose y conformando otras nuevas, o recomponiéndose algunas que son más duraderas (amigos). En nuestro caso, a las ‘prácticas de campo’ no acudieron siempre los mismos; fueron muy pocos los que participaron en el proceso completo y cada una correspondió a una agrupación algo diferente de las otras. Así que, al no prestar mucho interés a lo que ocurrió con los “invitados”, sacrificamos recabar mayor información, que quizá nos hubiera permitido mayor contundencia en las afirmaciones sobre los logros de la intervención-investigación. La ‘comunidad’ debe estar mejor definida por todas las personas que participen, de alguna manera en el proceso, sobre todo porque debe recordarse que no se pretende consolidar una comunidad sino promover el surgimiento de ciertos fenómenos colectivos.

Entonces, en la medida en que no todos ellos serán alumnos del profesor-investigador, se vuelve imperante que las narraciones que se recojan, dejen de ser vistas como “la tarea”; es cuando las entrevistas o los grupos de reflexión serán técnicas más pertinentes, sobre todo pensando en aplicarlas en el mismo momento de las etapas de ‘acción’, pues después, en la escuela, será difícil volverlos a reunir.

Así, el haber emprendido esta intervención-investigación, representa para nosotros una valiosa oportunidad para llevar a cabo la primera reflexión sistemática sobre las

acciones que habíamos venido organizando desde hace varios años de manera intuitiva. Ahora estamos en condiciones de continuarlas con mayor eficacia, de dar a conocer la comprensión alcanzada y de proponer más detalles sobre la dirección que habrían de seguir los interesados en promover la ‘concienciación’, ya sea en comunidades escolares o de otro tipo; partiendo de problemáticas ambientales o de otro tipo; y de seguir de manera más puntual los principios de la PSC, que consideramos muy loable para el quehacer de los psicólogos sociales. Nuestra expectativa es despertar el interés de aquellos que, tomando conciencia de la responsabilidad social que se adquiere al recibir una formación profesional, están dispuestos a comprometerse con la vocación de servicio que todo psicólogo debería tener firme, no importando el área en la que ejerzan la actividad, trabajando para mejorar las condiciones de vida propias y de sus congéneres. El psicólogo social comunitario, ha dejado de ser aquél ser superior, que sabe como es la mejor manera de ser en el mundo; no es el que desarrolla la ‘conciencia crítico ecológica’, sino uno que, gracias a que ha logrado ampliar su ‘conciencia’, humildemente facilita que las personas se enfrenten a las situaciones apropiadas, para que se den cuenta de su propia existencia en el mundo y tomen las decisiones que mejoren sus condiciones de vida; que logren ‘estar *con* el mundo’.

Conclusiones.

*“Porqué nadie libera a nadie.
Nadie se libera sólo.
Todos nos liberamos juntos.”*

Mario Benedetti.

En el afán de constatar la viabilidad de la lógica que proponemos para conducir ‘intervenciones comunitarias’, dirigidas a impulsar una ‘conciencia crítico ecológica’, hemos llevado a cabo la presente investigación con un doble propósito. Por un lado, cambiar, con base en ‘acciones colectivas transformadoras’ (praxis), las estructuras intersubjetivas de una comunidad de jóvenes estudiantes, desde un ‘estar *en* el mundo’ (‘transitividad ingenua’), donde se suponía que los encontraríamos al iniciar este proceso, hasta un ‘estar *con* el mundo’ (‘transitividad crítica’). Por otro, construir conocimiento teórico sobre los fenómenos relativos a la ‘conciencia crítico ecológica’, que ayudara a comprenderlos y sobre las posibilidades metodológicas para conseguir cambios en este ámbito.

Averiguar su viabilidad, dependió del diseño de un ‘programa de actividades’, cuya estructura emuló los principios de la estrategia de la ‘investigación acción participativa’ (ciclos recursivos de etapas de reflexión-incorporación de información-planeación-acción-evaluación-planeación-acción, en su versión más detallada), en torno a soluciones de problemas que afectan las condiciones de vida colectivas, privilegiando el diálogo (conversaciones de intercambio y discrecionales: Tarde, 1904)) investigador-comunidad y pretendiendo relaciones horizontales entre sus miembros y con aquél. Es así como lo plantea la ‘psicología social comunitaria’, que continua y actualiza aquél pensamiento freireano que va en pos de la ‘concienciación’, entendida como un proceso de educación

crítica y dialógica, que amplía la conciencia de sí mismos y del mundo total -con el que hay una estrecha vinculación.

No sólo se buscó la constatación de lo que la literatura revisada ha descrito acerca de la articulación conceptual de los fenómenos comunitarios. Aunque se retomó la noción de la ‘conciencia crítica’, propuesta por Paulo Freire (1969), centramos nuestro interés en su significado relativo a tres dimensiones. Primero, en la expectativa de que las personas se den cuenta de sus propias limitaciones y de la necesidad de los otros para mejorar sus condiciones de existencia (Freire, 1969), que hemos entendido como el ‘sentido psicológico de comunidad’ (e. g. McMillan y Chavis, 1986; Sarason, 1974). Segundo, en la posibilidad de comprometerse con su existencia y en participar con las decisiones sobre las condiciones individuales y de su ‘comunidad’, es decir, que se involucren críticamente en ‘acciones colectivas transformadoras’, al mismo tiempo que amplían su ‘conciencia’ (e. g. Campbell y Jovchelovitch, 2000; Freire, 1969; Hombrados, 1996; Sapag y Kawachi, 2007); dicha dimensión ha sido llamada por ‘psicología social comunitaria’, ‘participación comunitaria’ (Colombo, Mosso y De Piccolli, 2001; Ledesma, 2004) y describe a una comunidad que está en condiciones de la ‘autogestión’ (Dalton, Elias & Wandersman, 2001). Tercero, en lo que consideramos nuestra propia continuación y actualización del pensamiento freireano, resaltamos el carácter ‘ecológico’ de la ‘conciencia crítica’ (para fundar el concepto de ‘conciencia crítico ecológica), entendiendo que reflexionar sobre sí, en relación con el mundo, permite que las personas comprendan realísimamente su ubicación en la naturaleza, en la sociedad y su vinculación con sus fuentes creadoras (Freire, 1969), que pueden ser las anteriores u otras menos objetivas. Dicho carácter ‘ecológico’, lo hemos concebido como la perspectiva que las personas adquieren del mundo como una unidad concatenada, en la

articulación de los tres ‘registros ecológicos’ que Guattari (1978) mencionó: el ‘medio ambiente’, las ‘relaciones sociales’ y la ‘subjetividad humana’.

Aunque los problemas en torno a los cuales ocurre la ‘participación comunitaria’ son aquellos en los que una ‘comunidad’ coincide que son tales, éstos pueden ser de diversa índole. Pero aquí nos interesamos exclusivamente por el deterioro ambiental, que de cualquier forma sería inherente al surgimiento de una ‘conciencia crítico ecológica’, independientemente de que sean otros los problemas que se decidan enfrentar por la comunidad.

El ambiente, visto desde este punto de vista, no sólo recibe atención por ser un problema; es más importante su consideración como una de las grandes dimensiones que constituyen al mundo y con la cual se debería mantener relaciones de interdependencia. De tal manera que ocuparse del cuidado del ambiente, es una consecuencia de la reciprocidad a la que se ven impelidas las personas que se percatan del carácter ‘ecológico’ del mundo.

Nuestra intención, antes que buscar el desarrollo de una ‘comunidad’, fue conseguir:

- a) que los miembros de la ‘comunidad’ experimentaran un ‘sentido psicológico de comunidad’, esperando que se despertara su “vocación natural” (Freire, 1969), como entes sociales, orientándose hacia su búsqueda en otras agrupaciones;
- b) que mostraran buena disposición para la ‘participación comunitaria’, valorando el trabajo y la reflexión colectivos como el vehículo para transformar sus condiciones de vida;
- c) que adquirieran una perspectiva ‘ecológica’ del mundo, que puede dar cuenta de la posibilidad de autorreflexión y de comprometerse con la ‘participación comunitaria’, así como de la presencia del ‘sentido psicológico de comunidad’.

Hasta aquí, estamos en condiciones de formular una primera conclusión. Nuestra propuesta de actualizar el concepto de ‘conciencia crítico ecológica’, representa un aporte

teórico al pensamiento freireano del ‘estar *con* el mundo’, al colocar, con una justificación empírica, a los conceptos de ‘sentido psicológico de comunidad’ y a la ‘participación comunitaria’, presentes en los trabajos de varios ‘psicólogos sociales comunitarios’ como componentes nodales de la ‘conciencia crítica’. Al mismo tiempo, hemos respaldado la pertinencia de actualizarlo, al subrayar el carácter ‘ecológico’ de éste estado de ‘conciencia’, rescatando un término originado en la biología, para trasladarlo a la jurisdicción de una psicología social que mantiene rasgos de una tradición marxista.

Pero también, hemos demostrado que nuestra propuesta de una lógica para catalizar la ‘concienciación’ es prometedoramente eficaz, si es capaz de que las acciones comunitarias y los escenarios donde ocurren, faciliten una ‘interacción social’ positiva y la emergencia de metas compartidas, ya sea para resolver problemas comunes o para satisfacer necesidades de la vida cotidiana a través de la cooperación. Así, vimos emerger, como consecuencia de la implementación de un ‘programa de actividades’ concreto, los componentes del ‘sentido psicológico de comunidad’; una revaloración positiva del trabajo colectivo –implícito en la ‘participación comunitaria-’, como un atajo para alcanzar eficacia en la solución de problemas reconocidos como obstáculos para el bienestar; así como una perspectiva de que el mundo está concatenado, que permite la autorreflexión y que desemboca en que debe haber un compromiso a actuar con reciprocidad, en sus relaciones con el entorno, terminando este proceso con una orientación hacia el ‘ambientalismo’.

En otro rubro, el trabajo que se desarrolló en esta dirección, adquirió sus peculiaridades en función de las características de la ‘comunidad de estudio’. Por una parte no se trató de una ‘comunidad’ en el sentido tradicional, que requiere un territorio geográfico en el cual se desempeñan las principales formas de la vida cotidiana (hogar donde se come, se duerme, además de las otras actividades que se consideran privadas o

hasta intimas); en cambio, tratamos con una comunidad escolar, en la que sus jóvenes miembros sólo se reunían por periodos cortos, dos veces a la semana (2 horas cada uno), entre el lunes y el viernes, y su existencia como agrupación era de 32 semanas, que es la duración de un ciclo académico en la institución de procedencia. Entonces, nuestra intervención-investigación tendría que tomar en cuenta estas limitaciones, optimizar los contactos que se trabaran con ellos e incluso ampliarlos en la medida de lo posible, buscando espacios y tiempos extraescolares. Fue así como el diseño un ‘programa de actividades’, previo a la intervención, se valoró como una estrategia viable, que no entraba en contradicción con el carácter participativo que exige la ‘investigación acción participativa’, pues fue planeado para que los jóvenes pudieran hacer propuestas y tomar decisiones. Las etapas de ‘acción’ generalmente se llevaron a cabo en fines de semana y en lugares externos a la escuela.

Por otra parte, nuestro rol como investigadores, no correspondió al que tradicionalmente encontramos en la literatura, en la que aparece como un agente externo, que necesita de ciertas maniobras previas a la intervención, para poder empezar a actuar. Además de tratar de catalizar un proceso de concienciación y de documentar su desarrollo, que fue complicado realizar simultáneamente, tuvimos que funcionar como profesores, ya no de la ‘comunidad de estudio’, sino del que al mismo tiempo era un grupo escolar definido institucionalmente. En este segundo rol, además de impartir el curso de Psicología, tuvimos la responsabilidad de la seguridad del grupo mientras nos encontrábamos en espacios extraescolares y, por lo mismo, de vigilar e inducir a una planeación de las acciones no sólo en relación a nuestros propósitos de investigación.

Consideramos que la doble tarea del psicólogo-investigador social comunitario, de intervenir en una ‘comunidad’ y de reflexionar sobre lo que va ocurriendo a partir de ello,

ya de por sí es complicada y generalmente se resuelve recogiendo información sobre el proceso y sólo retrospectivamente dedicarse a la reflexión evaluativa. En nuestra situación, dicha labor, nos parece que fue más complicada por lo que se mencionó más arriba. La manera en que intentamos enfrentar esta dificultad, partió de que si bien no renunciábamos a hacer nuestras propias observaciones (registradas en el diario de campo), gran parte de la información que se recabó fue generada por los propios participantes con poca intervención nuestra, limitada a presentarles protocolos que buscaron ser abiertos y flexibles, pero facilitando centrar su atención en las dimensiones de nuestro interés. Fue el caso de los ‘reportes de las prácticas de campo’ y de las conclusiones a las que llegaron en ‘grupos de reflexión’. En otros momentos, para recoger la información, el investigador tuvo una interacción estrecha con los participantes, como en las ‘entrevista focalizadas’ y en la aplicación de una versión modificada de la técnica ‘delphi’ (Montañana, 2004).

En cualquiera de estas formas de acopio, valoramos la información en forma de narraciones y de señalamientos de los temas que eran de su interés, tratando de que su formulación fuera menos inducida y más espontánea. Este tipo de discursos, los consideramos un material congruente epistemológicamente para dar cuenta del movimiento de las estructuras intersubjetivas que subyace a la ampliación de la ‘conciencia’. El volumen total que reunimos al final del ‘programa de actividades’, fue mayor al esperado, y con las limitaciones que contábamos para concluir la presente investigación y apelando a una selección de información contenida en dicho material, con el criterio de permitir mostrar los cambios alcanzados, decidimos analizar cuatro momentos clave del proceso. Esto es, la reflexión evaluativa de la ‘intervención comunitaria’, la tuvimos que llevar a cabo de manera retrospectiva, lo que nos exigió recuperar la memoria de lo que en su

momento había sido muy claro o evidente. Para ello, el diario de campo constituyó una herramienta imprescindible.

Ahora bien, para el análisis e interpretación de los resultados, en la medida en que se trató de narraciones, seguimos un estilo metodológico de corte comprensivo-interpretativo, básicamente a través de la estrategia de ‘análisis de contenido por condensación’ (Kvale, 1996), consiguiendo con ello la construcción de categorías que permitieron organizar la información para hacerla inteligible. Consideramos que ello fue apropiado, por ser una vía para dar cuenta de grandes volúmenes de narraciones y otro tipo de datos, en los que su contenido presenta también bastante pseudoinformación prescindible, como suele ocurrir con las narraciones que fueron producidas a partir de protocolos abiertos y flexibles.

Ahora, podemos ofrecer nuestra segunda conclusión. En la medida en que en los trabajos de la ‘psicología social comunitaria’, que revisamos, incluyendo la labor de alfabetización de Freire (1969) en la sociedad brasileña, no encontramos reportes sobre alguna intervención-investigación en comunidades escolares, donde el investigador es al mismo tiempo profesor de la ‘comunidad de estudio’, consideramos que hemos aportado elementos metodológicos que ayuden a orientar posteriores investigaciones, ya sea empleando las estrategias que resultaron apropiadas o previniendo las dificultades que se enfrentaron al desempeñar diferentes roles al mismo tiempo. Pretendemos haber ampliado entonces, los planteamientos originales del autor que tomamos como referencia e incluso, tal vez, lo que ha logrado la ‘psicología social comunitaria’ en este tipo de contextos.

Para este momento, se debe recordar que nuestra intención ha sido proponer una “lógica” para realizar ‘intervenciones comunitarias’, que no se limita a las escolares, con las características que tuvo nuestra ‘comunidad de estudio’. La consideramos aplicable a

otros tipos de ‘comunidad’. Nuestra tercera conclusión es que en el caso de que se intente probar con las de este tipo, ya hemos recomendado ciertos asuntos que deberán cuidarse (e. g. diseñar previamente un ‘programa de actividades’, permitir una mayor participación e involucramiento de los participantes en el diseño e implementación de un ‘programa de actividades’, dirigir la recaudación de información hacia un carácter más ‘participativo’ con la formación de “observadores endógenos” (Gutiérrez y Delgado, 1995), buscar que las etapas de ‘acción’ se lleven a cabo en escenarios peculiares que ofrezcan cierto grado de dificultad y obliguen a la cooperación, emplear la problemática ambiental por su poder de convocatoria a la acción colectiva.

Como parte de esta misma conclusión, si se intenta trabajar con comunidades geográficas, el tema ambiental quizá no tenga la misma fuerza aglutinadora. En consecuencia, el contacto con escenarios naturales públicos, tampoco deberá ser de la misma manera que aquí se hizo. No obstante, tener experiencias que contrasten la extrema urbanización que se vive en Ciudad de México, donde las áreas verdes se han ido reduciendo y para las que se exigen no invadirlas con su contacto directo (e. g. “no pisar...”), siempre será útil, para despertar una parte de la perspectiva ‘ecológica’: su pertenencia e interdependencia de la naturaleza. Lo más importante es promover que haya situaciones en las que ocurra la ‘interacción social’ positiva y emerja el ‘sentido psicológico de comunidad’ y sea necesaria la ‘participación comunitaria’, como la alternativa más viable para resolver los problemas para mejorar las condiciones de vida. Ya dijimos que el cuidado ambiental, parece un tema que sería reivindicado por “casi” todas los sectores sociales.

Una cuarta conclusión, se refiere a que, después de nuestra experiencia de llevar a cabo una ‘intervención-investigación’, nos ha quedado claro que la ‘concienciación’, es un

trabajo continuo, en el que no pueden establecerse límites temporales claros. Su carácter dialéctico, que unifica la aparente contradicción entre logros y limitaciones observados, sólo puede ser estimado en su justa medida, en el mediano y largo plazos. Hemos intentado demostrar, dentro de las limitaciones que un corto plazo lo permite, que la “lógica” propuesta para las ‘intervenciones comunitarias’, es viable pero igualmente perfectible. Los requerimientos de tiempo en la institución en la que hemos realizado nuestros estudios de posgrado, no han permitido ser más contundentes, pero eso no debe desestimar las bondades de la dirección hacia la que apuntamos.

En quinto lugar, nos hemos percatado que tanto la manera de recabar la información, así como la delimitación de la ‘comunidad de estudio’ en un contexto escolar puede ser mejorada. Sin que ello demerite la calidad de las evidencias acerca de nuestros logros.

Finalmente, debemos resaltar que quedamos convencidos de que esta forma en que el psicólogo social comunitario puede hacer investigaciones, describe la coherencia entre su ejercicio profesional, su vocación de servicio y la noción de ser agente de la transformación del mundo en beneficio de grandes sectores de la sociedad, que anhelan el bienestar. No se trata de que impulse un asistencialismo, que en sus últimas consecuencias consolida su dependencia y el mantenimiento de las condiciones que perpetúan sus “desgracias”. Si no, en conseguir que se tornen agentes de su propia mejoría, reconociendo que son seres colectivos, determinados ‘ecológicamente’, convencidos de que no es posible esperar que alguien más (Estado, Dios, destino o la suerte) les otorgue la felicidad. En el afán de orientar futuras investigaciones, con otro tipo de comunidades, ofrecemos ciertas directrices para otros investigadores (apéndice 7).

Epilogo: Prospectiva de nuestro quehacer investigativo.

Una vez que hemos concluido con el trabajo aquí reportado, consideramos importante comentar nuestras expectativas acerca de las líneas de investigación que se derivan de este primer ejercicio formal de construcción de conocimiento científico. Partimos de que el eje que nos coloca en el quehacer de la investigación científica, es indudablemente el de la psicología social comunitaria. De ello, podemos desprender dos intenciones generales: primero, nos interesa seguir contribuyendo para que las personas, reconociéndose como comunidad, lleguen a ser capaces de transformar sus condiciones de vida, repercutiendo en la generación de condiciones para un cambio social. En segundo lugar, consolidar la pertinencia de la lógica interventiva que proponemos, nos demanda que, al intentar otras intervenciones comunitarias, sigamos aportando elementos a la construcción de conocimiento científico, capaz de abrir otras vetas en las que se puedan interesar psicólogos sociales e incluso ambientales.

El trabajo con las comunidades nos parece importante, en la medida en que se trata de agrupaciones que median las influencias sociales que las personas reciben y las que ellas pueden causar al conjunto social. Si hemos apostado en la viabilidad de una lógica interventiva, es porque suponemos que será útil para comunidades diferentes de las escolares, aunque éstas sigan siendo de nuestro interés, por ofrecer la oportunidad de que los efectos de las intervenciones se difundan hacia sus familias y amigos; además de que tratándose de personas jóvenes, la transformación de las estructuras subjetivas de las que depende la conciencia, son más maleables. Entre más jóvenes sean (e g. preescolares), será más fácil, siempre y cuando podamos asegurar que en su contexto de vida cotidiana haya un soporte que mantenga dichas transformaciones. Pero será importante probar nuestros

supuestos con comunidades geográficas u otras de interés, como en los contextos, laborales y, por qué no, en las virtuales.

Con respecto del trabajo de intervención comunitaria, se podrían abordar diferentes problemáticas y no sólo las relativas al ambiente. De lo que se trataría es de continuar buscando las mejores vías para impulsar la ‘conciencia crítico ecológica’, que nos parece una meta legítima del psicólogo y que requiere esfuerzos por reconstruir el tejido social, contrarrestar el deterioro ambiental, ampliar la conciencia que las personas tienen del mundo y conseguir la autogestión para transformar las condiciones de vida de las comunidades.

En cuanto a la construcción del conocimiento científico, nos interesa continuar el rescate de tradiciones de pensamiento latinoamericano, que no necesariamente hayan surgido en los territorios de la psicología social, pero que pueden ser incorporados. Hasta el momento, apenas hemos echado un vistazo a algunos autores emblemáticos, tales como el pedagogo Paulo Freire, el sociólogo Orlando Fals Borda, el filósofo Félix Guattari y el historiador Iván Illich, pero es necesario profundizar en sus propuestas. Seguiremos “trayendo a escena” a otros, a quienes el pensamiento hegemónico moderno ha pretendido que olvidemos; sean o no de origen latinoamericano. Pero también nos interesan pensadores contemporáneos que han desarrollado un trabajo en la dirección en la que hemos emprendido nuestros pasos. Ya lo hicimos con varios psicólogas social-comunitarias, como Fátima Quintal de Freitas, Irma Serrano-García, María de los Ángeles Tovar Pineda, Esther Wiesenfeld y Maritza Montero, entre otras; por cierto, falta reivindicar la presencia de autores varones, en donde creemos caber nosotros.

Nos interesa ganar claridad acerca de fenómenos y de sus interrelaciones, tales como el ‘sentido psicológico de comunidad’, ‘participación comunitaria’, ‘autogestión’

‘conciencia crítica’, ‘praxis’, ‘identidad colectiva’, ‘interacción social’, ‘diálogo’, ‘ambiente’ y ‘ecología’ (distinguiendo a éstos dos y subrayando la mayor trascendencia para la existencia humana de ésta última), entre otros relacionados. Particularmente, por ser un interés personal, nos parece importante ahondar en los fenómenos colectivos de los jóvenes, ya que son ellos con quienes trabajamos cotidianamente.

De la misma manera, el ‘montañismo’ y el ‘excursionismo’, como escenarios de comunalidad, deben ser explotados en beneficio de la reconstrucción del tejido social. También buscamos fundamentar la manera de conducir la ‘investigación acción participativa’, como la manera de promover la ‘concienciación’ y respaldar el prestigio de esta estrategia metodológica, así como la coherencia epistemológica de aproximaciones interpretativo-comprensivas para dar cuenta del proceso.

Adicionalmente, consideramos necesario llevar a cabo un seguimiento de los participantes en esta investigación, para averiguar si la ampliación de su conciencia continúa en ese estado, después de tres años. Para ello, contamos con la posibilidad de hacer contacto con varios de estos jóvenes, a los que entrevistaremos. Esta será una labor prioritaria, para el plazo inmediato.

Los logros que hemos obtenido, sólo apuntan hacia la dirección en la cual creemos que puede mejorarse a este mundo. El trabajo porvenir es mayúsculo. Este epílogo, no es sino el anuncio de que comienza el ascenso a la “montaña”, hecha de asuntos por resolver que hemos ido acumulando con tanta necesidad, al persistir en la persecución de un modelo de sociedad, que entre lo que ha producido es la comodidad de unos cuantos a costa de la infelicidad de las mayorías. Recuperar el sentido ecológico de nuestra existencia es nuestra meta y proyecto de vida.

Lista de Referencias.

- Ahlbrant, R. S. & Cunningham, J. V. (1979). A new public policy for neighborhood preservation. New York: Praeger.
- Alcocer, M. (1998). Investigación acción participativa. En J. Galindo (Comp.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 433-463). México: Addison Wesley Longman.
- Anselm, Y. H. (2006). Engaging middle school students as multimedia designers: Exploring students' project design skills and psychological sense of community. *Dissertation Abstracts International, section A: Humanities and Social Sciences* (pp. 67, 73).
- Banister, P.; Burman, E.; Parker, I.; Taylor, M. y Tindall, C. (2004) *Métodos cualitativos en psicología*. Guadalajara: U. de G.
- Barrera, M. (2000). Social support research in community psychology. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 215 – 247). Dorrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. . Buenos Aires, Argentina: Planeta, Carlos Lohle.
- Bishop, B., Colquhoun, S. & Johnson, G. (2006). Psychological sense of community: An Australian Aboriginal experience. *Journal of Community Psychology*, 34, 1-7.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Blanco A., A. (1988) *Cinco tradiciones en psicología social*. Madrid: Morata.
- Blondel, Ch. (1928). *Introducción a la Psicología Colectiva*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Bonnes, M., Lee, T. & Bonaiuto, M. (Eds.) (2003). *Psychological theories for environmental issues*. Wiltshire, UK: Antony Rowe Ltd.

- Brodsky, A. E. & Marx, C. M. (2001). Layers of identity: Multiple psychological senses of community within a community setting. *Journal of Community Psychology*, 2, 161-178.
- Buckner, J. (1989). The development of an instrument to measure neighborhood cohesion. *American Journal of Community Psychology*, 17, 397-399.
- Bugallo, A. (2006). *Algunos aspectos distintivos de la filosofía ambiental, en lo que hace en su relación con la ciencia. Revista Ideas Ambientales*, 3, 4-22.
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self & Identity*, 3, 239-262.
- Campbell, S. (2002). Employees' sense of community, sense of control, and work/family conflict in Native American organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 92-108.
- Campbell, C. & Jovchelovitch, S. (2000). Health, community and development: towards a social psychology of participation. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 255-270.
- Catano, V. M., Pretty, G. M., Southwell, R. R. & Cole, G. K. (1993). Sense of community and union participation. *Psychological Reports*, 72, 333-334.
- Chavis, D. M., Hogge, J. H., McMillan, D. W., & Wandersman, A. (1986). Sense of community through Brunswick's lens: A first look. *Journal of Community Psychology*, 14, 24-40.
- Chavis, D. M. & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18, 159-162.
- Chein, I. (1980). Introducción al muestreo. En C. Selltiz, L. S. Wrightsman y S. W. Cook (Coords.), *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. (Apéndice "A"), Madrid: Rialp.

- Colombo, M., Mosso, C. & De Piccoli, N. (2001). Sense of community and participation in urban contexts. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 457-464.
- Cornes, J. M., Fernández-Ríos, L., Arauxo, A. y Pedrejón, C. (2004). Ciencia de la prevención: fundamentos y perspectivas: Implicaciones en psicología. *Revista Psiquiátrica Facultad de Medicina*, 31, 86–95.
- Corral V., V. (2010). *Psicología de la sustentabilidad: un análisis de lo que nos hace pro ecológicos y pro sustentables*. México: Trillas.
- Correa, R. (1998). La rehabilitación de las áreas verdes contribuye a la formación integral de los universitarios. *Gaceta UNAM*, 17 de septiembre, 7.
- Cozzens, L. J. (2000). The sense of community in a for-profit organization. *Dissertation Abstracts International. Section A: Humanities and Social Sciences*.
- Cowman, S. E., Joseph, R., Ferrari, J. R. & Liao-Troth, M. (2004). Mediating effects of social support on firefighters' sense of community and perceptions of care. *Journal of Community Psychology*, 32, 121–126.
- Dalton, J. H., Elias, M. J., & Wandersman, A. (2001). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.
- DeNeui, D. (2003). An investigation of first-year college students' psychological sense of community on campus. *College Student Journal*, 37, 224-234.
- Dick, B. (2007) *Action research and evaluation on line. Session 2*. Southern Cross Institute of Action Research. Recuperado el 16 de marzo de 2007, de <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/areol/areol-session02.html>.
- Dokecki, P. R.; Newbrough, J. R. & O’Gorman, R. T. (2001). Toward a community oriented action research framework for spirituality: Community psychological and theological perspectives. *Journal of Community Psychology*, 29, 497–518.

- Doolittle, R. J. & MacDonald, D. (1978). Communication and sense of community in a metropolitan neighborhood: A factor analytic examination. *Communication Quarterly*, 26, 2-7.
- EcoPUMA. (2010). Recuperado el 8 de enero de 2011, de <http://computo.sid.unam.mx/~puma/html/doc/presentacion-ecopuma.pdf>.
- Fals B., O. (1978). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *Simposio Internacional de Cartagena*, I, 209-249.
- Fisher, A. T. & Sonn, Ch. (2002). Psychological sense of community in Australia and challenges of change. *Journal of Community Psychology*, 30, 597–609.
- Flores, B. G. y Javiedes, M. L. (2000). Análisis de la participación en el área del desarrollo comunitario desde un enfoque psicosocial. *Psicothema*, 12, 226–230.
- Francescato, D. & Tomai, M. (2001). Community psychology: should there be a european perspective. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 371–380.
- Freire, P. (1969). *La Educación Como Práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI.
- García, I., Giuliani, F. y Wiesenfeld, E. (1994). El lugar de la teoría en psicología comunitaria: comunidad y sentido de comunidad. En M. Montero (Comp.), *Psicología Social Comunitaria* (pp. 75-101). Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Glynn, T. J. (1981). Psychological sense of community: measurement and application. *Human Relations*, 34, 789-818.
- Goetzmann, L. Wagner-Huber, R., Klaghofer, R., Muellhaupt, B., Clavien, P.A., Buddeberg, C. & Scheuer, E. (2006) Waiting for a liver transplant: psychosocial well-being, spirituality, and need for counseling. *Transplantation Proceedings*, 38, 2931–2936.
- González G., E. (2002). La educación ambiental en México ante los retos de cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible. *De Vinculación y Ciencia*, 10, 50-72.

- González F. y Medina L. (1995). *Ecología*. México: McGraw Hill Interamericana de México.
- Gracia, E. (1998). La psicología comunitaria en los pasillos: reflexiones sobre la pregunta de un alumno. En D. Páez y S. Ayestarán (Eds.), *Los Desarrollos de la psicología social en España*. (129–134). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Guattari, F. (1978). *Las tres ecologías*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Gutiérrez, J. y Delgado, J. M. (1995). Teoría de la observación (pp. 141-173). En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis
- Halbwachs, M. (1968/2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Unidas de Zaragoza.
- Herrera, P. (2003). *Bases para la elaboración de talleres psicoeducativos: una oportunidad para la prevención en la salud mental [Apuntes]*. Santiago de Chile: Universidad Académica de Humanismo Cristiano.
- Hill, J. (2000). A rationale for the integration of spirituality into community psychology. *Journal of Community Psychology*, 28, 139-149.
- Hombrados, M. I. (1996). *Introducción a la psicología comunitaria*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Illich, I. (1973). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral.
- Isaac, S. & Michael, W. B. (1981). *Handbook in research and evaluation for education and the behavioral sciences*. San Diego: Edits Publishers.
- James, N. (1986). Risk recreation: a context for developing client potential. *Journal of Counseling y Development*, 64, 528-530.
- Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*. 22, 187–221.
- Jason, L. A. (1997). *Community Building: Values for a Sustainable Future*. Westport CT, US: Praeger Publishers/Greenwood.

- Kelly, J. G. (1990). Changing contexts and the field of community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 18, 769-792.
- Kelly, J. G. (2002). 2001 Seymour B. Sarason award address: the spirit of a community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 30, 43-63.
- Kim, J. & Kaplan, R. (2004). Physical and psychological factors in sense of community: new urbanist kentlands and nearby orchard village. *Environment and Behavior*, 36, 313-340.
- Kovach, H. R. (2003). Relationships among stress, social support and burnout in counseling psychology graduate students. *Dissertation Abstracts International, Section B, The Sciences & Engineering*, 63.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. Newbury Park: Sage.
- Lanuza, J. A. (1986). *Operación Supervivencia. El Drama Ecológico y Usted*. México: CEOSA.
- Ledesma, L. A. (2004). Sentido psicológico de comunidad y participación comunitaria: dos pilares para un verdadero desarrollo intercultural. En *10 Congreso de Comunicación Intercultural: Diálogos y Conflictos*. 14-16 de julio. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Lefebvre, H. (1971) *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Ediciones Península.
- Léséleuc, E., Gleyse, J. & Marcellini, A. (2002). The practice of sport as political expresión?: rock, climbing at claret France. *International Sociology*, 17, 73-92.
- Levine, M. (1998). Prevention and community. *American Journal Community Psychology*, 26, 189-206.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lohmann, A. (2006) The impact of a freeway on neighborhood; sense of community, size and methods measurement. *Dissertation, requirements for the degree of Doctor of Philosophy en Pshychology*. California: Faculty of Claremont Graduate University.

- Loomis, C., Dockett, K. H. & Brodsky, E. (2004). *Change in sense of community: an empirical finding. Journal Community Psychology*, 32, 1-8.
- Lounsbury, J. W., DeNeui, D. & Gibson, L. (1996). Collegiate psychological sense of community in relation to size of college/university and extroversion. *Journal of Community Psychology*, 24, 381-394.
- Lounsbury, J. W., Loveland, J. M. & Gibson, L. W. (2003). An investigation of psychological sense of community in relation to big five personality traits. *Journal of Community Psychology*, 31, 531-541.
- Luna, L., M. G. (2000). *La significación del discurso ambientalista en habitantes de una colonia de Ciudad de México y de un barrio de la ciudad de Barcelona*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México Distrito Federal, México.
- Mahan, B. B., Garrard, W. M., Lewis, S. E. & Newbrough, J. R. (2002) Sense of community in a university setting: campus as workplace. En A. Fisher et al. (Eds.), *Psychological sense of community: Research, applications and implications* (pp. 123-140). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Malsch, A. M. (2005). *Prosocial behavior beyond borders: understanding a psychological sense of global community. Dissertation Abstracts International, Section B, The Sciences and Engineering*, 66, 28-80.
- Mankowski, E. & Rappaport, J. (1995). Stories, identity, and the psychological sense of community. En R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Knowledge and memory: The real story. Advances in social cognition* (No. 8). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martín, A. (1998). *Psicología Comunitaria. Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Paidós.

- Martínez, L. (2003). El método Paulo Freire: etnia Kolla. En M. Gadotti, M. Gómez y L. Freire (Eds.), *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*. ISBN 950-9231-83-5. Recuperado el 13 de enero de 2011, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/freire/martinez.pdf>.
- Martínez R., V. (1998). La comunidad: una dimensión básica de lo humano. *Serie de Cuadernos (No. 1), Área Comunitaria*. Santiago de Chile: Universidad Central de Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología.
- McMillan, D. & Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Montañana S., A. (2004). *Conocimiento prospectivo. Crítica de la metodología de la ciencia y las teorías de la gestión tecnológica y el cambio social*. México: Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales.
- Montero y L.-L., M. y Evans (2010) *Ecología social de la pobreza: impactos psicosociales, desafíos multidisciplinares*. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Montero, M. (Coor.). (1987) *Psicología política latinoamericana*. Caracas: Panapo.
- Montero, M. (Comp.). (1994). *Psicología Social Comunitaria*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 75–101.
- Montero, M. (1998). [Prólogo]. En A. Martín. *Psicología Comunitaria. Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montes, G. y Hartog, G. (2005). *El amor y la sexualidad en los tiempos de la preparatoria*. Puebla: Facultad de Filosofía y Letras, BUAP.

- Morandé, M. (2006). La integración de la sociabilidad y asociatividad en el trabajo con familias marginales. *Rev Psykhe*, 15, 107–117.
- Nasar, J. L. & Julian, D. (1995). The psychological sense of community in the neighborhood. *Journal of the American Planning Association*, 61, 178-184.
- Nateras, A. (2004). Los trazos de lo emergente juvenil urbano. En S. Arciga et al. *Del Pensamiento Social a la Participación. Estudios de Psicología Social en México*. México: Somepso, UAT, UNAM, UAM.
- Newbrough, J. R. (1991). Toward a theory of community for community psychology. *Interamerican Journal of Psychology*, 25, 1-22.
- Obst, P. L.; Smith, G. & Zinkiewicz, S. (2002). An exploration of sense of community, part 3: dimensions and predictors of psychological sense of community in geographical communities. *Journal of Community*, 30, 119-133.
- Obst, P. L. & White, K. M. (2004). Revisiting the sense of community index: a confirmatory factor analysis. *Journal of Community*, 32, 691-705.
- Obst, P. L. & White, K. M. (2005). An exploration of the interplay between psychological sense of community, social identification and salience. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15, 127-135.
- Obst, P. L. & White, K. M. (2006). Choosing to belong: the influence of choice on social identification and psychological sense of community. *Journal of Community Psychology*, 35, 77-90.
- Obst, P. L.; Zinkiewicz, S. & Smith G. (2002). Sense of community in science fiction fandom, part 2: comparing neighborhood and interest group sense of community. *Journal of Community*, 30 105-117.

- Omoto, A. M. y Malsch, A. M. (2005). Psychological sense of community: conceptual issues and connections to volunteerism-related activism. En A. M Omoto (Ed.), *Processes of Community Change and Social Action* (pp. 83-193). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pampalon, R., Hamel, D., Koninck, M. D. & Disant M. J. (2007). Perceptions of place and health: differences between neighbourhoods in the Quebec City region. *Social Science & Medicine*, 65, 95-111.
- Peterson, N. A. & Reid, R. J. (2003). Paths to psychological empowerment in an urban community: sense of community and citizen participation in substance abuse prevention activities. *Journal of Community Psychology*, 31, 25-38.
- Pooley, J. A., Pike, L. T., Drew, N. M. & Breen, L. (2002). Inferring Australian children's sense of community: a critical exploration. *Community, Work and Family*, 5, 5-22.
- Pretty, G., Conroy, C, Dugay, J., Fowler, K. & Williams, D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*, 24, 365-379.
- Prezza, M., Alparone, F.R., Crisallo, C. & Luigi, S. (2005). Parental perception of social risk and positive potentiality of outdoor autonomy for children: the development of two instruments. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 437-453.
- Proeschdbell, R. (2003). Psychological sense of community: development of measures of its theoretical components. *Dissertation Abstracts International, Section B, The Sciences and Engineering*, 64, 15-40.
- Puddifoot, J. E. (1995). Dimensions of community identity. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 5, 357-370.

Quintal de F., M. F. (1994). Prácticas en comunidad y psicología comunitaria. En M. Montero (Coord.), *Psicología Social Comunitaria. Teoría Método y Experiencia* (75-101). México: Universidad de Guadalajara.

Quintal de F., M. F. (2005). (In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as psicologías sociais da libertação e comunitária. *Psico*, 1, 47-54.

Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research and action*. New York: Holt, Richart and Winston.

Rappaport, J. (2000). Community narratives: tales of terror and joy. *American Journal of Community Psychology*, 28, 1-24.

Rapley, M. & Pretty, G. (1999). Playing procrustes: the interactional production of a psychological sense of community. *Journal of Community Psychology*, 27, 695-713.

Rodríguez G., G. y Alfonso de A., M. (2004). La comunidad urbana como espacio para incidir en la salud reproductiva adolescente. En *I Congreso Asociación Latino Americana de Población*, 18 a 20 de septiembre. Caxambu-MG-Brazil: Universidad de la Habana.

Roussi, P., Rapti, F. & Kiosseoglou, G. (2006). Coping and psychological sense of community: an exploratory study of urban and rural areas in Greece. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 19, 161-173.

Sánchez, V., A. (1991). *Psicología Comunitaria. Bases Conceptuales y Operativas. Métodos de Intervención*. Barcelona: PUB.

Sánchez, J. L. (1997). *Crítica de la Seducción Mediática. Comunicación y Cultura de Masas en la Opulencia Informativa*. Madrid: Tecnos.

Sapag, J. C. y Kawachi, I. (2007). Capital social y promoción de la salud en América Latina. *Revista Saúde Pública*, 41, 139-149.

- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community. Proaspects for a community psychology*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Sarason, S. B. (2003). American psychology and schools: A critique. *American Journal of Community Psychology*, 32, 99-106.
- Sartori, G y Mazzoleni, G. (2003). *La tierra explota. Sobrepoblación y desarrollo*. México: Taurus
- Serrano-García, I. y Álvarez, S. (1992). Análisis comparativo de marcos conceptuales de la psicología en Estados Unidos y América Latina (1969/1985). En I. Serrano- García y W. Rosario-Collazo (Eds.), *Contribuciones Puertorriqueñas a la Psicología Social Comunitaria* (pp. 19-73). San Juan de Puerto Rico: EDUPR.
- Sonn, C., Bishop, B. & Drew, N. M. (1999). Sense of community: issues and considerations from a cross-cultural perspective. *Community, Work and Family*, 2, 205-218.
- Sonn, C. & Fisher, A. T. (1996). Psychological sense of community in a politically constructed group. *Journal of Community Psychology*, 24, 417-430.
- Stoetzel, J. (1971). *Psicología Social*. Madrid: Marfil.
- Tarde, G. (1904/1986). *La Opinión Pública y la Multitud*. Madrid: Taurus.
- Thomas, R. F. (1997). A preliminary investigation of work team's sense of community. *Dissertation Abstracts International, Section B, the Sciences & Engineering*, 57.
- Tovar, M. A. (2001). *Psicología Social Comunitaria. Una Alternativa Teórico Metodológica*. México: Plaza y Valdez.
- Trout, J., Docecki, P. R., Newbrough, J.R. & O'Gorman, R. (2003). Action research on leadership for community development in West Africa and North America: a joining of liberation theology and community psychology. *Journal of Community Psychology*, 31, 129–148.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades (1996), Plan de Estudios Actualizado, *Cuadernillo 70*, 59-64.

Universidad Nacional Autónoma de México (2010), Programa Universitario del Medio Ambiente.

Recuperado el 8 de enero de 2011, de <http://www.sid.unam.mx/puma.html>.

Villa Roiz, C. (1997). *Popocatépetl. Mitos ciencia y cultura*. México: Plaza y Valdéz.

Wood, L.; Giles-Corti, B. & Bulsara, M. (2005). The pets connection: pets as a conduit for social capital. *Social Science & Medicine*, 61, 1159–1178.

Apéndice 1. ‘Programa de actividades’.

| | Etapa. | Propósito | Escenario | Observaciones |
|---|--|---|---|---|
| A | Encuadre | Explicar los objetivos de investigación y conocer sus expectativas, para facilitar su participación. | Aula de clases | Actividad no programada inicialmente. |
| B | Ficha de identificación | Caracterizar a la ‘comunidad de estudio’. | Aula de clases | Actividad no programada inicialmente. |
| C | Junta con padres de familia | Facilitar la participación de los estudiantes en las ‘prácticas de campo’, contando con el permiso de sus padres, para poder asistir. | Aula de clases | Actividad no programada inicialmente. |
| D | Exploración inicial. | Explorar, mediante la técnica delphi, la presencia de elementos relacionados con la ‘conciencia crítico ecológica’. | Aula de clases | Actividad no programada inicialmente. |
| E | Sensibilización | Propiciar su primer contacto con los escenarios naturales y su problemática. Es la primera acción de cuidado ambiental, llamada ‘1ª práctica de campo’. | Campamento Tortuguero Estado de Guerrero. | Se inician las actividades planeadas por el investigador. |
| F | Evaluación y reflexión hacia el compromiso | Reflexionar sobre la importancia de participar en acciones de cuidado ambiental. | Aula de clases. | Surge la necesidad de conocer con mayor profundidad la problemática |
| G | Incorporación de habilidades metodológicas | Aprender nociones básicas de la encuesta, como método de investigación y obtener información para que se tomen decisiones sobre la acción. | Aula de clases. | No se busca que sean expertos en el manejo de este método. |
| H | Exploración de la problemática ambiental | Aplicación de una encuesta, para explorar las dimensiones del deterioro ambiental en el volcán Iztaccíhuatl. Fue la ‘2ª práctica de campo’ | Volcán Iztaccíhuatl Estado de México. | Es estratégico que conozcan un territorio natural, distinto al anterior (tropical), |
| I | Lectura y discusión de información bibliográfica | Reflexionar sobre las causas del deterioro ambiental, esperando que aumente su disposición para participar en acciones que lo contrarresten. | Aula de clases. | Timosi, J. (2004) Entrevista a Thiago de Mello. En E. Ubieta. <i>Por la izquierda. Veintidós testimonios a contracorriente</i> . Cuba: Ediciones ICAIC- Editorial José Martí, 2007. |
| J | Reflexión y evaluación | Reflexionar sobre la importancia del rescate ambiental de la zona del volcán Iztaccíhuatl visitada en la 2ª práctica de campo. | Aula de clases. | |
| K | Planeación | Encontrar el consenso para actuar en la promoción del cuidado ambiental en la zona del volcán. Planear la 3ª práctica de campo. | Aula de clases. | |
| L | Búsqueda y discusión de información | Conocer otras alternativas de acciones de rescate ambiental, organizadas por grupos de la | Zócalo de Ciudad de México. | Actividad no programada: Asistir al Foro Social |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| | de primera mano | sociedad civil. | | Mundial, México 2008. Se consideró importante que la 'comunidad de estudio' participara |
| M | Lectura y discusión de información bibliográfica | Proporcionar elementos para entender en qué consiste la concienciación, para incrementar su participación en el proceso. | Aula de clases. | Freire, P. (1969). <i>La Educación Como Práctica de la Libertad</i> . México: Siglo XXI. Cap.1 |
| N | Acción. | Recolección y evacuación de basura del volcán Iztaccíhuatl, e Invitar a los visitantes a participar en una próxima jornada de rescate ambiental de la zona. 3a práctica de campo. | Volcán Iztaccíhuatl, Estado de México. | |
| O | Reflexión y evaluación | Reflexionar sobre los logros, limitaciones de las acciones de la '3ª práctica de campo'. | Aula de clases. | . |
| P | Planeación. | Consensuar acciones de cuidado ambiental más impactantes para la 4ª práctica de campo. | Aula de clases. | Se indujo a que se elaboraran carteles para persuadir a los visitantes de que detengan el deterioro ambiental de la zona. |
| Q | Adopción de una planta | Reforzar una vinculación afectiva y empática con el ambiente natural. | Aula de clases | Actividad no programada: A partir de ciertas con ciertas prácticas psicopedagógicas, en las que se tiene que cuidar un huevo, para desarrollar la responsabilidad de la crianza, se optó por desarrollarse con seres vivos auténticos.. |
| R | Acción mejorada | Que la participación de la comunidad de estudio se incremente, recolectando y evacuar basura en la zona del volcán. '4ª práctica de campo'. | Volcán Iztaccíhuatl Estado de México. | |
| S | Lectura y discusión de información bibliográfica. | Reflexionar sobre la metodología de la psicología comunitaria latinoamericana, para que se aclare su participación en esta investigación. | Aula de clases. | Tovar, M. A. (2001) <i>Psicología Social Comunitaria. Una Alternativa Teórico Metodológica</i> . México: Plaza y Valdez. Cap. I. |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| T | Reflexión y evaluación | Reflexionar sobre los logros y limitaciones de las acciones de la etapa “acción mejorada” ‘4ª práctica de campo’ | Aula de clases. | Orientar las valoraciones de nuestra actividad atribuyendo los logros y errores a su actuación. |
| U | Planeación | Identificar problemática ambiental del plantel. Planear acciones para conseguir recursos para rescate ambiental. | Aula de clases. | Transferir su actuación colectiva a un espacio más cercano a su vida comunitaria. |
| V | Consecución de recursos para reforestación | Visitar otro tipo de región natural y conseguir especies de cactáceas para reforestar alguna zona del plantel. ‘5ª práctica de campo’. | San Miguel Acambay, Estado de Hidalgo. | . |
| W | Acción local | Participar y organizar las acciones de jornada masiva de cuidado ambiental del plantel. | Áreas verdes de la escuela. | . |
| X | Debate de la importancia del grupo | Reflexionar sobre la importancia del trabajo grupal. | Aula de clases | <u>Actividad no programada:</u> Se llevó a cabo debido a las inquietudes que surgieron en el grupo, sobre si lo mejor era trabajar en equipo o hacerlo individualmente. |
| Y | Lectura y discusión de información bibliográfica | Resignificar su condición de adolescentes, agregando la conciencia de condicionantes socio históricos que les demandan actuar en la transformación de su realidad | Aula de clases. | Nateras (2004) “Los trazos de lo emergente juvenil urbano” (Nateras, 2004). En S. Arciga y cols. Del Pensamiento Social a la Participación. Estudios de Psicología Social en México. México: Somepso, UAT, UNAM, UAM. |
| Z | Evaluación | Reflexionar sobre las acciones emprendidas en su plantel. | Aula de clases | <u>Actividad no programada:</u> Etapa necesaria, omitida en la planeación. |

Apéndice 2. Cuestionario de encuesta.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL ORIENTE

RELACION CON EL MEDIO AMBIENTE

El presente cuestionario tiene como propósito conocer la manera en que los visitantes a esta zona se relacionan con su ambiente. Toda la información será tratada de manera confidencial y sólo será empleada con fines de investigación. De antemano le agradecemos su cooperación.

1. Edad: _____

2. Sexo _____

3. Escolaridad: _____

4. Ocupación: _____

5. Lugar de residencia: _____

6. ¿Cada cuando acude a esta zona?

a () es la primera vez que vengo

b () esporádicamente, una vez al año o menos

c () dos o tres veces al año.

d () frecuentemente: _____

7. ¿Cuál es su intención al venir a esta zona?

a () practicar deporte.

b () convivir con mis amigos o familia.

c () alejarme de la ciudad que me fastidia.

d () estar en un lugar donde puedo hacer lo que quiera sin que me sancionen

e () otro _____

8. Los utensilios para comer que usa cuando visita esta zona son

a () desechables (unicel, celofán, latas, etc.) y los dejo aquí.

b () desechables (unicel, celofán, latas, etc.) y me los llevo a casa.

c () los que usamos en casa y los regreso conmigo.

d () no traigo alimentos, pues como lo que venden aquí

e () otro _____

9. Usted considera que la contaminación del ambiente es un problema

a () que no tiene importancia y no requiere solución urgente.

b () que debemos solucionar los ciudadanos.

c () que debe solucionar el gobierno local

d () que deben solucionar los demás, pues yo trato de evitar generarlo

e () _____

10. ¿Qué ha hecho el gobierno de su localidad para solucionar problemas de contaminación?

a () Hacer campañas informativas?

b () Organizar campañas de rescate ambiental (reforestación, evacuación de basura, remozamiento de zonas públicas, etc.)

c () Establecer sanciones para quien contamina. Explicar _____

d () Nada

e () otro _____

11. Yo tiro basura en cualquier lugar:

() Siempre () Casi siempre () Algunas veces () Casi nunca () Nunca

12. Por contaminación entiendo:

- a () imposibilidad de vivir
- b () un daño al ambiente que provocan otras personas, no yo
- c () algo que NO me preocupa
- d () algo que yo también genero
- e () _____

13. Cuando yo manejo la basura en mi casa

- a () la deposito en un solo recipiente
- b () separo la orgánica de la inorgánica
- c () separo los diferentes materiales inorgánicos, aparte de los orgánicos
- d () NO me he preocupado por ello hasta el momento
- e () otro: _____

14. Cuando me deshago de la basura doméstica:

- a () la quemo
- b () la dejo en la calle, donde sea
- c () se la entrego al camión o carrito recolector
- d () la dejo en la calle, donde ya hay basura
- e () otro: _____

15. ¿Cuáles son las consecuencias de la contaminación por basura inorgánica en esta zona?

- a () mueren las especies vegetales.
- b () los animales pueden ingerirla.
- c () se contaminan los mantos acuíferos.
- d () prolifera la fauna nociva.
- e () _____

16. Contribuyo a la extinción de las especies, cuando

- a () adquiero productos derivados de esas especies.
- b () me alimento de algunas de esas especies.
- c () tengo o he tenido mascotas que pertenecen a esas especies.
- d () no he pensado si contribuyo a esto
- e () otro _____

17. ¿Para usted es importante separar la basura?

NO () ME ES INDIFERENTE () SI (), en este caso debido a que:

- a () sólo así puede ser reciclada.
- b () se cumple con una ley
- c () aprovecho para obtener ingresos extras
- d () no sé bien el beneficio, pero dicen que es bueno o importante.
- e () otro _____

18. Cuando estoy en la calle, la basura que genero (envolturas, envases, colillas, residuos):

- a () La tiro inmediatamente, en cualquier lugar si es poca.
- b () La guardo en bolsillos de mi ropa o en mi mochila para llevarla a casa.
- c () la guardo en una bolsa especial para llevarla a casa.
- d () busco un contenedor apropiado para colocarla.
- e () _____

19. ¿Qué significa que la capa de ozono se destruya?

- a () que ya NO tendremos tanto combustible
- b () que los rayos ultravioleta entren directamente a la superficie terrestre
- c () que la recepción de la señal de televisión sea defectuosa
- d () que el sol nos provoque severas quemaduras

e () _____

15. Realizo acciones para proteger el ambiente

Nunca ()

Algunas veces ()

Siempre ()

20. Mencione las formas en que protege al ambiente:

21. ¿Ha participado en campañas de protección del ambiente?

NO ()

SI (), ¿Cuáles?:

a () Reforestación

b () Limpieza de zonas naturales públicas.

c () Limpieza en zonas urbanas públicas.

d () Promoción del ahorro del agua

e () Otro _____

22. ¿Estaría dispuesto a participar en una campaña de recolección de basura en esta zona en la primavera próxima?

NO ()

SI (), ¿Cómo podemos contactarte para enviarte la información correspondiente? _____

23. ¿Cree que sería buena medida hacer que todos los visitantes a la zona se lleven de regreso su basura, e incluso un poco más?

a () Totalmente de acuerdo

b () De acuerdo

c () Me es indiferente

d () En desacuerdo

e () otro _____

Apéndice 3.

Conclusiones por equipo de la reflexión hacia el compromiso y evaluación de la '1ª práctica de campo'.

Para efectos de la “discusión” grupal se formaron ocho subgrupos los cuales integraron tanto a estudiantes que acudieron a esta primera práctica, como a aquellos que se les dificultó hacerlo. Esto obedece a la expectativa de que estos últimos, aún cuando deseaban participar en este proyecto de investigación, en esta ocasión no pudieron.

A continuación se presentan los consensos a que arribaron los grupos de reflexión', ante los rubros que se les plantearon para guiar su discusión.

1. ¿Qué esperábamos de la 'práctica de campo'?

- A) Conocer nuevos lugares; socializar con los habitantes del lugar; tomar medidas para mantener el ambiente limpio; tener una agradable experiencia y divertirnos
- B) Crear una conciencia ecológica, tener diversión y sobre todo el conocer las costumbres
- C) Crear una conciencia en cada una de las personas; que hubiese una mayor unión en el grupo; ver nuestro ambiente y ecosistema para valorar [lo] y así aprender a cuidar el planeta.
- D) Esperábamos que esta fuera una experiencia muy divertida, socializar y convivir más con nuestro grupo y sobre todo crear una conciencia ecológica.
- E) Se esperaba la convivencia grupal, con los habitantes de la región y con los compañeros de la escuela y así en conjunto crear una conciencia ecológica.
- F) Crear conciencia e importancia del medio ambiente. Ayudar al medio ambiente enfocado al medio ambiente principalmente. Saber la problemática de la extinción de las tortugas. Entender las cuestiones de porque un Profe de Psicología se interesa más por cuestiones ambientalistas.
- G) Que durara más tiempo la práctica, esperábamos que hubiera más gente alrededor, esperábamos más participación de todos los chavos, más convivencia entre todos. Falto cumplir con los tiempos que ya estaban colocados.
- H) Que les dieran oportunidad de ir más a la playa y más convivencia. Divertirse y ver las tortugas

2. ¿Se cumplieron los objetivos?

- A) Si se cumplieron los objetivos planeados, como el conocer nuevos lugares, socializar con otras personas, además de haber puesto en práctica las medidas planteadas con excepción de la colocación de carteles, los cuales sólo se pudieron elaborar.
- B) Si se cumplieron los objetivos
- C) Algunos: hacer conciencia ecológica, sí se cumplió; terminar de limpiar la playa no se cumplió, ya que se iba a quemar la basura después de recogerla.
- D) Consideramos que si cumplieron los objetivos; ya que adquirimos más conciencia en torno al medio ambiente.
- E) En general se cumplieron los objetivos o se trataron de cumplir.
- F) Todo dependía de la perspectiva de cada persona.
- G) No todos los objetivos se cumplieron.
- H) Si, se cumplieron sus objetivos. Personales y de grupo.

3. ¿Qué impresión nos causó el lugar?

- A) Al llegar nos dimos cuenta que el lugar estaba un poco alterado debido a la contaminación del medio, lo que nos llevó a pensar que los habitantes necesitaban más información para que trataran de cuidar el ambiente.
- B) Una buena impresión ya que era a mar abierto, aparte fue agradable porque estaba alejado de la gente y te relajabas, además de que la playa estaba limpia
- C) Al llegar a la playa, nos emocionamos, pero al ver en las condiciones en las que estaba, sentimos desconcierto.
- D) Definitivamente nos causó mucha impresión; porque era un lugar admirable, ya que al llegar y ver el mar que era tan inmenso nos produjo un sentimiento de amor y cuidado hacia la naturaleza.
- E) Una sensación de asombro, impresión, impacto; porque era un paisaje netamente natural, libre de las complicaciones y el ritmo acelerado de la ciudad, algo de lo que no se está acostumbrado.
- F) Fue impresionante, ya que algunos por primera vez vivían la experiencia y aunque ya la hubieran vivido, de tanto tiempo de no hacerlo fue agradable.
- G) Nos impresionó la belleza natural del lugar y su tranquilidad (por el panorama)
- H) Impresiono, porque no había ido al mar Emoción y alegría ver a las tortugas.

4. ¿Participaríamos nuevamente en estas actividades?

- A) Sí, ya que la experiencia que tuvimos de socializar fue agradable.
- B) Sí
- C) Sí, porque contribuimos a la crear conciencia y también la generamos en nosotros mismos.
- D) Sí, porque fue una experiencia inolvidable y nos gustaría vivir otras más. Nos gustaría seguir participando y aportando ayuda para mejorar el medio ambiente y así mismo crear conciencia en otras personas para que contribuyan al mejoramiento de éste.
- E) Sí con gusto.
- F) Si se da nuevamente la experiencia, sin pensarlo lo haríamos.
- G) Claro que participaríamos nuevamente pues fue una experiencia inolvidable.
- H) Si irían de nuevo, por la convivencia y la conciencia que se creó en ellos, porque lo que están haciendo es importante.

5. ¿Hubo cambios en nuestros estados de ánimo durante estos tres días?

- A) Sí ya que hubo cambios positivos y negativos, en el primero la diversión, satisfacción, relajación, mientras que en los segundos fueron soledad, aburrimiento, etc., todos estos en diversos momentos y ocasiones durante los tres días.
- B) Sí, porque nos relajamos y hubo una gran convivencia entre compañeros
- C) Sí, porque al experimentar cosas nuevas, te lleva a esos cambios de ánimo
- D) Si hubo un gran cambio en nuestro ánimo, claro está que no se manifestó de igual manera en todos; pero al principio estábamos tristes de dejar a nuestra familia; pero al llegar a Guerrero nuestro ánimo fue mejorando, porque comenzamos a convivir más y vivir otras nuevas experiencias que nos hacían sentir mucho mejor.
- E) Sí, a la llegada se tenía muy poco ánimo, no había disposición para el trabajo, incluso indiferencia; pero al momento de ver el paisaje y en especial a las tortugas, hubo un cambio total de humor, todo lo contrario de lo que sentía al principio.

- F) Tomar en cuenta las formas de pensar de las personas, como un estado de ánimo puede ser triste de ya no aguanto más pero inconscientemente quieren más.
- G) Hubo muchos cambios en nuestro estado de ánimo pasábamos de alegría a enojo, de enojo a tranquilidad. Fue una lluvia de emociones durante toda la práctica.
- H) Si hubo cambios de acuerdo al clima, no les importaba estar fodongos y nostalgia por estar lejos de su casa.

6. ¿Qué ganancias personales obtuvimos?

- A) Conocer un lugar nuevo, así como diversas costumbres.
- B) Aprender a convivir con otro tipo de personas, ser tolerantes, cooperativos solidarios
- C) Nos divertimos. Crear conciencia en nosotros.
- D) Principalmente, nos creamos una conciencia ecológica más profunda, al igual que tuvimos la oportunidad de conocer nuevos lugares y personas de ahí
- E) Reafirmar la conciencia ecológica, ya no seguir con las actividades que comúnmente se tiene de no respetar a la naturaleza. La experiencia de relacionarse con las demás personas, gratos recuerdos.
- F) Creamos conciencia en el medio ambiente. En general la mayoría valoró más a la naturaleza.
- G) Que tomamos una conciencia ecológica, convivencia con los demás, satisfacción por ayudar a las tortugas.
- H) Crear conciencia y sentirse bien con ellos mismos

7. ¿Cuáles fueron las fallas, errores o aspectos desagradables en la ‘práctica de campo’?

- A) El cambio de clima fue un factor incomodo, debido a que no estamos acostumbrados y nos afectó un poco; además que en algunas actividades de equipo no hubo una buena organización.
- B) Falta de regaderas, el que quedo [sic] penetrante el olor a huevo de tortuga y así nos llevaron a dar información a los salones de ahí, el clima y que había muchas hormigas.
- C) Que no tenía caso que limpiáramos la playa, porque después la basura se iba a quemar. El grupo se desintegró, no había baños suficientes, la comida, el calor.
- D) Consideramos que principalmente hizo falta la administración del tiempo, ya que no se realizaron todas las actividades que se estaban contempladas en el programa. También, al principio no hubo tanta integración grupal.
- E) La desorganización y las actitudes de algunos compañeros que no participaban ni obedecían las ordenes [se refieren a cuatro alumnos, sólo uno de los cuales era mío, y que fueron llamados “los juniors”]
- F) Porque quemar la basura que habíamos recogido en la playa. Falta de organización en los equipos; muy poca comunicación entre grupos; falta de agua y alimentos organizados.
- G) Que no se cumplió con [el] itinerario, la división de los grupos, Jorge vs. Cuauhtémoc; el error fue cuando juntamos la basura hubo personas que nos dijeron que la lleváramos a quemar, no nos pareció porque estábamos ayudando a evitar una contaminación y no es posible que nos ordenen contaminar de otra forma.

H) La actitud del otro profesor, porque fue muy indiferente; algunos compañeros se acaparaban la comida y no contribuían en las actividades

8. ¿Qué proponemos para la organización de la próxima práctica del 14 de octubre?

- A) Que haya confianza y una mejor organización entre todos y se involucren más en los objetivos.
- B) Puntualidad del chofer, que se respeten los horarios, pocas “escalas”*, una buena integración de equipo, que todos seamos solidarios y equitativos.
- C) Observar la actitud de la gente respecto al medio ambiente. Ver que entre nosotros mismos no tiremos basura.
- D) Que se cumpla con el programa y que se realicen más actividades grupales para que todos convivamos. Que no caiga en la monotonía, que las actividades sean interesantes y divertidas.
- E) Algunas actividades que garanticen la convivencia del grupo. Que no vaya Jorge [profesor de biología, que condujo a su grupo de manera diferente a la establecida en el programa, ya que por una parte modifico el itinerario y estableció normas que bloquearon la organización espontánea de los jóvenes]. Planeación del trabajo y que se respeten los tiempos.
- F) Personas ajenas al grupo [no está claro si se refieren que deben prohibirse o permitirse]; convivencia para conocer al grupo; organización en la comida.
- G) Organización, unión entre grupos de Carlos, Oscar y Cuauhtémoc; mucha convivencia, respeto, responsabilidad, que todos participen en las actividades.
- H) Que cada quien lleve su comida, que todos convivan, que se organice un botiquín de primeros auxilios y trabajar todos juntos.

9. ¿Cómo debería ser el reporte de las siguientes prácticas?

- A) Seguir entregando por escrito todas las experiencias obtenidas y posteriormente platicarlas en clase para todos aquellos que no hayan asistido.
- B) Que sea oral.
- C) Opcional (oral o escrito)
- D) De la misma manera que el anterior, que en él redactemos las experiencias vividas.
- E) Igual al anterior, da la posibilidad de expresar abiertamente lo que se vivió en la práctica.
- F) En lugar de una crónica o reporte, serían mejor unas palabras de reflexión y experiencias vividas claro con creatividad (ilustraciones, fotos).
- G) Plantear si se cumplieron los objetivos, el desarrollo de la practica (todo lo que se hizo). Tener un apartado con todas las experiencias vivenciales (sentimientos, emociones, conclusiones, etcétera).
- H) Comentarios grupales, resultados, importancia de las actividades a realizar. Reporte individual

* las comillas son nuestras

10. ¿Es necesario obtener algún porcentaje de calificación por asistir y participar en estas ‘prácticas de campo’?

- A) No es necesario el obtener calificación por estas actividades, sin embargo si sería un buen apoyo en dado caso de que lo necesitemos.
- B) Que sea calificación extra
- C) No porque el objetivo es crear conciencia.
- D) No pero que tampoco afecte a los demás compañeros que por algún motivo no puedan asistir.
- E) No tanto como una calificación, sino puede servir de apoyo por si se obtiene una baja calificación en el semestre.
- F) No porque no todos tienen las mismas posibilidades de asistir.
- G) No es necesario porque se va a las prácticas es por gusto y para mayor criterio no por una calificación. Lo dejamos a criterio del Maestro (las décimas que se su voluntad ponernos)
- H) Un pequeño porcentaje extra para no afectar a los compañeros que falten

Apéndice 4.

Conclusiones de la reflexión y evaluación de la '2ª práctica de campo'

EJES DE REFLEXIÓN:

1. Esclarecimiento del propósito de la '2ª práctica de campo'.

Equipo 1(6 integrantes):

- *Conocer la opinión de la gente acerca del cuidado del medio ambiente.*
- *Limpiar el sitio visitado.*
- *Hacer conciencia en las personas acerca de la basura.*
- *Convivir con la naturaleza.*

Equipo 2 (6 integrantes):

- *conocer las acciones y medidas que toma la gente para cuidar el ambiente de las zonas cercanas al Iztaccíhuatl y realizar entre nosotros limpieza del lugar.*

Equipo 3 (5 integrantes):

- *Concientizar a la gente para que cuidara el medio en el que vive.*
- *Convivir con la naturaleza.*

Equipo 4 (5 integrantes):

- *Uno de los propósitos fue aplicar las encuestas a las personas que visitaron el lugar, acerca de la opinión de la gente respecto al ambiente y si tomaban medidas para ayudar a rescatarlo.*

Equipo 5 (5 integrantes):

- *Crear una conciencia ecológica.*
- *Conocer hábitos de los habitantes e implementar acciones.*
- *Hacer propuestas para solucionar el problema de la contaminación.*
- *Recoger basura.*

Equipo 6 (4 integrantes):

- *Concientizar a la gente sobre la contaminación.*
- *Salvar a la naturaleza.*

Equipo 7 (5 integrantes):

- *Creemos que el propósito de la práctica de campo era conocer que sabía la gente o que conocía sobre ecología y sus hábitos con respecto a ella.*

Equipo 8 (5 integrantes):

- *Investigar el tratamiento que le dan a la basura*
- *Limpiar la zona.*
- *Invitar a la gente a emprender acciones de ayuda.*

2. Acciones para resolver la problemática ambiental de la zona visitada.

Equipo 1:

- *Hacer campañas de recolección de basura.*
- *Reforestar y plantar árboles en áreas dañadas.*
- *Campañas de concientización por medio de carteles para que la gente reflexione.*

Equipo 2:

- *Limpieza del canal de agua.*

- *Crear carteles.*
 - *Informar acerca de la importancia de que no contaminen.*
- Equipo 3:
- *Poner cestos de basura en los lugares más habituales.*
 - *Evitar que se internen en el bosque personas en estado de ebriedad.*
 - *Sancionar a personas que no tiren basura en los lugares adecuados.*
- Equipo 4:
- *Consideramos que sí, además creemos que hemos comenzado a hacer algo, no solo en esta sino también en la práctica anterior.*
- Equipo 5:
- *Recoger basura.*
 - *Poner un guarda bosques.*
 - *Creemos que directamente no se puede hacer mucho porque no tenemos un contacto muy continuo.*
- Equipo 6:
- *Sí, se deberían hacer carteles (con material reciclado).*
 - *Fomentación de la protección ambiental, limpieza, cuidados.*
- Equipo 7:
- *No subir con alimentos al volcán.*
- Equipo 8:
- *Formar equipos de ayuda para limpiar.*
 - *Elaborar carteles.*
 - *No hacer encuestas.*

3. Que acciones podríamos emprender para la 3ª práctica, a realizarse el 16 y 17 de febrero de 2008.

- Equipo 1:
- *Recoger basura y no tirarla.*
 - *Plantar árboles.*
 - *Hacer un tríptico de información preventiva para crear conciencia en los visitantes.*
- Equipo 2:
- *Ir el domingo.*
 - *Que cada quien lleve su comida.*
 - *Salir más temprano.*
 - *Buena organización al realizar la caminata.*
 - *Delimitar el tiempo para alcanzar a realizar todas las actividades.*
 - *Conocer más a fondo el lugar.*
- Equipo 3:
- *Llevar bolsas para recolectar la basura.*
 - *Concientizar a la gente para que ya no tiren basura.*
 - *Disfrutar más del paisaje.*
- Equipo 4:
- *Realizar la limpieza del lugar.*

- *Hablar con las personas (que se encuentren de visita) y las que se les pidió el teléfono por las encuestas, para pedirles ayuda y hacer una colecta de basura masiva.*

Equipo 5:

- *Hacer conferencias.*

Equipo 6:

- *Limpieza.*
- *Hacer carteles con material reciclado.*
- *Fomentación de la práctica ambiental y cuidados.*

Equipo 7:

- *Que vallamos todos juntos.*

Equipo 8:

- *Formar equipos de ayuda para limpiar.*
- *Elaborar carteles.*
- *No hacer encuestas.*

4. Opinión sobre la dinámica de clase, nuestro desempeño académico y posibles causas.

Equipo 1:

- *En general opinamos que la dinámica es buena pues trabajamos con compañeros diferentes.*
- *Las causas son flojera, exceso de confianza y falta de iniciativa.*

Equipo 2:

- *Las dinámicas ayudan a que la relación grupal mejore. Y nuestra opinión es que eso es bueno.*

Equipo 3:

- *Deja leer mucho de un jalón.*
- *Las lecturas están muy largas.*
- *Dejar las lecturas el jueves para así tener todo el fin de semana para resolverlos.*

Equipo 4:

- *Creemos que las dinámicas que realizamos con los equipos es muy buena porque hace que convivamos con los demás y conozcamos su forma de trabajar.*
- *Respecto a nuestro desempeño académico nos percatamos de que en la mayoría no es muy bueno. Algunos argumentan que no pueden realizar los trabajos por falta de tiempo pero también que podemos mejorar.*

Equipo 5:

- *Que creemos que el tiempo de clase se debería de aprovechar mejor.*
- *Que no se envíe por correo electrónico la tarea.*
- *Respetar su horario de clase.*
- *Que se avise con anticipación las tareas, prácticas, etc.*

Equipo 6:

- *Porque nos hemos visto presionados por tanta tarea.*

Equipo 7:

- *La dinámica de la clase sigue igual, a diferencia de que ahora nos separamos en grupos diferentes.*
- *Nuestro desempeño varía.*

Equipo 8:

- *No nos gusta formar equipos diferentes cada clase, porque nos acoplamos y por lo mismo no hacemos bien el trabajo. Sería mejor quedarnos como estamos siempre y debatir. Las tareas son responsabilidad de cada quien.*

Apéndice 5.

Propuestas y acuerdos para la realización de la ‘5ª práctica de campo’.

- Salvar cactáceas en riesgo de morir, para trasplantarlas en CCH Oriente
- No organizar ‘comidas colectivas’, cada quien llevaría su comida, considerando una cantidad suficiente como para compartirla con los compañeros asistentes.
- Llevar formatos musicales que pudieran ser escuchados, en un mismo tiempo, sin propiciar la desintegración grupal.
- Aceptar a invitados, bajo las condiciones de que cumplan con el programa de actividades y permanecer integrados al grupo.
- Realizar actividades de integración.
- Recolectar, clasificar y evacuar basura.
- Elaborar y colocar carteles que persuadan a las personas que visitan la zona, a proteger o rescatar el ambiente natural.
- Hablar con los habitantes (mediante conferencias, charlas, entre otros), para darles información sobre la importancia de proteger el ambiente natural, las dimensiones de la actual crisis ambiental, las maneras en que se puede contribuir a mejorar su calidad, o bien sobre cualquier tema en que unos estudiantes de la materia de Psicología, del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la Universidad Nacional Autónoma de México, estarían en condiciones de realizar (sexualidad, desarrollo psicológico, entre otros).
- Colaborar con la comunidad que se visitaría, en la solución de alguna problemática ambiental específica, en la que sus habitantes nos requirieran y estuviéramos en condiciones de hacerlo.

OBJETIVOS:

- ψ Contribuir en acciones de cuidado ambiental de la zona que se visitaría, a partir de la elaboración participativa de un plan de acción, que consideró las condiciones concretas de deterioro ambiental, a partir de las necesidades percibidas por sus habitantes.
- ψ Continuar con la reflexión sobre la importancia de proteger el ambiente natural.
- ψ Impulsar una red ciudadana amplia de protección y rescate del ambiente natural.
- ψ Enfrentar a los estudiantes a territorios desérticos, para reforzar su asombro, empatía e identificación con el ambiente natural.
- ψ Rescatar los ejemplares de cactáceas que encontremos amenazados en su supervivencia, para mejorar el ambiente de su escuela. (“jardín de cactáceas autogestivo”, ubicado frente al laboratorio de psicología).

ACTIVIDADES:

- ψ Detectar las necesidades de las comunidades de la zona, en las que sea factible nuestra participación.
- ψ Elaborar participativamente, *in situ*, el plan de acción de rescate ambiental en la zona.
- ψ Llevar a cabo el plan de acción elaborado.

- ψ Persuadir a los habitantes de adoptar comportamientos proambientales, colocando carteles y proporcionando información.
- ψ Participar en actividades recreativas de integración grupal.
- ψ Poner en práctica técnicas de supervivencia propias del montañismo-campismo.

Apéndice 6. Guía de entrevistas finales.

Como tú sabes durante estos dos semestres estuviste participando en una investigación con motivo de los estudios que estoy realizando. Enfatizar la necesidad de ser honestos al responder, confidencialidad, negarse a responder si lo desean: lo que digan no influye de ninguna manera en su calificación.

- ❖ ¿Qué te parecieron las actividades que se realizaron durante estos dos semestres?
- ❖ ¿Qué tanto coincidieron con lo que tú esperabas?
- ❖ Si consideras que a través de estas aprendiste algo, ¿qué fue?
- ❖ Como sabes, pienso continuar con estas actividades, por lo que si tienes alguna sugerencia que hacer, sería de mucha utilidad.

En caso de que las respuestas anteriores no hagan referencia al objetivo de investigación inicialmente planteado, entonces mencionar el objetivo y preguntar

- ❖ ¿Qué tanto crees que se lograron?
- ❖ ¿Tú le recomendarías a algún compañero que se inscribiera en mi materia?
- ❖ ¿Te gustaría seguir participando, una vez que egreses del plantel?

Apéndice 7

Condiciones y factores que facilitan la ‘conciencia crítico ecológica’.

A pesar de que intentaremos delinear las situaciones que debe tener en cuenta el investigador que busque impulsar la ‘conciencia crítico ecológica’, es importante dejar claro que resulta imposible conseguir un algoritmo que asegure los mismos resultados. Las intervenciones comunitarias deben ser conducidas heurísticamente, atendiendo a las vicisitudes del proceso. Así, a continuación señalamos aquellas situaciones que nos parecieron relevantes para alcanzar nuestras metas o las que no tomamos en cuenta total o cabalmente, las cuales han sido explicadas ampliamente en el ‘marco teórico’, en la ‘discusión’ y en las ‘conclusiones’ de esta tesis. Tratamos de ofrecer al lector una síntesis que oriente concretamente futuras investigaciones en esta área.

En primer lugar, en comunidades como las escolares, resultará útil partir de un ‘programa de actividades’ diseñado previa y unilateralmente (no participativamente), sobre todo si el investigador tiene experiencia sobre cómo abordar la problemática con la que la ‘comunidad de estudio’ se involucrará. Así se puede aprovechar el breve lapso (periodo escolar) para llevar a cabo la intervención-investigación comunitaria. Dicho ‘programa’, debe ser estructurado con base en la lógica de la IAP y los principios de la PSC. Es decir, contendría la mayor cantidad posible de ciclos planeación-acción-evaluación-discusión de información-reflexión. La meta sería dirigir la actuación de la comunidad hacia la transformación de sus condiciones de vida. En este caso, es importante promover la participación amplia de la comunidad en la operación de dicho programa, que incluso lo modificaría en su versión original.

La participación de la comunidad, será esencial cuando se trate de ‘comunidades geográficas’. Entonces, el programa, debería ser construido con su colaboración. En este

caso, la experiencia del investigador, al abordar ciertas problemáticas o sobre la manera de organizar las acciones colectivas sería presentada en forma de propuestas argumentadas, tratando de inducir su incorporación; siempre estando dispuesto a abandonarlas, si en la reflexión colectiva surgen otras vías más promisorias que ganen el consenso.

Pero ya sea que el programa haya sido diseñado unilateralmente o de manera participativa, lo importante es propiciar una intensa interacción social, de la que emerjan fenómenos como ‘cooperación’, ‘apoyo mutuo’, ‘solidaridad’, ‘respeto’, ‘compromiso’, ‘vínculos afectivos’, ‘identificación’, entre otros. Los participantes tendrían que verse impelidos a ‘conversar’ entre sí, en un contexto de ‘convivencia’. Se trata de que la comunidad adquiriera conciencia de su necesaria interdependencia con otras personas y que su bienestar depende del bienestar del mundo.

En la presente investigación, que introdujo el tema ambiental para la acción colectiva, sugiere algunas situaciones importantes, que recomendamos continuar promoviendo:

- a) Ocuparnos de la problemática ambiental en ‘zonas naturales públicas’, facilitó que la comunidad se involucrara, pues al ser espacios que pertenecen a todos, cada persona se vería interesada en su mejoría, al mismo tiempo que se tiene claro que el beneficio sería común; además el daño ambiental, siendo causado por otras personas que muy probablemente sean desconocidas y a las que ya no se les podría reclamar que revirtieran sus perjuicios, las personas tienen menos reservas para hacerlo en su lugar y buscarán estrategias para prevenir que otros lo hagan. Entonces será necesario dirigir la atención hacia los problemas presentes en espacios públicos, visibles para otras personas que hasta el momento no han participado en las acciones colectivas; con la expectativa de

que la interpretación que éstos últimos hagan de las acciones grupales, los lleve a incorporarse, bajo la lógica de educar con el ejemplo. En el caso de las ‘comunidades geográficas’, la creación de áreas verdes o proyectos de ‘agricultura urbana’ y el mejoramiento de la calidad del ambiente natural, son espacios prolíficos de convivencia o interacción social positiva.

- b) Incursionar en ‘zonas naturales públicas’, al ofrecer dificultades para disponer de víveres y comodidades, así como al exigir la inversión de un considerable esfuerzo físico, constituyeron espacios de apoyo y solidaridad. En este caso las grandes distancias, lo abrupto del camino, las inclemencias climáticas, tiempos libres inusuales y la falta de entretenimientos electrónicos (televisión, computadoras, celulares, etcétera) fueron propiciadores de dichas formas de interacción. Por ende, habría que buscar situaciones equivalentes en las ‘comunidades geográficas’, en las que sin tener que salir de su territorio, ocurran interacciones de apoyo, solidaridad y reciprocidad. Una ruta que podemos esbozar es la de promover la celebración de los logros de la acción colectiva; y la organización de la comunidad, a través de subagrupaciones, para realizar gestiones o para recabar información, o para manifestar sus preferencias sobre el rumbo de la vida comunitaria.
- c) En la medida en que el contacto con diferentes regiones naturales incrementó la sensibilidad de nuestra ‘comunidad de estudio’ sobre la importancia del ambiente, con las comunidades geográficas, igualmente deberían promoverse acciones de cuidado ambiental, ya sea que haya problemas de este tipo presentes o bien para prevenir que aparezcan, realizando labores de mantenimiento, lo cual requerirá que también se haga algo para sensibilizarlos sobre la importancia

del ambiente. En este último caso, algunas incursiones a parajes naturales públicos, de grandes dimensiones, permitiría la reflexión colectiva, hacia la revaloración del cuidado ambiental en la propia comunidad. Complementariamente, sería deseable promover la discusión y reflexión colectivas de información, que aclare las causas, el estado de la problemática y las posibles vías de solución. Dicha información se deberá adquirir por la misma comunidad –con el sentido de la autogestión-, y sólo en caso de que aquella fuera insuficiente, el investigador podría intervenir. Lo importante es que a partir de este tema se propicie la interacción social y pueda emerger el SPC. Entonces, también sería útil realizar ejercicios prospectivos con los que se reflexione colectivamente sobre problemáticas mundiales o nacionales de otra índole.

Por otra parte, una manera de propiciar que los integrantes de la ‘comunidad de estudio’ se involucren en las acciones colectivas, es que puedan constatar que su opinión es tomada en cuenta y que tomen conciencia de su capacidad para incidir en las decisiones sobre el rumbo de la vida comunitaria. Encontramos que esto puede facilitarse con una organización basada en subagrupaciones –fijas o intercambiables-, en la que la comunicación fluya a través de una estructura de representantes de cada una. Entonces ante un tema (problema, manera de solucionarlo, etcétera), el subgrupo se reuniría para discutirlo, arribando a una postura, que es la que el representante llevaría a una reunión con sus homólogos; en este caso el investigador, que como agente externo no debería tener intereses personales o inclinarse por algún subgrupo específico, podría fungir como promotor de los consensos y de la reflexión profunda, para que las decisiones fueran lo más fundamentadas posible. Si en la primera ocasión no se alcanzara el consenso, el

representante debería reunirse otra vez con su subgrupo y expondría las dificultades para llegar al consenso y lo discutirán nuevamente, para que aquél llevara la nueva postura al pleno de representantes. Todo ello aumentaría, no sólo la eficacia organizativa de la comunidad, sino que aseguraría la comunicación horizontal³¹ entre sus miembros, pues se facilitaría que todos emitieran su opinión y se sintieran escuchados. En una plenaria (asamblea comunitaria) sería más probable que varios de los integrantes se sintieran inhibidos y el grado de conformidad se incrementara. Por lo mismo, la participación y las formas de subagrupación deberían ser decididas de manera voluntaria. En el mismo tenor, el investigador debería esforzarse porque el diálogo con la comunidad también mantuviera horizontalidad.

En el caso de las actividades que, o bien fueran deseables para muchos (e. g. coordinación de actividades), o sean aquellas que causaran la reticencia de la mayoría (e. g. labores de limpieza), las subagrupaciones –que ahora podrían ser llamadas ‘comisiones’ o ‘brigadas’-, deberían hacerse cargo de ellas de manera rotativa, para que todos cursaran por las mismas experiencias. En el caso de que hubiera preferencias por ciertas actividades y estuvieran asociadas a habilidades especiales para desempeñarlas (e. g. cocinar), se procuraría mantenerlos durante cierto tiempo en éstas, cuidando que no se conviertan en “nichos de poder” y procurando que otros pudieran ser entrenados para ser capaces de desempeñarlas eventualmente. De la misma manera, aparte de los líderes naturales, que deberían ser aprovechados en beneficio de la organización de las acciones colectivas, las

³¹ A pesar de que aparentemente aparece una comunicación en dos niveles: entre representantes y entre los miembros del subgrupo, en realidad se considera que es esencialmente horizontal, pues los representantes no son ninguna autoridad jerárquica, sino los portavoces de los subgrupos y aquellos no pueden tomar decisiones sin que la hayan tomado primero estos.

funciones de la representación de las subagrupaciones deberían ser desempeñadas de forma alternada por todos los miembros de cada una de ellas.

Por último, el investigador debe tener presente que la información en la que debería interesarse en recabar, para dar cuenta de transformaciones en las estructuras subjetivas (originadas intersubjetivamente), si se quiere mantener una congruencia ontológica y epistemológica, serían las narraciones o la resultante de las reflexiones y discusiones grupales; la proveniente de sus propias observaciones (observación participante que se registra en el ‘diario de campo’), aunque es igual o más valiosa la que proporcionen ‘observadores endógenos’, que serían miembros de la ‘comunidad de estudio’; y la que producen la entrevistas focalizadas o profundas. No se descarta el uso de otras técnicas, tales como la *delphi*, grupos focales o grupos de discusión, entre otras. Lo importante es rescatar discursos.