Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y (LIMA).

Hacia la Investigación Transdisciplinar: Retos y desafíos de la sociendad contemporanea.

López Vásquez, Esperanza, Maldonado P. Gerardo, Huaire Inacio, Edson Jorge y Flores Jiménez, Cinthya A.

Cita:

López Vásquez, Esperanza, Maldonado P. Gerardo, Huaire Inacio, Edson Jorge y Flores Jiménez, Cinthya A. (2019). *Hacia la Investigación Transdisciplinar: Retos y desafíos de la sociendad contemporanea*. LIMA: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y.

Dirección estable: https://www.aacademica.org/edson.jorge.huaire.inacio/33

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pY8w/orZ

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

HACIA LA INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR: RETOS Y DESAFÍOS DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

COORDINADORES

ESPERANZA LÓPEZ VÁZQUEZ
EDSON JORGE HUAIRE INACIO
GERARDO MALDONADO PAZ
CINTHYA A. FLORES JIMÉNEZ

Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle
Alma mater del Magisterio Nacional
Escuela de Posgrado

Hacia la investigación transdisciplinar: retos y desafíos de la sociedad contemporánea

Coordinadores:

Esperanza López Vázquez
Gerardo Maldonado Paz
Edson Jorge Huaire Inacio
Cinthya A. Flores Jiménez

Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle
Alma mater del Magisterio Nacional
Escuela de Posgrado

FICHA TÉCNICA

Titulo:

Hacia la investigación transdisciplinar:
Retos y desafíos de la sociedad contemporánea

Coordinadores:

Esperanza López Vázquez; Gerardo Maldonado Paz;
Edson Jorge Huaire Inacio; Cinthya A. Flores Jiménez

Edición:

✓ Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Formato: Digital.
Impresión: Offset y encuadernación en rústica.
Soporte: Cubierta: folcote calibre 12.
Interiores: bond marfileño de 83 gr.
Publicado: Lima, Perú. Mayo del 2019

Primera edición: Mayo del 2019

©Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
Dirección: Av. Enrique Guzmán y Valle s/n, La Cantuta-Chosica, Perú
Teléfono: 313-3700
Web: www.une.edu.pe.

Cuidado de la edición: Edson Jorge Huaire Inacio
Corrección de estilo: Aldi Rosalita Grandez Guevara
Diseño y diagramación: Andrés Caleb Ypushima Alcántara

ISBN: 978-612-4148-12-5

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, sin autorización escrita de los coordinadores.

Índice

Introducción 05

Capítulo 1. Educación y cognición: Una interpretación desde el enfoque de la complejidad 11

Capítulo 2. Epistemología de la Paz en México: No cooperación con la "Paz Armada" 26

Capítulo 3. Resiliencia comunitaria ante desastres meteorológicos en La Coloma, Cuba y en Yautepec, México 44

Capítulo 4. Sembrando bienestar: Aprendizajes, beneficios y sustentabilidad de huertos demostrativos en Xoxocotla, Morelos 65

Capítulo 5. Síntomas psicológicos y bienestar psicológico en una muestra de estudiantes de bachillerato mexicanos 86

Capítulo 6. Comprensión lectora y rendimiento académico en universitarios: Implicaciones para la evaluación 105

Capítulo 7. Alucinógeno o lucidógeno: El debate está abierto 124

Capítulo 8. Modelo teórico de los accidentes laborales. Descripción del concepto circuito de riesgo psicosocial como mecanismo 142

Capítulo 9. Calidad de vida laboral: De la obligatoriedad a la convicción socialmente responsable 158

Capítulo 10. Relación entre depresión postparto materna y vínculo materno-infantil 177

Introducción

La transdiciplina es un concepto que nace de las reflexiones profundas sobre el pensamiento complejo que Edgar Morin introduce en los años setenta para romper con el paradigma hegemónico disciplinario. Este paradigma tiende a concebir un fenómeno de la realidad como un objeto de estudio que solo puede abordarse desde la parcialización disciplinaria.

La propuesta transdisciplinar va más allá de esta separación y propone estudiar la realidad desde un conjunto de "eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico" (Morin, 1994, p. 32).

En un esfuerzo por incursionar en el camino a metodologías y formas de trabajo transdisciplinar es que un grupo de profesores investigadores de la UAEM, pertenecientes a la Facultad de Psicología, tuvo en el año 2013 la idea de crear el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi), que tiene como objetivo, dentro de su plan de desarrollo, "Realizar investigación interdisciplinar y transdisciplinar, tanto básica como aplicada, en los distintos temas que aborda la Psicología, generando conocimiento que aporte a una mejor comprensión sobre el ser humano y al continuo mejoramiento de sus condiciones de vida".

Con base en esta idea, se organizó el primer congreso llamado Psicología y Transdisciplinariedad, el cual nos permitió identificar diversas áreas de oportunidad y otorgó la facultad de seguir trabajando en un proyecto conjunto que busca consolidarse poco a poco en el enfoque transdisciplinar.

Dos años después, con base en los objetivos para el desarrollo sostenible preconizados por la ONU, se organizó el segundo congreso, el cual fue nombrado Segundo Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Humanas. El nombre de este congreso fue modificado con respecto al primero con la idea de poder abarcar un espectro más amplio de diferentes disciplinas que pudieran converger en un mismo espacio.

Los cinco ejes temáticos que guiaron la organización de dicho congreso y que se estructuraron con base en los propuestos por la ONU fueron:

1) trabajo y organizaciones; 2) pobreza, desigualdad y violencia; 3) salud y bienestar; 4) educación y cognición; 5) ambiente y sustentabilidad. En cada eje se presentaron simposios y trabajos libres, de los cuales fueron elegidos diez representativos de cada uno de dichos ejes, los que conforman los capítulos del presente libro.

El primer capítulo, cuya autora es la Dra. Fariñas, presenta un planteamiento desde los estudios del pensamiento complejo basados en los trabajos de Edgar Morin, refiriendo la importancia de no conformarse con la perspectiva lineal de las tendencias educativas actuales, las cuales consideran la variable cognoscitiva como el factor más importante al hablar de educación y de planes de estudio.

Desde la perspectiva de la autora, la simplificación de la comprensión del ser humano reflejada en los procesos educativos trae, por consecuencia, la simplificación de los valores éticos, estéticos o de otra índole, como elementos externos al aprendizaje y no incluidos dentro de dicho proceso.

La habituación del estudiante a no atender con motivación y juicio crítico el proceso de aprendizaje es otro problema observado en la actualidad. La autora hace algunas propuestas que se debe tomar en cuenta, si se desea ir más allá de la réplica del sistema educativo hegemónico, el cual no considera al ser humano en su totalidad.

En el capítulo dos, el Dr. Pietro Ameglio plantea, desde una

epistemología transdisciplinar y del pensamiento complejo, una reflexión sobre las problemáticas relacionadas con la educación, la cultura y la construcción de la paz. El autor busca crear conciencia de los parámetros que necesitan ser considerados para poder abordar, desde una perspectiva más amplia y holística, el proceso de construcción de la violencia y la no-violencia que atraviesan el orden social.

El autor lo hace desde una mirada epistémica y de lógica del pensamiento, profundizando en el concepto de moral nacional y las acciones de más inhumanidad en México.

El tercer capítulo, de la Mtra. Nadiosly de la Yncera y la Dra. Esperanza López-Vázquez, trata sobre resiliencia comunitaria ante desastres y nos presenta un estudio comparativo entre dos comunidades: una de Cuba (la Coloma) y otra en México (Yautepec), las dos expuestas a peligros hidrometeorológicos. Desde una metodología de investigación-acción, se hace un análisis comparativo de los discursos por categorización sistemática y se observan muchas similitudes en varios pilares de resiliencia, como por ejemplo, en la autoestima colectiva, la identidad cultural y humor social.

En lo que respecta a la honestidad estatal, se evidencia mucha diferencia, pues en México ésta se percibe como muy baja a comparación de Cuba. Las autoras concluyen en que este tipo de estudios son muy importantes para la realización de algún tipo de intervención preventiva en la que diferentes actores y disciplinas tienen que apoyar.

El capítulo de la Psic. Sandra Rosales y la Dra. Marian Villanueva nos presenta una reflexión sobre los aprendizajes obtenidos en un proyecto sobre huertos demostrativos en la comunidad de Xoxocotla.
En este cuarto capítulo, las autoras hablan sobre diferentes factores que permitieron la sustentabilidad del huerto, entre los cuales se encuentra la dinámica previa del grupo y los recursos con los que la comunidad ya contaba antes de que el proyecto se pusiera en marcha. El análisis del proceso de este trabajo muestra una sensibilidad comunitaria y un trabajo colectivo ejemplar de una población que enfrentó sus propios conflictos,

y posteriormente fueron contrarrestados con factores positivos como la motivación e interés colectivo, destacando en la sostenibilidad del proyecto.

El siguiente capítulo, elaborado por el Mtro. David Jesús Ponce Hernández y la Dra. Gabriela López Aymes, presenta un trabajo con estudiantes de bachillerato que tuvo como propósito analizar los síntomas de trastornos emocionales y psíquicos y su relación con el bienestar psicológico. Utilizando instrumentos de análisis cuantitativo, encuentran en sus resultados una mayor prevalencia de síntomas relacionados con trastornos del estado de ánimo en estudiantes de segundo año escolar de bachillerato.

Asimismo, observan una mayor vulnerabilidad de las mujeres a los mismos. Dichos síntomas se ven claramente relacionados con el bienestar psicológico; por esta razón, hacen un análisis de estas variables y sugieren algunas recomendaciones generales para mejorar el bienestar de los adolescentes.

En el capítulo seis, el Dr. Leonardo Manríquez López atiende uno de los temas de mayor interés en el campo de la educación, como es el de la comprensión lectora, orientando el tema en cuestión hacia el rendimiento académico en universitarios. El trabajo del Dr. Manríquez analiza la relación entre rendimiento académico y comprensión lectora, buscando, de ese modo, robustecer la discusión sobre las medidas que deben llevarse a cabo para optimizar dichos procesos, previamente a un análisis riguroso de las variables involucradas.

La investigación se abocó a una revisión de la literatura empírica acerca del tema, encontrando resultados que distan de ser definitivos, indicando, por consecuencia, la necesidad de ser replicados para la implementación de medidas más adecuadas que atiendan el problema del rendimiento académico en población universitaria.

En el capítulo siete, el Dr. Juan C. González González aborda el controvertido tema de los alucinógenos, sosteniendo la tesis de que dichas sustancias no sesgan necesariamente el juicio, sino que pueden ser

en muchos casos sustancias que mejoren la cognición, incrementando la lucidez y capacidad epistémica.

En los últimos años, el doctor González ha promovido el debate sobre los alucinógenos en varios de sus trabajos publicados, dejando la pregunta abierta acerca de si la estigmatización de dichas sustancias ha impedido la valorización de los alcances que puedan tener. El trabajo cobra mayor relevancia con la creciente discusión sobre la legalización de ciertas sustancias para usos lúdicos y medicinales, lo cual pone de relieve la necesidad de discutir temas que con frecuencia polarizan a nuestra sociedad.

En los últimos años, la tasa de accidentes laborales en México ha alcanzado niveles alarmantes, demandando la atención y respuesta a dicho problema desde distintas disciplinas. En el capítulo ocho, la Dra. González Tapia y la Dra. Hindrichs abordan la problemática de los accidentes laborales, estudiando los factores psicosociales involucrados en dicho fenómeno. Para la comprensión de los mecanismos psicosociales de los accidentes laborales, las investigadoras proponen un modelo teórico de gran alcance, el cual pretende ser un punto de partida para lograr un mejor clima de seguridad laboral.

En el capítulo nueve, el Dr. Trejo Sánchez nos presenta un trabajo que tiene como propósito una revisión del modelo de responsabilidad social empresarial orientado a la calidad de vida laboral.

El Dr. Trejo Sánchez aborda este tema haciendo en principio un recuento de cómo han ido evolucionando las condiciones laborales en México; se ponderan las conquistas de los trabajadores logradas desde principios del siglo XX, las cuales fueron posteriormente plasmadas en la Constitución, refiriendo hechos de suma importancia como la Ley Federal del Trabajo.

Asimismo, se atiende el tema medular sobre la relación entre responsabilidad social empresarial y calidad de vida laboral, haciendo también una descripción de las empresas abocadas a difundir los logros y mejoras en el bienestar de los trabajadores. El análisis final sobre

responsabilidad social empresarial da pie a la reflexión acerca de todo el camino que aún falta por recorrer para alcanzar el bienestar y felicidad de los trabajadores.

La alta prevalencia de depresión postparto reclama la atención de estudiar las variables que pueden estar mayormente involucradas en dicho fenómeno. En el capítulo diez, se propone un modelo de intervención temprana para madres con diagnóstico de depresión postparto con la intención de disminuir la morbilidad que presentan las madres y, además, fortalecer la calidad del vínculo materno-infantil.

Por medio de una investigación que tuvo como escenario el Centro Médico Nacional 20 de Noviembre del ISSSTE, los autores de este capítulo señalan que la estancia en un área de hospitalización diseñada para una mejor relajación de la madre y la atención multidisciplinaria oportuna son factores decisivos para la disminución de los síntomas de depresión postparto y para mejorar el vínculo materno-infantil. En este trabajo queda de manifiesto que, por la propia naturaleza del problema que se enfrenta, es menester el abordaje en conjunto de disciplinas involucradas en el área de la salud.

Como puede apreciarse, la diversidad temática de los trabajos presentados en este libro da cuenta de la necesidad de realizar investigaciones en las que confluyan distintas disciplinas. Si el propósito es encontrar respuestas más amplias sobre el objeto de estudio abordado, se impone por consecuencia la necesidad de favorecer diálogos entre disciplinas, encaminados no únicamente a la reflexión, sino al emprendimiento de trabajos en conjunto.

Esperamos que este libro favorezca el interés en la investigación transdisciplinar y, a su vez, permita dar una idea general sobre los trabajos presentados en el Segundo Congreso Internacional de Investigación Transdisciplinar en Ciencias Humanas.

**Esperanza Lopez Vasquez*
**Gerardo Maldonado Paz*

Capítulo 1
Educación y cognición:
Una interpretación desde el enfoque de la complejidad

* **Gloria Fariñas León**
* Universidad De La Salle, Bajío.
* glofaleon2009@gmail.com

Resumen

Los estudios sobre la complejidad de la realidad se han ido imponiendo frente a aquellos que la han simplificado con la finalidad de hacerla "asequible" al raciocinio humano, alterando así su verdadera esencia. Sin embargo, en el campo de la educación las soluciones a esta problemática han sido pospuestas o desconocidas debido a que el pensamiento pedagógico tradicional -imperante aún- se ha erigido sobre el axioma de la simplicidad, lo que ha alterado frecuentemente la comprensión y explicación de las relaciones entre enseñanza, cognición y desarrollo humano. En el presente capítulo se analizarán tres de los problemas fundamentales ocasionados por la simplificación de la dinámica entre estos tres procesos, al mismo tiempo que serán propuestas posibles alternativas de solución.

Palabras clave: *educación, cognición, simplicidad, complejidad*

Introducción

El alcance actual del enfoque de la complejidad obliga al análisis de los impedimentos que mantienen a la educación en una óptica contraria o simplificadora de los procesos y fenómenos que analiza o interviene en su quehacer; la superación de este punto de vista sustentado en el axioma de la simplicidad requiere el escrutinio de, al menos, tres cuestiones que precisan ser resueltas para posicionarla como ciencia a la altura de estos saberes contemporáneos, y es que la cuestión de las relaciones entre la educación y el desarrollo humano es tan compleja como las cuestiones de otras disciplinas reconocidas como tales. El docente -investigador o profesional-, de algún modo, está urgido de cambios sustanciales en su labor que coadyuven a ese posicionamiento respecto a las exigencias del saber actual.

Los problemas que serán analizados a continuación se refieren tanto a la comprensión sobre el ser humano (profesor o estudiante) como a la construcción del conocimiento en el proceso educativo y sus repercusiones en el aprendizaje y el desarrollo del estudiante.

Con respecto a esas simplificaciones en la comprensión del ser humano, Morin (1994) apunta:

... se trata, ciertamente, de reintegrar al hombre entre los otros seres naturales para distinguirlo, pero no para reducirlo. Se trata, en consecuencia, de desarrollar al mismo tiempo una teoría, una lógica, una epistemología de la complejidad que pueda resultarle conveniente al conocimiento del hombre. Por lo tanto, la que se busca aquí es la unidad del hombre y, al mismo tiempo, la teoría de la más alta complejidad humana… (p. 103).

Mientras que González Casanova (2000) advierte acerca de los obstáculos que esta concepción puede tener cuando dice:

El pensador y el actor acostumbrados a lo lineal y que hacen de lo lineal un paradigma, tratan de salir de los sistemas no lineales lo más pronto que pueden, y en general los rechazan casi con igual violencia

psicológica y biológica con que rechazan el análisis de los sistemas históricos y dialécticos… (p. 13).

En el análisis se rescatan los aportes de los psicólogos histórico-culturalistas, quienes pudieron aproximarse a mejores desenlaces educativos debido a que los programas implementados por ellos se apoyaron en sus descubrimientos acerca de la naturaleza compleja de las interrelaciones entre los procesos del aprendizaje y del desarrollo humano (en adelante aprendizaje-desarrollo), cruciales en las decisiones de la educación.

Los enfoques que aún simplifican estas relaciones, violentan de algún modo la dinámica real de estos procesos provocando dificultades en el desenvolvimiento de los estudiantes; y debe reconocerse que la mayoría de esos inconvenientes del aprendizaje-desarrollo son de origen pedagógico, no intrínsecos al estudiante.

En no pocas oportunidades, el profesor universitario carece de esta formación, por lo que enseña según su intuición y a ciegas de las leyes del desenvolvimiento humano, como si este tipo de conocimiento no fuera necesario; en otros niveles de enseñanza suelen existir planes y programas dirigidos a la formación del profesorado, pero aún no están entronizados en un enfoque de complejidad.

La valoración de los problemas

Las soluciones que precisa la educación debieran ser examinadas integralmente; no obstante, se analizarán primero los tres problemas anunciados y luego serán planteadas de esa forma algunas alternativas de solución. Quizá estos problemas son harto conocidos, pero no pocas veces se analizan de forma estereotipada sin plena conciencia sobre qué cambiar y cómo deben producirse los cambios.

En primer lugar, es aceptable observar, según Vygotski (1978), las interacciones entre aprendizaje y desarrollo porque su separación o igualamiento provoca errores en la concepción y en la práctica pedagógica, entre los que se encuentran la consideración del desarrollo

como pura acumulación de aprendizajes, no a modo de saltos cualitativos ocurridos en la personalidad como resultado de los procesos mentales desencadenados por el aprendizaje (su verdadera naturaleza); o la limitación del análisis a los productos inmediatos del aprendizaje sin la consideración de sus consecuencias a mediano o largo plazo en el desarrollo total del sujeto. Tanto en el campo de la Psicología, como en de la Pedagogía estas ideas identifican el paso inicial de la simplificación.

El interés de las instituciones educacionales por la acumulación y aplicación de meros conocimientos como un indicador de buena enseñanza o de eficiencia las ha llevado a desatender, de algún modo, el desarrollo de procesos como el pensamiento complejo, la comprensión crítico valorativa, el lenguaje creativo, entre otros de importancia y de mayor impacto en la formación de la personalidad, que el llamado "saber bancario". El conocimiento cerrado y acumulativo tiene valor limitado en comparación con la complejidad de todos los procesos implicados en la educación; son las reorganizaciones de la personalidad y de sus procesos mentales las consideraciones de mayor peso para una educación que se plantea ampliar su alcance en la formación integral de los estudiantes.

La preferencia de una parte de los estudiantes por la repetición de conocimientos que puede convertirse en repetición de palabras al carecer de un sustento razonado, sistematizado crítica y creativamente, es en buena medida consecuencia de este tipo de simplificación; del mismo modo, la complacencia por la mera calificación es en parte heredera de esta óptica; el estudiante se interesa por el resultado rayano del aprendizaje, no tanto por la consecución de un nivel superior del desarrollo de los procesos de pensamiento, habla escrita, entre otros que elevan la personalidad a niveles superiores de estructuración y funcionamiento.

En segundo lugar, estaría el énfasis de los aspectos racionales del proceso de conocimiento y sus resultados, con la desconsideración de los aspectos afectivo-motivacionales intrínsecos -no ajenos- a su construcción. Uno de los ejemplos típicos de esta separación lo constituye la llamada clasificación de las habilidades en sociales y cognoscitivas.

La habilidad cognoscitiva incluye la habilidad social para la

construcción o comunicación de conocimientos, son los profesores quienes las escinden en ese afán de simplificar la actividad de enseñanza y, por ende, la de aprendizaje; de la misma manera, toda habilidad social entraña la habilidad cognoscitiva, pues precisa del conocimiento del otro y de sí mismo; no obstante, la educación ha sido capaz de crear dos realidades donde debiera verse solo una realidad con diversas dimensiones. Separar lo cognitivo de lo afectivo ha significado alterar la naturaleza real de los procesos psicológicos provocando esa disfuncionalidad tan identificable en las dificultades del aprendizaje.

Existe una pobre ponderación de los aspectos afectivo-motivacionales como intrínsecos a la construcción del conocimiento programado por la educación, ya que se considera lo verdaderamente cognoscitivo como algo independiente de estos aspectos, nada más lejano de lo cierto; esa postura implica la separación entre la estructura y la dinámica de los procesos mentales cuyo funcionamiento es dialéctico.
Todo conocimiento implica internamente a los procesos afectivo-motivacionales que ponen en movimiento la cadena de pasos perceptuales, reflexivos o de memorización "más evidentes" en el acto de cognición; igualmente, todo proceso afectivo-motivacional contiene la cognición, pues se encuentra dirigido a algo que se conoce de algún modo.

Otra forma importante de expresar esta simplificación es la visión de los valores éticos, estéticos o de otra índole, como elementos externos al aprendizaje, cuando ellos sopesan los juicios críticos sobre el saber en construcción o construido; los juicios exteriorizan el sistema de valores que el sujeto va elaborando en el curso de su aprendizaje o de la vida en general.Una visión parcial o insuficiente del papel del juicio crítico (criticidad) en el aprendizaje limita los posibles alcances de la educación sobre el desarrollo de la personalidad.

La exclusión de los aspectos de carácter actitudinal o afectivo-motivacional tiene la justificación de ser poco confiable para la evaluación del aprendizaje por su naturaleza "marcadamente subjetiva", en cambio, no se valora que la supresión de estos aspectos en la observación del aprendizaje altera el análisis de sus resultados.

El profesorado debe profundizar en estas concepciones

epistemológicas para cambiar sus ideas pedagógicas y así perder el temor a lo complejo con conocimiento de causa; complejo no significa estrictamente lo complicado sino la interrelación total y dinámica de todos los componentes de la realidad. Tanto la formación de los conceptos como la movilización de los afectos son procesos subjetivos, y los profesores debieran saber incluirlos de forma dinámica en sus análisis y diseños; de todas formas, están presentes, lo peor en este caso es no conocer a ciencia cierta, qué está sucediendo con ellos, obviarlos como si no operaran al mismo tiempo.

Los procesos cognitivos y los afectivo-motivacionales constituyen una unidad dialéctica que no debe ser separada para su análisis o implementación práctica. La habituación del estudiante a no atender especialmente su motivación y su juicio crítico en el aprendizaje —aspecto relevante en la construcción del conocimiento sobre la realidad—; su falta de interés acerca de aspectos cómo la autoorganización del aprendizaje-desarrollo; y la sistematización creativa del conocimiento, derivan en cierta medida de este tipo de simplificación. La educación, al producir estas escisiones en la manera en que ordena el aprendizaje de los estudiantes, tiende a disminuir las posibilidades de que la generalidad de estos adquiera verdadera conciencia de sí mismos como sujetos activos y creativos del aprendizaje-desarrollo; cualquier educación con un propósito de formación integral del estudiantado necesita descansar en el desarrollo de la personalidad como organización psicológica global; la incidencia en estos procesos por separado no contribuye significativamente a ese objetivo.

En tercer lugar, la simplificación de los contenidos a enseñar durante el diseño curricular y después en el diseño didáctico, con la finalidad principal de facilitar el proceso pedagógico, es conseguida evitando el planteamiento de la complejidad de los fenómenos y procesos a conceptualizar por el estudiante desde el inicio del aprendizaje de las materias; lo que generalmente esquematiza los saberes junto al empobrecimiento de la motivación por abordar el conocimiento en toda su profundidad, por ejemplo, el uso excesivo de los libros de texto en el estudio de las ciencias humanas en detrimento de lecturas originales más profundas y claves en el desarrollo del pensamiento.

La máxima pedagógica que rige este ordenamiento del contenido

de la enseñanza es la obligatoria secuencia “de lo simple a lo complejo” que pierde de vista como mientras se simplifica el conocimiento este se esquematiza dificultando la comprensión del objeto de estudio en su entera complejidad, además de propiciar una actitud de rechazo a lo complejo como la que señala González Casanova en la cita referida anteriormente.

El diseño curricular y el diseño didáctico, consiguen la simplificación del conocimiento fragmentándolo en capítulos o temas independientes, con frecuencia subdivididos a la vez, en contenidos particularizados.

Esta práctica, que solo en los mejores casos solicita una integración al final del aprendizaje, suele provocar visiones de la realidad incompletas o simplificadas susceptibles de convertirse en hábitos de representación mental o de pensamiento; asimismo, tiende a provocar diversas dificultades en la comprensión del contenido en estudio.

La liberación de los conceptos respecto a un método de análisis que posibilite su construcción interrelacionada también simplifica la comprensión sobre la realidad en cuanto a su estructura y dinámica, la visión estructural-funcional es necesaria en cualquier perspectiva de complejidad; y este método debe organizar dialécticamente la construcción de los conceptos como parte de una totalidad, llámese esta disciplina, asignatura o campo de trabajo.

El estudiante puede acostumbrarse, y suele suceder, a construir el conocimiento al margen de un método de análisis que le permita organizarlo de forma interconectada desde el propio inicio del aprendizaje. Los investigadores histórico-culturalistas, que siguiendo las ideas vygotskianas estructuraron una enseñanza sobre la base de principios de complejidad, han demostrado a lo largo de los años la viabilidad de este tipo de educación y su trascendencia para el desarrollo integral de la personalidad. Esto se recoge en las memorias sobre los resultados de los programas de enseñanza, por ejemplo, de la lengua materna, la matemática y otras disciplinas de diferentes niveles de enseñanza.

Las tres concepciones y prácticas docentes resumidas anteriormente como simplificaciones habituales en la educación se asocian generalmente entre sí, haciendo más difíciles los problemas a resolver, empero, tienen

solución en distintos plazos según los docentes se decidan asumir criterios de complejidad en el diseño y realización de la educación, amigables, por tanto, con la esencia de la realidad que trabajan.

Acerca de las alternativas de solución

Con cierta frecuencia, las soluciones propuestas a esos problemas constituyen nuevas simplificaciones, por lo que se referirán alternativas de solución a ser vistas e instrumentadas de conjunto con el propósito de que su visión sistémica constituya un abordaje más acorde con los tres problemas señalados anteriormente.

La educación debe lograr una visión de complejidad entendiendo el aprendizaje-desarrollo más allá de la noción actual de eficiencia, la cual refuerza la necesidad de obtener resultados inmediatos del aprendizaje sin dar cuenta, por ejemplo, del desarrollo del carácter de los estudiantes dentro de esa formación integral de la personalidad; ambos propósitos pudieran conseguirse en alguna medida con la ponderación adecuada de determinados indicadores del desarrollo a fin de su estimulación, control y evaluación; entre ellos, la criticidad, la creatividad, la responsabilidad, la empatía, indicadores del pensamiento complejo dialéctico y otros posibles no de menor importancia.

La conquista de esos indicadores en el desarrollo comienza con la creación de un ambiente educativo de cooperación, curiosidad, respeto y creatividad (maestro-alumno, alumno-alumno) propicio para una mejor movilización del estudiante trascendiendo los efectos inmediatos del aprendizaje; y continúa con el diseño y planteamiento de tareas a resolver que contribuyan a la aparición de esos indicadores del desarrollo; asimismo, con su respeto en el sistema de control, retroalimentación y evaluación académica.

La coherencia estricta entre estos objetivos y su realización es crucial. Esas tareas requieren ser diseñadas de modo que integren los diferentes procesos psicológicos implicados en su solución al mismo tiempo que los transparenten con el propósito de su control y retroalimentación; también las características (indicadores) mencionadas contribuyen a su visualización. Se trata de una pedagogía de procesos y de productos. Es necesario clarificar de alguna manera el transcurso de los procesos

psicológicos en la consecución de los resultados esperados.

Del mismo modo, las tareas en general y sobre todo aquellas que inician el aprendizaje deben focalizar la construcción sistémica del conocimiento favorable a la percepción y reflexión sobre sus interconexiones dinámicas, en otras palabras, sobre su complejidad; esto implica la elaboración de métodos integradores para el abordaje de las llamadas unidades complejas de análisis, presentes en todas las disciplinas, máxime cuando estas constituyen campos interdisciplinarios o transdisciplinarios.

Vygotski (2015), dejó claramente planteado que el estudio de los elementos debe ser sustituido por el estudio de unidades de análisis, cosa que fue retomada por los autores del enfoque de la complejidad como es el caso de Morin (1999), entre otros.Todas estas soluciones pudieran exigir a los docentes la colaboración de epistemólogos, psicólogos del desarrollo, psicólogos educacionales y de otros especialistas; pero ¿acaso lo planteado aquí no reclama una solución interdisciplinaria? De esto se trata, no hay otra forma de solucionar todos esos problemas de la educación.

Esta visión integradora y dinámica pretende también la interconexión de los procesos con sus resultados, no solo estos últimos como es habitual; esto significa tener en cuenta, al mismo tiempo, la autoorganización del aprendizaje en sus diferentes fases: comprensión, expresión, planteamiento y solución de tareas; y los productos obtenidos durante esos momentos. Además, la autoorganización del aprendizaje es la base de la autoeducación y no hay educación verdaderamente efectiva sin la participación dinámica de esta.

Interpretando nuevamente esas ideas de Vygotski, cabe señalar que no son únicamente los resultados de la actividad independiente de los sujetos los que indican el potencial de desarrollo de estos, como ha sido el hábito de los diferentes sistemas de evaluación actuales.

Al evaluar el aprendizaje, solo se toman en consideración aquellas soluciones que el sujeto ha alcanzado hasta ese momento descartando el papel de la preparación previa o autoorganización del aprendizaje,

posición a la que él se opuso con la demostración del valor de la zona de desarrollo próximo, concepto que permite fundamentar la interrelación dialéctica aprendizaje-desarrollo a la vez que la instrumentación de la enseñanza que despliega los potenciales creativos del sujeto del aprendizaje.

Las tareas de autoorganización del aprendizaje deben cobrar especial importancia, puesto que pesan tanto en el proceso de aprendizaje-desarrollo como en sus resultados. Dentro de las tareas de autoorganización del aprendizaje, aquellas relativas a la comprensión inferencial, crítico valorativa y creativa de las lecturas; asimismo, su expresión en debates y soluciones de tareas-problemas tienen un papel primordial, sobre todo cuando se crean las condiciones para ser resueltas a través de métodos de análisis propios del pensamiento complejo, como es el de las unidades complejas de análisis que expresan las relaciones parte-todo típicas de este enfoque, no el mero análisis de los elementos del objeto de estudio en cuestión.

El proceso de autoorganización del aprendizaje es tan importante como los resultados del aprendizaje alcanzados finalmente; es durante la autoorganización del aprendizaje que se puede lograr de manera intencional una mejor interfuncionalidad entre los diferentes procesos mentales: la motivación, la atención, el pensamiento, el habla oral y escrita, la memoria histórica, entre otros. Además, si se trabaja de esta manera el estudiante puede comprender mucho mejor el papel de esos procesos psicológicos o mentales en su desarrollo. Cabe destacar, según la investigación referida de los estudiantes universitarios, que no pocos estudiantes de altas calificaciones tienen una autoorganización del aprendizaje inadecuada, pero cuando observan intencionalmente el curso de este proceso en sí mismos, la calidad de su desarrollo supera las expectativas habituales.

La autoorganización del aprendizaje es subestimada en la educación tradicional, sin embargo, es ella la que permite observar la gestación de la interfuncionalidad de los procesos en los momentos o fases del aprendizaje, sobre lo que Vygotski (2015) señalaba:

Se ha demostrado con pruebas experimentales que el desarrollo mental no coincide con el desarrollo de funciones psicológicas

aisladas, sino que depende más de las relaciones cambiantes entre ellas. El desarrollo de cada función, a su vez, depende del progreso en el desarrollo del sistema interfuncional. La conciencia, al desarrollarse como un auténtico todo, cambia su estructura interna en cada nueva etapa. Así pues, el destino de cada componente funcional de la conciencia depende del desarrollo del sistema entero (p. 133) … los cambios en la composición funcional de la conciencia son el verdadero núcleo del desarrollo mental (p. 134).

La autoorganización del aprendizaje requiere de la planeación, realización y control de los procesos-resultados en sus diferentes momentos de ocurrencia; una visión simplificadora de la enseñanza y de la cognición separa estos momentos centrándose en los resultados porque pueden convertirse más fácilmente en unidades contables; mientras que su visión compleja dialéctica los enfoca en su engranaje sistemático y dinámico observables en la autoorganización del aprendizaje, a su vez fase más apropiada para su control-retroalimentación.

Las tareas dirigidas a la construcción del conocimiento requieren resolverse desde una perspectiva reflexiva y crítica, ya que esta puede envolver intrínsecamente diversos valores (éticos, estéticos, etc.) al concepto en sí y a su construcción creativa.

La creatividad une motivación-conocimiento, lo cognoscitivo y lo afectivo-motivacional encuentran en ella su mejor conjunción. Debiera generarse con estas prácticas un conocimiento valorado y sentido, no un conocimiento disfuncional; la escuela de Pichón-Rivière (1985) ha constatado la existencia de verdaderas neurosis del aprendizaje, en las que los sujetos evitan o rechazan de una manera u otra la construcción creativa de un nuevo saber.

En una investigación realizada sobre la autoorganización del aprendizaje en la Universidad De La Salle, Bajío, se pudo observar el papel de la autoorganización del aprendizaje en la consecución de diferentes niveles de desarrollo personal-profesional (Fariñas, 2018).

El medio que sirvió de soporte para observar (controlar y retroalimentar) el transcurso de esos momentos del aprendizaje fue un portafolio de

trabajo que debía cumplir indicadores del aprendizaje-desarrollo como los mencionados anteriormente, y que fueron contenidos en una lista de cotejo para su mejor autocontrol; con esto se pudo constatar que esta forma de trabajar contribuye mejor a la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, y que es la autoorganización-autorregulación garante fundamental del futuro desarrollo de estos, a diferencia de la sola acumulación y aplicación de los conocimientos exigida bajo los parámetros de la eficiencia, aplicados con cierta frecuencia de manera exclusiva.

Hay que considerar, además, que en la época actual en que el conocimiento puede sufrir una rápida obsolescencia, es mejor construir métodos de análisis y métodos de trabajo que permitan seguir la evolución histórica de los saberes en sus diferentes campos (científicos, filosóficos, técnicos, de arte, literatura, etcétera) y engranajes interdisciplinarios o transdisciplinarios.

En cuanto al método de análisis, es esencial que este supere la óptica fragmentaria y lineal de la realidad (propia del positivismo y las corrientes pedagógicas y psicológicas que de alguna manera se erigen sobre sus bases) que peca de abstracta. En la tradición histórico-culturalista de la investigación se destacan los siguientes diseños y requisitos validados por el impacto que logran en el desarrollo integral de los estudiantes:

Por una parte, la sustitución de los conceptos o temas fragmentados e independientes por los llamados "conceptos célula" (Davidov, 1983) o por los "invariantes del conocimiento" (Talizina, 2002), que son capaces de generar y conectar todo el espectro del conocimiento en lo referente a su esencia y manifestaciones particulares; en el enfoque de la complejidad, estos pudieran ser vistos como macroconceptos (Morin, 2000).

Por otra parte, la imprescindible inclusión de un método de análisis que permita tanto la indagación como la construcción articulada del conocimiento y su aplicación sobre la base de este tipo de conceptos; lo que supone un vínculo no lineal, sino complejo y, por ende, dinámico entre teoría y práctica, pues se trata de conceptos que expresan la unidad

de lo diverso.

La facilitación del aprendizaje, que evade la construcción de métodos de análisis complejos, culmina como simplificación a la vez que tiende a limitar el esfuerzo y la persistencia ante los obstáculos que educan el carácter del estudiante. El cumplimiento de estos dos requisitos proporciona nuevas ópticas propias del enfoque de la complejidad.

Un tercer aspecto a observar es la legitimación de la dimensión histórica de todo conocimiento, como requisito del pleno saber sobre la realidad, lo que supone tareas de búsqueda y construcción del conocimiento desde esta perspectiva. En otras palabras, nadie pudiera presumir, por ejemplo, de ser buen conocedor de la matemática si desconoce la evolución del pensamiento matemático, de sus problemas y conceptualizaciones a lo largo de la historia de la ciencia.
Todos estos requisitos podrían actuar conjuntamente en la remodelación del currículo, de la didáctica y en la reconsideración de los indicadores de aprendizaje- desarrollo a exigir en los estudiantes, lo que elevaría la educación a un nivel superior de desenvolvimiento.

Una de las aspiraciones fundamentales de los educadores incumplidas hasta el presente es la formación integral o multilateral de la personalidad del estudiantado. La visión compleja del papel de la educación en el proceso de construcción del conocimiento abre el camino hacia la valoración, no de simples efectos lineales en el aprendizaje, sino a la valoración de las mejores huellas en el desarrollo de la personalidad y sus procesos, y con esto, la conjunción dinámica entre educación y desarrollo humano.

Educación y cognición —título de este capítulo— significa también educación en valores, base del saber legítimo.
No existe visión compleja dialéctica cuando esta es vaciada de su contenido en valores, es decir, de su contenido afectivo valorativo. Una mejor aproximación a esta finalidad solo es posible si los docentes se enfrascan en el ensayo de alternativas educativas como las planteadas aquí.

En resumen, pudiera reafirmarse la necesidad de:

*Considerar la interrelación entre aprendizaje-desarrollo a través de la autoorganización de este proceso, su control y retroalimentación. Reunir así proceso-resultado como debe ocurrir en visiones complejas de la realidad.

* Superar la fragmentación entre lo cognitivo y lo afectivo-motivacional con la inclusión de indicadores de eficacia que superen los actuales por expresar mejor el desarrollo de la personalidad; asimismo, plantearlo a través de tareas que estimulen la aparición de estos favoreciendo así la interfuncionalidad de los procesos cognoscitivos y afectivo-motivacionales intervinientes en al aprendizaje-desarrollo como pudieran ser el pensamiento complejo, el juicio crítico, la sistematización creativa del conocimiento, la memoria histórica, la autorregulación, la responsabilidad y otros no menos integradores.
Esta es justamente la cuestión: exigir, estimular, observar indicadores de naturaleza compleja que combinan dialécticamente las dimensiones cognoscitivas y afectivo-motivacionales del desenvolvimiento humano.

*Reorganizar los contenidos de las materias en torno a un método de análisis que permita sistematizar de manera integral y compleja el conocimiento a construir y su aplicación en distintos campos de acción; los llamados conceptos-célula y conceptos invariantes sirven adecuadamente a los objetivos integradores de esta nueva forma de saber. Se precisa la transformación de esos contenidos en conocimiento complejo dialéctico propio también de concepciones y prácticas interdisciplinarias o transdisciplinarias.

El cumplimiento de todas estas expectativas al mismo tiempo pudiera dar un primer giro sustancial a la educación actual, para lo cual es necesaria una voluntad de cambio a la vez que una preparación especial del docente en los fundamentos del enfoque de la complejidad y sus repercusiones específicas en la educación.

Referencias

Davidov, V. (1983). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Fariñas, G. (2017). *Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad*. La Habana, Cuba: Félix Varela y Ciudad de México. México: Parmenia.

Fariñas, G. (febrero de 2018). *Educación, desarrollo y complejidad: teoría y práctica universitaria.* Conferencia llevada a cabo en el Congreso Universidad 2018, La Habana, Cuba.

González, P. (2000). *La dialéctica del progreso o el progreso de la dialéctica.* Revista Dialéctica, Nueva Época, 3 (33), 25-33.

Morin, E. (1994). *La noción de sujeto.* En D. Fried (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (45-49). Buenos Aires: Paidós.

Morin, E. (1999). *Ciência com consciência.* Rio de Janeiro: Bertrand.

Morin, E. (2000). *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand.

Pichón-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Talizina, N. (2002). *Psicología pedagógica*. Rusia: Ed. Pedagógica.

Vygotski, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje.* México: Paidós.

Vygotski, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. In M. Gauvin and M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (34-40). New York: Scientific American Books.

Capítulo 2
Epistemología de la paz en México: No cooperación con la "paz armada"

* **Pietro Ameglio Patella**
* Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
* serpajc@laneta.apc.org

Resumen

Se plantea abordar la educación, cultura y construcción de paz desde una epistemología que parta de la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo. Para ello se necesita construir una toma de conciencia con mayor conceptualización sobre los procesos de violencia y no violencia que nos atraviesan en el orden social, a partir de categorías como principio de realidad, fuerza, frontera, reserva, ruptura y armas morales, desde una mirada epistémica y de lógica del pensamiento. Profundizando principalmente en la relación de la reserva moral nacional con el aumento de las acciones de mayor inhumanidad en el país, a partir de su muy poca radicalización en acciones públicas no violentas (no cooperación y desobediencia civil) proporcionales a la enorme guerra que tenemos. Finalmente, ejemplificamos con acciones actuales de no cooperación en México cómo fue la objeción de conciencia de los maestros(as) de la CNTE a la evaluación y los familiares de desaparecidos buscando autónomamente fosas clandestinas.

Palabras clave: *epistemología de paz, principio de realidad, desobediencia civil, resistencia civil, no cooperación, no violencia*

Introducción

La cultura, educación o construcción de paz –tres aspectos del trabajo de paz complementarios, interrelacionados, pero sin ser uno y lo mismo mediante la noviolencia y la resistencia civil, así como esas mismas áreas de conocimiento desde la guerra y la violencia, deben abordarse necesariamente, por su complejidad, desde enfoques trans, multi e interdisciplinarios.

Cualquier forma de especialización a través de la reproducción del "especialista" sería una forma de "encierro" y parcialización de este conocimiento, que no llevaría a entender los hechos sociales estudiados ni a construir acciones que puedan potenciarlos o contrarrestarlos, según sea el caso.

Las acciones —la reflexión es la primera— de paz al igual que los hechos sociales de violencia no son "cerradas en sí mismas", sino que están en permanente interacción compleja —en sistemas— que va más allá de cada acción, están también en relación con el orden social heterónomo dominante. Se trata, por tanto, de una epistemología para la paz que trascienda cualquier disciplina. Al ser más que la suma de las partes, es un "saber dialéctico" donde, según Edgar Morin, situaciones antagónicas pueden ser complementarias, como puede suceder con paz-guerra, no violencia-guerra, víctima-victimario (Morales, 2009).

Como apuntaba Fromm (2006) respecto a los obstáculos hacia el "pensamiento original": existe una cortina de humo que hace creer que "… los problemas son demasiado complejos para la comprensión del hombre común… que sólo un 'especialista' puede entenderlos… (los hombres) esperan con paciencia patética que un especialista halle lo que debe hacer y a dónde debe dirigirse".

Así, se entrega cualquier principio de autonomía personal y colectiva, en aras de la heteronomía dominante, expresada en la identidad social del especialista.

A su vez, transgredir las "fronteras disciplinarias", como forma de

construir un conocimiento que realmente actúe y humanice la realidad, es central para apoyar los procesos individuales y sociales de construcción de las propias "fronteras morales", que dependen precisamente del conocimiento con que se cuenta de los procesos de humanización e inhumanidad que nos atraviesan.

La construcción de estas fronteras morales y la capacidad de fortalecerlas, ampliarlas y reproducirlas, es la tarea central de la epistemología para la paz y la acción no violenta, con la construcción de cuerpos y objetos materiales o simbólicos como "armas morales" (Marín, 1995).Asimismo, una importante "arma no violenta" es la "reserva moral" (Ameglio, 2011) con que cuenta una sociedad, la misma que es la encargada de delimitar socialmente esta frontera moral social que mencionamos antes.

Esta reserva moral puede estar constituida por identidades sociales muy diferentes, algunas incluso opuestas o enfrentadas entre sí, pero que deciden unirse cuando consideran que se ha traspasado en algún sentido el límite de alguna frontera moral social o está en peligro cierto grado de sobrevivencia en esa sociedad.

Este "corrimiento de la frontera moral" social ante situaciones de particular inhumanidad que no se está dispuestos a normalizar, ha hecho que históricamente, en muchas sociedades, salgan grandes masas a la calle, o personas cuyos cuerpos e identidades concentran mayor "poder social" para manifestar su "Indignación moral y material" (Hessel, 2010) a través del "¡Ya basta!" del 1° enero de 1994 ante situaciones de alta inhumanidad como la condición indígena de explotación en Chiapas; el "¡Estamos hasta la Madre!" del 3 abril del 2011 de las víctimas de la guerra de exterminio por el control del delito organizado; y el "¡Fue el Estado!" por los 43 estudiantes normalistas desaparecidos en una "acción genocida" en Iguala, la noche entre el 26 y 27 de septiembre del 2014. Estos tres han sido Gritos Masivos de Indignación Moral y Material de la sociedad mexicana en los últimos tiempos.

Por otro lado, algo que explica, en parte, cómo ha crecido la espiral de la guerra y violencia social en México durante la última década es que ante hechos sociales de brutal inhumanidad, que, a nuestro entender,

hicieron "correr la frontera moral" nacional hacia un aumento en la normalización de la barbarie y la impunidad, parte importante de nuestra reserva moral mexicana —liderazgos de iglesias, universidades, artistas e intelectuales, campesinos, obreros…— no salió con sus cuerpos a la calle en acciones no violentas más radicales (no-cooperación y desobediencia civil) proporcionales al enorme nivel de la violencia, que expresaran con indignación y determinación moral suficientes un "¡Ya basta!", un "¡Alto a la guerra!", lo que en la no violencia y la construcción de paz se llamaría la "firmeza permanente" (Barbé, 1977), no nos moveremos de aquí hasta que haya verdad, justicia y reparación, o sea, meter el cuerpo en la calle con una temporalidad indeterminada.

Estas acciones permitirían acumular una mayor "fuerza moral" como sociedad en su conjunto y también como respaldo a los actores sociales más agraviados.

En la lucha social resulta clave la "acumulación de fuerza moral", derivada también de la material, porque la primera gran confrontación es por la legitimidad moral, desde donde precisamente nace la impugnación. Estamos pagando muy caro esa falta de radicalidad (en el sentido de Marx de "ir a la raíz") de nuestra reserva moral, en cuanto a la defensa de una frontera moral social.

Mencionaré solo los hechos que considero de "excepcional inhumanidad", y que no debieron "*dejarse pasar*" sin consecuencias radicales (verdad, justicia, reparación, renuncias, cárcel…) ante el poder, sus representantes y los victimarios: masacre de 49 niños y niñas de la Guardería ABC en Hermosillo, Sonora el 5 de junio del 2010; masacre de 16 jóvenes en una fiesta de Villas de Salvárcar, Cd. Juárez, Chihuahua el 31 de enero del 2010; masacre de 72 migrantes en San Fernando, Tamaulipas el 22 de agosto del 2010; masacre de 52 personas en el Casino Royale, Monterrey, el 26 de agosto del 2011; ejecución de 22 personas en Tlatlaya, Edomex el 30 de junio del 2014 por fuerzas gubernamentales; desaparición de 43 estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa en Iguala el 26-27 de septiembre del 2014.

Por supuesto que, tristemente, la lista de inhumanidades en nuestro país en la última década es muy alta, pero quisimos colocar estas como

representativas de niveles y cantidades que una sociedad no puede dejar pasar sin altas consecuencias y cambios en la esfera del poder, la verdad, la justicia y la reparación.

Así, observamos cómo las concepciones de "fuerza, reserva, frontera, ruptura y arma moral" —todas en un sentido individual y social— son centrales para esta epistemología de paz que estamos compartiendo. La pregunta que seguiría, estaría entonces dirigida hacia ¿cómo se construye esa identidad moral —individual y social— capaz de conocer con más rigor la realidad, enfrentar al adversario, al poder y desobedecer las órdenes inhumanas?

Toma de conciencia y paz

En este sentido, nos parece central ubicar una escala de acciones-reflexiones-acciones, que van desde una toma de conciencia del hecho social a enfrentar; una "organización" estratégica individual y colectiva para enfrentarlo; una construcción de acciones correspondientes.

En el primer punto hay que partir de que "… la toma de conciencia de un esquema de acción transforma este en un concepto que esa toma de conciencia consiste esencialmente en una conceptualización" (Piaget, 1976). En este sentido, se hace indispensable que la conceptualización sea compleja y transdisciplinaria, pues debe permitir pasar de "menos a más conocimiento", en hechos sociales que atraviesan simultánea y paralelamente varios aspectos de cada identidad humana, a la vez que reproducen parte del orden social.

Esa conceptualización nace de la "acción", según el mismo Piaget, a la que debe seguir un proceso de construcción de conocimiento y posteriormente se instrumenta —algo diferente y sobre todo colectivo— la elaboración de una reflexión acorde a ese nuevo conocimiento, para pasar luego a una nueva acción.

La toma de conciencia —en su "relación con" y como abstracción genérica— irá así avanzando, en cada identidad social, a partir de sucesivas conceptualizaciones que permitirán ir descubriendo nuevos "observables", "inobservados" e "inobservables" sociales que ayuden a

conocer más y con mayor profundidad el hecho social, y su imprescindible contextualización en el orden social estudiado; conocer es entonces acercarse a un hecho social o a una identidad con más conceptos y "miradas epistémicas".

Esto irá construyendo en la persona "principios de rupturas" sucesivas en un orden intelectual, epistémico y moral, las mismas que irán conduciendo a nuevas acciones en el plano individual y social. Esas rupturas, ocasionadas por la progresiva toma de conciencia de algo en particular, para Piaget (1976) son "factores de desadaptación" que "… ocasionarán la toma de conciencia, mientras que ésta continuará siendo inútil cuando el funcionamiento… se adaptase normalmente".

O sea, la ruptura enfrenta, desde un mayor conocimiento y toma de conciencia, la normalización de un valor, hecho o acción negativo, injusto o inhumano —o sus opuestos en la cultura de paz— desde un ángulo epistémico, que describa y analice su "proceso constituyente" y no solo su efecto, para así dejar de reproducirlo o potenciarlo con nuestra conducta. La epistemología de la paz, entonces, enfrenta los procesos constitutivos de las acciones —o creencias— desde el "cómo" antes del "porqué" (Piaget, 1976).

De ahí que un enfoque complejo y transdisciplinar, de las áreas de paz que mencionamos, apunta a construir más conceptualización de esa realidad, y no solo a "cambiar las acciones finales", aunque fuera por "acciones positivas" como consecuencia de un mayor "disciplinamiento" y "obediencia ciega a las órdenes de la autoridad". Por ello, señala Piaget (1976) que la toma de conciencia "va de la periferia al centro", donde los dos "observables periféricos" iniciales son "la conciencia del objetivo a alcanzar" y "la toma de conciencia de su terminación en fracaso o acierto".

La cultura dominante "opera" en un altísimo porcentaje desde esta "mirada periférica", al evaluar y juzgar a las personas y sus acciones sobre todo a partir de su periférico más externo: el resultado, la calificación, la evaluación final. Un estudiante "sabe" si saca 10, y "no sabe" si saca 5; el que saca 10 sabe más que el que saca 8, y por consiguiente todo el sistema de "premios y castigos" del orden social (becas, trabajos,

cuadros de honor, felicitaciones o reprobaciones familiares…) se mueve a partir de este "pensamiento periférico", donde la identidad se mide por la magnitud del alcance o no de los objetivos de la acción, sin tomar casi en cuenta el grado de conocimiento acumulado. ¿Y si copió o "cortó y pegó"?

Por eso, en cierto sentido, la cultura de paz y su epistemología constituyen una "inversión del orden social dominante marcado por muchas formas de violencia encubiertas, en cuanto a la lógica del pensamiento que nos atraviesa, que tiene una amplia gama de situaciones y valores deshumanizantes totalmente normalizados, incluso por el "sentido común" y hasta los "afectos".

El tema central para construir otro tipo de cultura más humanizante radicaría en cambiar las conductas construidas solo a partir de una cultura de la orden y la obediencia ciega a la autoridad, que refuerzan la heteronomía dominante en esa persona y en el orden social que así reproducimos, por conductas derivadas de la toma de conciencia y la reflexión que potencian la construcción de una autonomía y "pensamiento original" (Fromm, 2006).

Por ello, hay que construir conocimiento y acciones que apunten no a la periferia del problema sino a desentrañar su proceso constituyente, de ahí que la toma de conciencia "… se orienta hacia las regiones centrales de la acción cuando trata de alcanzar el mecanismo interno de ésta: reconocimiento de los medios empleados, razones de su elección o de su modificación durante el ejercicio, etc." (Piaget, 1976).

Este elemento epistémico acerca de la toma de conciencia "hacia las regiones centrales", nos lleva, en un enfoque transdisciplinario, hacia lo que en la acción no violenta y de resistencia civil de las luchas sociales se denomina "la relación entre el fin y los medios", aspecto fundamental también de la ética no violenta.

Diría que se trata de uno de sus cuatro aspectos más esenciales —según mi experiencia—, porque el orden social está profundamente construido bajo el principio del "realismo", de la "realpolitik" que tan bien enunció Maquiavelo:

“El fin justifica los medios”. Para Gandhi (1985), en cambio, “los medios son como la semilla y el fin como el árbol… (entre ambos) debe existir una relación inescindible”.

Los medios son ya un fin en sí mismos, y así deben ser cuidados y conocidos.A su vez, otro punto central en esta epistemología de la paz, también desde lo transdisciplinar, tiene que ver con que lo que hay que desentrañar de la violencia o la no violencia es la “lógica del pensamiento”, pues de ella se derivan las identidades morales y las acciones correspondientes. Por ello insistimos tanto en el enfoque epistémico, y no sólo en aumentar la información y el disciplinamiento hacia determinados “valores catequético-voluntarísticos”.

En ese sentido, el mismo Piaget (1985) propone, a partir del estudio del “criterio moral” en los niños y adultos, en cuanto a la “práctica y conciencia de la regla”, que el estadio moral superior es el de la “co-operación”, caracterizada por dos aspectos centrales a impulsar: el “principio de igualación” (operar entre iguales) y el “respeto mutuo”, ambos nacidos del “descubrimiento del Otro”, del consenso entre iguales y no desde la “asimetría de poder” con la orden mística y sagrada del “adulto mayor”.Esa es la gran tarea inicial de cualquier cambio sustantivo en la cultura de paz.

Pero partiendo de una toma de conciencia básica: el orden social está especializado en la construcción de “poder jerárquico”, unidireccional, de “respeto unilateral”, de asimetría de poder, y cualquier intento de igualación de poder o respeto mutuo, o sea, de co-operación, lo inhibirá, castigará o aniquilará, en el terreno que sea.

Estos esfuerzos, desde todos los campos y formas del orden social (medios de comunicación, siembra del miedo y terror, escolarización —muy distinta que educación—, disciplinamiento —muy distinto que disciplina—, autoritarismo —muy distinto que autoridad—…), son lo que proponemos denominar “infantilización social”: el esfuerzo de los mecanismos y poderes del orden social que obstaculizan —conscientemente y no— cualquier intento —en el grado que sea— de que cuerpos —individuales y sociales— puedan pasar del estadio del “egocentrismo” al de la “co-operación”, o sea, de la heteronomía a la

autonomía (Piaget, 1985). Son esfuerzos inconmensurables, milenarios, para que el statu quo y el orden social sigan como están en su lógicas y relaciones de poder y propiedad.

Complementariamente, Gandhi y la teoría de la resistencia civil ven la co-operación también desde la relación de cada uno con el poder, partiendo del hecho de que la reproducción social de la injusticia se da por la cooperación —voluntaria o no— con personas o acciones que la fortalecen. Por tanto, para lograr resistir y confrontar a ese poder se hace indispensable retirarle las "fuentes de cooperación". Esa es la estrategia de lucha no violenta llamada de "no-cooperación", que tanto desarrolló y perfeccionó Gandhi contra el imperio británico, y que creemos tanto se necesita impulsar en México actualmente.

Partir de un "principio de realidad" objetivado

Un trabajo de paz —en el área que sea— deberá, entonces, plantearse como primer objetivo epistémico, desde donde iniciar cualquier acción, la construcción de un "principio de realidad" lo más objetivo y empírico posible: este concepto lo adaptó Juan Carlos Marín a la sociología, retomándolo de Freud, y posteriormente otras personas lo hemos ido aplicando y enriqueciendo con nuevas experiencias y conceptualizaciones, como en este caso, por ejemplo, en relación a la cultura de paz, la educación y la resistencia civil.

Si este primer acercamiento a los observables del hecho social a enfrentar no parte de alguna forma de "registro" empírico, con reflejos en "hechos reales", todo el proceso de acciones que van a seguir estarían fundamentadas más en un "empirismo lógico": la realidad viene descrita más por un "discurso" y la "relación entre discursos" sobre esa supuesta realidad, que por el registro de hechos objetivos; la realidad, así, se ancla más en el terreno de lo "fantasioso", de lo "deseable", que de lo "real" material. Lo importante es la lógica dentro y fuera de los discursos, no el correlato empírico-experimental desde algún tipo de registro objetivado de esa realidad material.

El poder construye "discursos sobre la realidad" permanentemente

y “operan” sobre los cuerpos con una enorme fuerza como si fueran “verdad” o “reales”, porque quien los acepta no “observa” la realidad sino a quien emite el discurso, hacia quien ha sido construido en “obediencia ciega y anticipada a toda orden que emita” esa autoridad (Marín, 1995). Esa es la construcción del “infantilismo social”. Repetidamente observamos esto en las luchas sociales y en la construcción de paz, lo que conlleva a acciones que muchas veces no responden —directa o indirectamente— al conflicto abordado, y por tanto no lo transforman, incluso pudiendo agravarlo en la violencia.

El orden social coloca —imperceptiblemente— la “trampa epistémica” de que su principio de realidad se nos presenta como el único válido y posible, y así instala permanentemente una cultura —transferida muchas veces por una visión fatalista y reificada de la historia y el futuro— a través de un sinnúmero de pre-juicios y estigmas sociales —que esconden múltiples formas de enfrentamiento y disciplinamiento social—, que reproducen el “estado de las cosas” de ese principio de realidad, impuesto a través de los medios, reglamentos y leyes, púlpitos, órdenes de todo tipo en escuelas y familias… Por tanto, no podrán existir acciones por la paz sin enfrentar al orden social en sus grados de normalización de la inhumanidad, por lo que hay que conocer muy bien los mecanismos de construcción y reproducción del orden social.

En cuanto al registro de hechos sociales de forma lo más objetiva posible, podemos compartir que un método transdisciplinar importante, si se realiza con rigor científico, es la construcción de alguna forma de base de datos, con registros según se puedan hacer (desde hemerográficos o documentales hasta reportes en campo o testimonios).

Transformar la información en un “dato” es algo muy complejo que involucra muchos niveles de transdisciplinariedad, a partir de la desagregación en campos de ese hecho para tener más observables por separado, para luego colocarlos en la “unidad de registro” (en permanente transformación) y comenzar a (des)agregarlos (pre)codificándolos en nuevos campos, a partir de frecuencias simples.

Una vez que se tienen los datos, será posible iniciar con sencillas “descripciones” del hecho —a partir de frecuencias simples—, y luego

con la realización de "cruces estadísticos" (cuantitativos y cualitativos) se podrá empezar la fase de (pre)análisis, para descubrir inobservados e inobservables, desde donde construir las acciones de paz (Marín, 2007).

Nos parece central distinguir entre "información" y "conocimiento", cuyo procesamiento nos conduce a la reflexión. La información por sí sola no conduce a una buena reflexión —con el mínimo rigor y objetividad posible—, debe ser transformada en dato registrándose en alguna forma, que analizado —medido y comparado— constituya algún tipo de conocimiento, que pueda instalarse en la identidad de quien lo construye o recibe. También es central tomar conciencia que se puede tener cierto grado de conocimiento de un hecho social, pero no necesariamente este se traslada a una reflexión adecuada.

Finalmente, se puede también tener una reflexión aguda y compleja, pero no necesariamente construir una acción acorde con esa identidad moral que se está transformando. O sea, el paso de la información al conocimiento, del conocimiento a la reflexión y de la reflexión a la acción (que refleje esa moral) no son operaciones mecánicas, sino un "arte epistémico", que parte del principio que, a mayor conocimiento, reflexión y acciones correspondientes, aumenta la identidad moral individual y social. Así la construcción del "juicio moral", según Piaget (1985) y Marín (1995), es mucho más una tarea en el campo epistémico que en el intelectual, aunque ambos se retroalimenten, al igual que la práctica de la que nace la teoría, que a su vez transforma la siguiente acción.

De ahí que, para cambiar el orden social y las identidades individuales, la mayor tarea educativa está en crear nuevas rupturas, conceptualizaciones y tomas de conciencia de observables, inobservados e inobservables sociales.

Paz desobediente: no-cooperación contra la "paz armada" y las "órdenes inhumanas"

El principio de realidad del cual partir respecto a la actual situación mexicana es que se trata de un territorio atravesado por "hechos sociales de guerra", de muy distintas formas y caracterizaciones, pero con el

común denominador de la brutal magnitud de los muertos, desaparecidos, desplazados, secuestrados, extorsionados y múltiples crímenes más. La caracterización de esta guerra es como una forma de "exterminio masivo" y "selectivo" (contra activistas sociales, defensores de derechos humanos, periodistas, autoridades y candidatos políticos), con no menos de 250 mil muertos en los últimos diez años, 35 mil desaparecidos, cientos de miles de desplazados por la violencia, según cifras oficiales y de las propias organizaciones de víctimas.

Dentro de este principio de realidad mexicano, ¿qué tipo de paz construir?

La política oficial, impulsada desde un modelo y gran negocio internacional que es, además, el que ha prevalecido históricamente en nuestra especie, ha puesto todo el énfasis en la "paz armada", que implica permanentes formas de militarización de la seguridad pública y de los aparatos de seguridad municipales, estatales y federales. Para ello se ha "sembrado la inseguridad y el aterrorizamiento social" permanentemente, a partir de la falsa imagen de una "guerra al narco" (Equipo Bourbaki, 2011), que deja de lado los medios con tal de lograr el gran fin social de este tipo de paz: la "seguridad". Han logrado sobreponer, subsumir, la idea de paz a la de seguridad, que incluso es una categoría y conceptualización militar.

Enfrentada a esta concepción de "paz armada" o de "paz = seguridad", existe la idea de "paz con justicia y dignidad" (Lederach, 1986), que tiene en su epistemología básica la característica de construir individual y colectivamente la "desobediencia debida a toda orden inhumana", postulado construido por el sociólogo argentino Juan Carlos Marín. Se trata, por tanto, de una "paz desobediente".

¿Desobediente a qué?

A la inhumanidad del orden social, en cuanto acciones, reflexiones, valores, reglamentaciones y órdenes. Su fundamento está en la idea que el orden social se reproduce por nuestra "obediencia ciega y a priori a la autoridad y a toda orden de castigo que la autoridad emita" (Marín, 1995), por lo que debemos empezar a conocer y tomar conciencia de

esas “órdenes” que nos deshumanizan —individual y colectivamente—, y empezar, según las fuerzas y niveles posibles, a desobedecerlas. Para ello hay que construir permanentemente acciones y reflexiones que ayuden a las personas a instalarse —con prácticas y teorías— en un estadio de “co-operación” y consensos hacia las órdenes humanizantes y justas, y de “no-cooperación” hacia todas las órdenes que reproduzcan formas de inhumanidad e injusticia.

¿Cómo construir esta “paz desobediente” hacia la deshumanización del orden social?

Co-operando cada vez más entre “iguales” y en “respeto mutuo”, y no-cooperando y desobedeciendo —civil e individualmente— todas las órdenes inhumanas, que en la medida que aumente el grado de conocimiento del orden social y sus mecanismos de reproducción —o sea, la toma de conciencia— de la gran cantidad de violencias que tenemos normalizadas por ser inobservadas o inobservables, empezaremos a darnos cuenta de la complejidad de esta tarea.

Como se comentaba en relación a la indispensable necesidad de construir un buen “principio de realidad”, para lo cual es clave construir alguna forma de registro de los hechos sociales que enfrentamos, dentro de la reflexión estratégica de un conflicto o de una lucha social, es central contar con algún tipo de medición y categorización no solo de las propias formas de acción (táctica), sino con igual rigor de las del adversario(s) —que también lucha plenamente— , pues, en diferentes formas y campos, debe plantearse algún tipo de proporcionalidad en la escala de las acciones (Randle (1985), Sharp (1986), Ameglio (2002) entre ambas dinámicas de lucha, por supuesto considerando las propias fuerzas y recursos.

En caso de no hacerlo, casi no habrá posibilidades reales de avanzar en las propias reivindicaciones, corriendo el riesgo incluso de caer en algún tipo de desánimo, simulación o autoengaño.

Esta acción se inscribe dentro del marco conceptual de la “complementariedad en el ejercicio epistémico”, una característica importante de la investigación transdisciplinaria (Ortega et al.,

2014:127), y de la investigación de la "riqueza de lo real complejo… (en el marco de la red de relaciones" entre los actores del conflicto, Martínez, 2007:11).

En el sentido de la indispensable proporcionalidad de acciones entre los bandos en lucha, y considerando la actual situación mexicana atravesada por hechos sociales de guerra, no pueden dejar de impulsarse acciones de no-cooperación y desobediencia civil, las de mayor intensidad en la resistencia civil no violenta.

El primer tipo está enmarcado en lo legal, pero se basa en "retirar toda forma de co-operación" económica, política o social con que mi cuerpo o recursos materiales ayuden en la reproducción de esa injusticia, porque se parte del hecho que el adversario se mantiene en su poder por algún tipo de consentimiento personal o social —explícito o no— (Sharp, 1986).

Gandhi impulsó esta forma de vida y lucha continuamente. Su acción más conocida es el boicot a la ropa inglesa (incluso quemándola en grandes hogueras de plazas públicas) en paralelo a la promoción del hilado (khadi) a mano, como símbolo de la lucha hindú por su autonomía y autogobierno (swaraj).

Pero también pedía a los hindúes rechazar trabajar para el gobierno británico, devolver sus títulos y reconocimientos de cualquier tipo, rehusarse a servir en la administración pública, la policía o el ejército. Su "ecuación de la resistencia activa o satyagraha" era: "¿Cómo es posible que 100 mil ingleses controlen a 300 millones de hindúes?… ellos no nos quitaron la India, nosotros se las dimos. El control depende de la colaboración hindú, no del control británico". Y agregaba: "Si todos se negaran a cooperar, los ingleses no tendrían nada que hacer en la India". Por eso, su estrategia de mayor confrontación de fondo era: "Hay que dejar de hacer lo que los ingleses quieren que hagamos" (Delan, Duvall y York, 2000).

No cooperación en México

Actualmente, en México, me parece importante destacar dos

ejemplos de no-cooperación en el sentido de "desobedecer órdenes inhumanas", que nos muestran el camino para detener esta guerra que nos atraviesa y construir una "paz desobediente".

El primer caso es el de 3360 maestras y maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), con plaza de base y residentes en 28 estados del país, que no se presentaron en 2015 a su Examen de Evaluación ni a su Prueba de Reposición, en clara "objeción de conciencia" contra la mal llamada "Reforma Educativa", impulsada violentamente por el gobierno, siendo despedidos el 1° de marzo del 2016.

Esta acción represiva gubernamental fue un castigo totalmente "desproporcional y sin relación directa con la falta cometida", a lo que el magisterio disidente convocó a un "paro nacional" del 15 de mayo al 19 de septiembre del 2016. La objeción de conciencia, el boicot y el paro son acciones históricamente características de la no-cooperación.

Particularmente, la "objeción de conciencia" es un tipo de acción que se origina en la reflexión acerca de una injusticia y la posterior construcción pública de una "frontera moral" que no se está dispuesto a dejar correr o pasar. Se trata de una virtud central de la educación y epistemología de la paz: decir "¡Ya basta!" y ser capaz de construir una acción que haga abiertamente observable esa "desobediencia".

Una segunda acción de no-cooperación ejemplar en México han sido las "Brigadas Nacionales de Búsqueda de Personas Desaparecidos" (Ramos, Valdez, 2017) en fosas clandestinas desde el 2016, organizadas por sus familiares en todo el norte, Morelos, Veracruz, Sinaloa.

Después de años de lucha formal y legal, las organizaciones de familiares, y sus aliados, decidieron "hacerse cargo ellos y ellas mismos" de la búsqueda de esos cuerpos, sin esperar que las autoridades —en muchos casos con algún grado de responsabilidad en el hecho inhumano— les den el apoyo que nunca llega. Decidieron ejercer "su poder", como diría Gandhi, y como dijo el comandante David en Oventic el 9 de agosto del 2003, al inaugurar las Juntas de Buen Gobierno: "Autonomía sin pedir

permiso". Se trata de una forma muy importante de "no-cooperación autónoma".

Quisimos concluir con estas dos ejemplificaciones actuales mexicanas de no-cooperación, de desobediencia debida a órdenes inhumanas, en suma, de "paz desobediente" a la inhumanidad y violencia normalizadas en parte del orden social que nos atraviesa.

De ellas podemos extraer conocimiento, reflexión y acciones que aumenten nuestra toma de conciencia sobre la imperiosa necesidad de asumir —individual y colectivamente— el poder que tenemos y decir "¡Ya basta!" a la impunidad y guerra construidas, en gran parte, desde las esferas de todos los niveles del poder en contubernio con el delito organizado.

Referencias

Ameglio, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil*. México hoy. México: Plaza y Valdés.

Ameglio, P. (18 de abril de 2011). *La reserva moral mexicana sale a la calle, El periódico de México,* Recuperado de http://elperiodicodemexico.com/nota.php?id=472627

Barbé, D. (1977). *A Firmeza-Permanente. A Forca da Nao-Violencia*. Sao Paulo: Loyola-Vega.

Delan, D., Duvall, J., York, S (Productores), & York, S. (Director). (2000). *A force more powerful* [Serie documental]. Estados Unidos de América: PBS.

Equipo Bourbaki. (abril, 2011). El costo humano de la guerra por la construcción del monopolio del narcotráfico en México (2008-2009), *Cuadernos de Marte, Revista Latinoamericana de Sociología de la Guerra* (I), 295-446. Recuperado el 31 de agosto de 2018http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuadernosdemarte/article/view/2043/1744. Recuperado el 31 de agosto de 2018.

Fromm, E. (2006). *El miedo a la libertad.* Buenos Aires: Paidós.

Gandhi, M. (1985). *En lo que yo creo.* México: Dante.

Hessel, S. (2010). *Indignaos!* [Traducción al español y edición Colectivo saquida]. Recuperado el 31 de agosto de 2018 de http://www.eldamoneo.com/indignate.pdf

Lederach, J.P. (1986). *Educar para la Paz.* Barcelona: Fontamara.

Marín, J. (1995). C*onversaciones sobre el Poder. (Una experiencia colectiva).* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Marín, J. (2007). *Los Hechos Armados. Argentina 1973-1976. La acumulación primitiva del genocidio.* Buenos Aires: PICASO-La Rosa Blindada.

Martínez, M. (julio, 2007). Conceptualización de la transdiciplinariedad. *Polis* (16). Recuperado de http://journals.openedition.org/polis/4623

Morales, J. (2009). *La agroecología en la construcción de alternativas hacia la sustentabilidad rural.* Guadalajara: ITESO

Ortega, T., Mastrangelo, M., Villarroel, D., Piaz, A., Gallego, F., Franquesa, M., Calzada, L. Maass, M. (2014). Estudios transdiciplinarios en socio-ecosistemas: reflexiones teóricas y su aplicación en contextos latinoamericanos. *Revista en Investigación ambiental Ciencia y política pública,* 2(6).

Piaget, J. (1976). *La toma de conciencia.* Madrid: Morata.

Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño*. México: Roca.

Ramos, L., Valdez, J. (15 de mayo del 2017). Caravana internacional de búsqueda de desaparecidos arriba a Saltillo. *La Jornada*. Recuperado de http://www.jornada.unam.mx/2017/05/15/politica/013n1pol

Randle, M. (1998). *Resistencia Civil.* Barcelona: Paidós.

Robles, J. (9 de junio de 2016), ABC no se olvida, *Sin Embargo.* Recuperado de http://www.sinembargo.mx/09-06-2016/3052159

Sharp, G. (1986). *Politica dell'Azione Nonviolenta*. 2-*Le tecniche.* Turín: Gruppo Abele

Capítulo 3
Resiliencia comunitaria ante desastres meteorológicos en La Coloma, Cuba, y en Yautepec, México

*** Nadiosly de la Caridad de la Yncera Hernández * Esperanza López Vázquez**
* UCentro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi)
de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).
** nadioslyncera@gmail.com * esperanzal@uaem.mx*

Resumen

Este trabajo describe los pilares que sustentan la capacidad de resiliencia comunitaria ante desastres meteorológicos en dos poblaciones: en la Coloma, Cuba, y en Yautepec, México. Para darle cumplimiento a este objetivo, se utilizó una metodología de investigación-acción. Los resultados obtenidos denotan grandes similitudes en ambos estudios. Se resaltan múltiples ejemplos de autoestima colectiva, identidad cultural, humor social y de entrenamiento histórico cultural con respecto a las inundaciones, entre los participantes de Cuba y México. El pilar de honestidad estatal se manifestó de manera diferente en ambos estudios: los colomeros expresaron una actitud positiva con respecto al mismo y los yautepequenses emitieron algunas opiniones negativas respecto a la confianza en los líderes y organizaciones estatales. Identificar los pilares de resiliencia comunitaria constituye una pauta en la realización de acciones de intervención psicosocial que contribuya al fortalecimiento de esta capacidad desde una óptica preventiva y educativa.

Palabras clave: *resiliencia comunitaria, pilares de resiliencia comunitaria, desastres meteorológicos*

Introducción

La resiliencia es un proceso activo en pro del mejoramiento humano que puede manifestarse a nivel individual, grupal o de toda una sociedad. Constituye una capacidad que probablemente sea tan antigua como la humanidad. Posiblemente esta fuera la manera que tuvieron muchos pueblos y personas de sobrevivir en condiciones adversas y construir un mundo mejor (Gutiérrez, 2012).

La resiliencia comunitaria es un concepto más reciente que el de resiliencia a nivel personal. Se usa para identificar la manera en que los grupos humanos responden a las adversidades que como colectivo les afectan, al mismo tiempo y de manera semejante. Por ejemplo: terremotos, inundaciones, sequías, atentados, represión política, etc. Ante este hecho, la comunidad muestra cómo se desarrollan y fortalecen los recursos con los que ya cuenta (Uriarte, 2013).

De los diferentes enfoques que existen, el que se retomó en este artículo es el de Elbio Néstor Suárez Ojeda. Este autor es considerado por varios otros como el fundador de la concepción latinoamericana de resiliencia comunitaria. Al hacer referencia a las circunstancias que propiciaron el surgimiento de esta categoría, el investigador explica que tiene sus orígenes a partir de un estudio realizado sobre poblaciones residentes a lo largo de toda la costa oeste del continente americano, desde los Apalaches a la Patagonia. Se analizaron las respuestas que en múltiples ocasiones esas poblaciones habían dado ante la ocurrencia de desastres, pues es una zona que presenta un alto riesgo, fundamentalmente sísmico. Entonces encontraron que había comunidades capaces de reconstruirse, frente a otras que, o no volvían a levantarse, o bien eran abandonadas (Puig y Rubio, 2013).

Ante la interrogante ¿por qué unas comunidades pueden reconstruirse después de las situaciones de desastres? Suárez-Ojeda identificó como respuesta algunas características propias de esas localidades que fueron nombradas como “Pilares de Resiliencia Comunitaria” (Suárez-Ojeda, 2001). A continuación, se hará referencia a cada uno de ellos:

*Autoestima colectiva, involucra la satisfacción por la pertenencia a la propia comunidad.

*Identidad cultural, constituida por el proceso interactivo que a lo largo del desarrollo implica la incorporación de costumbres, valores, giros idiomáticos, danzas, canciones, etcétera, proporcionando la sensación de pertenencia.

*Humor social, consistente en la capacidad de encontrar la comedia en la propia tragedia para poder superarla.

Honestidad estatal, como contrapartida de la corrupción que desgasta los vínculos sociales

*La solidaridad, según Suárez-Ojeda (2001), no es considerada un pilar en sí misma, sino que es el fruto de un lazo social sólido que resume los otros pilares, es un fin común a todos y que se presentaría de forma transversal a los otros pilares.

*El Entrenamiento histórico cultural es un pilar de resiliencia que ha sido trabajado por el investigador cubano Alexis Lorenzo Ruiz. Según este autor, está demostrado el rol amortiguador del Entrenamiento histórico cultural para la promoción de salud y bienestar, para facilitar la readaptación de las comunidades damnificadas por desastres. Este pilar constituye un precepto fundamental que influye en el desarrollo de acciones de mitigación o evitación que se diseñen y/o implementen vinculadas a estas situaciones adversas (Lorenzo, 2016).

El entrenamiento histórico cultural se considera como un proceso imprescindible a la preparación psicosocial (Lorenzo, 2016) frente a una situación de riesgo o bien la actuación directa a través de la experiencia en un desastre. Se puntualizan las actividades psicoeducativas de carácter formal e institucionalizado como pueden ser cursos de capacitación, talleres de primeros auxilios, posgrados, simulacros de evacuación, entrenamiento en primera respuesta frente a emergencias entre otras. Así como la transferencia informal de experiencias a través del conocimiento, del sentido común y buenas maneras de hacer, en

relación con los fenómenos adversos.

Con base en la preparación psicosocial en desastre que posean las personas, la interpretación de un evento de emergencia o desastre será interpretado por algunos como una amenaza (puede ser considerada como inesperada) y para otros, esa misma amenaza será algo habitual que implica la realización de ciertas actividades para protegerse del peligro, sin que esto implique necesariamente una tragedia. En este segundo caso, se puede decir que estas personas poseen un entrenamiento histórico cultural el cual puede garantizar un modo de afrontamiento positivo (Lorenzo, 2007), activo y enfocado a la solución del problema (Lazarus y Folkman, 1986).

En este artículo se busca describir el rol de los pilares que sustentan la capacidad de resiliencia comunitaria ante desastres meteorológicos en dos poblaciones expuestas periódicamente a estos eventos: en la Coloma, Cuba, y en Yautepec, México. Teniendo en consideración los principales resultados, se han ejecutado acciones encaminadas a fortalecer los pilares de resiliencia comunitaria que contribuyen a mitigar o disminuir los impactos negativos de los desastres meteorológicos en estas localidades.

Se analizan las similitudes y diferencias entre las dos poblaciones. Dentro de los desastres meteorológicos, se analizarán aquellos eventos perturbadores que se generan por la acción de los agentes atmosféricos, tales como ciclones tropicales, lluvias extremas, inundaciones, entre otros (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2012).

Estudios realizados en La Coloma, Cuba; y en Yautepec, México

A continuación, se hace una breve presentación de los estudios. Mediante el uso de la metodología de investigación-acción, en ambos casos, se han valorizado el intercambio de experiencias, saberes culturales, la memoria histórica, con fines no solamente académicos, sino también de intervención comunitaria.

También se ha tenido en cuenta principios éticos fundamentales

como: el de autonomía, el de beneficencia y no maleficencia, fidelidad y responsabilidad y el de justicia, además, se compartió el consentimiento Informado con sus participantes.

Datos generales y método del estudio 1: La Coloma, Cuba

La Coloma se ubica en la costa sur del municipio cabecera de la provincia de Pinar del Río, la más occidental del archipiélago cubano. Tiene una población aproximada de 7000 habitantes, quienes se dedican fundamentalmente a las actividades relacionadas con la pesca. Por su ubicación geográfica en la zona afectan periódicamente peligros como: las inundaciones costeras, inundaciones por intensas lluvias y los vientos fuertes (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente [CITMA], 2010).

Durante el período 2010-2014 se ejecutó en esta región el Proyecto Territorial Estrategia de Desarrollo Sociopsicológico para el manejo de situaciones de emergencia y desastres dirigidos a comunidades pinareñas. Entre sus actividades estuvo la investigación de Maestría: Los desastres desde una mirada psicosocial: representaciones sociales en trabajadores y amas de casa de La Coloma, Pinar del Río (De la Yncera, 2012). De estas acciones se derivan los resultados que se comentarán en el primer estudio.

Método

Participantes: Los participantes estuvieron distribuidos en dos grupos: 20 trabajadores y 20 amas de casa. En el caso de los trabajadores, pertenecían a una Empresa Pesquera de la región. Compuesto por 11 mujeres y 9 hombres, con una edad promedio de 39.8 años; cuyo nivel educacional era de técnico medio y universitario. El otro grupo de amas de casa, como edad promedio, tenía 48 años y el nivel educacional era predominantemente de secundaria y preuniversitario. Todos eran residentes o trabajadores en este pueblo durante los últimos cinco años.

Técnicas e instrumentos

Entrevistas individuales: la entrevista consistió en realizar

preguntas referidas a aspectos generales: ¿qué conocen?, ¿qué sienten? y ¿cómo han actuado antes, durante y después de la adversidad?

Para explorar acerca de las vivencias de situaciones de desastres, se utilizan técnicas como carta asociativa: constituye una modalidad de la técnica de Asociación Libre (Abric, 1994). La frase inductora en este caso fue situaciones de desastre.

Taller: Aspectos psicosociales de los desastres. Este espacio permitió realizar acciones de capacitación e investigación. Se estimuló la participación de los talleristas para que expusieran su vivencia ante situaciones de desastres ocurridas en la región. Además, se abordaron temáticas relacionadas con maneras de afrontar adversidades para evitar o disminuir daños.

Participaron doce personas: nueve miembros del Consejo Popular de La Coloma, dos estudiantes de Psicología y un estudiante de Sociología (De la Yncera, 2010).

Procedimiento y procesamiento de la información

Se contactó con la Dirección del Consejo Popular de La Coloma y se les propuso realizar el taller Aspectos psicosociales de los desastres (De la Yncera, 2010). A partir de esta acción, se realizaron los contactos con instituciones y grupos de la comunidad. Los intercambios con los participantes se transcribieron al momento de la entrevista para facilitar su análisis posterior. Se preservó su identidad. Los datos recopilados fueron sometidos a una interpretación cualitativa.

Datos generales y método del estudio 2: Yautepec, México

El municipio de Yautepec se localiza en la parte norte del estado de Morelos. Cuenta con 97.827 habitantes, cifra que representa el 5,5% de la población del Estado. El comercio representa el 50% de la actividad del municipio; los servicios, el 39% y el 10%, las manufacturas (Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica [CEIEG], 2015).

De acuerdo con las características naturales y geográficas del

territorio, el mayor riesgo o desastre al que se encuentran expuestos estas personas es a las inundaciones, por el incremento de los cauces de ríos y barrancas, las cuales rebasan su capacidad en la temporada de lluvias (Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL], 2011).

Método

Participantes: A partir del muestreo intencional y por "la técnica de bola de nieve" se realizó el contacto con los participantes: 10 mujeres y 15 hombres cuyas edades predominaban en el grupo de 25 a 59 años y el nivel de escolaridad en la mayoría fue de pre-universitario.

Técnicas e instrumentos

Entrevistas individuales: tenían como propósito conocer acerca de la capacidad de resiliencia ante desastres de origen meteorológico, específicamente las inundaciones. Se abordaron los conocimientos, actitudes y modos de comportamiento relacionados con la respuesta que ponían en práctica cuando han afrontado adversidades de ese tipo.

Asociación libre de palabras: se utilizaron los términos *Yautepec, desastres naturales e inundaciones.*

Curso taller: Estrategias para fortalecer la resiliencia ante situaciones ambientales adversas. Se ponderó la exposición de los talleristas, de sus experiencias, opiniones y vivencias en relación con los desastres. Se les brindó información acerca del tema de resiliencia comunitaria, el cual era desconocido en estos términos por casi la totalidad de los participantes. Al evento asistieron 40 personas en tres sesiones de seis horas cada una, se realizó con la modalidad de capacitación e investigación.

Procesamiento de información

Los datos recopilados fueron sometidos a una interpretación cualitativa. Esta se realizó a partir de someterlos a un proceso de análisis por codificación y categorización sistemática (Strauss y Corbin, 2002).

Integración y discusión de resultados de los dos estudios: La Coloma y Yautepec

En este apartado se integrarán y discutirán los principales resultados de ambos estudios. Se identificarán algunos pilares que sustentan la capacidad de resiliencia comunitaria ante desastres meteorológicos en las poblaciones de La Coloma y de Yautepec.

Autoestima colectiva

Uno de los pilares de resiliencia que más se resalta en ambos contextos es la satisfacción por pertenecer a sus comunidades. Los participantes expresaron muchos criterios que sustentaban tal actitud. Por ejemplo:

A los colomeros, en sentido general, nos gustan las fiestas, ingerir bebidas alcohólicas, la pesca, los deportes, la comunicación en grupos (chismes), nos gustan las relaciones interpersonales.

En el caso de la población mexicana, al preguntarle a los participantes: *¿Le gusta vivir en Yautepec? ¿Por qué?*, las respuestas dadas por la mayoría de ellos denotan muestras de agrado: han vivido allí por muchos años, disfrutaban de la tranquilidad, tenían su familia, su empleo, sus raíces y hasta hubo quien ratificó que, como pertenecía a este lugar, debía poner a su servicio los conocimientos adquiridos con sus estudios en la capital del país.

Cuando se indagó sobre cómo eran los colomeros y los yautepequenses, abundaban las valoraciones positivas. También algunas cuestiones negativas salieron a la luz, las cuales, a pesar de no ser una generalidad, se deberán considerar como posibles factores de riesgo que afecten la capacidad de resiliencia comunitaria.

Los colomeros somos amistosos, humanitarios, bien llevados, comunicativos, nos ayudamos cuando lo necesitamos. Somos creativos, solidarios.

Mientras que los yautepequenses se valoran como:

Somos muy solidarios, en el 85 nació como equipo de trabajo Protección Civil. Pues yo creo que principalmente la unidad de la gente (...) si tú convocas, por ejemplo, a lo de alguna marcha por alguna cosa, la gente sí va, por lo menos tiene, tienes este apoyo en ese sentido (Masculino, 67 años, intendente).

En cuanto a aspectos negativos que surgieron dentro de este pilar, fueron atributos como *conformistas, atrasados, y un poco individualistas*. En mayor medida se reflejó en el contexto mexicano.

Aquí en Yautepec los vecinos somos negligentes, queremos que todo lo haga el gobierno (...). Pero los vecinos, que agarremos una carretilla, que agarremos una pala y empecemos a levantar, no (masculino, 76 años, jubilado).

Aunque también en La Coloma, algunas amas de casa describen a sus vecinos de manera crítica:

No, no son muy solidarios y mi familia no es de aquí (femenino, 56 años, ama de casa).
Muy poco apoyo, todo el mundo está en lo mismo (femenino, 76 años, ama de casa).

En el estudio mexicano, se calificaron negativamente a algunos de los representantes de instituciones gubernamentales en cuanto a la falta de confianza en la labor que realizan.

Identidad cultural

Los paisajes característicos que conforman el territorio constituyen un objeto de apego afectivo sobre el cual las comunidades proyectan su imaginario, sus valores y su identidad (Giménez, 2016). En el caso de los entrevistados procedentes de La Coloma, se identificaban con el mar y la pesca como actividades fundamentales.

*A los colomeros nos gustan las fiestas, ingerir bebidas alcohólicas, la pesca, los deportes, la comunicación en grupos, o sea, los chismes, nos gustan las relaciones interpersonal*es (De la Yncera, 2010).

Por su parte, los yautepequenses evocaron el río y algunas bondades de la naturaleza como los árboles, los frutos y el clima. También se refirieron a los carnavales y a sus chinelos como parte de las tradiciones más autóctonas de esta región morelense:

El famoso carnaval (...). Los chinelos… hay una controversia. Yo recuerdo que de niño Yautepec era el primer municipio donde se hacía la fiesta del chinelo, el brinco del chinelo (...). Yo sigo creyendo, sigo sosteniendo para mí que Yautepec es el número uno en los chinelos (masculino, 76 años, jubilado).

Humor social

Las muestras de humor social en las poblaciones cubana y mexicana fueron resaltadas durante toda la investigación. Los yautepequenses expresaron:

Somos fiesteros (...), humor social, sarcasmo, nos reímos de todo, hasta de la muerte (...) En el caso de los habitantes de La Coloma, también mencionaron que son un pueblo alegre y fiestero.

Honestidad estatal

Relacionado con el pilar de honestidad estatal los resultados de ambos estudios, evidencian claras diferencias de la representación que tienen los participantes cubanos y mexicanos respecto a este tema. En el caso de los colomeros, resaltan el papel protector que han jugado los órganos del Estado en la conservación de los bienes materiales y vidas humanas en esta comunidad ante el embate de periódicas situaciones de desastres de origen meteorológico. Reiteradas asunciones de actitudes positivas fueron emitidas por los entrevistados:

"(Tuve el apoyo de los) compañeros de la Defensa Civil" (femenino, 34 años, trabajadora).

"(Tuve el apoyo) del Gobierno y mis vecinos" (femenino, 72 años, ama de casa).

En otras investigaciones realizadas en Cuba, se ha constatado igualmente el trabajo meritorio de los mismos considerándose una fortaleza del sistema de gobierno. Las opiniones favorables al respecto han impactado en las representaciones psicológicas, sociales y las respectivas "valoraciones" que existen en esta población. Lo cual está avalado por los criterios reconocidos desde los niños, los socorristas, los profesionales y decisores en el tema, hasta en los medios de comunicación (Lorenzo, 2006).

En el caso del estudio realizado en Yautepec, de acuerdo a las opiniones respecto a la confianza en los líderes formales y organizaciones gubernamentales, este es un aspecto que emerge como un factor vulnerable:

Ese es el problema, que hay una crisis de legitimidad, hay ayudantes que pueden ser representantes de su colonia con doscientos votos o menos, cuando la colonia pues tiene seis, siete mil habitantes, sí, y doscientos (masculino, 67 años, intendente).

Aunque algunos entrevistados evaluaron de forma positiva el papel que juega el ayuntamiento ante las adversidades en cuanto a la protección de la comunidad y luego en la ayuda que brinda a las familias y negocios damnificados.

No obstante, comentan que tampoco es suficiente y deben de preparar mejor al personal de Protección Civil y realizar más acciones de prevención. En el caso de Protección Civil, las valoraciones menos positivas se referían a que "no tenían suficientes medios y recursos de trabajo".

Entrenamiento histórico cultural

De acuerdo con los datos recolectados en ambos estudios, predominó la mención a los eventos de origen meteorológico, los cuales son considerados como habituales para la población cubana y mexicana.

Entre los colomeros predominaron los términos *ciclón, huracán, penetración del mar, lluvias intensas, inundaciones*, coincidiendo con las adversidades que han afectado de forma recurrente a esta comunidad.

Cuando la llenante, la impresión del agua que entró (...) el Isidore y Lili fue más impresionante, la pasamos en la casa, vimos la penetración del mar desde que entraba por el astillero (femenino, 52 años, ama de casa).

En el estudio realizado con la población de Yautepec, las evocaciones más referidas al respecto fueron *río e inundaciones.*

Hay un punto aquí en Yautepec que se unen dos barrancas que en época de seca esas barrancas no llevan nada de agua, están totalmente secas, pero en época de lluvia hay mucha agua. Viene una barranca del municipio de Tlayacapan y viene otra barranca del municipio de Tepoztlán, se unen en la Colonia Ignacio Zaragoza y cae al río Yautepec (masculino, 76 años, jubilado).

Según las evocaciones respecto a los desastres naturales de origen geológico, se puede afirmar que en ambos grupos son considerados como situaciones inesperadas. Entre los colomeros fue el grupo de trabajadores quienes hicieron referencia a: terremotos, maremoto, temblor de tierra.

Estos eventos no han formado parte de su memoria histórica; pero después del terremoto de Haití y de Chile ocurridos en el año 2010, constituyen una preocupación latente, y en su centro laboral han recibido actividades de capacitación acerca de los mismos:

Nos preparan hasta para los maremotos (masculino, 52 años, trabajador).

Preparada como tal, no. Pero por lo menos para los ciclones sabemos qué hacer. No, a los terremotos les tengo un miedo y eso que aquí nunca ha pasado uno y ojalá no pase (femenino, 34 años, trabajadora).

Continuando con la experiencia aprendida en otros eventos, los yautepequenses, al mencionar los desastres de origen geológico, se refirieron esencialmente al terremoto de 1985 ocurrido en el antiguo Distrito Federal, hoy Ciudad de México. Algunos de los entrevistados relataron su labor como voluntarios para ayudar en aquella magna adversidad. Otros comentaron que en Yautepec también sintieron temblores asociados a ese evento. No es común que tiemble en Yautepec, según la percepción de los participantes en el estudio. El riesgo volcánico fue mencionado solo por unas pocas personas entrevistadas de la población de Yautepec. Esencialmente, refirieron que esta es una zona de evacuación ante una posible erupción del volcán Popocatépetl. Cuando se les preguntaba acerca de que si habían sido afectados alguna vez por este riesgo, contestaban que, muy ligeramente y con poca frecuencia, les llegaban las cenizas provenientes de la actividad volcánica. Lo cual implica un conocimiento del peligro, pero no de las acciones que se deben hacer en caso de una erupción volcánica.

Al explorar las fuentes informativas que nutren los conocimientos del sentido común con respecto a los desastres, se constató que en ambas poblaciones procedían de la vivencia personal, así como de la comunicación interpersonal y de la observación. También se añaden los conocimientos adquiridos a través de medios como los estudios, la profesión, los medios de comunicación de masas. Estas fuentes se constituyen en sustento y reafirmación de los saberes expuestos debido a la cercanía que tienen con la problemática abordada.

Entre los colomeros, una fuente muy activa de comunicación en el tema estuvo relacionada con los medios de comunicación de masas: la televisión, la radio y la prensa escrita. Ante la inminente amenaza de alguna situación de desastre, a partir de la divulgación de partes meteorológicos y de informaciones de la Defensa Civil, se pone de manifiesto la credibilidad de sus mensajes. Se añade en el grupo de trabajadores algunas acciones de capacitación realizadas en su centro laboral:

De hecho, el director adjunto ha dado conferencias, debates para preparar a las personas (masculino, 41 años, trabajador).

No obstante, se percibieron algunas fuentes comunicativas inactivas que deberán elevar su protagonismo en la capacitación del tema, sobre todo en el grupo de amas de casa que no están insertadas en acciones formales de capacitación. Según sugieren algunas entrevistadas:

(Se deberá) preparar a la población con charlas educativas que te instruyan, porque aquí hay personas mayores que no entienden bien las informaciones (femenino, 35 años, ama de casa).En el caso de los yautepequenses, los participantes vinculados a Protección Civil y al Ayuntamiento comentaron que habían estado en espacios de capacitación acerca de la temática de los desastres, y un ejemplo era el curso taller que ahora estaban recibiendo (coordinado por las autoras de este trabajo).

Otros profesores entrevistados refirieron que su centro escolar ha realizado una que otra actividad dirigida por Protección Civil en relación a los desastres y primeros auxilios. No obstante, el resto de los entrevistados expresaron no haber participado en este tipo de actividades de preparación psicosocial.

Se hizo mención también a la escucha de anuncios de la radio que te orientan respecto a la protección de tus documentos, pero según comentaron, es insuficiente la información transmitida por esta vía:

La información (por la radio) no, yo siento que no, porque si no, pues no tendríamos cada vez esto, que la gente pierde todo, si hubiera de verdad una, pues, una campaña de prevenir a la gente, una campaña que sí, este, surta efecto de prevención, si ya sabemos que es la temporada de lluvias y sabemos que hay esto, pues la gente debe estar preparada de alguna otra manera (femenino, 48 años, empleada).

Profundizando en aquellos comportamientos que los entrevistados han puesto en práctica en cada etapa del ciclo vital de los desastres: antes, durante y después. Se constata que de manera general existe una práctica adecuada de algunas acciones de mitigación y evitación del desastre.

En la **etapa antes**, los trabajadores y amas de casa de la Coloma evocan comportamientos acordes a lo que se recomienda en esas situaciones:

Si estoy en el trabajo, hacer que todo el personal salga del centro (masculino, 52 años, trabajador).

Asegurar puertas ventanas y techo, todo (femenino, 31 años, trabajadora y femenino, 57 años, trabajadora).

Hiervo bastante agua, trato de acumular gran cantidad de agua, trato de mantener todo en orden, subir las camas, los escaparates y esperar las noticias y almacenar alimentos, los que se puedan guardar (femenino, 35 años, ama de casa).

La evacuación preventiva constituye, asimismo, una actuación en pro de contribuir a la preservación de las vidas humanas y de los recursos materiales. En este sentido es aceptado por los habitantes de esta comunidad quienes, a partir del año 2002 se deben evacuar en su totalidad.

Nos sacan de la Coloma, en uno entró el mar, voy disciplinada, me evacúo. El último que pasó fui para un pre. Las personas son disciplinadas en la evacuación, la comida buena, las condiciones no estaban malas, había seguridad en el albergue (femenino, 24 años, ama de casa).

Los participantes de Yautepec señalaron algunas acciones preventivas realizadas por parte del Ayuntamiento como ampliar el cauce del río para que se extienda su volumen de agua y no se desborde frecuentemente, limpiar el río y las barrancas, desazolvar, entregar costales de arena y poner unas protecciones que les llaman gaviones.

Acerca de la señal de alarma, refieren que a veces es emitida con poca antelación. La población se moviliza cuando se oyen las campanas de la iglesia, se tiran cohetes, suenan las sirenas, se reciben mensajes por las redes sociales y se observan las señales de la naturaleza que indican una probable inundación.

Las familias que viven más cerca de las zonas de inundación y que cuentan con casas en malas condiciones constructivas trasladan algunas de sus pertenencias hacia lugares más seguros, tienen que abandonar sus hogares y evacuarse en los centros destinados por el Gobierno, la iglesia o con algún familiar o vecino. Aparte del riesgo de perder todas sus pertenencias por la inundación, corren el peligro de que sean robadas porque abundan los actos vandálicos en tales circunstancias.

Los posibles damnificados que habitan casas de dos plantas suben sus pertenencias para la planta alta. A veces se han quedado ahí arriba, otras han dejado sus casas y se han trasladado a lugares más seguros.

En la **etapa durante**, algunos comentarios advierten: tener cuidado, cumplir con las orientaciones. Al hablar de este período, el grupo de amas de casa de La Coloma refieren muchas manifestaciones psicológicas, como, por ejemplo:

No podía dormir, llorando (femenino, 21 años, ama de casa y femenino, 56 años, ama de casa).

Siempre tengo mucho miedo desde que sé que se está formando un ciclón (femenino, 76 años, ama de casa).

La descripción de los comportamientos que se realizan en la etapa durante por el grupo de yautepequenses estaban dirigidos fundamentalmente a ir resolviendo las emergencias que les sucedían. Conductas solidarias también fueron citadas en este contexto:

(Los vecinos) ven que el agua se está desbordando del río y vienen para acá. Les abrimos los zaguanes y entra la gente, los subimos para el segundo piso (masculino, 76 años, jubilado).

Han sucedido algunos eventos en los que, según comentaron, la inundación se termina, todo se acomoda, se limpian las casas y en la madrugada ocurre otra inundación súbita que no da tiempo a casi nada.

En la **etapa después**, las personas entrevistadas de ambos estudios indicaron reiteradas muestras de solidaridad y su disposición hacia la recuperación.

En el caso de los colomeros refirieron:

Yo apoyé a las personas cargando sus cosas para lugares seguros con el camión y evacuándolos en mi casa, la Coloma entera tratando de ayudar (masculino, 48 años, trabajador) *En ese momento todos se ayudan unos a otros* (masculino, 56 años, trabajador).

Evacuar a las personas, prestar mi vivienda y tratar que las personas que están en mi casa se sientan lo mejor posible. Tratar de que todo ocupe su normalidad y tener presente los daños que tienen otras personas (femenino, 10 años, ama de casa).

Conductas solidarias también fueron citadas en el contexto yautepequense:

Sí se forman varios centros de acopio y la gente responde al llamado (...). Pues sí porque, este, en realidad, esta es una labor comunitaria y pues sí se apoya a la gente, digo, porque la situación, conforme pueden ser ellos, puede ser uno mismo, ¿no? (...). Pues nomas en los movimientos que se hicieron (Masculino, 57 años, trabajador).

A partir de las evidencias recolectadas, se niega una de las principales ideas falsas del comportamiento de las comunidades frente a los desastres: que las comunidades se quedan tan desorganizadas que son incapaces de hacer algo por autoayudarse. Se confirma, por tanto, en estos estudios, lo que la literatura especializada en el tema afirma: que dentro del "caos y anormalidad" que caracteriza a las situaciones de desastres se pueden resaltar algunos aspectos positivos (García y Gil, 2004).

Aunque en el contexto yautepequense se citaron algunos comportamientos antisociales y delictivos que suceden en estos eventos, como por ejemplo los saqueos y robos, todavía estos constituyen casos aislados; la mayor parte de la gente responde espontánea y generosamente (Noji, 2000).

Ante el cuestionamiento de si se ha visto afectado emocionalmente por alguna situación de desastre vivida, unos pocos participantes, en ambos estudios, respondieron afirmativamente. Al respecto, las investigaciones han demostrado que sólo algunas personas experimentarán problemas más serios o duraderos que pueden calificarse como psicopatología, puesto que la mayoría no sufre en ese momento de ninguna enfermedad mental, solo están experimentando reacciones esperadas ante un suceso vital significativo (Navarro, 2007).

El nivel de entrenamiento histórico cultural en emergencia y desastres, adquirido a lo largo del ciclo vital y complejo del proceso bio-psico-social de formación de la personalidad en estas personas, tan azotadas por los desastres, ha constituido un eslabón unificador entre la resiliencia y los factores protectores de su salud mental (Lorenzo, 2006).

Conclusiones

La satisfacción por pertenecer a "la comunidad", o sea, la autoestima colectiva, constituye uno de los pilares de resiliencia que más se resalta en los contextos de La Coloma y Yautepec.

El pilar de ***identidad cultural*** en el caso de los colomeros se identifica con el mar, la pesca y las fiestas. Los yautepequenses evocaron el río, los árboles, frutos, el clima, los carnavales y chinelos.

Las muestras de ***humor social*** son un aspecto característico de las poblaciones cubana y mexicana.

El pilar de ***honestidad estatal*** se manifestó de manera diferente en ambos estudios: los colomeros resaltaron el papel protector de los organismos oficiales del Estado en el afrontamiento a situaciones de riesgo y desastres. Sin embargo, los yautepequenses emitieron algunas opiniones negativas respecto a la confianza en los líderes formales y organizaciones del gobierno.

Las inundaciones constituyen fenómenos habituales en los contextos cubano y mexicano. Ante dichos eventos, se citaron en ambos estudios buenas maneras de hacer en aras de mitigar o evitar los daños.

Se evidenció el **entrenamiento histórico cultural** que poseen estas poblaciones ante estos desastres y su preparación psicosocial al respecto.La identificación de los ***pilares de resiliencia comunitaria*** debe constituir una pauta para realizar acciones de intervención psicosocial que contribuya al fortalecimiento de la resiliencia ante situaciones de riesgo y/o desastres desde una óptica preventiva y educativa.

Recomendaciones

Que se generen nuevas investigaciones en la temática de resiliencia comunitaria ante desastres en otros contextos latinoamericanos y mundiales en busca de sistematizar el conocimiento referido a los factores protectores, ya que no abundan los estudios en este tema.

Referencias

Abric, J. C. (1994). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. C. Abric (Comp.). *Prácticas sociales y representaciones*. México C.: Coyoacán. S. A.

Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica (CEIEG). (2015). *Diagnóstico Municipal 2015*, Yautepec. Recuperado de http://www.ceieg.morelos.gob.mx/pdf/Diagnosticos2015/YAUTEPEC.pdf

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2012, junio 6) *Ley General de Protección Civil. Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.codigo=5249857&fecha=06/06/2012

De la Yncera, N. de la C. (2010). *Memorias de los talleres: Aspecto psicosociales de los desastres realizados en la comunidad de la Coloma*. (Material Inédito).

De la Yncera, N. de la C. (2012). *Los desastres desde una mirada psicosocial: representaciones sociales en trabajadores y amas de casa de La Coloma, Pinar del Rio.* (Tesis de Maestría en Psicología Clínica). Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba.

García, M. y Gil, J. M. (2004). Aproximación conceptual al desastre. *Revista Electrónica Cuadernos de crisis*, 3(1). Recuperado de http://www.cuadernosdecrisis.com

Giménez, G. (2016). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México: Secretaría de la Cultura, Universidad Iberoamericana, ITESO, Universidad Veracruzana y Universidad de Guadalajara.

Gutiérrez, E. (2012). La resiliencia de José Martí. La Habana: Científico Técnica.

Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.

Lorenzo, A. (2006). Evolución de la psicología de emergencia y desastres. Revista electrónica Cuadernos de crisis, 5(2). Recuperado de http://www.cuadernosdecrisis.com/index2.html.

Lorenzo, A. (2007). Taller: La Salud Mental: prevención de los trastornos psicoemocionales y apoyo psicológico ante desastres sísmicos. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/desastres/ponencia_dr_alexis_lorenzo_taller_clamed_granma_junio_07.pdf

Lorenzo, A. (2016). *El entrenamiento histórico cultural como verdadero potenciador de la readaptación psicosocial para la promoción de salud y bienestar en el Caribe a comunidades damnificadas por desastres*. (Ponencia presentada y publicada en las Memorias de Caribbean Regional Conference of Psychology 2016). Puerto Príncipe.

Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA). (2010). *Informe del Estudio de peligros, vulnerabilidad y riesgos.*

Navarro, V. R. (2007). *Manual para la preparación comunitaria en situaciones de desastres.* La Habana: Damují.

Noji, E. K. (2000). *Impacto de los desastres en la salud pública*. Bogotá: OPS.

Puig, G. y Rubio, J.L. (2013). *Manual de resiliencia aplicada*. Madrid: Gedisa S.A.

Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). (2011). *Atlas de Riesgos Naturales Yautepec, Morelos.* Recuperado de http://obum.zmcuernavaca.morelos.gob.mx/metadata/Yautepec/Riesgos/0_ATLAS_DE_RIESGOS_DE_YAUTEPEC.pdf

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Colombia: Universidad de Antioquia.

Suárez-Ojeda, N. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Uriarte, J de D. (2013). *La perspectiva comunitaria de la resiliencia.* Psicología Política, 47, 7-18. Recuperado de https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N47-1.pdf Buenos Aires: Paidós.

Uriarte, J de D. (2013). *La perspectiva comunitaria de la resiliencia.* Psicología Política, 47,

Capítulo 4
Sembrando bienestar: Aprendizajes, beneficios y sustentabilidad de huertos demostrativos en Xoxocotla, Morelos

* **Sandra Leticia Rosales Galindo** * **María Ángeles Villanueva Borbolla**
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).
*Instituto Nacional de Salud Pública (INSP).
* *sanlet28@gmail.com* * *mavillan@insp.mx*

Resumen

El objetivo es reflexionar acerca de los aprendizajes y beneficios percibidos por quienes participaron en los huertos demostrativos, y sobre los factores que afectaron su sustentabilidad, en la comunidad de Xoxocotla, Morelos. La estrategia de huertos se desarrolló de 2013 a 2015 en cinco fases: (1) diseño; (2) piloteo; (3) planificación; (4) implementación; y (5) evaluación y seguimiento. Presentamos los resultados de las fases 4 y 5. Se habilitaron cuatro huertos demostrativos en dos escuelas y un centro cultural. Los factores que afectaron indirectamente la sustentabilidad fueron los recursos y dinámicas existentes en la comunidad/escuelas, los enfoques y metodología empleados, las problemáticas estructurales en la localidad, el financiamiento externo, y la organización al interior del proyecto y de los espacios. El que las personas hayan experimentado beneficios y un ambiente enriquecedor al involucrarse generó motivación e interés. El conjunto de factores previo afectó directamente participación, aprendizajes y mantenimiento del huerto.

Palabras clave: *huertos demostrativos, participación social, educación popular, sustentabilidad.*

Introducción

En México, las brechas en cuanto a la repartición de recursos son cada vez más amplias. La afectación de la pobreza se concentra en grupos que históricamente han vivido opresión y discriminación, tal es el caso de los grupos de culturas originarias del país.

Según el Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL) en el 2016, 43.6 % de las personas en México se encontraba en situación de pobreza. De este, 77.6% era población hablante de alguna lengua indígena (cerca de 9 millones de personas). Lo anterior no es un problema menor, tanto por la prevalencia, como por las implicaciones en salud y seguridad alimentaria. También en este año, CONEVAL reportó que más del 30% dicha población presentaba carencia de acceso a la alimentación. (CONEVAL, 2018).

Las comunidades con alto grado de marginación presentan una doble carga de la enfermedad. Torres (2003) había identificado que sus habitantes no solo tenían las prevalencias más altas de padecimientos de carácter infeccioso y desnutrición, sino que se veían cada vez más afectadas por condiciones de salud crónicas como obesidad, diabetes e hipertensión. Lo anterior está lejos de revertirse, sobretodo en la medida en que avanza el proceso de urbanización y se disminuye el apoyo al sector agrícola. El aumento en el consumo de alimentos de alta densidad energética que oferta la industria alimentaria, en detrimento del de los productos locales y tradicionales, en su mayoría de origen vegetal, son elementos cruciales para entender la transición epidemiológica.

Frente a las problemáticas mencionadas, es muy importante reconocer el papel y relevancia de los saberes y recursos de los pueblos originarios. En el caso de la producción de alimentos y el cuidado del ambiente, sus prácticas agrícolas tienen un rol muy importante en la conservación de la biodiversidad genética, de especies, de ecosistemas y paisajes (Altieri, Toledo, 2011).

Resulta de gran trascendencia generar estrategias de procuración

de un sistema alimentario que brinde bienestar individual, colectivo y ambiental. Para ello hay que considerar las condiciones socioeconómicas de las que emerge la problemática y promover la participación social para el abordaje de la misma a través de un trabajo multisectorial, interdisciplinario y solidario.

El impulso de huertos contempla el involucramiento de la población y el aprovechamiento de sus saberes y recursos para promover bienestar. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO por sus siglas en inglés, 2013) aparte de los beneficios a la alimentación, los huertos facilitan a los individuos el involucrarse en procesos sociales y psicológicos que a su vez moldean y sostienen las preferencias y prácticas saludables.

La habilitación de un huerto permite también el reencuentro con prácticas ancestrales y la revalorización de los recursos naturales. Es en el trabajo conjunto, en la práctica agroecológica de zonas tanto rurales como urbanas que se puede lograr el ejercicio de la autonomía, la soberanía alimentaria y el desarrollo sostenible (Glover, Shinew, & Parry, 2005).

La experiencia de generar huertos en Xoxocotla, el lugar de los ciruelos agrios

El caso que exponemos en este capítulo se desarrolló en el municipio indígena de Xoxocotla. Para 2010, de acuerdo a INEGI en la comunidad habitaban 21,074 personas (INEGI, 2010). En la región, se conoce por su participación en movimientos sociales que buscan dar solución a problemáticas que les aquejan, sobre todo relacionadas a los recursos naturales y la educación (Arnaut, 2010).

Una situación compleja es la marginación y pobreza que existe en la comunidad. El acceso al agua es limitado y se ha incrementado el abandono de la actividad agrícola, la cual constituía el eje central de la economía y organización social.

El Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) ha tenido presencia en esta localidad desde 1999, realizando investigaciones e iniciativas enfocadas en las condiciones de salud y alimentación. En 2010, se impulsó el proyecto denominado "Diseño y evaluación de un modelo de atención en salud sustentable y participativo", desde el enfoque de *investigación-acción-participativa* (IAP). Un Grupo de Trabajo Comunitario (GTC), conformado por habitantes de la localidad, fue responsable de diseñar y planear dicho modelo. En el 2013, el GTC lo renombró como Plan Estratégico en Salud (P.E.S.) o Michme , que significa "peces" en náhuatl.

El objetivo del PES/Michme es que los hombres y mujeres del pueblo de Xoxocotla se apropien de la salud como un derecho y participen en mejorar su calidad de vida a través de la integración de hábitos, saberes y necesidades culturales, para la prevención y adherencia al tratamiento de la obesidad, diabetes e hipertensión, hasta lograr un equilibrio entre cuerpo, mente y espíritu, que transforme su proyecto de vida.

La estrategia de *huertos demostrativos* se desarrolló como parte de dicho plan. El propósito de los mismos fue "generar un espacio de aprendizaje para el cultivo y producción orgánica de hortalizas a fin de promover el consumo de alimentos sanos y frescos para la recuperación de una alimentación más natural y nutritiva entre hombres y mujeres" (Rosales, Villanueva, 2016).

Los enfoques teórico-metodológicos que guiaron el proceso de la estrategia de huertos fueron la IAP (Balcazar, 2003) y la educación popular (Freire, 2002). Ambos enfoques comparten como principio fundamental la participación de las personas y el desarrollo de la conciencia crítica en busca de la transformación de la realidad. Se centran en el proceso de involucramiento de los sujetos, en lugar de los resultados, a través del diálogo y la colaboración de las comunidades o grupos vulnerables.

Objetivo

El presente capítulo tiene la intención de reflexionar acerca de los aprendizajes y beneficios percibidos por quienes participaron en los huertos, y sobre los factores que afectaron su *sustentabilidad*, en la comunidad de Xoxocotla, Morelos.

Si bien se han demostrado beneficios de los huertos en el bienestar de las personas (Draper y Freedman, 2010) no existen estudios específicos que analicen los factores psicosociales que permiten la sustentabilidad de los mismos. Este trabajo intenta contribuir al estudio de dichos factores.

Expondremos los principales desenlaces y los elementos involucrados en permitir o no la sustentabilidad de los huertos demostrativos. En cuanto a desenlaces describiremos brevemente los resultados sobre la participación, los aprendizajes y los beneficios percibidos por las/os participantes. Nos enfocaremos en los elementos que favorecieron o no la permanencia, apropiación y reproducción de los huertos demostrativos, como factores conducentes a su sustentabilidad.

Para efectos de este capítulo, cuando hablamos de *sustentabilidad de los huertos* nos referimos a que: (a) estos permanezcan activos a partir del papel protagónico de las personas de la comunidad; (b) las personas participantes se apropien de ellos procurando su mantenimiento y usándolos como un espacio aprendizaje continuo; y (c) los aprendizajes se reproduzcan en los hogares trascendiendo en la creación de huertos familiares.

Metodología

Fases 1 y 2. Diseño y piloteo. El GTC identificó al Centro de Encuentros y Diálogos (CED) como el colaborador para desarrollar la estrategia. Como actividad inicial decidimos desarrollar un huerto demostrativo donde el GTC participó para aprender en la práctica y a manera de experiencia piloto. Para habilitarlo, se realizó un taller de cultivo de hortalizas. De ésta experiencia se rescataron aprendizajes y

consideraciones para los futuros huertos demostrativos en la comunidad. Cada decisión y actividad se realizó en conjunto entre GTC, colaborador y equipo del INSP.

Fases 3 y 4. Planificación e implementación de huertos demostrativos. Durante la fase de planificación redefinimos contenidos del taller de cultivo de hortalizas e identificamos lugares estratégicos de la comunidad para habilitar huertos demostrativos. Los espacios seleccionados fueron dos escuelas —Primaria Miahuaxochitl y Secundaria Técnica N.° 9— y una organización de la comunidad-CENTRO Cultural Xoxocolteco (CCX).

En la fase de implementación, se habilitaron los huertos a través del taller de cultivo de hortalizas, con sesiones semanales de dos horas en cada uno de los espacios seleccionados. La duración fue entre 6 y 8 meses (julio 2014 a marzo del 2015). Las sesiones fueron 80% prácticas y 20% teóricas. El número total de estas dependió de los recursos disponibles, las condiciones de los espacios y la participación de las personas interesadas.

Las técnicas empleadas en las sesiones incentivaron el diálogo e intercambio de saberes y experiencias entre los diferentes actores involucrados. El consenso y la construcción conjunta de aprendizajes guiaron la resolución de dudas e inquietudes.

Al interior del equipo del INSP generamos reportes para cada una de las sesiones. La finalidad de los mismos era documentar el proceso, pero también reflexionar acerca de la práctica para irla adecuando a lo que las circunstancias planteaban.

Fase 5. Evaluación y seguimiento. Esta fase se llevó a cabo a la mitad y una vez finalizados los talleres en los tres espacios.

-Seguimiento. Realizamos dos periodos de visitas de seguimiento: uno al finalizar el taller y otro, seis meses después. Su intención fue dar acompañamiento para afianzar el cuidado y mantenimiento del huerto,

a la par de fortalecer la apropiación y la autonomía de los grupos con los que se trabajó. Visitamos también los hogares de los/as participantes que replicaron en casa las técnicas aprendidas. Durante las visitas observamos y documentamos el estado de los huertos y realizamos las recomendaciones necesarias para su cuidado y mantenimiento, además de aclarar dudas específicas expresadas por los responsables de atender el huerto.

-Evaluación participativa. Contemplamos este enfoque de evaluación como un elemento importante para la sustentabilidad de los huertos. Involucrar a las/los participantes en la observación de la experiencia, su reflexión y generación de conclusiones permite apropiarse del mismo y de la toma de decisiones a futuro.

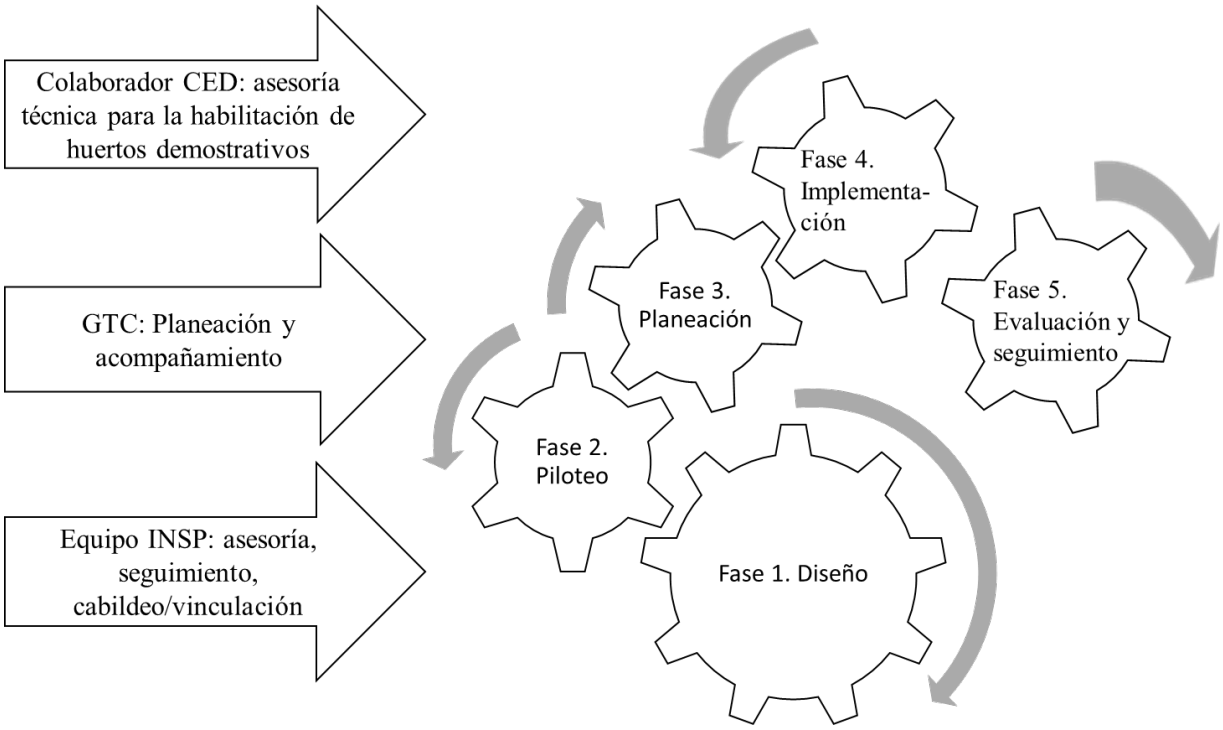
Llevamos a cabo la evaluación en dos ocasiones: a la mitad del taller para conocer el nivel de aprendizaje de las técnicas agroecológicas; y al finalizar con el objetivo de que las/los participantes reflexionaran sobre sus aprendizajes y experiencias, además de observar si hubo cambios, particularmente de alimentación.

Para este último desarrollamos el taller llamado "Cosechando aprendizajes y experiencias del huerto demostrativo".

Diseñamos cuatro cartas operativas, que tenían el mismo objetivo, pero con el uso de técnicas apropiadas de acuerdo a las características de las/los diferentes grupos de participantes: estudiantes de secundaria; escolares de primaria; maestras/os de primaria; adultos del CCX. Utilizamos técnicas de educación popular (Bustillos y Vargas, s/f) y aprendizaje activo y participativo (PAL por sus siglas en inglés – Participatory Action Learnning) (Mayoux, 2005). Así, documentamos tanto el proceso como los resultados de los huertos demostrativos, utilizando herramientas de corte cualitativo y participativo.

Lo anterior se esquematiza en la figura 1. Los engranes muestran que el movimiento de las fases primarias permite el de las demás. Las flechas blancas representan los actores involucrados en el desarrollo de la acción, así como su papel a lo largo de la misma. Las fases y sus momentos respondieron a los intereses, inquietudes y necesidades expresados por el GTC, e incluyeron una constante reflexión y trabajo conjunto.

***Figura 1**. Proceso de la estrategia huertos demostrativos del PES/ Michme. Xoxocotla, Morelos. Mayo 2014 a noviembre 2015.*



Fuente: Elaboración propia

Resultados

En la fase de implementación se habilitaron cuatro huertos demostrativos en total, dos en la Secundaria Técnica N.° 9, uno en la primaria Miahuaxochitl y uno en el CCX. Se cosechó una variedad importante de hortalizas. En total participaron 336 personas, de las cuales 218 eran niños/as y 70 jóvenes.

Veintinueve personas habilitaron su propio huerto en casa y aplicaron las técnicas agroecológicas aprendidas en el huerto demostrativo.

Principales desenlaces: cosechando aprendizajes, beneficios percibidos y participación

El taller de cultivo de hortalizas resultó ser, para quienes participaron en él, un espacio recreativo y de aprendizaje en el cual desarrollaron un sentido de pertenencia.

Mediante su involucramiento, las personas de los tres espacios construyeron aprendizajes y percibieron beneficios. A continuación, describimos aquellos más relevantes, dada su capacidad de influir en la sustentabilidad del huerto demostrativo:

Aprendizaje de técnicas agroecológicas y su contribución al cuidado del medio ambiente: Reconocieron su importancia y las pusieron en práctica.

"Aprendí a sembrar de una forma diferente, en la que hay que preparar la composta, hay que preparar las camas, todo desde el cuidado de la tierra, sin dañarla" (Participante Huerto Esc. Sec. Técnica 9).

Revalorización del trabajo agrícola: niños/as y jóvenes descubrieron que el trabajo agrícola, contrario a lo que creían, era divertido y que les permitió intercambiar saberes con sus familiares que siembran. Reconocieron, además, lo valioso que es el trabajo de los campesinos. Los adultos reconocieron que aprender técnicas agroecológicas les hizo valorar las técnicas agrícolas tradicionales.

"Estamos cultivando las plantas, pero a la vez nos estamos cultivando también (...). Después de que mis papás también eran campesinos nunca tuve la oportunidad de ponerle mucha atención, valorar realmente su trabajo, cómo lo hacían inclusive; y hoy (me entero) de esa riqueza, de ese valor tan importante de no aplicar los químicos sino hacerlo de manera orgánica (...) ha sido una tarea tan bonita, tan interesante porque esto (...) nos motiva a mí a mi esposa de darle continuidad al trabajo" (Participante Huerto CCX).

Generación de convivencia y fortalecimiento individual, organizacional y de redes sociales: Los participantes expresaron que se fomentó la integración grupal y familiar, el diálogo intergeneracional y los valores de empatía, solidaridad y respeto. También comentaron que fortalecieron su sentido de responsabilidad y compromiso.

"Mi abuelito se dedica a sembrar y ahora yo le ayudo y le platico lo que aquí aprendo, que aquí me enseñan a sembrar de una manera diferente y a hacer composta, ya vamos a hacer una en la casa" (Participante Huerto Miahuaxochitl).

Las necesidades y problemáticas que se presentaron en el proceso de habilitación de los huertos demostrativos promovieron que los participantes se organizaran, pensaran, indagaran y probaran estrategias. De esta manera, pusieron en práctica su capacidad de toma de decisiones, solución de conflictos y trabajo colaborativo.

Percepción de beneficios para el bienestar de los/las participantes:

- Expresaron orgullo y satisfacción al notar sus logros y valorar su esfuerzo, lo que contribuyó a su autoestima.

- Replantearon los roles de género arraigados en la comunidad, dándose cuenta que tanto hombres como mujeres pueden realizar cualquier tarea.

- Reconocieron que es posible producir sus propios alimentos y cambiaron su actitud hacia el trabajo en el huerto demostrativo.

- Notaron beneficios a su salud y economía al consumir alimentos frescos sin agro-tóxicos.

- Visualizaron el huerto como un recurso saludable y de esparcimiento para quienes viven con obesidad, diabetes e hipertensión.

- Identificaron que es un espacio donde se realiza actividad física.

- Refirieron que al reutilizar los residuos orgánicos para la producción de abono y dejar de quemar basura contribuyen al cuidado del medio ambiente.

Dimensiones de la experiencia y sus retos y facilitadores para la sustentabilidad:

Identificamos tres dimensiones de la experiencia del taller de cultivo de hortalizas que fueron cruciales para lograr la sustentabilidad de los huertos, a saber: la participación de las personas, los aprendizajes desarrollados para la aplicación de técnicas agroecológicas y el mantenimiento del huerto demostrativo y uso de técnicas en el hogar. En este apartado damos cuenta de los elementos que constituyeron un desafío —los retos— y que favorecieron —los facilitadores— estas tres dimensiones y que, por lo tanto, afectan la sustentabilidad de los huertos. Representamos lo anterior en el esquema de la figura 2.

Figura 2. *Esquema de relación entre retos y facilitadores, dimensiones de la experiencia del taller y la sustentabilidad del huerto en Xoxocotla, Morelos. Fuente: elaboración propia.*

A continuación, describimos los retos y facilitadores más relevantes.

Retos:

- ***Acceso limitado de recursos:*** agua, semilla y tiempo. Los/las participantes identificaron la falta de agua como la mayor barrera para habilitar un huerto en casa, además de referir que les costaba trabajo dedicar el tiempo necesario y conseguir semillas.

- ***Situación de pobreza vs participación voluntaria.*** La pobreza económica en Xoxocotla es una preocupación constante y prioritaria para sus habitantes. Derivado de esta necesidad la cultura imperante es la del asistencialismo, las personas acuden solo a los programas que les ofrecen alguna remuneración o apoyo tangible para sus necesidades inmediatas de subsistencia.

- ***Poco apoyo de personas adultas a niños/as y jóvenes.*** La falta de sensibilización y apoyo por parte de sus padres dificultó la habilitación del huerto en casa.

- ***Grupos numerosos y con rotación de participantes.*** La apropiación de las técnicas y del huerto se vio afectada, lo que ocasionó que no se sintieran seguros/as a la hora de replicarlas en casa.

- ***Carga y formato de trabajo de personal docente.*** El personal docente de ambas escuelas manifestó que percibían al huerto como una actividad extra.

- ***Percepción de que el trabajo en el campo es para hombres, que denota pobreza y falta de desarrollo***. Es probable que las mujeres adultas que asistieron en un inicio al CCX se hayan desinteresado al considerar el trabajo de campo como exclusivo de hombres. Algunas personas refirieron que es común la idea de que regresar al trabajo del campo es retroceder en cuanto al desarrollo personal y de la comunidad.

- ***Otros:*** presencia de animales; desconocimiento de algunas hortalizas sembradas; discrepancia de las personas con el formato de trabajo; falta de coordinación entre inicio de los talleres y la llegada de

recursos económicos y materiales. En el caso de las escuelas, también fue un desafío el número de sesiones limitado, así como su duración; el maltrato al huerto por parte de alumnos/as del turno vespertino; dificultad de asistir al huerto en fin de semana y vacaciones.

Facilitadores:

- ***Sesiones basadas en principios de educación popular, fomentando el diálogo abierto y un enfoque participativo.*** Se hizo visible como problema aquello que se ha asumido como "natural" —por ejemplo, el uso indiscriminado de los recursos naturales por el ser humano, o que las mujeres no son capaces de hacer ciertas tareas— y encontrar de manera conjunta sus causas y posibles soluciones. Se generó una reflexión crítica de la realidad, para luego accionar hacia la transformación desde una relación horizontal y respetuosa del otro/a. Las y los profesores manifestaron que la forma de conducir el taller permitió que los/las alumnos/as se interesaran y apropiaran del huerto, sin necesidad de estar ellos/as indicándoles qué hacer en todo momento.

- ***Actividades que fomentaron la cohesión grupal y trabajo en equipo.*** El refrigerio, los momentos de diálogo y reflexión, así como incentivar la participación de hombres y mujeres en todas las actividades, propiciaron un ambiente colaborativo y de intercambio de saberes.

- ***Registro de sesiones, seguimiento y evaluación participativa.*** El registro de las sesiones permitió identificar retos para replantear las estrategias de trabajo, y aprendizajes o dificultades para considerar los temas que debían ampliarse. El seguimiento permitió la aclaración de dudas y dio a las/los participantes una sensación de acompañamiento. La evaluación, al ser participativa, contribuyó a que las/los participantes generaran aprendizajes y proyectaran planes a futuro. La devolución de resultados resultó motivante para las personas.

- ***Apoyo de las personas adultas a los/las jóvenes y niños/as y de la familia en general.*** Quienes contaron con este apoyo pudieron habilitar un huerto en casa o contribuyeron al mantenimiento del que ya tenían

con las técnicas aprendidas.

- ***Interés y motivación por aprender las técnicas y aplicarlas, así como experimentar los beneficios y satisfacción.*** En todos los espacios experimentaron el beneficio de tener hortalizas a su disposición, así como la satisfacción por generarlas a partir de su propio esfuerzo y compartir con sus familiares lo que saben, y que se los reconozcan.

- ***Buena organización e incorporación del mantenimiento del huerto en sus actividades diarias.*** Esto se dio en los tres espacios. En la escuela Miahuaxochitl vincularon estos aprendizajes y observaciones a las materias que se impartían.

- ***Otros:*** propuesta generada por personas de la comunidad y que respondió a una necesidad sentida; personas sensibilizadas sobre la problemática de obesidad, diabetes e hipertensión; material entregado, incluyendo herramientas y manuales; espacio adecuado y acceso a herramientas de trabajo.

Discusión

La sustentabilidad de los huertos demostrativos, habilitados en tres espacios de la comunidad de Xoxocotla, Morelos, se vio afectada indirectamente por los recursos y dinámicas existentes en la comunidad/escuelas: los enfoques y metodología que empleamos para habilitarlos; las problemáticas de tipo estructural en la localidad; el financiamiento externo; y la organización al interior del proyecto y de los espacios.

Adicionalmente, el que las personas hayan experimentado beneficios y un ambiente enriquecedor a partir de su involucramiento, generó motivación e interés. En conjunto, los factores previamente mencionados, influyeron directamente en la participación, los aprendizajes y el mantenimiento del huerto e indirectamente la permanencia, apropiación y reproducción de dichos huertos.

Las problemáticas estructurales constituyeron retos muy poderosos para lograr la sustentabilidad de iniciativas como la presente. Entre ellas se encuentran la situación de pobreza, la existencia de programas

asistencialistas, la discriminación histórica y la violencia. La situación de pobreza no solo se traduce en un acceso limitado a insumos que se requieren de manera constante como el agua y las semillas, sino que también presenta un escenario en el cual se limita la participación voluntaria, e incluso la cuestiona.

A lo anterior se suma la tradición asistencialista de programas desarrollados en la localidad, cuya inercia afecta directamente la motivación, interés y actitud de las personas para involucrarse en una actividad no remunerada económicamente. Construir y transformar modos de participación y vinculación con los actores externos requirió de un gran esfuerzo.

La discriminación histórica hacia los pueblos originarios, al ser interiorizada, lleva a las personas que viven dicho agravio a dar poco valor a las formas de vida tradicionales y sobrevalorar las de los grupos opresores. En nuestra experiencia en Xoxocotla, lo anterior se concreta en la percepción de que dedicarse a la agricultura denota pobreza y subdesarrollo, y en la preferencia de formas de trabajo individualistas en lugar de colectivas.

Sobre la violencia, podemos decir que esta se expresó en diferentes modalidades: de género, intergeneracional, entre pares. La falta de inclusión de las mujeres en actividades que tradicionalmente se asignan a hombres, el poco apoyo a jóvenes y niños/as y el maltrato del espacio por parte de pares que desconocían la actividad, son situaciones que desmotivan el interés, el aprendizaje y la participación de las personas, así como la reproducción de los huertos en casa.

Por su parte, los factores facilitadores tuvieron el potencial de transformar estos retos. Por ejemplo, la familiaridad con la actividad agrícola, el interés por aprender las técnicas de agroecología, el haber experimentado sus beneficios, el apoyo de algunas personas adultas a las/os jóvenes y niños/as, y de manera determinante, los enfoques y metodología empleados.

Basarnos en los enfoques de educación popular e IAP para guiar la metodología de la acción de huertos y el formato de los talleres, favoreció la sustentabilidad en distintos momentos y niveles:

Primero, permitió accionar a partir de una necesidad sentida y una propuesta generada al interior de la comunidad. Freire (2002) puso énfasis sobre la importancia de diseñar cualquier acción educativa o social desde la gente, y no desde los/las profesionales, para analizar sus necesidades de salud y elaborar acciones organizadas.

Segundo, al centrarse en la participación de las personas, más que en los resultados, dio pie al intercambio de saberes y experiencias, así como a la problematización y la reflexión a lo largo de todo el proceso. Lo anterior con respecto a los temas del taller, así como a los retos que se presentaban.

De ésta manera los/as participantes, y el equipo a cargo de la implementación de la acción, pudieron: (a) reconocer los recursos existentes para hacer frente a los retos; (b) generar aprendizajes de manera dialéctica, esto es con un intercambio continuo entre la teoría y la práctica; (c) transformar las dinámicas pre-existentes e integrar los elementos que consideraron pertinentes para su bienestar.

Adicionalmente, la participación activa del GTC en la acción, permitió adaptar los contenidos del taller a las características socioculturales de la comunidad, así como a las particularidades del suelo, el clima y algunas técnicas agrícolas tradicionales.

De igual manera favoreció la vinculación y aceptación de los diferentes espacios en los que se habilitaron los huertos. Este segundo nivel de aporte por parte de la metodología y los enfoques, propició que las personas tuvieran la motivación de aprender, de reflexionar y de transformarse, que desarrollaran aprendizajes y autonomía, que se apropiaran de las técnicas y el huerto, y que los huertos permanecieran y se reprodujeran.

Tercero, el seguimiento y la evaluación permitieron fortalecer los

aprendizajes, así como desarrollar autonomía y la capacidad de toma de decisiones. Tal como se establece en el enfoque de evaluación participativa (Springett, 2003), asumimos la acción de evaluar como un proceso de reflexión, así como un proceso de aprendizaje de la experiencia para informar la acción futura.

Trabajo interdisciplinario: caminando hacia la transdisciplina

Al inicio del capítulo subrayamos que el trabajo interdisciplinario, multisectorial y solidario era necesario para promover la participación social y generar estrategias para obtener un sistema alimentario que brindara bienestar.

La solución de los retos que plantean iniciativas como la aquí expuesta requiere la incorporación de los conocimientos ancestrales, saberes comunitarios y educación indígena; en ese sentido, la FAO (2010) defiende que para lograr la sustentabilidad de los espacios productivos se deben recuperar las formas de producción de alimentos de los pueblos originarios, así como su entendimiento con respecto a la conexión entre la alimentación, la salud y el medio ambiente. Dichos saberes son un patrimonio que puede contribuir a dar respuesta al problema de inseguridad alimentaria actual.

Debido a lo anterior, resaltamos la necesidad de integrar equipos con enfoque interdisciplinario —con miras hacia lo transdisciplinar— que participe en todas las etapas de la iniciativa. Sin embargo, esto representa un desafío ante el predominio de una educación monodisciplinar que forma especialistas en distintas áreas en torno a un problema dado, lo que deriva en visiones diferentes de una misma situación, pero no logra la síntesis integradora indispensable en varios niveles de acuerdo a la transdisciplinariedad, que propone ver el mundo de una forma más sistemática y más holística, comprender el mundo actual en toda su complejidad (Delgado, Rist, 2016).

Para generar aprendizajes significativos y la sustentabilidad de los huertos demostrativos, es necesario ir más allá de las técnicas

agroecológicas, se debe integrar temas como la educación ambiental, trabajo grupal, autogestión, diseño de proyectos productivos, roles de género, aspectos nutrimentales de las hortalizas y formas de preparación.

En nuestra experiencia, fue importante que el equipo se conformara de personas con conocimiento sobre dichos temas, y que a su vez tuvieran la formación necesaria para facilitar los procesos de problematización de las situaciones estructurales y de análisis crítico con respecto a la alimentación.

Los desenlaces de esta experiencia denotan un esfuerzo por lograr la trans-disciplinariedad en la práctica. Dicho esfuerzo puede distinguirse tanto en la utilización de un eje epistemológico (proveniente de la IAP y la educación popular) para que las diferentes áreas de conocimiento aportaran a un mismo objetivo, como en su implementación, echando mano de diferentes disciplinas para definir los contenidos y la operacionalización de los talleres.

Los resultados también demuestran transdisciplinariedad en los aprendizajes generados. Las personas aprendieron y practicaron diferentes áreas de conocimiento y desarrollaron capacidades que van del autocuidado al cuidado ambiental.

Conclusiones y aprendizajes para experiencias futuras

La habilitación de huertos demostrativos a través del taller de cultivo de hortalizas, guiada por los principios de la IAP y la educación popular, resultó en el desarrollo de aprendizajes significativos y en la traducción de beneficios directos para quienes participaron.

La sustentabilidad de los huertos puede ser difícil de lograr en situaciones donde prevalecen algunas problemáticas estructurales como la pobreza, la violencia, la discriminación histórica que se traduce en la desvalorización del trabajo agrícola, y la presencia de programas asistencialistas.

Para generar soluciones a los retos encontrados en nuestra experiencia fue crucial el fomento de la interdisciplinariedad, así como basarnos en los principios de la IAP y la educación popular. Consideramos sustancial que las acciones encaminadas a la promoción de la salud utilicen enfoques participativos y basados en la comunidad que fomenten el empoderamiento para el bienestar individual y colectivo.

A partir de nuestra experiencia y su análisis proponemos las siguientes recomendaciones para encaminar la sustentabilidad de iniciativas similares:

— Privilegiar la motivación de las personas para que su participación sea activa y constante. Respetar los ritmos y tiempos de los grupos, y al inicio crear un ambiente festivo y de convivencia, así como otorgar algunos insumos atractivos para las personas (por ejemplo, semillas, recetas, manuales). También buscar incentivos económicos para aquellas personas de la localidad que pueden fungir como facilitadoras del proceso, así como para su capacitación y actualización.

— Procurar el cumplimiento de los acuerdos con las partes involucradas. Es importante revisarlos y actualizarlos periódicamente de acuerdo a las nuevas circunstancias que se presenten. La comunicación fluida y la confianza son vitales.

— Incorporar el cuidado y mantenimiento del huerto en la agenda escolar. El tiempo y esfuerzo invertido por docentes y estudiantes se valoraría como parte de su quehacer.

— Contemplar el seguimiento y la evaluación como un proceso cuyo objetivo sea fortalecer la capacidad comunitaria. El acompañamiento oportuno y la evaluación como parte del aprendizaje genera autonomía y autogestión.

— Posicionar a niños/as y jóvenes como agentes de cambio. De ésta manera, Ello propiciará su auto-confianza para desarrollar

las actividades necesarias para el huerto de manera autónoma y responsable.

Referencias

Altieri M. y Toledo V. (2011). The agroecological revolution of Latin America: rescuing nature, securing food sovereignity and empowering peasants. *The Journal of Peasant Studies*, 38 (3), 587–612.

Arnaut, A. (2010). Movimientos sociales e identidad: el caso de los movimientos en Xoxocotla, Morelos. *Cultura y representaciones sociales* (8), 158-185.

Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4. 59–77.

Bustillos G. y Vargas L. (s/f) *Técnicas participativas para la educación popular.* IMDEC. Tomo 1.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018) *Población indígena con carencia en todos sus derechos sociales*. Comunicado de prensa No.8. Ciudad de México: Dirección de Información y comunicación social, CONEVAL. [Internet] [cita 2019 mayo 21] Disponible en: https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/Comunicado-Dia-Pueblos-Indigenas.pdf

Delgado F. y Rist S. (2016) Ciencias, *Diálogo de saberes y Transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. Bolivia: Agruco.

Draper, C. & Freedman D. (2010). Review and Analysis of the Benefits, Purposes, and Motivations Associated with Community Gardening in the United States. *Journal of Community Practice*, 18(4), 458-492.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Glover D, Shinew J, & Parry C. (2005). Association, Sociability, and Civic Culture: The Democratic Effect of Community Gardening. *Leisure Sciences*, 27, 75–92.

Mayoux, L. (2005) Participatory action learning system (PALS): Impact assessment for civil society development and grassroots-based advocacy in Anandi, India. *Journal of International Development*,17 (2), 211-242

FAO (2010) *Nueva política de huertos escolares*. Recuperado de http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/red-icean/docs/Nueva_pol%C3%ADtica_de_huertos_escolares_-_FAO.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2010) *Censo General de Población y Vivienda, 2010*. [Internet] [cita 2019 mayo 21]. Disponible en: www.inegi.gob.mx.

FAO (2013) Ley Marco. *Derecho a la alimentación, seguridad y soberanía alimentaria*. Recuperado de http://www.fao.org/3/a-au351s.pdf

Springett, J. (2003). Issues in Participatory Evaluation. En M. Minkler, & N. Wallerstein, *Community based participatory research for health* (263-288). San Francisco: Jossey Bass.

Torres, J., Villoro, R., Ramírez, T., Zurita, B., Hernández, P., Lozano, R., & Franco, F. (2003). La salud de la población indígena en México. En J. Frenk, *Caleidoscopio de la salud. De la investigación a las políticas y de las políticas a la acción*. 41-56.

Capítulo 5
Síntomas psicológicos y bienestar psicológico en una muestra de estudiantes de bachillerato mexicanos

* **David Jesús Ponce Hernández** * **Dra. Gabriela López Aymes**
* Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi)
de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).
* *david.poncehernandez@uaem.edu.mx* * *gabilopezaymes@gmail.com*

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar los síntomas psicológicos y su relación con el bienestar psicológico de estudiantes que cursan el bachillerato, mediante la administración de la versión en español del listado síntomas SCL90 R y la escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Tiene un diseño transversal, descriptivo y correlacional. La muestra estuvo conformada por 182 estudiantes de bachillerato (14 a 18 años) de una institución pública del estado de Morelos, los cuales se seleccionaron a modo de conveniencia con el requisito de contar con el consentimiento informado de los padres y su asentimiento personal. Los resultados mostraron una mayor prevalencia de síntomas psicológicos pertenecientes a trastornos del ánimo y de ansiedad en el segundo año escolar, así como una mayor vulnerabilidad de las mujeres a los mismos. Se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones del inventario de síntomas y las subescalas de bienestar psicológico. Se concluye que a mayor presencia de síntomas psicológicos existe un menor bienestar psicológico.

Palabras clave: *síntomas psicológicos, bienestar psicológico, salud mental, contexto escolar.*

Introducción

Los estudios epidemiológicos muestran una importante prevalencia de trastornos mentales a nivel mundial, calculándose alrededor de 450 millones personas afectadas por los mismos (Berenzon, Lara, Robles y Medina, 2013; De la Peña, 2003; Maddaleno, Morello e Infante 2003). Asimismo, en México se estima que una de cada cuatro personas tendrá alguna historia de padecimiento durante su vida, siendo la pobreza uno de los principales factores relacionados con problemas de salud mental, la falta de apoyo y de estimulación, ambientes caóticos y bajo control en las familias (Sandoval, 2005).

En este sentido, la falta de justicia social se presenta como una de las principales problemáticas en el país, estimándose una población de 52 millones de personas viviendo en pobreza multidimensional (46,2% de la población total), de los cuales se distribuyen 40.3 millones en moderada y 11.7 millones en extrema (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2015).

Se aprecia, así, la gran cantidad de personas que no solo tienen mayor probabilidad de padecer sintomatología de un trastorno mental, sino que en muchas ocasiones ni siquiera tienen acceso a servicios de salud públicos adecuados en sus localidades.

De igual forma cabe mencionar que existe una amplia gama de factores de vulnerabilidad frecuentemente presentes en la población mexicana, tales como la necesidad de que todos los miembros de la familia se integren al mercado laboral, la disminución de la comunicación familiar, la violencia, la inseguridad, la farmacodependencia, vivienda inadecuada y la sub-nutrición por mencionar algunos (Díaz y Reséndiz, 2017).

La adolescencia en este punto aparece como una etapa de la vida protagonista en el desarrollo psicológico de los individuos, caracterizada por el cambio y el conflicto, se constituye como un momento de crisis y transición, donde se configura un ambiente de riesgo que puede propiciar

la aparición de conductas de riesgo y síntomas psicológicos que ponen en peligro la salud integral del individuo (Corona, 2011).

Aunado a lo anterior, si se toma en cuenta que alrededor del 50% de la sintomatología de los trastornos mentales tienen su inicio antes de los 21 años de edad y menos del 14% de los adolescentes con dicha sintomatología en los últimos 12 meses reciben algún tipo de tratamiento en el mismo periodo de tiempo, es posible apreciar la falta de acceso de este sector poblacional a servicios de salud mental (Medina et al., 2003).

Por lo tanto, en este estudio se hace énfasis en los síntomas psicológicos entendidos como manifestaciones afectivas, cognitivas y conductuales de origen bio-psico-social que generan malestar en el individuo (Ezama, Alonso y Fontanil, 2010) y no en un intento de catalogación o clasificación de las personas en determinados cuadros clínicos.

Ahora bien, cuatro quintas partes de la población adolescente en México se encuentra estudiando y solo el 4% del tratamiento a adolescentes con síntomas psicológicos es administrado como parte de los servicios de la escuela (Sandoval, 2005), por lo que se hace evidente el potencial de esta institución para la prevención, detección y atención de la salud mental de los adolescentes.

Así, la escuela tiene la capacidad de proveer tanto un ambiente potencialmente de riesgo, al configurar un entorno en el que los adolescentes pueden aprender o reafirmar formas de resolución de problemas inadecuadas, tales como la agresión, la discriminación, la exclusión social, el consumo de sustancias, como de ser un espacio de protección, al tener la posibilidad de articularse lógicamente con otros sistemas de apoyo al individuo, tales como la familia y servicios de atención a la salud mental públicos (Blanco, Yubero y Larrañaga, 2007).

En Morelos, al igual que en otros estados del país en correspondencia con los avances a nivel mundial y la recomendación de organismos como

la OMS y OPS, fue aprobada en 2013 la Reforma a la Ley General de Salud y al Sistema de Salud Mental, en la que se establece que la salud mental no solo se refiere a la ausencia de enfermedades y trastornos, sino también al ejercicio de las potencialidades para la vida personal y la interacción social en el bienestar del individuo, permitiendo el equilibrio mental enfrentar eficazmente el estrés de la vida cotidiana y realizar aportaciones que benefician a la sociedad (Secretaría de Salud, 2013).

Siguiendo esta perspectiva, se retoma el concepto de bienestar psicológico, el cual explica a la felicidad como un estado de plenitud y armonía psicológica que supone el desarrollo de las potencialidades humanas (Muratori, Zubieta, Ubillos, González y Bobowik, 2015), relacionándose con sentimientos de expresividad personal, gran implicación en las actividades de las personas, un sentimiento de estar vivo y realizado, sensación de plenitud ante la realización de una tarea y la sensación de que lo que hacemos tiene sentido, características estrechamente ligadas a la salud mental (Romero, Brustad y García, 2007).

Por lo anterior, en este trabajo se describe la prevalencia de síntomas psicológicos y el nivel de bienestar psicológico, así como las relaciones entre los mismos en una muestra de estudiantes de bachillerato, de tal modo que puedan identificarse oportunidades de intervención que refuercen el apoyo institucional en la prevención y tratamiento de casos que requieren atención psicológica.

Método

Participantes

En este estudio participaron 182 estudiantes de la Escuela de Técnicos Laboratoristas de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, de los cuales 105 (57.69%) fueron mujeres y 77 (42.30%) hombres con un promedio de edad de 15.6 años (DE= .74).

En cuanto a la distribución de la muestra por año escolar, 100 (54.94%) estudiantes pertenecían al primer año con un promedio de edad de 15.19 años (DE= .46); 72 (39.56%) al segundo año con un promedio de edad de 16.12 años (DE= .40) y 10 (5.49%) personas al tercer año con un promedio de edad de 17.30 años (DE= .48).

La muestra fue no probabilística y fue seleccionada a modo de conveniencia con el requisito de contar con el consentimiento informado de los padres y su asentimiento personal. La participación de los estudiantes fue voluntaria y no recibieron remuneración alguna.

Instrumentos

Se empleó el Inventario de Síntomas SCL-90-R de Derogatis (1994) en su versión validada para población mexicana por Cruz, López, Blas, González y Chávez (2005), el cual es un instrumento autoadministrado que evalúa 9 dimensiones de síntomas psicológicos y el grado de malestar psicológico actual que experimenta una persona: somatizaciones, obsesiones y compulsiones, sensitividad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo.

Consta de 90 ítems de tipo Likert que se responden sobre la base de una escala de cinco puntos (0-4) donde el individuo debe indicar en qué medida lo han molestado o perturbado cada uno de esos problemas durante el período comprendido entre el día de la evaluación y la semana inmediatamente anterior. Su tiempo de aplicación es de 15 a 20 minutos y puede aplicarse a población de 13 a 65 años, requiriéndose únicamente que el evaluado tenga un nivel intelectual promedio y no presente ideas delirantes o curse un trastorno psicótico en el momento de la evaluación.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, éstas han resultado apropiadas y estables a través del tiempo, países, grupos de edad y tipos de población evaluada, contando en sus nueve dimensiones con una fiabilidad que alcanza valores cercanos o superiores a r = 0.70 en estudios test retest y de 0.80 en análisis de consistencia interna.

En la tabla 1 pueden observarse los valores percentiles 65 (severidad moderada) y 90 (severidad grave) que se construyeron para determinar el grado de severidad sintomática que presentaban los participantes.
Lo anterior obedece a la inexistencia de baremos específicos para población mexicana.

Tabla 1.

Percentiles 65 y 90 de las dimensiones del Inventario de síntomas SLC 90 en la Escuela de Técnicos Laboratoristas.

Dimensión		SOM	OBS	SI	DEP	ANS	HOS	FOB	IPAR	PSIC	ISG
Percentil	65	.91	1.30	.88	.92	.80	.83	.51	.93	.50	.86
	90	1.66	2.36	2.00	1.73	1.70	1.66	1.42	2.00	1.30	1.76

Nota: SOM: somatizaciones. OBS: obsesivo compulsivo. SI: sensitividad interpersonal. DEP: depresión. ANS: ansiedad. HOS: hostilidad. FOB: fobia. IPAR: ideación paranoide. PSIC: psicoticismo. ISG: índice de severidad global.

Asimismo, se utilizó la escala de Bienestar Psicológico de C. Ryff (1989) en su versión adaptada al español por Díaz et al. (2006). El instrumento es una escala Likert de 39 ítems con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo); posee seis factores que son autoaceptación (1), relaciones positivas con otras personas (2), autonomía (3), dominio del entorno (4), propósito en la vida (5) y crecimiento personal (6). Presenta una consistencia interna aceptable en el total (valores de α por encima de .9) y en cada una de sus subescalas (con valores de α que oscilan entre 0,78 y 0,81).

Procedimiento

Se informaron los objetivos de la investigación a los padres de familia durante la entrega de boletas que se lleva a cabo semestralmente, explicándoles que la participación de sus hijos era voluntaria y que para su participación era necesario que dieran su consentimiento, puesto que eran menores de edad. Asimismo, se les proporcionó un formato de consentimiento informado que debían firmar para que sus hijos fueran

considerados en el estudio. Aquellos estudiantes cuyos padres estuvieron de acuerdo con su participación se les explicó de manera detallada en qué consistía el proyecto, informándoles que su participación era voluntaria y que la información que proporcionaran sería tratada de forma confidencial.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de forma colectiva en el horario de la clase de Orientación Educativa y tuvo una duración de 60 minutos.

Durante la aplicación estuvo presente un investigador para resolver cualquier duda de los estudiantes sobre los reactivos.Los datos obtenidos fueron transcritos a una hoja de cálculo para posteriormente ser tratados con el programa SPSS en su versión 21, aplicándose diversas técnicas de estadística descriptiva y correlacional.

Resultados

En la tabla 2 se muestran las medias de los puntajes brutos de las dimensiones del Inventario de Síntomas SLC 90 por año escolar. Se observa que el segundo año presenta puntajes más elevados en comparación con el primero y tercero año en todas las dimensiones del instrumento, mostrando promedios por encima del percentil 65 en las subescalas de sensitividad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad e ideación paranoide, así como en el índice de severidad global, lo que indica una mayor presencia de síntomas psicológicos y necesidad moderada de atención psicológica.

El tercer año continúa con promedios arriba del percentil 65 en las dimensiones de fobia y psicoticismo, y finalmente el primer año muestra puntajes en todos los tipos de síntomas por debajo de dicho percentil.

Tabla 2.
Medias de los puntajes directos de las dimensiones del Inventario de síntomas por grupos de la escuela de Técnicos Laboratoristas.

	1er año n=100		2do año n=72		3er año n=10	
Dimensiones	**Media**	**Desviación Estándar**	**Media**	**Desviación Estándar**	**Media**	**Desviación Estándar**
Somatizaciones	.76	.64	.89	.71	.78	.47
Obsesivo compulsivo	1.06	.70	1.29	.82	1.19	.93
Sensibilidad interpersonal	.70	.65	.97	.88	.80	.76
Depresión	.72	.57	.99	.72	.81	.59
Ansiedad	.68	.65	.84	.75	.53	.44
Hostilidad	.58	.62	.89	.85	.71	.66
Fobia	.47	.60	.54	.75	.54	.56
Ideación paranoide	.67	.67	1.04	.92	.63	.52
Psicoticismo	.39	.49	.61	.65	.54	.68
Índice de severidad global	.68	.52	.90	.67	.71	.50

Por otro lado, el 74% de los participantes del primer año escolar (N=100) presentaron bajo distrés psicológico, 22% moderado y sólo el 4% un grado alto. En el segundo año (N=72), el 58% mostró bajo distrés psicológico, 31% moderado y el 11% alto.

En cuanto al tercer año escolar (N=10), el 60% reportó bajo distrés psicológico y el 40% con un grado moderado.

En lo que respecta al índice de severidad global en la muestra total de estudiantes (N=182), el 74% de los participantes presentaron un bajo nivel de distrés, al obtener puntajes brutos por debajo del percentil 65 (.866), el 22% muestran un grado moderado y solo el 4% un grado alto de distrés psicológico.

Tabla 3.
Medias de los puntajes directos en las dimensiones del SLC 90 por sexo en la escuela de Técnicos Laboratoristas.

	Hombres n=105		Mujeres n=77	
Dimensiones	**Media**	**Desviación Estándar**	**Media**	**Desviación Estándar**
Somatizaciones	..66	.59	.93	..69
Obsesivo compulsivo	1.04	.74	1.25	.78
Sensibilidad interpersonal	.61	.59	.96	.84
Depresión	.65	.51	.96	.70
Ansiedad	.58	.59	.85	.73
Hostilidad	.69	.71	.72	.76
Fobia	.33	.57	.63	.69
Ideación paranoide	.77	.77	.85	.80
Psicoticismo	.46	.54	.50	.61
Indice de severidad global	.65	.52	.86	.62

En la tabla 3 se muestran las medias de las diferentes dimensiones del Inventario de Síntomas SLC 90 por sexo.

Las mujeres presentan promedios arriba del percentil 65 en las dimensiones de somatizaciones, sensitividad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, fobia, psicoticismo y el índice de severidad global.

Los hombres, por su parte, obtuvieron puntajes en todas las dimensiones del instrumento por debajo del percentil 65.

En la tabla 4 se presentan las medias de las dimensiones de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff por año escolar en la Escuela de Técnicos Laboratoristas.

Tabla 4.
Medias de las dimensiones de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff por año escolar en la Escuela de Técnicos Laboratoristas.

	1er año n=100		2do año n=72		3er año n=10	
Dimensión	**Media**	**Desviación Estándar**	**Media**	**Desviación estándar**	**Media**	**Desviación Estándar**
Autoaceptación	4.49	.90	4.40	1.03	4.90	.79
Relaciones positivas con otros	4.61	.91	4.15	.93	4.83	1.09
Autonomía	4.10	.68	4.05	.73	4.61	.59
Dominio del entorno	4.27	.74	4.23	.85	4.40	.52
Crecimiento personal	4.65	.56	4.28	.63	4.77	.91
Propósito en la vida	4.45	.89	4.35	1.12	4.74	1

Según lo reportado por los participantes, se aprecia que los estudiantes del tercer año escolar muestran un grado mayor en todas las dimensiones del instrumento en comparación con el segundo y primer año escolar, destacándose la autoaceptación con un promedio de 4.90 y la autonomía con 4.83. Asimismo, el primer año presenta puntajes más altos que el segundo año en las seis dimensiones del instrumento, entre las que sobresalen las relaciones positivas con otros con una media de 4.61 y el crecimiento personal con 4.65.

Cabe resaltar que los valores obtenidos en cada una de las subescalas son muy similares en los tres años escolares, sin embargo, el segundo año muestra puntajes menores que los otros dos años en todas las dimensiones de la escala de bienestar psicológico.

Con respecto a la distribución de los niveles de bienestar psicológico en el primer año escolar (N=100), el 76% mostró un alto bienestar psicológico, 23% moderado y sólo el 1% con un grado bajo.

Sobre los niveles de bienestar psicológico del segundo año escolar (N=72), se encontró que el 78% presenta un alto bienestar psicológico, 19% moderado y sólo el 3% un nivel bajo.

Asimismo, el 60% de los participantes del tercer año escolar (N=10)

reportó un alto bienestar psicológico, 30% moderado y solo el 10% un grado bajo.

En lo que se refiere al nivel de bienestar psicológico en la muestra total de estudiantes (N=182), el 76% de los participantes presentaron un alto nivel de bienestar, el 22% un grado moderado y solo el 2% un nivel bajo de bienestar.

Tabla 5.

Coeficientes de correlación de Pearson de las dimensiones del SCL-90 y las escalas de bienestar psicológico de Ryff en la escuela de Técnicos Laboratoristas.

Dimensiones	Dominio del entorno	Crecimiento personal	Propósito en la vida	Autonomía	Autoaceptación	Relaciones positivas con otros	Bienestar psicológico
Somatizaciones	-.476**	-.354**	-.412**	-.305**	-.439**	-.208**	-.486**
Obsesivo compulsivo	-.368**	-.284**	-.371**	-.466**	-.558**	-.327**	-.536**
Sensibilidad interpersonal	-.393**	-.342**	-.429**	-.408**	-.589**	-.495**	-.600**
Depresión	-.480**	-.366**	-.500**	-.385**	-.592**	-.332**	-.595**
Ansiedad	-.459**	-.345**	-.460**	-.430**	-.580**	-.316**	-.581**
Hostilidad	-.349**	-.317**	-.447**	-.240**	-.463**	-.244**	-.462**
Fobia	-.348**	-.329**	-.355**	-.349**	-.424**	-.294**	-.470**
Ideación paranoide	-.318**	-.259**	-.315**	-.267**	-.454**	-.403**	-.455**
Psicoticismo	-.382**	-.276**	-.405**	-.443**	-.590**	-.407**	-.567**
Síntomas positivos	-.451**	-.358**	-.478**	-.426**	-.584**	-.395**	-.605**
Índice de severidad global	-.475**	-.368**	-.479**	-.430**	-.613**	-.376**	-.616**

**p < .01 (bilateral).

En la tabla 5 y con base en el análisis de los coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones del Inventario de Síntomas SLC 90 y la Escala de bienestar psicológico de Ryff, se aprecia una buena correlación (-.616) estadísticamente significativa a un α= 0,01 entre el índice de severidad global de síntomas y el nivel de bienestar psicológico de la muestra.

De la misma manera, se obtuvieron asociaciones negativas estadísticamente significativas entre la totalidad de las dimensiones del inventario de síntomas y las dimensiones de la escala de bienestar psicológico, lo que indica que a mayor cantidad y severidad de síntomas psicológicos se presenta un menor bienestar psicológico en los participantes del estudio.

Discusión

Los resultados obtenidos sobre la prevalencia de sintomatología psicológica grave en esta muestra de adolescentes (4%) es ligeramente menor a la reportada en la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica (Medina et al., 2003), en la cual el 5.8% de los participantes presentó sintomatología de trastornos mentales durante los últimos 30 días.

En cuanto a los síntomas más comunes en los adolescentes, sobresalen la sensitividad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ideación paranoide, fobia y psicoticismo, lo que concuerda con lo encontrado por Benjet, Medina, Borges, Zambrano y Aguilar (2009), quienes ubican a los trastornos de ansiedad, los de control de impulsos y los del estado de ánimo como los más frecuentes en esta etapa de la vida.

De este modo, cabe resaltar que el porcentaje de estudiantes de los tres años escolares con sintomatología moderada y grave fue de 26%, el cual resultó menor a lo encontrado por Benjet, Borges, Medina-Mora, Méndez, Fleiz, Rojas y Cruz (2009), en una muestra de adolescentes de la ciudad de México, cuyo 40% reportó la presencia en los últimos 12 meses de sintomatología perteneciente a algún trastorno mental.

Sin embargo, el porcentaje de estudiantes con riesgo moderado y alto de padecer alguna patología psicológica es mayor en el segundo año escolar (42%), lo cual puede deberse al carácter de cambio y conflicto que supone la misma adolescencia o al sistema de interacciones sociales que han quedado establecidas a estas alturas del bachillerato.

Los síntomas con mayor prevalencia señalan sentimientos de inadecuación e inferioridad en las relaciones con el grupo de iguales, así como nerviosismo, miedo y tensión que resultan en conductas ya sea hostiles o de aislamiento.

En el mismo sentido, como lo mencionan Berenzon et al. (2013), la depresión tiene una especial importancia para la población adolescente, puesto que puede interferir en el desarrollo de los individuos, limitar sus conductas disponibles y su toma de decisiones. Esto se ha relacionado, al igual que otros trastornos, con el maltrato intrafamiliar, la violencia del entorno, la falta de oportunidades, entre otros factores, por lo que es necesario implementar intervenciones dirigidas a la prevención de este trastorno del ánimo en el segundo año escolar, principalmente con las mujeres, quienes presentaron una media por encima del percentil 65.

Otro aspecto sobresaliente en los resultados fue la mayor prevalencia de síntomas psicológicos en las mujeres, lo cual concuerda con lo encontrado por Benjet et al. (2009) quienes al estudiar la prevalencia de trastornos psiquiátricos por sexo en adolescentes de la ciudad de México encontraron una mayor presencia de sintomatología psicológica en las mujeres. Estos autores señalan una posible mayor vulnerabilidad de las mismas al estrés, debido al aumento de estrógenos y progesterona durante la adolescencia y a una mayor reactividad del eje hipotálamo-pituitaria-adrenal que influye en el mecanismo de retroalimentación negativa de cortisol.

En lo que se refiere al bienestar psicológico de los participantes, se aprecia que la mayor parte de los estudiantes presentan adecuados niveles de bienestar. Sin embargo, cabe señalar que el segundo año obtuvo puntajes menores en las dimensiones de autonomía, relaciones positivas, autoaceptación, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida. Lo anterior puede deberse a la mayor prevalencia de sintomatología psicológica y el posible impacto sobre el bienestar psicológico de los individuos (Hurrel, Murphy, Sauter y Levi, 1998).

Por otra parte, es de resaltarse que en la dimensión de autonomía los

de tercer año obtuvieron puntajes mayores a los de primero y segundo año, lo que puede deberse a que en este momento los adolescentes comienzan a incrementar su capacidad para resistir presiones sociales al contar con una mayor independencia, regulación de su conducta y determinación en sus decisiones, lo cual incide a su vez en su autoaceptación al autoevaluarse con criterios propios y así mejorar sus relaciones con otras personas (Casas y Ceñal, 2005).

Otro aspecto relevante es que, pese a que el primer año tuvo puntajes mayores que el segundo año en todas las dimensiones de bienestar psicológico, no se observan grandes diferencias entre los mismos, siendo el tercer año el que muestra un aumento considerable en comparación con el primer año, lo que está en concordancia con el subsecuente equilibrio que supone la culminación de la adolescencia (Aliño, López y Navarro, 2006).

En lo que respecta a la relación entre la presencia de síntomas psicológicos y el nivel de bienestar psicológico, se observaron correlaciones negativas estadísticamente significativas entre todas las dimensiones de ambos instrumentos, entre las que sobresale una correlación negativa moderada entre el índice de severidad global y el bienestar psicológico, lo cual concuerda con estudios realizados en diversas latitudes (Casullo y Castro, 2000).

Sin embargo, existen estudios que contradicen la relación entre ambas variables (Oramas, Santana y Vergara, 2006), lo cual señala la importancia de considerar los factores que pudieran fungir como mediadores entre estas dos variables, tales como la estructura y dinámica familiar, el apoyo del grupo de iguales, los servicios de atención a la salud mental disponibles, la promoción de conductas de autocuidado, el fomento de la autoestima y la igualdad de oportunidades (Colás, 1999), de tal modo que se tomen en cuenta para el desarrollo de programas de prevención y atención a la salud mental dentro de la escuela.

Así también, se encontraron correlaciones negativas moderadas entre la sensitividad interpersonal, la autoaceptación y las relaciones positivas

con otros, lo cual puede deberse a la influencia que los sentimientos de inferioridad e inadecuación tienen sobre el autoconcepto y la autoestima, lo que influye a su vez en su bienestar psicológico.

Los síntomas de depresión correlacionaron negativamente con mayor fuerza con el propósito en la vida y la autoaceptación, lo que va de acorde con las investigaciones que ubican a la depresión como una condición que hace rehuir a las personas de las tensiones propias del desarrollo y de las exigencias del ambiente, impactando negativamente en sus expectativas sobre su futuro y sobre sí mismos (Krauskopof, 1999). Por otro lado, parece ser que los síntomas de ansiedad, los obsesivos compulsivos, los de psicoticismo y el índice de severidad global impactan de manera negativa la autoaceptación de la persona, lo que puede explicarse como lo menciona López et al. (2005) por la valoración negativa de los síntomas psicológicos en la población escolar mediante una estructura social basada en el estigma de lo que no es común (Quintanilla, Haro, Vega, González y Ramírez, 2004).

Conclusiones

Si bien los resultados mostraron que la prevalencia de síntomas psicológicos graves se encuentra por debajo de la media nacional, es necesario tomar en cuenta que la muestra no fue probabilística, por lo que este índice podría incrementarse si el tamaño de la muestra aumenta en posteriores estudios. Por tal motivo, es importante seguir realizando acciones dirigidas a la prevención y atención psicológica de esta población. De igual forma, uno de cada cuatro estudiantes presentó sintomatología positiva, por lo que, aunque el segundo año escolar presente mayor incidencia, es necesario mejorar las formas de detección de casos críticos e implementar intervenciones en los tres años escolares, las cuales se centren principalmente en el desarrollo de habilidades socioemocionales y el tratamiento de trastornos del ánimo y de ansiedad.

En el mismo sentido, la intervención con el sexo femenino toma especial relevancia debido a la mayor vulnerabilidad que presentan ante

la presencia de síntomas psicológicos, siendo necesario el diseño de programas con características específicas para este estrato de la muestra.

El nivel de autonomía se muestra deficiente en los participantes, por lo que deben fomentarse actividades académicas en las que los estudiantes tengan la posibilidad de tomar decisiones propias para su culminación, siempre bajo el acompañamiento del docente como agente que promotor de la autorregulación comportamental de los estudiantes.

En las limitaciones de este estudio se encuentra el incumplimiento de los supuestos de distribución normal y equivalencia entre los grupos que conformaron la muestra, por lo que se recomienda ampliarla buscando una mayor homogeneidad de la misma, de tal modo que puedan aplicarse pruebas que permitan determinar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes estratos.

Finalmente, se señala la relevancia de realizar talleres que fomenten la autoestima, propicien la construcción de un proyecto de vida y un sentimiento de desarrollo y crecimiento continuo en los adolescentes, de tal modo que pueda mejorarse el bienestar psicológico de los estudiantes.

Referencias

Aliño, S., López, J. y Navarro, R. (2006). Adolescencia: Aspectos generales y atención a la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22(1), 1-12.

Benjet, C., Borges, G., Medina, M. E., Méndez, E., Fleiz, C., Rojas, E. y Cruz, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 1(31), 155-163.

Benjet, C., Medina, M., Borges, G., Zambrano, J. y Aguilar, S. (2009). Youth mental health in a populous city of the developing world: Results from the Mexican Adolescent Mental Health Survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 386-395.

Berenzon, S., Lara, M., Robles, R. y Medina, M. (2013). Depresión: estado del conocimiento y la necesidad de políticas públicas y planes de acción en México. *Salud Pública de México*, 1(55), 74-80.

Blanco, A., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2007). *Convivir con la violencia: Un análisis desde la psicología y la educación de la violencia en nuestra sociedad*. Cuenca, Es: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Casas, J. J. y Ceñal, M. J. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 9(1), 20-24.

Casullo, M., M. y Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18(1), 35-66.

Colás, E. (1999). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*. Habana: MINSAP.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2015). CONEVAL *informa los resultados de la medición de pobreza 2014*. [Comunicado de Prensa]. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/Comunicado005_Medicion_pobreza_2014.pdf

Corona, F. (2011). Prevención de conductas de riesgo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(1), 68-75.

Cruz, C., Lopez, L., Blas, C., González, L. y Chávez, R. A. (2005). Datos sobre la validez y confiabilidad de la Symptom Check List 90 (SCL 90) en una muestra de sujetos mexicanos. *Salud Mental,* 28(1), 71-81.

De la Peña, F. (2003). Tratamiento multisistémico en adolescentes con trastorno disocial. *Salud pública*, 1(45), 124-131.

Derogatis, L. (1994). SCL-90-R. *Symptom Checklist-90-R. Administration, Scoring and Procedures Manual*. Minneapolis: National Computer System.

Díaz, A., F. y Reséndiz, A., M. (2017). Factores de resiliencia y vulnerabilidad en jóvenes afectados por la violencia en Ciudad Juárez, Chihuahua. *Argumentos*, 30(84), 147-168.

Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.

Ezama, E., Alonso, Y. y Fontanil, Y. (2010). Pacientes, síntomas, trastornos, organicidad y psicopatología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy,* 10(2), 293-314.

Hurrel, J., Murphy, L., Sauter, S. y Levi, L. (1998). *Salud mental: Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo*. Madrid: Chantal Dufresne.

Krauskopof, D, (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud,* 1(2), 23-31.

López, M., Laviana, M., García, P., Fernández, L., Moreno, B. y Maestro, J. C. (2005). Evaluación del Programa residencial para personas con trastorno mental severo en Andalucía (I): descripción general del programa y del estudio. *Rehabilitación psicosocial*, 2(1), 2-15.

Maddaleno, M., Morello, P. e Infante, F. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud pública*, 1(45), 132-139.

Medina, M., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C. y Aguilar, S. (2003). Prevalence of mental disorders and use of services: Results from the Mexican National Survey of Psychiatric Epidemiology. *Salud Mental*, 26(4), 1-16.

Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S., González, L. y Bobowik, M. (2015). Felicidad y bienestar psicológico: estudio comparativo entre Argentina y España. *PSYHE*, 24(2), 1-18.

Oramas, A., Santana, S. y Vergara, A. (2006). El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 7(1), 34-9.

Quintanilla, R., Haro, L., Vega, J., González, J. y Ramírez, L. (2004). Educación y salud mental. *Educación y desarrollo*, 3(1), 60-64.

Romero, A., Brustad, R. y García, A. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte,* 2(2), 31-52.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the measuring of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.

Sandoval, J. (2005). *La salud mental en México*. México: Dirección Nacional de Bibliotecas.

Secretaría de Salud. (2013). *Red Estatal de Salud Mental*, 2013. Morelos. Dirección de servicios de salud a la comunidad. Recuperado de http://www.ssm.gob.mx/portal/page/programas_salud/comunidad/DOCUMENTO%20BASE%20ago13.pdf

Capítulo 6
Comprensión lectora y rendimiento académico en universitarios: implicaciones para la evaluación

* **Leonardo Manríquez López**
* Universidad Autónoma del Estado de Morelos(UAEM).
Facultad de Comunicación Humana.
* *leonardo.manriquezl@uaem.edu.mx*

Resumen

Al revisarse la literatura sobre la comprensión lectora (CL) en la universidad, el resultado más repetitivo es su bajo nivel entre universitarios. Ello ha llevado a la petición generalizada de acciones para su mejora. Sin embargo, dada la cantidad de recursos requeridos para implementar tales acciones, cabe preguntarse si una inversión así es realmente necesaria. Esto implica averiguar la relación entre rendimiento académico y comprensión lectora. En este trabajo se indagó sobre ello mediante una revisión de la literatura empírica. Se encontró que las correlaciones reportadas en los estudios revisados son estadísticamente significativas, aunque modestas y algunas veces contradictorias. Por ello, para finalizar, se analizan los resultados contrastándolos con la forma de evaluar la CL a partir del concepto mismo de lectura.

Palabras clave: *comprensión lectora, rendimiento académico, universitarios, lectura, revisión..*

Leer en la universidad

En un mundo globalizado, y al mismo tiempo desigual, es común afirmar que la lectura es una pieza clave en el acceso a mejores oportunidades de desarrollo y, con ello, a disminuir la brecha entre poseedores y desposeídos.

Así lo asumen diversos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), quienes afirman que la lectura es pilar fundamental en el desarrollo de las naciones y en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. Por lo menos en lo que atañe a la obtención de información especializada no parece haber motivo para dudar de la veracidad de dicha afirmación.

Y es que, al menos hasta el momento, no existe una forma de almacenamiento y trasmisión del conocimiento que sustituya a la palabra escrita en términos de eficacia, profundidad y detalle. Esto es evidente en el caso de la formación educativa para el trabajo y, particularmente, lo es en el caso de seguir una carrera universitaria.

Así, formarse en la universidad casi es sinónimo de leer; en su gran mayoría, lo que se aprende en ella está inicialmente escrito en libros, manuales, revistas y otros artefactos culturales, ya sean físicos o electrónicos (Kolić-Vehovec, Bajšanski & Rončević, 2011). Siendo así, cabría esperar que la mayor o menor capacidad de lectura en un estudiante universitario tendría, por lo menos, que redituarle en una mayor o menor adquisición de información especializada y, aunque la mera posesión de información no garantiza que su poseedor sea competente para desempeñar una profesión, es de esperar que mejore sus posibilidades de éxito.

Por ello resulta preocupante que un resultado constante en la investigación empírica sea el hallazgo de bajos niveles de comprensión lectora en la población universitaria (Manriquez-López, Hernández-

Padilla, Vidal-Moscoso, Hernández-Jiménez & Salazar-Morales, 2017). Situación que no es privativa de nuestro país y que, al parecer, se presenta con independencia del área de estudios. Ante ello, los especialistas coinciden en señalar la urgencia de llevar a cabo acciones de intervención para mejorar los niveles de comprensión lectora en dicha población. Sin embargo, cabe preguntarse si la inversión en tales programas de intervención mejoraría no solo esta habilidad en estudiantes universitarios, sino, si esto, a su vez, mejoraría sus posibilidades de éxito académico.

Aunque el éxito académico puede ser entendido de diferentes maneras, una de sus dimensiones más importantes es la del rendimiento académico. Este ha sido definido como "el grado de conocimientos que, a través de la escuela, reconoce la sociedad que posee un individuo de un determinado nivel educativo" (Vázquez, 1985; como se cita en Caín & Ramírez, 1997); o como "un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico" (Jiménez, 2000; como se cita en Edel, 2003). Conocimientos que, como se señaló, en la universidad son mayormente transmitidos por medio de la lengua escrita.

Es así como, para efectos de este trabajo, la pregunta de partida ha sido formulada en términos de la relación entre el rendimiento académico y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes universitarios y, para responder a ello, se optó por realizar una revisión de la literatura empírica en el área. Para ello se llevó a cabo una búsqueda informática en los buscadores Google Académico, del periodo 1995 al 2016, con los siguientes descriptores, tanto en inglés como en español y en distintas combinaciones: "lectura", "comprensión lectora", "competencia lectora", "lecto-escritura", "lectoescritura", "universitarios", "universidad", "estudios superiores", "desempeño académico" y "rendimiento académico".

Se procedió introduciendo alguna combinación de términos que se cambiaba a una nueva combinación cuando, en, por lo menos tres páginas desplegadas, no se encontraba ninguna nueva entrada sobre el

tema señalado. La lista final de trabajos a ser analizados incluyó solo los estudios empíricos que reportaron resultados de trabajo de campo con estudiantes universitarios y se eliminaron los artículos teóricos, de revisión de la literatura, aquellos publicados en revistas no indizadas o aquellos que combinaban trabajos con otras poblaciones (nivel medio superior o básico), además de las universitarias, sin distinguir claramente los resultados. Bajo este procedimiento, se obtuvieron un total de siete estudios empíricos cuyo análisis se reporta a continuación.

CL y rendimiento académico

Antes de presentar los resultados específicos de los trabajos seleccionados, cabe hacer un par de aclaraciones sobre su metodología. Primero, en la mayoría de ellos se utilizaron evaluaciones globales de rendimiento académico que suelen ser usados como predictores de la trayectoria de los estudiantes.

Estas suelen formar parte de las evaluaciones de ingreso al nivel medio superior y superior, como es el caso del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) y del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI).

Tales evaluaciones suelen estar compuestas de apartados que miden las habilidades de razonamiento verbal (Backhoff & Tirado, 1993; Chaín, Cruz, Martínez & Jácome, 2003; Tirado, Backhoff, Larrazolo & Rosas, 1997), entre las se incluyen las competencias para el análisis de textos (Mares et al., 2012), pero no son pruebas específicas de comprensión lectora y, los autores no suelen hacer un análisis específico de las tareas de lectura, tan solo reportan los hallazgos generales de razonamiento verbal. Por ello, los resultados que comentaremos adelante deben tomarse con mucha cautela.

En segundo lugar, con relación al rendimiento académico, este suele ser medido en términos del promedio académico de los estudiantes (Ortega, 2015); sin embargo, hay que señalar que la forma en cómo se obtiene ese promedio no se aclara o, puede ser distinto entre

investigaciones, particularmente para aquellas realizadas en los Estados Unidos, donde se utiliza Grade Point Average que toma en cuenta el número de créditos de la materia para calcular el promedio. Nuevamente, hay que ser cautos con los resultados mostrados a continuación por tales razones.

Tirado, Backhoff, Larrazolo y Rosas (1997) al hacer un análisis sobre la validez predictiva de EXHCOBA sobre el éxito escolar (medido como promedio de calificaciones), con 3037 estudiantes universitarios de nuevo ingreso, encontraron una correlación positiva, aunque baja (r=0.26) entre el apartado de habilidades verbales de dicha prueba y el promedio de calificaciones al año de ingreso; si bien la correlación fluctuó ampliamente en dependencia de la carrera universitaria. Al llevar a cabo un análisis de regresión lineal observaron, además, que el apartado de habilidades verbales no agregaba valor a la capacidad predictiva de EXHCOBA (r2 =0.37) sobre el éxito escolar.

Chain et al. (2003) analizaron la información de los resultados del EXANI II y la trayectoria escolar de 6,937 estudiantes universitarios de primer ingreso mediante pruebas de independencia condicional y con medidas de correlación simple.

En el primer caso, encontraron que, junto con el área de español, la sección de razonamiento verbal del EXANI constituye una de las variables más relevantes asociada con la trayectoria escolar (calculada a partir del promedio escolar, de un índice de aprobación en examen ordinario, de un índice de promoción y de su estatus de continuidad: continuo-discontinuo).

Así, obtener calificaciones elevadas en ambos elementos (español y razonamiento verbal) se asoció a tener la mejor trayectoria universitaria y, asimismo, calificaciones bajas se asociaron a una trayectoria pobre. No obstante, en el análisis de correlación simple se encontró que el valor de la asociación entre el razonamiento verbal y el promedio escolar es bajo (r=24).

Jackson (2005) evaluó las habilidades de lectura correspondientes a la exactitud en la decodificación de la palabra, velocidad de lectura y exactitud en la comprensión lectora de 193 estudiantes universitarios de Psicología de segundo y tercer año, y las comparó con su aprovechamiento académico (medido por el GPA universitario junto con otras medidas de trayectoria). Encontró que la correlación entre dichas medidas fue baja, en particular encontró que la que más correlacionó con el aprovechamiento fue el componente de lectura de la prueba ACT (una evaluación de los Estados Unidos, similar a las pruebas EXHCOBA o EXANI) con una correlación baja (r=.20), seguida de una evaluación de exactitud en la comprensión lectora igualmente baja (r=.15).

Kolić-Vehovec et al. (2011) exploraron las relaciones entre las estrategias de comprensión (parafraseo, inferencias y elaboraciones), la comprensión de textos (evaluada por medio de preguntas de diferente nivel de dificultad junto con una tarea de elaboración de preguntas y otra de resumen) y el rendimiento académico (medido por el GPA) de 112 estudiantes universitarios de psicología. Encontraron que las tareas de elaboraciones, inferencias y resumen se asociaron significativamente al GPA. Con un análisis de regresión lineal demostraron que las inferencias y elaboraciones contribuyeron con un 17% a la varianza del GPA; y que la comprensión de textos medió entre las estrategias y el aprovechamiento académico.

Mares et al. (2012) consideraron, entre otras cosas, las competencias académicas de 552 estudiantes al inicio de la carrera de psicología y, tres meses después, su promedio junto con otras mediciones de trayectoria. El componente de competencias académicas fue evaluado mediante tres lecturas de la Prueba PISA 2000. Aunque los autores reportan haber encontrado correlación positiva entre la medición de competencia y el rendimiento académico, lo cierto es que ésta fue baja (r=.143).En un seguimiento de 5269 estudiantes universitarios, González y Espinoza (2015) clasificaron las trayectorias seguidas por los mismos como perseverante, rezagada y de abandono, y encontraron que el promedio en la prueba EXHCOBA fue mayor con los perseverantes y la puntuación menor se obtuvo con los de abandono (desertores).

Cabe señalar que no se hizo una diferenciación en el puntaje en cuanto a las habilidades medidas por dicha prueba.

Aunque no es un trabajo propiamente de evaluación de la comprensión lectora, también es interesante el trabajo de Bergey, Deacon y Parrila (2015) porque indirectamente hablan de ella y la relacionan con el rendimiento académico. Ellos compararon, entre otras cosas, las estrategias metacognitivas de lectura y el rendimiento académico de 244 estudiantes con historia de dificultades de lectura contra 603 estudiantes sin tales antecedentes, por medio de una escala de autoreporte (MRSQ-A) y mediante sus GPA (Grade Point Average); entre otras medidas, encontraron que los estudiantes con historia de dificultades de aprendizaje tenían GPA más bajos.

Además, comprobaron que los estudiantes con dicha historia y que pertenecían a facultades de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, así como los de artes y ciencias sociales demostraban igualmente menores GPA que sus contrapartes sin dificultades de aprendizaje. Esto no se presentó en el caso de lo que los autores denominaron facultades profesionales (arquitectura y planeación, salud, periodismo y administración).

Al comparar las evaluaciones de unos con otros respecto a su uso de estrategias metacognitivas de lectura, observaron que los estudiantes con antecedentes de dificultades de lectura tuvieron puntuaciones más bajas en este aspecto, lo mismo que en seleccionar la idea principal (medida también con un autorreporte). No obstante, lo anterior, los investigadores no encontraron correlación entre el desempeño académico y el uso de estrategias metacognitivas de lectura.

Tomados en su conjunto, los datos de las investigaciones expuestas nos muestran un panorama que incluso podría catalogarse de contradictorio. Como se señaló, teóricamente, la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico universitario debería ser fuerte puesto que la mayoría de los saberes en dicho nivel de estudios —para la mayoría de las disciplinas— son transmitidos a través de

diferentes tipos de textos. Dado que, además, el grado de dificultad de dichos textos es elevado, por estar escrito por especialistas y dirigidos a comunidades académicas experimentadas, la comprensión de lo escrito debería ser crucial para la apropiación del saber subyacente. Así, quien mejor comprende lo escrito debería tener más posibilidades de un mejor rendimiento. Mas no parece el caso, puesto que, como se ha apuntado, las correlaciones observadas entre ambas variables son definitivamente bajas.

Quiere decir esto que la relación teórica señalada es errónea, y que tales hallazgos deberían llevar a las autoridades universitarias a suspender las acciones que se llevan a cabo para la mejora de la comprensión lectora entre los universitarios. La respuesta a ello necesariamente debe pasar por un análisis de las características específicas de tales estudios y de otros que miden la comprensión lectora en universitarios. Aunque es mucho lo que se puede señalar al respecto, por motivos de espacio nos concentraremos en lo referente a la forma en que se suele evaluar la comprensión lectora en los estudios de corte diagnóstico. Para ello, haremos una revisión somera sobre su concepto y evaluación.

Comprensión lectora

No existe una definición única de la comprensión lectora. Su naturaleza es tal que las opiniones sobre la misma son variadas. No obstante, hay algunas ideas que se repiten sobre ella y que son el resultado de la evolución en la forma de ser estudiada y de las disciplinas que la han abordado. A continuación, se comentan brevemente.

El proceso de la CL conduce a la formación, elaboración o modificación de estructuras de conocimiento. Siguiendo a Pérez (2005, p. 122) «el conocimiento se almacena en “estructuras de conocimiento”, y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras». Por su parte, Perfetti y Adlof (2012) señalan que, en el centro de la complejidad de pensamientos sobre la comprensión lectora se encuentra la idea emergente de que esta

ocurre cuando el lector elabora una o más representaciones mentales de un texto.

Lo que queremos señalar con estas dos citas es que podemos distinguir entre las estructuras de conocimiento y la representación mental de lo leído. Aunque Pérez no lo aclara, con estructuras de conocimiento parece referirse al concepto de esquemas cognitivos, elaborado a partir de los trabajos de Piaget y Bartlett (Rodrigo y Correa, 2001) y que se refiere a las estructuras complejas de datos donde se representan los conceptos genéricos que se almacenan en la memoria.

Los esquemas se elaboran a partir del contacto con el mundo físico y social y, gracias a ellos, transformamos los estímulos entrantes en experiencias significativas que permiten dar sentido y una apariencia de racionalidad y plausibilidad al mundo circundante. La representación mental de lo leído sería, por su parte, el producto de la interacción de los esquemas individuales con la información provista por el texto. Esta representación mental es cambiante y puede, en un proceso dialéctico, conducir a la formación, elaboración, notificación e integración de los esquemas. Según León (2001), se trata de "un proceso complejo e interactivo que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimiento por parte del lector y de la generación de un gran número de inferencias".

De hecho, Pérez (2005) señala que, el nivel de comprensión de un texto equivaldría al grado en que la información de este es integrada en dichas estructuras mentales, tratándose de un proceso complejo e interactivo. En este proceso entran en juego, además de la recuperación de los esquemas, la utilización de estrategias de lectura y los constreñimientos dados por la naturaleza de la tarea. No es lo mismo leer por placer, leer para realizar un ensayo de naturaleza académica o leer para elaborar un platillo de cocina.

Al enfrentarse al texto, el lector lo hace con unas estructuras de conocimiento que son el resultado de su experiencia previa con el mundo en general y con la lectura en particular. Dependiendo del objetivo de

la lectura, el lector interactúa con el texto y genera una representación mental del mismo. Para Kintsch (como se citó en Kintsch y Kintsch, 2005) el producto de dicha representación es un modelo de la situación descrita en el texto. El lector se apoya en este modelo de la situación para alcanzar el objetivo por el que está realizado la lectura. Dependiendo, por tanto, del objetivo de lectura, de las estructuras de conocimiento previas, de las estrategias empleadas y del apoyo recibido, el nivel de comprensión será más o menos profundo.

De hecho, en diferentes modelos de CL se integran procesos o niveles que, de alguna manera, coinciden entre sí. De entre los más conocidos, ya sea por sus implicaciones teóricas o por sus aplicaciones prácticas para la evaluación, se encuentran el proposicional (Kintsch y Kintsch, 2005) y el de dimensiones de CL (Barret, 1968; como se citó en Condemarín, 1981). A estos habría que agregar el de competencia lectora de PISA (OCDE, 2012) que, aunque no es un modelo de comprensión, sino de competencia, sí integra a la comprensión dentro de su conceptualización de los fines lectores, y coincide en lo general con los otros dos, tal y como se pretende mostrar en la siguiente tabla.

Tabla 1. Comparación de los modelos de comprensión lectora de Kintsch y Kinitch (2005) y Barret (ver Condemarín, 1981) y del modelo de competencia lectora de PISA (2012).

Niveles de Kintsch			**Dimensiones de Barret**	**Fines lectores de PISA**
PROCESOS DE DECODIFICACIÓN				
ANÁLISIS	Microestructura	Base del texto	Comprensión literal	Recuperación de la información
	Macroestructura		Reorganización de la información	Comprensión global
INTEGRACIÓN	Modelo de la situación		Comprensión inferencial	Interpretación del texto
			Lectura crítica o juicio valorativo	Reflexión y evaluación del contenido del texto
			Apreciación lectora	Reflexión y evaluación de la forma del texto

Lo que se pretende con la tabla es señalar que diferentes modelos reconocen procesos o niveles distintos en la CL pero que, si se analizan las propuestas específicas de los mismos, observamos coincidencias en ellos. En primer término, todos reconocen procesos simples o niveles de orden inferior en los que el lector simplemente decodifica el texto y obtiene su contenido literal. Kintsch (como se citó en Kintsch y Kintsch, 2005) los denominan como procesos de decodificación y se refieren al paso de la letra impresa, al significado de la palabra y/o de la oración en la mente del lector.

Barret (citado en Condemarín, 1981) habla de comprensión literal y en ella identifica actividades de reconocimiento o recuerdo de detalles, ideas principales, secuencias, comparaciones, relaciones de causa efecto y rasgos de carácter. Por su parte PISA no menciona el acto de decodificación, pero sí identifica que uno de los fines lectores es el de la simple recuperación de la información en un texto; es decir, la identificación de elementos literales del mismo y en ello coincide con los otros dos modelos.

En segundo término, los tres modelos también plantean elementos de nivel intermedio que parecen coincidir en lo general. Así, en el modelo de Kintsch (citado en Kintsch y Kintsch, 2005) se propone un nivel de análisis en el que se elaboran la micro y macroestructura del texto. La microestructura es la red que se forma a partir de la interrelación entre las proposiciones simples contenidas en el texto; mientras que la macroestructura se refiere a la determinación de las relaciones jerárquicas entre las diferentes secciones del texto, es decir, su estructura global.

Juntas forman la base del texto, o la representación mental que se construye a partir del texto y que se forma casi exclusivamente con lo leído. En la propuesta de Barret (1968, como se citó en Condemarín, 1981), la base del texto puede identificarse tanto con la dimensión de comprensión literal, como con la de reorganización de la información que incluye actividades de clasificación, subrayado, resumen y síntesis. Asimismo, la base del texto se puede relacionar con los fines lectores de PISA de recuperación de la información y comprensión global.

Finalmente, tenemos el nivel de integración de Kintsch (citado en Kintsch y Kintsch, 2005) en el que se genera un Modelo de la Situación, que es la relación de la base del texto con el conocimiento propio del mundo a partir de los objetivos del lector o la representación mental que se construye a partir de vincular lo leído con lo sabido; es ir más allá del texto.

Este nivel puede fácilmente incluir a la comprensión inferencial, la lectura crítica y juicio valorativo y la apreciación lectora de la propuesta de Barret (1968, como se citó en Condemarín, 1981), los cuales corresponden, a su vez, uno a uno con la interpretación del texto, la reflexión y evaluación del contenido del texto y la reflexión y evaluación de la forma del texto, de los fines lectores de PISA.

El hecho es que los tres modelos proponen niveles de CL distintos y, por lo tanto, debería asumirse que una evaluación completa de la misma tendría que evaluar todos sus niveles. Esto no parece ser el caso de las investigaciones en las que se ha realizado alguna medición de la CL en población universitaria, como se verá a continuación.

Evaluación de la comprensión lectora en la universidad

Como se señaló al inicio de este trabajo, el resultado más repetitivo sobre la investigación en comprensión lectora (CL) en la universidad es su bajo nivel. Al respecto, en un trabajo en el que se hizo una revisión de 42 investigaciones empíricas que evaluaban la comprensión lectora en universitarios entre los años 1995-2015 (Manriquez-López et al., 2017), los autores encontraron que, con respecto al tipo de instrumentos utilizados, hubo una gran variación entre ellos; algunos utilizaban test estandarizados, mientras que otros usaban tareas ad hoc. Tal variación se refleja, además, en lo que miden, o la profundidad o nivel de comprensión lectora que evalúan.

Incluso se observó que cada investigación podía contar o con un único instrumento o con más de uno y cada uno de ellos tener uno o más tipos de ítems en diferentes subpruebas que a veces podían repetirse. Por

ello, los autores de la revisión decidieron agrupar los ítems en categorías generadas de acuerdo con lo que estuvieran evaluando. Las categorías establecidas se enlistan a continuación.

— En cuatro ocasiones se evaluó la apreciación de lo leído (estilística, contexto).

— En cuatro ocasiones se evaluó la metacognición (como autoevaluación de la propia comprensión o regulación de la comprensión).

— En siete trabajos se midió el establecimiento de la estructura básica del texto (p. ej., identificación de ideas principales y subrayado).
— Siete veces se evaluaron los hábitos lectores.

— En nueve ocasiones se llevaron a cabo tareas básicas de tipo lingüístico como fluidez, velocidad y decisión léxica.

— En veinte trabajos se evaluó la recuperación, recuerdo o identificación de información de tipo literal.

— En veintidós de las ocasiones se evaluó la capacidad para realizar inferencias.

— El último y más nutrido grupo de tareas fue el de producción, que se presentó en 25 ocasiones y que incluye actividades de resumen y síntesis, parafraseo, detección de contradicciones, crítica y asignación de un título al texto, entre otras.

Cabe aclarar que el objetivo de los trabajos reseñados en dicha revisión también varió considerablemente, pues algunos de ellos trataban de establecer correlaciones entre la comprensión lectora y diferentes variables psicológicas o sociológicas, en otros se estaba tratando de evaluar algún instrumento de comprensión lectora y los hubo con el objetivo del diagnóstico del nivel de comprensión en universitarios.

No obstante, en todos ellos se anunció alguna medida de comprensión lectora que, finalmente, se evaluó con una o más de las tareas señaladas en la lista anterior.

Lo que se trata de resaltar es el hecho de que la manera de medir la comprensión lectora es altamente variable y refleja diferentes maneras de pensar acerca de la misma. Si tomamos en cuenta esto, podemos proponer como hipótesis de trabajo el que, si las investigaciones que evalúan la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico están mostrando correlaciones bajas, aunque significativas, bien puede deberse a la forma de medir el fenómeno hasta el momento. Veamos de qué manera se dio esto en las siete investigaciones de nuestra propia revisión.

Como se señaló, tanto en el trabajo de Tirado, Backhoff, Larrazolo y Rosas (1997) como en el de González y Espinoza (2015) el instrumento utilizado fue el EXHCOBA. Esta es una prueba que, como sus creadores señalan, evalúa conocimientos considerados como un requisito indispensable para cursar exitosamente el primer año de estudios (universitarios en este caso); por lo que la prueba no evalúa el conocimiento deseable sino el básico e indispensable. Además, se trata de una evaluación de opción múltiple.

En la sección de habilidades se consideran seis áreas, entre las que está la de habilidades verbales (30 preguntas) y que se puede considerar que evalúa de forma directa e indirecta la comprensión lectora. En ella los temas evaluados son vocabulario, comprensión de enunciados, gramática, silogismos y deducciones lógicas. Con relación a la sección de conocimientos básicos son cuatro las áreas evaluadas. De ellas, la primera es de lengua española y sus temas son comprensión de párrafos, gramática, sintaxis y literatura. En ambas áreas las preguntas requieren respuestas inferenciales.

En el caso del EXANI II, usado en la investigación de Chain et al. (2003), las preguntas también son de opción múltiple, y está compuesto de varias áreas entre las que está la de Comprensión Lectora

que “demanda comprender información explícita e implícita en textos informativos, argumentativos y narrativos de mediana complejidad, así como su propósito, características y lenguaje” (CENEVAL, 2016, p. 12). La naturaleza de sus preguntas la hacen una prueba que evalúa los diferentes niveles de la comprensión lectora, según la clasificación mencionada de Barret (citado en Condemarín, 1981).

En el caso de la prueba ACT que utilizó Jackson (2005), también posee un apartado específico de lectura de 40 preguntas de opción múltiple y, de manera similar al EXANI II, también evalúa los diferentes niveles de comprensión lectora de Barret (1968, como se citó en Condemarín, 1981).

Kolić-Vehovec et al. (2011) por su parte, evaluaron la comprensión lectora con cinco preguntas de respuestas cortas, para los tres textos que se presentaron a los participantes. Las preguntas requirieron una comprensión o bien de nivel literal o bien inferencial. Además, evaluaron el uso de estrategias de lectura a partir de una tarea de realización de inferencias. También usaron una tarea de generación de preguntas que les permitió medir la detección de la idea principal en los estudiantes. Finalmente, llevaron a cabo una evaluación de la comprensión de la organización del texto mediante una tarea de resumen de cinco textos.

El caso de Mares et al. (2012) es interesante porque, pese a que usaron tres lecturas de la Prueba PISA 2000, nombraron a su instrumento como “Prueba de aptitud para la ciencia”. Afirman que tales lecturas evalúan el uso del conocimiento científico para elaborar explicaciones, el reconocimiento de las preguntas que pueden ser contestadas por medio de la investigación científica, el uso de modelos conceptuales para predecir o explicar, el empleo de datos para evaluar puntos de vista diferentes y la comunicación de argumentos científicos y descripciones precisas. No obstante, los autores no son precisos sobre lo que tuvieron que hacer los estudiantes ni cómo fueron calificados, por lo que únicamente podemos adivinar que debieron evaluar según los criterios de PISA.

Finalmente, el trabajo de Bergey et al. (2015), en el cual se midió las estrategias de lectura metacognitiva por medio de una escala de autorreporte (MRSQ-A) que, de acuerdo a los autores, mide el grado en que se usan estrategias de lectura analíticas (tal como leer para alcanzar una meta, monitoreo, realizar inferencias, dibujar o revisar el conocimiento sobre un tema). En este caso tampoco se proporcionaron más detalles sobre los ítems.

Conclusiones

Como vemos, solo los trabajos que hicieron uso del ACT, EXANI II, y PISA (solo tres) pueden ser hasta cierto punto comparables. En ellos la correlación hallada con relación al rendimiento académico fue de 0.143 hasta 0.24, es decir, una correlación baja. El resto o no proporcionan datos suficientes sobre la naturaleza de los ítems o solo evalúan algunos aspectos de la comprensión lectora. Esto parece un reflejo de lo que sucede en la investigación general de la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

Siendo esto así, y regresando a nuestra pregunta inicial sobre la relación entre el rendimiento académico y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes universitarios, es claro que no se puede ofrecer una respuesta concluyente porque los estudios que evalúan esta conexión son aún muy pocos y además difícilmente comparables entre sí. Sin embargo, de lo evidenciado se puede asumir que la mayoría de los trabajos intentan evaluar de forma holística la CL de los participantes y que, hasta el momento, la relación entre la CL y el rendimiento académico se ha mostrado débil.

No obstante, podemos pensar, como hipótesis de trabajo que, considerando lo dicho sobre la importancia de la comprensión lectora en el tránsito por la universidad, no deberíamos abandonar la idea de que debe haber una correlación fuerte entre ambas variables, y que, si esto no ha sido así bien puede deberse a la falta de evaluaciones más comprehensivas (holísticas) y auténticas (ecológicas) de la comprensión lectora y, aunque no fue discutido en este trabajo, muy probablemente también del rendimiento académico.

Referencias

Backhoff, E. y Tirado, F. (1993). Habilidades y conocimientos básicos del estudiante universitario: hacia los estándares nacionales. *Revista de la Educación Superior*, 88, 45-65. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista88_S1A4ES.pdf

Bergey, B., Deacon, H. y Parrila, L. (2015). Metacognitive reading and study strategies and academic achievement of university students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 81-94. doi: 10.1.177/0022219415597020

Cain, R. y Ramírez C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la universidad veracruzana. *Revista de la educación superior*, 26(102), 79-97. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A2ES.pdf

Chaín, R., Cruz, N. Martínez, M. y Jácome, N. (2003). Examen de selección y trayectoria escolar. *Revista de la Educación Superior,* 32(125), 41-52. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista125_S2A2ES.pdf

Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 2(2), 5-16. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_Condemarin.pdf

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/551/55110208/

González, M. y Espinoza, M. (2015). Experiencia desarrollada en el seguimiento de cohortes estudiantiles: el caso de la Universidad de Sonora. En: Ortega, J., López, R. y Alarcón, E. (Coord.). *Trayectorias escolares en educación superior*. Propuesta metodológica y experiencias en México. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2016/05/capitulo-trayectorias_2.pdf

Jackson, N. (2005). Are university students' component reading skills related to their text comprehension and academic achievement? *Learning and Individual Differences*, 15, 113–139. doi: 10.1016/j.lindif.2004.11.001

Jiménez, E. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259442484_Competencia_social_intervencion_preventiva_en_la_escuela

Kintsch, W. y Kintsch, E. (2005) Comprehension. En: Paris, E. y Stahl, S. (Eds.). *Children's Reading Comprehension and assessment.* Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Kolić-Vehovec, S., Bajšanski, I. y Rončević, B. (2011). The role of reading strategies in scientific text comprehension and academic achievement of university students. *Review of Psychology,* 18(2), 81-90. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/1910/4c0fb0d52d15debea5a48bd852b42f88311a.pdf

León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos,* 34(49-50), 113-125. doi: 10.4067/S0718-09342001004900008

Manriquez-López, L., Hernández-Padilla, E., Vidal-Moscoso, D., Hernández-Jiménez, M. & Salazar-Morales, D. (2017). Competencia lectora en estudiantes universitarios. Resultados iniciales de una revisión de la literatura empírica. En: López-Aymes, G., Moreno, A., Montes-de-Oca-O´Reilly, A. y Manriquez-López, L. *Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.* Cuestiones teóricas y prácticas. México: Fontamara.

Mares, G, Rocha, H., Rivas, O., Rueda, Cabrera, R., Tovar, J. y Medina, L. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de psicología en la FES Iztacala. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(1), 189-207. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/292/29223246012.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: *Matemáticas, Lectura y Ciencias.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ortega, J. (2015). Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana. En: Ortega, J., López, R. y Alarcón, E. (Coord.). *Trayectorias escolares en educación superior* Propuesta metodológica y experiencias en México. México, Universidad Veracruzana.

Pérez, Z. M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación* (núm. extraordinario), 121-138. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf

Perfetti, Ch. y Adlof, Z. (2012). Reading Comprehension: A Conceptual Framework from Word Meaning to Text Meaning. En J. P. Sabatini, E. R. Albro, & T. O'Reilly (Eds.). *Measuring up: Advances in how we assess reading ability* (pp. 3–20). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Rodrigo, M. y Correa, J. (2001). Representación y procesos cognitivos: Esquemas y modelos mentales. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, 2. Psicología de la educación escolar (pp. 117-135). Madrid: Alianza.

Tirado, F., Backhoff, E., Larrazolo, N. & Rosas, M. (1997). Validez predictiva del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(3), 67-84. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/140/14000305.pdf

Capítulo 7
Alucinógeno o lucidógeno: El debate está abierto*

* **Juan Carlos González González**
* Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos(UAEM).
* *jgonzalez@uaem.mx*

Resumen

El objetivo de este ensayo es provocar un debate filosófico en torno a la tesis de que los alucinógenos —o al menos ciertos tipos de ellos— lejos de ser sustancias que de alguna forma nublan la lucidez del usuario y lo inducen en error o engaño son, o pueden ser, sustancias que mejoran sus poderes cognitivos, generando o aumentando su lucidez y capacidad epistémica. Se trata, pues, de evaluar el alcance y las condiciones bajo las cuales se puede mantener, si acaso, que un alucinógeno es de hecho un 'lucidógeno'.

Palabras clave: *alucinógeno, capacidad epistémica, sustancias psicoactivas*

¿Qué está en juego en este debate?

Dentro de la gran clase de sustancias psicoactivas conocidas — sustancias que tienen el poder de cambiar nuestra conciencia ordinaria, incluida la forma y el contenido de nuestros estados mentales, y que pueden producir cambios profundos en el sentido de nuestras vivencias, así como alteraciones de los procesos psicológicos globales y las funciones cognitivas en humanos y otros animales— hay una subclase a la que se ha llamado 'alucinógenos'. Más allá de los problemas terminológicos relacionados con la idoneidad de los nombres dados a esta subclase, existen diversas cuestiones filosóficas y científicas relacionadas con los alucinógenos que merecen seria consideración.

Existen, por ejemplo, problemas conceptuales (que, aunque vinculados a los terminológicos, son, sin embargo, independientes de ellos y ciertamente más complejos). La decisión de si estas sustancias se deben caracterizar en referencia a las supuestas alucinaciones que producen, es una cuestión conceptual.

Otro problema consiste en decidir si estas sustancias deben considerarse drogas o no. Luego hay problemas epistemológicos. Por ejemplo, conocer con precisión los efectos que los alucinógenos tienen en nuestra esfera mental es una empresa que requiere tanto de la investigación empírica como de la fenomenológica. Otro problema epistemológico consiste en establecer la forma y la medida en que los alucinógenos afectan nuestro contacto cognitivo con la realidad. También hay problemas metafísicos, como el del status ontológico de aquello que se experimenta bajo los efectos de un alucinógeno, o el status ontológico de las plantas alucinógenas mismas (González, 2009).

Luego, hay problemas médicos relacionados a la salud mental, que requieren de una revisión exhaustiva de qué son las alucinaciones para determinar si son o no un signo patológico, o si los alucinógenos pueden usarse como tratamiento curativo en un contexto terapéutico o clínico. En un registro sociopolítico, podemos preguntarnos, por ejemplo, sobre la jurisdicción que aplica cuando un país considera a una planta

‘alucinógena’ como patrimonio cultural protegido, mientras que otro país la considera un estupefaciente ilegal, o sobre el derecho de los individuos de emplear plantas o sustancias ‘alucinógenas’ en un contexto nativo tradicional, donde se consideran como sagradas (González, 2009). Por supuesto, hay otros tipos de problemas, como los botánicos, farmacológicos, antropológicos o religiosos, que no abordamos aquí. Sin embargo, muchos de estos problemas y temas están, directa o indirectamente, presentes en el debate que aquí presento.

Sobre el concepto ‘lucidógeno’

En agosto de 1956, un escritor y poeta francés, Charles Duits, experimentó un intenso episodio existencial cuando ingirió peyote (*Lophophora williamsii*, cuyo alcaloide activo es la mescalina) sobre el cual escribe en *Le Don du Christ à l’homme rouge* (1979). La narración de Duits es, en general, un ejercicio excelente en la fenomenología de la experiencia alucinógena : describe el entorno en el que se desarrolló la experiencia, sin perder el foco en sus impresiones físicas y mentales; es rico en detalles, sin ser redundante o irrelevante; proporciona información que, si el lector desea evaluar la lucidez y la capacidad autocrítica de Duits, demuestra que mantuvo su pensamiento crítico bajo control; finalmente, revela una mente conocedora de la filosofía, la religión y las artes.

En dicho ensayo, Duits desafía la idea popular de que una planta como el peyote es de hecho un alucinógeno; más precisamente, desafía la idea de que —si los alucinógenos son sustancias que nos inducen en error o engaño— el peyote sea un alucinógeno, algo que desde entonces ha sido cuestionado y acompañado de diversas propuestas terminológicas alternativas (Ott, 1995; Ruck, 1985). Más aún, ya sea implícita o explícitamente, Duits (1994a) resalta repetidamente las virtudes del peyote como una planta que aumenta o refina la conciencia, proporcionando evidencias y argumentos de forma más o menos sistemática para ello.

También considera que nuestra percepción y conciencia ordinarias son capacidades bastante pobres o mal orientadas que están unidas a un intelecto igualmente pobre, sesgado o equivocado, lo cual se hace evidente para la conciencia adquirida en el éxtasis peyótico. Y él cree lo anterior hasta el punto de preguntarse si el peyote es realmente un alucinógeno y no, de hecho, un *lucidógeno* (hasta donde sé, este término es de la autoría de Duits, que significa "que da o mejora la lucidez", (Duits, 1994a).

Para que podamos evaluar la relevancia de la pregunta de Duits y la utilidad de su eventual respuesta, primero debemos aclarar el significado de "alucinógeno". Dada la definición estándar de un alucinógeno como "una sustancia que induce alucinaciones" y la de "alucinación" como "una percepción de objetos sin realidad... una impresión o noción infundada o equivocada: delirio" (*Merriam Websters' Collegiate Dictionary*), nuestra investigación naturalmente nos llevará a discutir primero lo que son las alucinaciones.

Y basado en las descripciones fenomenológicas de experiencias alucinógenas que he encontrado en testimonios de primera mano y en la literatura relevante, mi análisis arrojará una tesis negativa: las sustancias llamadas "alucinógenos" no son de hecho alucinógenos (en el sentido de que o bien no provocan alucinaciones bajo la definición estándar de "alucinación", o las "alucinaciones" que provocan no son, de hecho, alucinaciones según la definición estándar).

Con estos elementos en la mano, esbozaré una visión alternativa, una tesis positiva sobre los alucinógenos y las alucinaciones que pretende sentar las bases para una teoría todavía por venir sobre la experiencia alucinógena y alucinatoria. La parte final del ensayo dará respuesta a la pregunta de Duits, afirmando que, bajo ciertas condiciones, se puede en efecto mantener que un alucinógeno es de hecho un *lucidógeno*, lo cual, aparte de provocativo, puede calificarse como revolucionario.

Sobre los alucinógenos y las alucinaciones: la tesis negativa

Dos rasgos principales caracterizan la concepción estándar (la más extendida) sobre las alucinaciones:

I) Una alucinación se define como una "percepción sensorial en ausencia de estímulos externos" (Gregory, 1987);

II) Los episodios alucinatorios son fenoménicamente indistinguibles de los episodios perceptivos verídicos; de manera más general, se considera que una experiencia alucinatoria es fenoménicamente indistinguible de una experiencia perceptiva correspondiente.

Estos rasgos constituyen el núcleo conceptual de la visión estándar y sostienen la concepción tradicional, de sentido común, sobre las alucinaciones, la cual también ha influenciado las perspectivas de una gran cantidad de investigadores sobre el tema. Pero a pesar de su ubicuidad y larga vida, resulta que este punto de vista no resiste el escrutinio epistemológico.

Existen varias razones para rechazar la visión estándar sobre las alucinaciones, algunas de ellas empíricas, otras conceptuales y otras fenomenológicas (González, 2004; 2005). Pero quizás la principal o, en todo caso, la razón más obvia para rechazar la visión estándar sobre las alucinaciones es que *básicamente todos los datos sobre los que se ha fabricado y descansa, o son inexactos o están confusamente conceptualizados y organizados, de tal suerte que no tenemos hoy día una teoría robusta y aceptable sobre las alucinaciones.*

Aquí me refiero específicamente a las alucinaciones que supuestamente producen los alucinógenos y no a las alucinaciones de orden patológico que han sido objeto de estudio detallado por la psiquiatría y la psicología en el siglo XX; sin embargo, como veremos, muchas de mis críticas también aplican a las concepciones ortodoxas de estos ámbitos disciplinares. En cualquier caso, una metodología adecuada para recopilar y explotar datos precisos sobre la experiencia

alucinógena ha faltado y todavía falta (ver los casos de Grof y Masters y Houston (Hayes, 2000); de Metzner y Strassman, Pellerin, 1998), y los cuestionarios HRS de Strassman y colaboradores (1994) y el APZ de Dittrich (1975) como esfuerzos parciales).

En el ámbito psicodélico hubo esfuerzos realizados en el siglo XX para este fin (pensemos, por ejemplo, de la investigación sobre la mescalina, que tuvo lugar en Europa entre las dos guerras mundiales, o la investigación sobre el LSD en Europa en los años 50 o en los Estados Unidos en los años 60). Pero, que yo sepa, estos esfuerzos nunca fueron sistematizados dentro de una comunidad científica internacional y nunca produjeron una teoría robusta de la experiencia psicodélica o alucinatoria: eran proyectos de investigación bastante aislados o intermitentes (muchos de ellos de interés militar) bajo el signo de la Guerra Fría (Lee & Shlain, 1992).

Asimismo, también encontramos muchas referencias sobre alucinaciones en filosofía y en algunas ciencias que son vagas, de segunda mano o anecdóticas y, sobre todo, tributarias de la visión estándar tal como la describí. Un caso paradigmático en este respecto es el trabajo de Lord Brain sobre las alucinaciones. Él dice, por ejemplo, que "existen muchas experiencias perceptivas en las que la alucinación tiene cualidades sensoriales indistinguibles, para el individuo, de las de las experiencias perceptivas verídicas, las cuales pueden, natural y apropiadamente, ser descritas en los mismos términos" (Hirst, 1970, p, 60).

Curiosamente, es en el dominio literario, donde la ficción es moneda común, que encontramos los relatos más detallados, con elocuente precisión y metodología escrupulosa sobre las experiencias provocadas por los alucinógenos. Pero es aún más curioso que nuestras indagatorias epistemológicas que directa o indirectamente abordan las alucinaciones rara vez se basan, si acaso, en esas fuentes. ¿Por qué no haríamos uso de informes de sujetos con talento literario, sanos y lúcidos, que se exponen deliberadamente a una experiencia alucinógena (muchos de ellos en el espíritu de un experimento de psicología controlada) ——informes que

son fuentes de información rica y confiable sobre la materia y sobre el funcionamiento de la mente en general? Creo que esto es una negligencia que debe corregirse. Y en esto solo estoy haciendo eco de las muchas voces que se han escuchado defendiendo la investigación psicodélica, hasta el día de hoy, desde la protesta inicial de Timothy Leary (Grob, 1998; Leary, 1998).

Este desafortunado fenómeno puede ser explicado en buena parte por los eventos sociopolíticos que tuvieron lugar en los años sesenta y setenta, principalmente en los Estados Unidos, bajo la bandera de "revolución psicodélica" y por las correspondientes —a veces justas, a veces injustas— represiones gubernamentales (Devereux,1997; Lee & Shlain, 1992). Aquí podemos agregar que la represión se ha extendido a prácticamente todo el mundo y todavía está muy presente, provocando que un tabú y un estigma se arraiguen alrededor de los alucinógenos y la experiencia alucinógena. Pero hay una explicación más profunda y simple del fenómeno, propuesta por el mismo Duits, sosteniendo que con respecto a las plantas sacramentales, los occidentales y su conciencia adoptan instintivamente una actitud hostil.

> Ven a los que usan las plantas —no importa cuán honorables sean sus intenciones— como transgresores, como culpables; incluso se niegan a reconocer que estas plantas han sido y aún son parte integral de la vida religiosa de ciertas civilizaciones y pueblos indígenas. Este rechazo, y su incomodidad sintomática, surgen principalmente... *de la imagen de la relación entre el Hombre y el Universo que se forman los occidentales.* Es porque nunca ponemos en duda —nosotros que, sin embargo, hemos hecho de la duda la base de nuestra tradición filosófica— la exactitud de esa imagen que el uso de las plantas sacramentales nos choca y nos asusta. Nos parece evidente que cualquier sustancia que afecte la mente (término que de hecho utilizamos para designar inteligencia) es, fatalmente, un elemento oscurecedor, un "narcótico". Dado esto, cualquier protesta proveniente de un usuario de la planta será descartada automáticamente. Si las plantas sacramentales nos nublan la vista, entonces debemos prohibirlas, justificando así la actitud de las autoridades. Pero ¿y si tienen un efecto totalmente diferente? Nadie considera esta posibilidad. Sus consecuencias serían demasiado graves (Duits, 1994a, pp. 11-12) .

Hasta aquí la crítica a la visión estándar. Pero antes de continuar, deseo insistir en el hecho de que la visión estándar sobre las alucinaciones y la experiencia alucinógena ha sido concebida, desarrollada y mantenida por razones defectuosas o, en el mejor de los casos, sobre hielo muy delgado: datos imprecisos y mediante una metodología fallida o inexistente. Si el lector considera que este reclamo es exagerado o inexacto, la carga de la prueba para rectificar las cosas recae en el lector.

Sobre los alucinógenos y las alucinaciones: la tesis positiva

En la sección anterior dije que las alucinaciones, al menos aquéllas engendradas por alucinógenos, no son lo que la mayoría de las personas, incluidos los eruditos, tradicionalmente han creído que son.

Esta afirmación negativa descansa, como hemos visto, en: 1) argumentos empíricos y conceptuales (que aparecen en trabajos previos) en el sentido de mostrar que la experiencia perceptiva y la experiencia alucinatoria son fenoménicamente distinguibles; 2) la falta de datos precisos y metodologías robustas para apoyar una teoría de la experiencia alucinatoria o, de hecho, cualquier afirmación positiva sobre la naturaleza de las alucinaciones; 3) ignorancia o negligencia con respecto a los numerosos y cuidadosos informes sobre experiencias alucinógenas inducidas por psicodélicos que, en general, no cumplen con el núcleo conceptual de la visión estándar sobre las alucinaciones.

Esto debería obligarnos a revisar a fondo la visión tradicional que tenemos sobre la naturaleza de las alucinaciones, que a su vez debería tener un impacto decisivo en nuestra concepción de lo que son los alucinógenos. Así que en esta sección esbozaré una visión alternativa sobre las alucinaciones, que tiene el doble propósito de proporcionar una plataforma positiva para teorizar sobre la naturaleza de las alucinaciones y los alucinógenos, y sentar las bases para una teoría futura de la experiencia alucinatoria.

El ingrediente básico que debe tener un análisis adecuado de las alucinaciones y la experiencia alucinógena es un método acreditado y

abarcador, que tome en cuenta sus diversos aspectos para integrarlos a un análisis multidimensional. Esto permite filtrar información indeseable y retener la útil al evaluar la confiabilidad, relevancia y alcance de los datos disponibles.

El método también debería permitir la explotación óptima de los datos retenidos, exhibiéndolos en un formato que varias disciplinas y/o métodos empíricos puedan utilizar para su análisis. Debe mencionarse aquí que ya Husserl (1993) había propuesto los rudimentos de un método para estudiar la conciencia y la estructura de la vida mental que evitaba los errores del psicologismo.

Llamó a ese método 'fenomenología', dando al término su significado actual como un tipo de psicología o método descriptivo (en oposición a la psicología o métodos introspectivos). La fenomenología husserliana ofrece así varias ideas y vías útiles para abordar las alucinaciones.

En cuanto a los componentes conductuales y subpersonales de las experiencias alucinatorias y alucinógenas, los candidatos metodológicos obvios para estudiarlos residen en las ciencias del comportamiento y del cerebro. Y esto se potencia cuando dicho estudio se inscribe en un contexto científico interdisciplinario, como es el caso de las ciencias cognitivas, lo que a su vez permite una mejor comprensión y explicación de las experiencias alucinatorias y alucinógenas.

El otro ingrediente fundamental es un análisis adecuado de las alucinaciones y la experiencia alucinógena basada en *datos ricos y confiables* sobre el *aspecto* experiencial (en *primera persona*) y el *aspecto* empírico, observacional y comprobable (en *tercera persona*).

Veamos ahora los diferentes sentidos que "alucinación" puede tener. A partir de una gran cantidad de relatos de experiencias alucinógenas extraídas de diferentes fuentes, podemos entender las alucinaciones en cuatro sentidos diferentes, no excluyentes entre sí, ninguno de los cuales es totalmente compatible con la visión estándar de las alucinaciones.

Estos son:

I) El sentido *noético*
II) El sentido *eidético*
III) El sentido *aumentado o biónico*
IV) El sentido *ilusorio o engañoso*

Antes de aclarar brevemente cada uno de estos sentidos, recordemos la visión estándar de las alucinaciones (ahora más detallada), según la cual es posible que exista:

Un sujeto física y mentalmente sano, o bien un sujeto epistemológicamente confiable y biológicamente viable que, (independientemente de la etiología y el contexto interno y externo de sus alucinaciones), afirma o muestra conductualmente que está *percibiendo algo que objetivamente no existe o no es el caso*, y sin embargo, el resto de su (s) campo (s) perceptivo (s), aptitudes cognitivas, creencias, comportamiento e interacciones con el mundo (que no sean aquellos directamente involucrados por el evento alucinatorio) permanece presumiblemente intacto o manifiestamente normal y susceptible de crítica desde una perspectiva social y personal (González, 2010a).

Dada la evidencia disponible, está claro que ningún concepto realista de alucinación puede satisfacer la definición anterior. En otro texto (González, 2010b), he criticado con cierto detalle la visión estándar, afirmando que cualquier noción de alucinaciones que se apegue a la definición anterior es simplemente una fantasía.

Por otro lado, al analizar y variar algunos elementos de la visión tradicional, podemos producir un recuento de las alucinaciones más creíble y exacto que el estándar. Por consiguiente, a continuación, presento cuatro tipos diferentes de alucinaciones que no necesariamente se excluyen entre sí (González, 2010a, b):

I) El sentido noético: este tipo de alucinaciones equivaldría a "intuiciones noéticas" (ya sea en el sentido profano como "ideas" o "ideaciones", o en el sentido místico como "visiones" o "epifanías")

y pensadores creativos, artistas, monjes, chamanes y usuarios psicodélicos (entre otros) simplemente serían personas que, a través de cierta disciplina, el trance, los rituales, los sueños, el psicoanálisis o los alucinógenos, llegan a generar, estabilizar, darles sentido y/o a aplicar a algún fin las intuiciones experimentadas en esos estados alterados de conciencia.

Este tipo de alucinaciones no solo son compatibles con el hecho de que las capacidades perceptivas del individuo bajo estos estados permanecen activas (simultáneamente, intermitentemente o al menos como una condición de fondo durante la experiencia "alucinatoria"), sino que dependen de él. Por lo tanto, en esta perspectiva es perfectamente normal que alguien, por ejemplo, perciba y "alucine" simultáneamente: la experiencia perceptiva asegura el contacto cognitivo del individuo con el mundo y el contenido extraordinario de su pensamiento se da en términos noéticos.
Un profundo cambio existencial o doxástico (a corto y/o largo plazo) puede resultar de este tipo de experiencia, independientemente de su etiología.

II) El sentido eidético: este tipo de alucinación nos permite comprender las experiencias provocadas por alucinógenos potentes y de efecto rápido, como Yopo inhalado, DMT o 5MeO DMT fumado, Ketamina inyectada o *Salvia divinorum* potenciada (y fumada), pero también podría aplicarse a la ayahuasca y a otros alucinógenos. Estas sustancias provocan un estado mental y físico intenso, aunque transitorio, que generalmente compromete todas las modalidades perceptivas y muchas aptitudes cognitivas, creencias, comportamientos e interacciones con el mundo y, en algunos casos raros, incluso la integridad física y mental del agente es amenazada (aunque esto suele ser momentáneo).

Este sentido se llama "eidético" porque imágenes mentales profusas o "visiones" endógenas generalmente acompañan a estos estados.

En este sentido, no hay compromiso alguno con la veracidad de la experiencia o con su conexión causal con el mundo material; ni siquiera hay compromiso con el mundo percibido o con algún requisito

de anclaje perceptivo, olvidándose del mundo durante un cierto tiempo, como cuando soñamos estando dormidos. Es crucial indagar sobre el entorno y otras particularidades de la experiencia dada al analizar las alucinaciones y las experiencias alucinógenas en este sentido. Por ejemplo, las visiones de ayahuasca suelen ser muy pobres a la luz del día o cuando los ojos están abiertos y entra luz en ellos. Sin embargo, cuando está oscuro (que es cuando la ayahuasca se bebe por lo general) o cuando los ojos están cerrados, los efectos nos sumergen en las visiones y estas nos envuelven.

III) El sentido aumentado o 'biónico': este tipo corresponde a un estado de "hiperpercepción". Hay muchos informes, tanto públicos como privados, los cuales indican que algunos alucinógenos y/o usos de ellos de hecho mejoran las capacidades cognitivas y la conciencia del agente —p. ej., Huxley (1990) y Duits (1994a, 1994b) y Smith (2000)—.

En esta perspectiva, "alucinar" significaría, aproximadamente, ser consciente de los objetos/contenidos ordinarios de la percepción cuando el agente interactúa con el mundo, pero también de objetos/contenidos extra-ordinarios dados *en la percepción*, los cuales normalmente no son atendidos, notados o conceptualizados. Este sentido incluye, por lo tanto, el sentido habitual de "percibir" y lo extiende más allá para referirse a una capacidad epistémica mejorada o aumentada. Esta mejora puede referirse a diferentes aspectos de la experiencia alucinógena.

Por ejemplo, hay anécdotas sobre personas que, cuando comen hongos alucinógenos o peyote, aumentan su capacidad visual, sus poderes visuales (quitándose las gafas que usan todo el tiempo, y pudiendo ver perfectamente bien sin ellas o, en otro caso, teniendo una visión superior al 20/20). Pero también podría ser que, mientras que la experiencia fenoménica del mundo sigue siendo normal a nivel sensorial, a nivel conceptual nuevos aspectos o significados del mundo —o asociaciones semánticas entre objetos o hechos del mundo— surgen en la conciencia del individuo, haciéndole ver las cosas "de siempre" bajo una nueva luz o interpretación, o también encontrando una solución para un problema tenaz. La narración de Aldous Huxley (1990) de su experiencia con la

mescalina y la experiencia con el peyote de Charles Duits (1994a) son clásicos en este sentido.

IV) El sentido ilusorio o engañoso: finalmente, hay un cuarto tipo de alucinaciones bastante obvio que refiere a las distorsiones, pareidolias y otros efectos ópticos que pueden afectar el campo visual (o, *mutatis mutandis*, otros campos perceptivos) durante una experiencia alucinógena, y que se han estudiado desde comienzos del siglo XX por investigadores como Havelock Ellis y Heinrich Klüver. Bajo esta lectura, el sujeto alucinante percibe el mundo ordinario, aunque de una manera distorsionada, engañosa o ilusoria, lo que sin duda puede atribuirse a los efectos fisiológicos de la sustancia sobre el sistema nervioso y por ende sobre las capacidades cognitivas.

Pero incluso este tipo de alucinaciones no justifica la afirmación tradicional de que las alucinaciones son "percepciones sin ningún objeto que percibir", ya que siempre hay un objeto de percepción, por muy distorsionado que pueda parecer.

Resumiendo

Hemos discernido cuatro sentidos diferentes para el concepto 'alucinación' que no necesariamente se excluyen entre sí: a) el sentido noético, que asimila alucinaciones a ideaciones o epifanías que pueden provocar profundos cambios existenciales y doxásticos; b) el sentido eidético, donde las alucinaciones equivalen a imágenes mentales profusas o estados con una cualidad onírica; c) el sentido aumentado, donde las "alucinaciones" se toman como percepciones mejoradas cuyo alcance cognitivo va más allá de lo ordinario, proporcionando acceso epistémico a contenidos semánticos o conceptuales novedosos, sin que el contenido fenoménico cambie; y d) el sentido ilusorio o engañoso, donde las alucinaciones se manifiestan como distorsiones perceptivas, pareidolias u otros efectos fenoménicos en el campo perceptivo. Dependiendo del tipo o del estadio del caso en cuestión, las experiencias alucinógenas pueden justificar uno, dos, tres o todos los sentidos mencionados anteriormente.

En cualquier caso, independientemente del sentido de "alucinación" que utilicemos, debería aparecer claramente que la "alucinación" y la "percepción" pueden *y deben* distinguirse de manera conceptual, empírica y fenomenológica: a pesar de su eventual superposición o coexistencia, pertenecen a dos categorías radicalmente diferentes en cuanto a su etiología y funcionamiento.

Conclusiones: ¿alucinógeno o alucinógeno?

En la visión tradicional, un alucinógeno es una sustancia que causa alucinaciones; estas, a su vez, generalmente se conciben como estados o episodios falsos, engañosos o indeseables. Pero, después de una inspección más cercana, hemos visto que las alucinaciones difícilmente son lo que la sabiduría de sentido común nos dice que son. Así que hemos abandonado la visión tradicional y concebido una visión alternativa sobre las alucinaciones que, a su vez, nos ha permitido destacar cuatro sentidos diferentes para el término —y ninguno de esos sentidos se ajustan a la concepción estándar de la alucinación como "una percepción falsa o sin objeto".

Desde esta perspectiva, se deduce que un alucinógeno no es lo que la visión tradicional de sentido común sostiene que es. Ahora quiero sugerir que un alucinógeno es una sustancia que, de acuerdo con tres de los cuatro sentidos mencionados anteriormente, causa (o puede causar) *visiones (ideaciones o mentaciones), visiones endógenas (imágenes eidéticas) o hiperpercepciones*.

Y, siguiendo a Duits (1979, 1994a), también sugiero que "una lucidación" (en oposición a "una alucinación" o aún a una simple "percepción") y "lucidar" (en oposición a "alucinar" o "percibir") son mejores términos, aunque ciertamente inusuales, para capturar la idea de que una experiencia alucinógena puede generar o agregar lucidez al sujeto al aumentar su conciencia y aumentar sus poderes cognitivos (ya sea a través de visiones *[ideas o intuiciones], visiones endógenas o eidéticas, o hiperpercepciones)* para obtener un nuevo acceso epistémico

al mundo y/o nuevos conocimientos sobre la realidad y nuestro propio pensamiento y existencia (para una visión afín, ver Fortier, 2018).

Así, finalmente podemos concluir que al menos tres sentidos para "alucinación" que hemos aquí expuesto justifican el cambio lingüístico y conceptual de "alucinógeno" a "lucidógeno", sin soslayar que el cuarto y último sentido refiere a aquellas experiencias que presentan el mundo distorsionadamente o de forma ilusoria o engañosa (lo cual está más de conformidad con la concepción tradicional del sentido común).

Sin embargo, dados los tres primeros sentidos, creo que podemos asumir, justificar y hasta promover el cambio terminológico (de "alucinógeno" a "lucidógeno"), teniendo para ello presentes los (muchas veces deseables) cambios conceptuales, cognitivos o existenciales que los lucidógenos provocan en los individuos.

Referencias

Devereux, P. (1997). *El largo viaje: una prehistoria en la psicodelia.* Arkana. Nueva York: Penguin.

Dittrich, A. (1975). Zusammenstellung eines Fragebogens (APZ) zur Erfassung abnormerpsychischer Zustände. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 23, 12–20. 103.

Duits, Ch. (1979) Le don du Christ à l'homme rouge. En Bailly, J.C. & Guimard, J.P. (Eds.), Essai sur l'expérience hallucinogène. Paris: Pierre Belfond..

Duits, Ch. (1994a). *Le pays de l'éclairement*. Francia: Le bois d´Orion.

Duits, Ch. (1994b). *La conscience démonique*. Francia: Le bois d´Orion.

Fortier, M. (2018). *Le sens de réalité dans les expériences psychotropes: Étude comparée des hallucinogènes sérotoninergiques et des hallucinogènes anticholinergique*s. En Baud, S. & Ghasarian, Ch. *Des plantes psychotropes : Initiations, thérapies et quêtes de soi.* Vol. 2. Francia: Imago.

González, J. C. (2004). El argumento de la alucinación revisitado. *Acta Comportamentalia*, 12, 55-73.

González, J. C. (2005). La conciencia perceptiva y la conciencia alucinada. En A. Escotto & I. Grande-García (Eds.), *Enfoques sobre el estudio de la conciencia*. pp. 325-368. México: Ed. UNAM.

González, J. C. (2009). Ontologie des plantes psychoactives dites "de pouvoir" et états modifiés de conscience. En S. Baud & N. Midol (Eds.), *La conscience dans tous ses états.* pp. 32-43. Francia: Elsevier Masson..

González, J.C. (2010a). On Pink Elephants, Floating Daggers and Other Philosophical Myths. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. ISSN: 1568-7759. DOI 10.1007/S11097

González, J.C. (2010b). Du concept 'hallucinogène' au concept 'lucidogène' (aller-retour). En S. Baud & C. Ghassarian (Eds.), *Des Plantes Psychotropes* (Vol. I). pp. 195-232. Francia: Ed. Imago.

Gregory, R.L. (1987). (Ed.). *The Oxford Companion to the Mind.* Oxford: OUP.

Grob, Ch. (2002). *Hallucinogens: a reader.* Nueva York: Penguin Putnam Inc.

Hayes, Ch. (2000). *Tripping: an anthology of real-life psychedelic adventures.* Nueva York: Penguin Compass.

Hirst, R. J. (1970). *Perception and the external World*. Nueva York: MacMillan.

Husserl, E. (1993). *Recherches logiques (2): Recherches pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance*. Paris: Presses Universitaires de France.

Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Francia: Gallimard.

Huxley, A. (1990). *The Doors of Perception*. Nueva York: Harper & Row.

Leary, T. (1998). *The Politics of Ectsasy*. Berkeley, California: Ronin Publishing.

Lee, M. A. y Shlain, B. (1992). *Acid Dreams*. Nueva York: Grove Press.

Ott, J. (1995). *The Age of Entheogens & The Angels 'Dictionary'*. Kennewick, WA: Natural Products Co.

Pellerin , Ch. (1998). *Trips: how hallucingens work in your brain*. Nueva York: Seven Stories Press.

Ruck, C. (1985). Enteógenos. En Wasson, G., Hofmann, A., Ruck, C. (Eds.) 1985 (1978). *El camino a Eleusis*. Breviarios. México: Fondo de Cultura Económica.

Shanon, B. (2002). *The Antipodes of the Mind*. UK: OUP.

Smith, H. (2000). *Cleansing the Doors of Perception*. Nueva York: Penguin Putnam.

Strassman, R.J., Qualls, C.R., Uhlenhuth, E.H. & Kellner, R. (1994). Dose-response study of N, N-dimethyltryptamine in humans: Subjective effects and preliminary results of a new rating scale. *Archives of General Psychiatry*, 51, 98–108.

* Este trabajo es una síntesis y traducción parcial de un trabajo previo (González, 2010b), el cual incorpora y desarrolla nuevas ideas sobre el tema que nos ocupa.

Capítulo 8
Modelo teórico de los accidentes laborales. Descripción del concepto circuito de riesgo psicosocial como mecanismo

* **Estefany Vianey González Tapia** * **Imke Hindrichs**
* Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi)
de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).
* *estefanyvianey@gmail.com* * *imke.hindrichs@uaem.mx*

Resumen

La legislación mexicana establece la obligatoriedad en la preservación de la salud física y psicológica del trabajador, con énfasis en la prevención de los accidentes laborales. Sin embargo, las cifras de accidentes en México siguen alarmantes. No obstante, existan evidencias de que los accidentes laborales están relacionados con los factores psicosociales en el trabajo, aún faltan modelos teóricos para explicar y prevenir el fenómeno. Con base en el análisis cualitativo de 30 entrevistas realizadas con 10 directivos y 20 operativos de cuatro empresas en el Estado de Morelos y siguiendo los procedimientos de la Teoría Fundamentada, en el presente trabajo se propone un modelo teórico que pretende comprender los mecanismos psicosociales de los accidentes laborales, constituyéndose como primer paso para el desarrollo de herramientas de diagnóstico, intervención y prevención hacia una mejor cultura de la gestión y un clima de seguridad más efectivo.

Palabras clave: *accidentes laborales, factores psicosociales, circuito de riesgo psicosocial.*

Introducción

Estadísticas oficiales indican que a junio de 2017 en México se registraron 113,742 accidentes laborales, 39,429 accidentes de trayecto (de la casa al trabajo o viceversa) y 137 defunciones derivadas de ellos (Secretaría del Trabajo y Previsión Social STPS, 2017). Las consecuencias son múltiples, afectando directamente al trabajador cuando ocurre sufrimiento físico (desde lesiones sencillas hasta la incapacidad permanente o el fallecimiento), sumado a la disminución o pérdida de capacidades de la vida productiva y de expectativas en el desarrollo individual, generando desesperanza y disminución de la calidad de vida (Villalobos, 2007).

Asimismo, las empresas sufren pérdidas económicas por incapacidades y multas por alto riesgo de trabajo, lo que puede acarrear una desestabilización en la organización. A su vez, las instituciones gubernamentales a cargo de la salud ocupacional tienen altas pérdidas por las indemnizaciones otorgadas a trabajadores con un dictamen de invalidez, que evita su reincorporación a la vida productiva, o el pago a las familias de pensiones vitalicias por viudez u orfandad cuando fallece el trabajador (Instituto Mexicano del Seguro Social, 2017).

Por lo mencionado, el fenómeno de los accidentes laborales es un problema de salud ocupacional y pública que afecta individual, social y económicamente a los trabajadores, sus familias, las empresas y a las instituciones de seguridad social, por lo que es necesario conocer los procesos organizacionales que, en interacción con los trabajadores, fomentan o propician la presencia de accidentes laborales.

El abordaje de los accidentes laborales se ha realizado desde la psicología del trabajo, que desentraña las formas en que los medios de producción generan o desencadenan trastornos de carácter mental entre la población trabajadora (Martínez, 2000), asociando la salud mental como aspecto que vulnera al trabajador a sufrir un accidente; así como desde la psicología de la seguridad, estudiando el componente comportamental de seguridad en el trabajador mediante métodos

de diagnóstico y prevención (Meliá, Arnedo y Ricarte, 1998), con el objetivo de disminuir las pérdidas por accidentes, enfermedades y daños a la salud (Ugalde y Dasencich 2000).

Desde la psicología de la seguridad surge el interés de centrarse en el factor humano como causa de los accidentes. En diferentes investigaciones se integran aspectos directos y observables de las formas de funcionamiento de los sistemas de trabajo: algunas relacionando factores psicológicos como la personalidad de los trabajadores (Braun y Clarke, 2006), factores sociales, asociados a las relaciones interpersonales, derivados de la convivencia dentro de la organización y determinados por la jerarquía de los puestos (Dwyer y Raftery, 1991), así como factores psicosociales enfocados a las características del medio ambiente de trabajo, la tarea y su interacción con las características individuales de los trabajadores (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1984).

Los modelos explicativos con perspectiva psicosocial analizan los accidentes laborales como un fenómeno de origen multicausal que puede presentarse siempre y cuando coincidan ciertas sinergias entre los diferentes factores psicosociales que intervienen en él, es decir, se vuelven el marco de referencia para la presencia de accidentes.

Se entiende por factores psicosociales del trabajo a las interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el empleo y las condiciones de la organización, por una parte, y, por la otra, a las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo; todos, por medio de percepciones y experiencias, influyen en la salud y el rendimiento (OIT, 1984).

Uno de los modelos que aborda los accidentes laborales desde los factores psicosociales del trabajo hace énfasis en la presencia del clima de seguridad en las organizaciones, conformado por el riesgo basal (nivel original de riesgo asociado a las condiciones laborales) y el riesgo real (conductas seguras de los trabajadores), como antecedente inmediato de los accidentes laborales, este último asociado al comportamiento de los directivos y mandos medios ante la seguridad laboral (Meliá, 1998).

Para comprender los mecanismos y factores psicosociales relevantes para la comprensión de la génesis de los accidentes laborales en una organización particular y para desarrollar proyectos de prevención, es además fundamental tomar en cuenta la cultura organizacional específica de esta organización, entendida como "patrón de premisas básicas que un determinado grupo inventó, descubrió o desarrolló en el proceso de aprender a resolver sus problemas de adaptación externa y de integración interna y que funcionaron suficientemente bien a punto de ser consideradas válidas y, por ende, de ser enseñadas a nuevos miembros del grupo como la manera correcta de percibir, pensar y sentir en relación a estos problemas" (Schein, 1984, p. 3).

Sin embargo, a veces, en las organizaciones este "sistema de principios y valores que orienta el comportamiento de los actores sociales representa un obstáculo […] para la realización de determinados proyectos estratégicos u organizativos" (Piccardo y Benozzo, 1996, p. 101).

En México, desde la Ley Federal del Trabajo, se establece la obligatoriedad en la preservación de la salud física y psicológica del trabajador, dándole amplia relevancia social al tema de los accidentes laborales y su relación con los factores psicosociales (Ley Federal del Trabajo, Artículo 473, 2015; Reglamento Federal de Seguridad Higiene y Medio Ambiente de Trabajo, Artículo 3, 2016).

Existen investigaciones que explican la relación entre los factores psicosociales y los accidentes laborales (National Institute for Occupational Safety and Health [NIOSH], 2010), pero los modelos teóricos conocidos no explican por completo el fenómeno y las medidas aplicadas para la prevención son insuficientes para cumplir con la legislación mencionada. Por lo anterior, el objetivo del presente trabajo es proponer un modelo teórico psicosocial para comprender, explicar y describir el mecanismo de los accidentes laborales.

Método

Se realizó una investigación de tipo cualitativa, de alcance exploratorio, descriptivo, comprensivo y reflexivo. Se utilizó la metodología de la Teoría Fundamentada (TF), que permite desarrollar teorías a partir de los datos recolectados en el campo (Sandoval, 1996).

Previo consentimiento informado de los participantes y con el permiso de las empresas, se realizaron 30 entrevistas centradas en la experiencia organizacional y laboral de los participantes con respecto a generación de accidentes; en el guion se incluyeron preguntas sobre los factores detonantes, características de los trabajadores multiaccidentados, acciones y omisiones en cuanto a prevención, y descripción de la organización.

Los participantes fueron seleccionados de manera intencional, utilizando los siguientes criterios: alcanzar a las industrias más accidentadas (comida rápida, constructora, tienda de autoservicio, empresa ensambladora (STPS, 2016)), entrevistar directivos y operativos con diferentes experiencias de accidentes.
De los 30 participantes 6 son mujeres y 14 hombres; se encuentran entre los 20 y 65 años de edad; 6 no han sufrido algún accidente, 14 sí; 10 tienen puesto de supervisor y 20 algún puesto operativo (albañil, obrero, cajero, operador de línea, repartidor). Los entrevistados pertenecen a cuatro diferentes empresas del Estado de Morelos: una constructora de tipo privada, una empresa de comida rápida, una empresa ensambladora, y una tienda de autoservicio *(Tabla 1)*.

Siguiendo los procedimientos propuestos por Strauss y Corbin (2002), después de un proceso de categorización (codificación abierta) y microanálisis, se propusieron las primeras categorías; con base en algunas hipótesis de trabajo y siguiendo el principio de la comparación constante, se identificaron posibles relaciones entre los diferentes aspectos (codificación axial) que participan en el fenómeno de los accidentes laborales, llegando a la propuesta de un modelo teórico entorno a algunas categorías centrales (codificación selectiva).

Tabla 1

Participantes entrevistados

	Industria				Total
Accidentes experimentados por puesto	*Autoservicio (A)*	*Ensambladora (E)*	*Construcción (C)*	*Comida Rápida (CR)*	
Directivo (D)	*2*	*3*	*3*	*2*	10
Operativo no accidentado (ONA)	*3*	*2*	*1*	*0*	6
Operativo accidentado (OA)	*2*	*1*	*3*	*3*	9
Operativo accidentado gravemente (OAG)	*0*	*1*	*2*	*2*	5
Total	*7*	*7*	***9***	*7*	**30**

Resultados

Las categorías emergentes del análisis

A partir del análisis de las entrevistas, surgieron siete categorías relacionadas al fenómeno de los accidentes laborales. A continuación se exponen, entre comillas y en cursiva, ejemplos del texto literal de las entrevistas, indicando entre paréntesis la tipología de entrevistado citado (D, ONA, OA, OAG según los accidentes experimentados; A, E, C o CR según la empresa a la que pertenece).

La primera categoría refiere a la ***Descripción de la organización:*** los participantes explican con sus propias palabras cuál es el fin de la existencia de la organización y la importancia que ésta tiene para ellos.

Algunos la representan desde lo simbólico (como una escuela, como un hogar): "*Es como una escuela […], una empresa que te permite aprender…"* (ONA-E); otros la describen desde su visión formal: *"Es una empresa dedicada al ramo de la construcción […], en general, construcción de tipo privado, en viviendas o en condominios"* (D-C); finalmente, algunos la perciben desde sus atributos positivos: *"Es una muy buena empresa, bueno… con los buenos trabajadores, porque si eres mal trabajador no te premian"* (ONA-C).

En la segunda categoría, ***Acciones de prevención realizadas por la organización***, se agrupan las descripciones de diferentes acciones que se llevan a cabo en la organización para la prevención de los accidentes. Se puede notar una polarización de las respuestas: hay trabajadores según los cuales las acciones de prevención son suficientes: *"Toman varias medidas de seguridad, utilizar faja cuando cargas, te dan botas antiderrapantes, casco, arnés, ponen señalizaciones de evacuación, de piso mojado"* (D-E); en cambio, otros indican que las acciones de prevención no son suficientes: *"No hay juntas ni nada, enfocadas específicamente a prevenir accidentes no"* (ONA-E).

La tercera categoría se nombró ***Características de trabajadores multiaccidentadas*** y refiere a las descripciones de las características personales de los trabajadores que se han accidentado varias veces. Lo que se puede apreciar es nuevamente una división de las respuestas en extremos opuestos.

Algunos entrevistados opinan que no hay características personales específicas de los trabajadores multiaccidentados, haciendo referencia a que hay circunstancias que generan los accidentes y que todos pueden ser trabajadores multiaccidentados: *"Todos somos muchi-accidentados* [haciendo referencia a multiaccidentados, a tener muchos accidentes], *humm, déjame pensar, sí, yo creo que si le preguntamos a todos, vas a ver que todos tienen mínimo mínimo tres accidentes, aquí no hay quién se salve"* (OA-C); *"Las personas que se accidentan mucho son las que están en el área de mayor riesgo, donde se ensambla"* (OAG-E); *"Con el tiempo todos nos vamos volviendo multiaccidentados, igual y*

de accidentes pequeños como quemaditas, caídas, cortadas, moretones, pero es parte del trabajo, así vas agarrando experiencia" (OA-CR). De manera contraria, según otros entrevistados, existen ciertas características personales que definen a un trabajador que se accidente varias veces: *"Son personas irresponsables, que les gusta desafiar a la autoridad, desordenadas, de malos hábitos, irresponsables, por lo general hasta flojos"* (D-E); *"Un operador negligente y rebelde, al cual se debe mantener constante supervisión acerca de su trabajo y del seguimiento de protocolos de trabajo"* (D-CR).

La cuarta categoría refiere al ***Historial de accidentes*** y agrupa el número de veces que los trabajadores se han accidentado. Nuevamente se encuentra una polarización de las respuestas entre los que sí han tenido accidentes, y aquellos que no: *"¿Yo? No. Yo no me he accidentado, yo solo superviso que hagan el trabajo y entro con todo mi equipo de protección personal, no hago trabajo como los albañiles o los herreros, yo les reviso que hagan las cosas bien"* (D-C); *"No, afortunadamente no me he accidentado. Procuro cumplir con las reglas establecidas sobre seguridad e higiene"* (D-E); *"Me machuqué con una maceta"* (OA-C); *"Hace tres meses me corté con la rebanadora de carnes"* (O-A); *"Me accidenté hace un año"* (OA-CR).

Al analizar la polarización de las respuestas en las primeras categorías, se puede apreciar que se diferencian muy nítidamente entre directivos y trabajadores operativos, remitiendo a una concepción mecanicista de la organización (Taylor, 1911), con la división rígida del trabajo entre los "que piensan" (directivos) y los que "actúan" (operativos), donde los directivos parecen ser guiados por estilos de dirección del tipo "teoría X" (McGregor, 1960), considerando a los operativos como irresponsables y flojos.

Lo anterior se constituye como primer premisa del modelo teórico psicosocial de los accidentes laborales: en las organizaciones podría apreciarse una ***cultura de la gestión de seguridad***, entendida como el conjunto de percepciones y creencias, características tangibles e intangibles con respecto al proceso de producción que se realiza en

la empresa; la cultura de la gestión puede manifestarse en un ***clima de dirección de procesos*** y un ***clima de operación***, más o menos compartidos entre los integrantes de una organización.

El clima de dirección de procesos refiere al conjunto de percepciones, creencias y conductas compartidas por los trabajadores directivos con respecto a los procedimientos operativos de producción, y constituye el fundamento para administrar y diseñar normas de seguridad; el clima de operación de procesos estaría conformado por el conjunto de percepciones, creencias y conductas compartidas por los trabajadores operativos en relación al proceso de producción que viven día con día. Observando la polarización entre las respuestas de directivos y operativos en las organizaciones analizadas, surge la hipótesis de trabajo que la diferencia entre ambos climas podría ser el marco de referencia para la presencia de accidentes laborales.

Considerando la premisa anterior para el desarrollo del modelo, en la quinta categoría se agruparon las respuestas que hacían referencia a las ***Acciones que hacen falta para evitar los accidentes*** y se contabilizaron al menos 50 respuestas diferentes referidas a mejorar las condiciones laborales (seguridad, capacitación, turnos y horarios, contratación de personal, etc.).

En la sexta categoría, nombrada ***Factores que detonan un accidente***, se agrupan las circunstancias, personas o cosas que, según los entrevistados, propician que se dé un accidente laboral.

Esta se conforma como categoría estructural que explica la causa de los accidentes laborales desde la visión de los participantes, que dieron respuestas amplias, cada una con diferentes factores detonantes, por ejemplo: *"Yo creo que uno se distrae o anda bien cansado, pensando en la familia, en que si falta el dinero, que a veces ya hace hambre, que el sol está bien cabrón hasta que ves lucecitas, los sábados en que ya te van a pagar y a veces en que ya es sábado y ya la siguiente semana no hay trabajo, uno se distrae pensando esas cosas y ya no estás al tiro y pues uno ni se queja pero sí se cansa"* (OA-C); *"Hay días que son*

muy pesados, hay mucho que hacer, tenemos que trabajar bajo presión […], los jefes a veces nos presionan para que se acaben los trabajos en menos tiempo del que se deberían terminar. A veces quieren que hagamos lo de dos días en uno y todos, bueno hasta ellos andan bien apurados" (ONA-E).

De las 30 diferentes respuestas en total, podemos notar que hay 23 factores que se repiten: con 15 menciones sobrecarga cuantitativa; con cuatro menciones se encontró la falta de equipo de protección personal, ausencia de orden y limpieza, normas imposibles de seguir, falta de capacitación, organización del tiempo y la tarea, poco control de las actividades, aumento de la demanda y fatiga física; con tres menciones herramientas inadecuadas, naturaleza peligrosa del escenario y condiciones climáticas; con dos menciones estrés, sobrecarga cualitativa, factores familiares, supervisión controlante, actividades repetitivas y fatiga cognitiva; mientras que se mencionaron una sola vez a la falta de inversión en la seguridad, factores individuales somáticos, factores individuales psicológicos, violencia externa y presión.

Desde el principio de la comparación constante y la saturación de los datos, se cristalizaron de esta manera diez subcategorías de factores que pueden detonar un accidente: precarización del empleo en aspectos de seguridad; diseño del proceso productivo; naturaleza peligrosa del escenario; organización del tiempo y la tarea; factores familiares, individuales, somáticos y psicológicos; condiciones climáticas y violencia externa. Estas subcategorías se podían organizar en tres grupos temáticos centrales: factores organizacionales, individuales que vulneran al trabajador y extra organizacionales.

Modelo explicativo de los accidentes laborales: circuito de riesgo psicosocial

Después de la recategorización de las respuestas, tomando en cuenta los diferentes factores psicosociales (OIT, 1984), se propone un *modelo basado en un circuito de riesgo psicosocial* de los accidentes

laborales: incluye afirmaciones descriptivas del fenómeno, los participantes, factores macroorganizativos y características individuales que interactúan para la génesis de los accidentes laborales desde una perspectiva psicosocial.

Es preciso aclarar que la palabra circuito permite nombrar al terreno que se haya situado dentro de un cierto perímetro y, aunque puede variar en tamaño de gran manera, siempre está delimitado. También hace referencia a un trayecto que se realiza en curva cerrada, cualquier tipo de recorrido que termina en el mismo lugar en el que comienza. Este camino se establece a través de diferentes y numerosas conexiones que pueden contar con diversas opciones de recorrido, aunque siempre llevan al comienzo de donde partieron (Allier, Martínez, Meléndez y Padilla, 2006).

El circuito siempre sucede o toma lugar en un espacio definido, ya que es cerrado y no infinito. En este sentido, los circuitos más comunes son los eléctricos que están propiamente conectados entre sus elementos y permiten obtener electricidad en todos los soportes que la necesiten.

Se entiende, por lo tanto, por *circuito de riesgo psicosocial* al conjunto de factores psicosociales intraorganizacionales, extraorganizacionales e individuales que son elementos detonantes para la presencia de accidentes laborales. Pueden ser delimitados mediante un diagnóstico realizado en una organización específica, teniendo en cuenta sus peculiaridades culturales. El trayecto realizado por las interacciones dentro del circuito puede darse por medio de diferentes y numerosas conexiones, con diversas opciones de recorrido, pero concluyendo en la presencia de un accidente de trabajo.

Lo anterior posibilita la delimitación de los accidentes desde un *perímetro de riesgo psicosocial* finito, a tomar en cuenta para la prevención de accidentes, entendiéndolo como el conjunto de variables que detonan los accidentes laborales desde lo psicosocial. Tanto el perímetro como el circuito de riesgo pueden ser contenidos (de contención no de contener) o modificados interviniendo en la cultura

de la gestión de seguridad. En la figura 1 se muestra una representación gráfica del modelo con la premisa de la cultura de la gestión, circuito y perímetro de riesgo psicosocial.

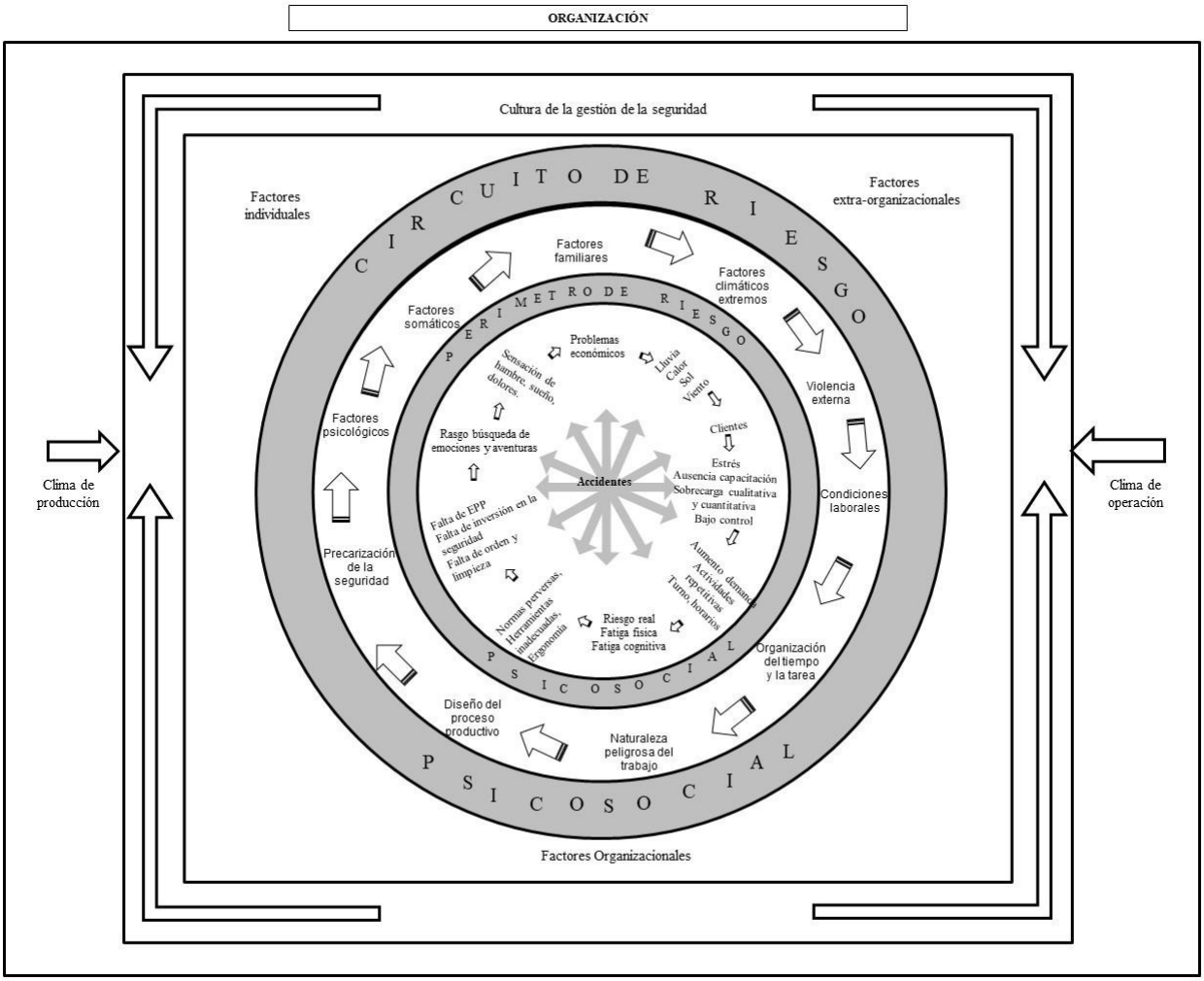


Figura 1: Mecanismo psicosocial de los accidentes laborales

Como se puede apreciar, dentro del circuito de riesgo psicosocial las variables que intervienen en el accidente laboral podrían darse en diferentes combinaciones; sin embargo, se supone que el circuito se vuelve finito cuando interviene la hipótesis de trabajo: la cultura de la gestión de la seguridad (que se manifiesta en el clima de producción y el clima de operación) es el marco de referencia del mecanismo psicosocial de los accidentes laborales.

Conclusiones

Las proposiciones o afirmaciones de una teoría deben tener diversos grados de evidencia empírica (Reynolds, 1983). Con el presente trabajo se desarrolló, siguiendo los procedimientos de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), un modelo teórico basado en datos cualitativos para comprender los mecanismos psicosociales que podrían llevar al detonarse de accidentes laborales. Para la comprobación del modelo teórico, es necesario obtener, mediante procedimientos empíricos, datos cuantitativos que comprueben la funcionalidad de la teoría (Rodríguez, Flores y García, 1996) más allá de las empresas involucradas en la presente investigación, englobando en ello la función explicativa, la sistematización o el dar orden al conocimiento sobre el fenómeno.

El desarrollo de un instrumento cuantitativo podría permitir hacer inferencias futuras sobre cómo se van a manifestar u ocurrir los accidentes laborales ante ciertas condiciones; además, se puede volver una herramienta útil para el diagnóstico y la intervención en organizaciones vulnerables, participando de esta manera en programas de prevención tan necesarios frente a las cifras de accidentes laborales en México. Para la intervención efectiva se deberían considerar, además, no solo los riesgos psicosociales, sino también fortalecer los factores psicosociales salutogénicos o protectores (Zimmerman, 1999; Juárez-García y Camacho-Ávila, 2011) para poder promover una prevención integral de los accidentes laborales desde una visión sistémica.

Finalmente, estas herramientas deberían estar acompañadas por técnicas cualitativas de recolección de datos e intervención, para poder trabajar de manera específica y situacional sobre los aspectos de la cultura de la gestión de seguridad y favorecer un clima de seguridad más compartido (Melía, 1998), que integre las percepciones posiblemente contrastantes entre los climas de producción y de operación específicos para cada empresa y supere una concepción mecanicista de la organización de trabajo aún presente en muchas empresas mexicanas (Patlán, 2013).

Referencias

Allier, A., Martínez, J., Meléndez, J. y Padilla, J. (2006). *Física III*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Braun, V. y Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology.* Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Dwyer, T. y Raftery, A. E. (1991). Industrial accidents are produced by social relations of work: A sociological theory of industrial accidents. *Applied Ergonomics*, 22(3), 167-178.http://dx.doi.org/10.1016/0003-6870(91)90156-C

Instituto Mexicano del Seguro Social. (2017). Informe 2017 baja. Recuperado de http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/pdf/informes/20162017/08-Cap04.pdf

Juárez-García, A. y Camacho-Ávila, A. (2011). Factores psicosociales de la salud en el trabajo: análisis de su concepción y base teórica. En A. Juárez-García y A. Camacho-Ávila (Eds.), *Reflexiones teórico-conceptuales de lo psicosocial en el trabajo* (pp. 187-212). México: Juan Pablos Editor.

Ley Federal del Trabajo, (2015). Cámara de Diputados. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_120615.pdf

Martínez, A. S. (2000). Proceso de trabajo y salud mental. Área medular de la psicología del trabajo. *Nueva época*, 5(8), 74-80.

McGregor, D. M. (1960). *Teoría de la Organización*. New York: Longman Publishing Group.

Meliá, J. L. (1998). Un modelo causal psicosocial de los accidentes laborales. *Anuario de Psicología*, 29(3), 25-43.

Meliá, J. L., Arnedo, M. T. y Ricarte, J. J. (1998). La Psicología de la Seguridad (II): Modelos explicativos de inspiración sociopsicológica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51(2), 279-299.

National Institute for Occupational Safety and Health (2010). Emerging occupational risks. Recuperado de https://www.cdc.gov/spanish/niosh/pubsnum-sp.html

Organización Internacional del Trabajo (1984). *Informe del Comité Mixto* OIT-OMS, novena reunión Ginebra. Recuperado de http://factorespsicosociales.com/publicaciones/tag/oit/

Patlán, P. J. (2013). Fundamentos de la Motivación de los Trabajadores en las Organizaciones: Perspectivas Geográfica, Económica y Moral. *International Journal of Good Conscience*, 8(2), 147-163.

Piccardo, C. y Benozzo, A. (1996). *Etnografía Organizzativa*. Milán: Rafaello Cortina.

Reglamento de Seguridad, Higiene y Medio Ambiente de Trabajo, (2016). Cámara de Diputados. Recuperado de https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/153/28.pdf

Reynolds, P. D. (1983). *A primer in theory construction*. Indiana: The Bobbs Merrill.

Rodríguez, G., Flores J., García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* España: Aljibe.

Sandoval, A. (1996). *Investigación cualitativa*. Colombia: ARFO editores e impresores Ltda.

Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan management review*, 25(2), 3-16.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2017). Estadísticas sobre accidentes laborales a nivel nacional. Recuperado de http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/

Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2016). *Información sobre accidentes y enfermedades de trabajo, nacional 2005-2016.* Recuperado de http://autogestion.stps.gob.mx:8162/pdf/2015/Nacional%202005-2016.pdf

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada.* Colombia: Universidad de Antioquia.

Taylor, F. W. (1911). *Principles of Scientific Management*. New York: Harper and Brothers.

Ugalde, F. y Dasencich, M. (septiembre del 2000). *Modificación de conducta en seguridad: experiencias y resultados obtenidos por una empresa chilena.* Ponencia presentada en la X Jornada Nacional de Prevención de Riesgos de Accidentes y Salud Ocupacional, Santiago de Chile.

Villalobos, F. (2007). *Introducción a la Salud Ocupacional.* México: ECOE Ediciones.

Zimmerman, M. A. (1999). Empowerment e partecipazione della comunità. Un'analisi per il prossimo milennio, *Animazione sociale*, 29(2), 10-24.

Capítulo 9
Calidad de vida laboral:
De la obligatoriedad a la convicción socialmente responsable

* **Sergio Simón Trejo Sánchez**
* Ariuss Building simplicity
* *sergiosimontrejo@gmail.com*

Resumen

Para los empresarios patronales, la calidad de vida laboral está enfocada a la satisfacción de necesidades de los trabajadores. Inicialmente, por imposición legislativa se veían en la obligatoriedad de negociar ineludiblemente con los representantes sindicales para mejorar las condiciones de trabajo plasmando los resultados en los contratos colectivos de trabajo, los contratos ley e incluso en convenios o reglamentos interiores de trabajo. Actualmente, el interés empresarial por las condiciones de trabajo aumenta y ha evolucionado hacia la gestión de la calidad de vida laboral como una convicción responsable y de impacto social, tal y como se refleja en la superioridad de las condiciones colectivas de trabajo, comparativamente con las exigencias mínimas legales. El propósito del presente capítulo consiste en llevar a cabo una revisión del modelo de responsabilidad social empresarial para llegar motu proprio a la calidad de vida laboral.

Palabras clave: *calidad de vida laboral, legislación laboral, responsabilidad social empresarial, maridaje organizacional.*

Introducción

La vida laboral es mucho mejor ahora que en cualquier otro momento de la historia. Postulado que, aunque no requiere ser demostrado con medidas verificables para darle valor, debe servir como base para revisar la evolución y progreso de las condiciones de trabajo en nuestro país, desde sus carencias, pasando por la adquisición de obligatoriedad y hasta la humanización de los entornos laborales que han permitido desarrollar convicciones en el empresariado patronal encaminadas al bienestar de los trabajadores.

En retrospectiva, hacia el inicio de la formalización legal del trabajo durante el porfiriato, fue indudable el crecimiento económico en los centros urbanos como resultado de la inversión extranjera en la minería, la industria, las comunicaciones y la construcción de vías férreas. Sin embargo, la situación socioeconómica muy particular de los obreros y campesinos era de vivir en la miseria y en condiciones deplorables de trabajo (Delgado, 1995).

De este hecho, la lucha armada iniciada en noviembre de 1910 tuvo dos causas sobresalientes que sentaron las bases legales para una mejora en los centros y condiciones de trabajo.

Por un lado, el descontento del sector obrero mexicano por la discriminación de que eran objeto, manifiesta en el mejor trato y los salarios más altos que se otorgaban a los extranjeros en minas y fábricas, y, por otro lado, las condiciones infrahumanas de trabajo en haciendas, minas y fábricas.

Las condiciones laborales, como un estandarte de la lucha obrera, inició el arduo camino hacia la calidad de vida en los centros de trabajo. En relación, dichas condiciones congruentes con el trabajo como horarios de jornada, retribución, medio ambiente laboral, beneficios y servicios, posibilidades de carrera laboral, relaciones humanas, entre otros, son relevantes para la satisfacción, la motivación, el rendimiento laboral y por consecuencia para la calidad de vida de los trabajadores (Casas,

Repullo, Lorenzo y Cañas, 2002). Por lo tanto, mejorar las condiciones de trabajo y desencadenar un nivel mayor de calidad de vida laboral es considerado como un proceso para humanizar los entornos laborales (Walton, 1973).

La obligatoriedad para el patrón de proporcionar mejores condiciones de trabajo quedaron plasmadas en el artículo 123 del título sexto de la Constitución de 1917 y en la legislación laboral posterior, desarrollada en 1931 y denominada Ley Federal del Trabajo (De la Cueva, 1938). De esta manera, el bienestar de los trabajadores se establecía en aspectos mínimos legales como una imposición para los empresarios, sobresaliendo una jornada de trabajo con tope de ocho horas diarias, días de descanso obligatorio como el domingo y festivos, vacaciones acordes al tiempo de permanencia, salarios mínimos y sus normas protectoras y los privilegios de dicha remuneración, así como los derechos de preferencia, de antigüedad y de ascenso (condiciones establecidas en la Ley Federal del Trabajo [LFT]).

Aspectos que, al paso del tiempo, se han modificado en beneficio de los trabajadores y se han convertido en una fuente proveedora de seguridad en el empleo, por tener una remuneración adecuada, oportunidad de desarrollo laboral, horas de trabajo adecuadas y equilibrio trabajo-familia; dimensiones todas ellas necesarias para construir y cimentar la calidad de vida laboral en las organizaciones (Connell y Hannif, 2009).

El reconocimiento en la legislación vigente a la libertad de los trabajadores para formar coaliciones y defender sus intereses comunes (Artículos 354 y 355, LFT, 2016) otorga concisamente el derecho a los sindicatos como representantes de los trabajadores para negociar y acordar periódicamente con las empresas mejoras en las condiciones de trabajo (Artículos 397 y 399, LFT, 2016).

Desde esta perspectiva, para la legislación y los sindicatos, los empresarios patronales son obligatoriamente responsables de proveer satisfactores a los trabajadores. En este sentido y con el propósito de verificar anualmente el cumplimiento de las normas de trabajo, y en caso

necesario, hacer del conocimiento a la autoridad sobre las deficiencias o violaciones a las normas de trabajo por parte del empresario patronal quedaron establecidas las inspecciones de trabajo (Artículos 540 y 541, LFT, 2016).

De esta forma, resultó como una carga laboral en la percepción de los empresarios patronales aquellas acciones que desarrollaban para lograr la satisfacción, la salud y el bienestar del trabajador dentro de su entorno laboral, aspectos denominados como calidad de vida laboral (Elizur y Shye, 1990).

Aunque fueron consideradas como una carga laboral todas las acciones encaminadas al bienestar de los trabajadores por los empresarios patronales, incluidas las políticas sociales para la seguridad y protección de los trabajadores plasmadas en el Instituto Mexicano del Seguro Social, cuyo logro mayor fue transformar a los trabajadores no asalariados en asalariados (Soria, 1995), aun así existe evidencia de que el bienestar social de los trabajadores es un tema que permanece en la agenda de los empresarios patronales, demostrada en la alta concentración económica que muestran la mayoría de los contratos ley, los contratos colectivos de trabajo y hasta los reglamentos interiores de trabajo (Pérez, 2002), cuyo reflejo evidente está en los salarios mínimos contractuales al ser superiores a los mínimos establecidos por la Comisión Nacional de Salarios Mínimos, así como en la amplitud del paquete de prestaciones contractuales con mayor privilegio al establecido en la Ley Federal del Trabajo, además, en un clausulado de beneficios en especie como transporte, comedor, servicios médicos, capacitación, equipos de protección personal, becas, instalaciones deportivas y descuentos en productos, entre otros, pero substancialmente en reconocer la primicia de que la salud no solo se refiere a la ausencia de enfermedad, sino también a un estado completo de bienestar físico, mental y laboral (Pérez, 2002).

Los beneficios para los trabajadores que todo empresario patronal inexcusablemente debe otorgar son, en primera instancia, las condiciones mínimas establecidas en la Ley Federal del Trabajo, en un siguiente orden, todo lo acordado entre empresa y sindicato como resultado de

un pliego petitorio y establecido en los contratos colectivos de trabajo y contratos ley, y posteriormente, los beneficios otorgados por voluntad o motu proprio de la empresa.

Estos últimos son los que espontáneamente, sin responder a petición previa y sin obligación que emane de alguna normatividad, son otorgados libremente por el empresario patronal. Y es precisamente de esta voluntad empresarial, sin estar sujetos a presiones, necesidades o a limitaciones para tomar sus propias decisiones, en donde surge el compromiso para contribuir al desarrollo económico sostenible hacia los trabajadores y la sociedad en general con el objeto de mejorar la calidad de vida, responsabilidad adquirida libremente y acorde con las consideraciones sobre la responsabilidad social empresarial que contempla el World Business Council for Sustainable Development (WBCSD, 2002).

La principal característica de la responsabilidad social empresarial se sustenta en la decisión voluntaria que tiene el empresario patronal de contribuir al logro de una mejor sociedad, armonizando, en todos los sentidos, con los grupos de interés de la empresa que pueden a su vez influir en su éxito (Dávila y Gómez, 2008).

Las prácticas responsables en lo social están destinadas, de manera inicial y contundente, al principal grupo de interés de la organización: sus trabajadores, específicamente hacia su salud, su seguridad, su participación y su desarrollo. Áreas que integralmente están enfocadas a la satisfacción social y psicológica de los trabajadores (Flores y Madero, 2012), y se encuentran fortalecidas relacionalmente por un diálogo social con los representantes de los trabajadores, siendo este, el principal mecanismo para definir la relación entre un empresario patronal y sus trabajadores, por lo que desempeña un papel fundamental en el marco más amplio de la adopción de prácticas socialmente responsables (Dávila y Gómez, 2008).

De esta manera, el vínculo indisoluble de la ejecutividad del empresario patronal dentro del marco de la responsabilidad social

empresarial con la calidad de vida laboral, se construye en la dignidad humana del trabajador y en su abanico consecuente de beneficios sociales orientados hacia un profundo impacto en la sociedad (Correa, Gallopin y Núñez, 2005). Bajo estas consideraciones, el propósito del presente capítulo radica en revisar el modelo de responsabilidad social empresarial como el camino idóneo para llegar motu proprio a la calidad de vida de los trabajadores.

Relación conceptual

Para el Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI), institución constituida en 1988, una empresa socialmente responsable es aquella que tiene un compromiso consciente y congruente de cumplir íntegramente con su finalidad tanto en lo interno como en lo externo, debiendo considerar las expectativas de sus grupos de interés en lo económico, social y ambiental (Porto y Castromán, 2006). Este organismo de carácter privado evalúa y certifica a las empresas a través de revisiones periódicas, en donde deben cumplir con cuatro puntos esenciales para obtener dicho distintivo.

Como primer punto, el contribuir a la calidad de vida dentro de la organización; en segunda instancia, el cuidar y preservar el medio ambiente; en tercer lugar, el desempeñarse con un código de ética; y, por último, el vincularse con la comunidad a partir de la misión del negocio.

Independientemente del cumplimiento por parte de las empresas de los cuatro puntos para obtener dicha distinción, se resalta únicamente para efectos del presente capítulo lo concerniente al primer punto, que, por su enunciado, refleja sustancialmente la relación estrecha entre la responsabilidad social empresarial con la calidad de vida de los trabajadores.

Relación que implica desde generar empleos, pagar las remuneraciones correspondientes en equidad y oportunidad, capacitación para el desarrollo profesional, canales adecuados de comunicación para canalizar la participación, respeto y trato digno a las personas, desarrollo

de habilidades asertivas, hasta aumento y mejora de la autoestima, trabajo y colaboración en equipo, esquemas recíprocos de solución de problemas y prevención de adicciones (Barroso, 2008).

Las implicaciones de una relación franca y manifiesta entre ambos modelos tienen las siguientes consecuencias en el bienestar de los trabajadores: satisfacción en el trabajo, desarrollo laboral y profesional, motivación en el trabajo, seguridad y salud en el trabajo, autonomía y control en el trabajo, estabilidad laboral, participación en la toma de decisiones, apoyo organizacional y reconocimiento, aspectos del bienestar, considerados como dimensiones de la calidad de vida en el trabajo (Patlán, 2017).

Sin duda, este es el soporte mayor para que la responsabilidad social empresarial sea considerada en la planeación estratégica y se encuentre plasmada en la misión y visión de la organización (Medina, 2006). Bajo esta perspectiva, la imagen corporativa se renovará por convencimiento propio y permitirá un cambio hacia la gestión participativa para crear riqueza de manera justa y respetando la dignidad y los derechos inalienables de los trabajadores (Ramos, 2006).

La definición de mayor resonancia internacional sobre responsabilidad social empresarial es la propuesta por Prince of Wales Business Leadership Forum (PWBLF), en donde la señala como el conjunto de prácticas empresariales abiertas y transparentes basadas en valores éticos y en el respeto hacia los empleados, las comunidades y el ambiente (Correa, Flynn y Amit, 2004). De esta definición sobresale la relación conceptual entre los valores éticos y el respeto hacia los empleados con la calidad de vida dentro de la organización establecida por el modelo de responsabilidad social.

En este sentido, se plasma la analogía conceptual y claramente entretejida entre el respeto, la ética y la definición multidimensional de calidad de vida laboral, considerada como el esfuerzo de las organizaciones por mejorar la vida en el trabajo y la vida fuera del empleo proporcionando los recursos para proveer adecuados niveles de

recompensas, beneficios, seguridad, condiciones de trabajo, relaciones interpersonales y un significado intrínseco del trabajo en la vida de los miembros de una organización (Jayakumar y Kalaiselvi, 2012), implicando este tipo de gestión ejercida por los empresarios patronales, valores éticos y respeto para una calidad de vida laboral.

Aunque el modelo de responsabilidad social empresarial es una estrategia más amplia para la organización, por considerar también a la comunidad y el medio ambiente en la definición de calidad de vida laboral, resalta la relevancia social que acoge la organización al asumir un papel en la sociedad que va más allá de su mera función económica, expresada simbólicamente en su gestión, al reconocer que los trabajadores pueden ofrecer contribuciones positivas participando activamente en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y del ambiente.

En ambos modelos estratégicos para la organización, prevalece la jerarquía del trabajo como un soporte trascendente y de influencia en la vida económica, política y social. Aspecto esencial para suscitar, la necesidad de organizar el trabajo y de legislar laboralmente para regular las relaciones dentro del entorno laboral (Reynoso, 2006). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006), resalta el papel del trabajo en muchos países, como la contribución al desarrollo económico y social que hacen aquellas personas llamadas trabajadores, y por tal aportación, la salud y el bienestar de los trabajadores son importantes. Por su relevancia individual, económica y social, el trabajo digno se constituye en un derecho (Azuela, 2012). Derecho que se encuentra amparado en la dignidad humana y en la satisfacción de necesidades de los trabajadores (Canessa, 2008), aspectos resguardados en ambos modelos de gestión estratégica para la organización.

De esta manera, tanto la responsabilidad social empresarial como la calidad de vida laboral tienen su anclaje relacional en el trabajo y en los derechos humanos. Por su lado, el trabajo que sobresale en ambos modelos representa la dimensión más desarrollada por la existencia de estándares internacionales aceptados desde tiempo atrás, los cuales

fueron formalizados y divulgados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1919) y por las Naciones Unidas en su Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), de donde sobresalen la libertad de asociación, la eliminación del trabajo forzado, la abolición del trabajo infantil y la eliminación de cualquier discriminación. Por consiguiente, estos derechos al constituirse como base para la calidad de vida en las organizaciones, converge óptimamente con la necesidad de que los trabajadores tengan un mejor nivel de calidad de vida en el trabajo, posicionando de esta manera a la calidad de vida en el trabajo, como un derecho humano laboral (Patlán, 2017).

Intrínsecamente entre la responsabilidad social empresarial y la calidad de vida laboral se encuentra la priorización que se otorga al desarrollo humano como meta de ambas estrategias (Espinosa, 2002). Admitiendo, la capacidad que tienen los trabajadores para aspirar a diseñar su futuro y considerando que su desarrollo como persona es integral por la variedad de espacios y dimensiones en donde se desenvuelve, sustentado en su relación con lo ecológico, lo cultural, lo social, lo económico, lo institucional y lo político. En resumen, la relación conceptual entre la responsabilidad social empresarial y la calidad de vida laboral está soportada en la dignidad humana, en el derecho al trabajo, en la necesidad de un mejor nivel de calidad de vida, en la satisfacción de necesidades y en el desarrollo humano.

Maridaje organizacional

La calidad de vida laboral se encuentra inmersa de manera prominente, armoniosa y convincente en la responsabilidad social empresarial, asimismo, como la ética, la comunidad, los clientes, los proveedores, el medio ambiente y las autoridades gubernamentales. Sin embargo, el vínculo indisoluble específico de la calidad de vida laboral con la responsabilidad social empresarial se aprecia notoriamente en informes y reportes realizados por distintas instituciones, así como los reconocimientos concedidos por otras fundaciones.

Particularmente, la proximidad organizacional entre ambos modelos se distingue ejemplarmente en Forbes, una revista especializada en el mundo de los negocios y las finanzas, publicada en Estados Unidos y cuyas listas despiertan gran interés en el ámbito organizacional como la clasificación de empresas con un mejor equilibrio vida y trabajo cuya divulgación fomenta la responsabilidad social que tienen las empresas por la calidad de vida en el trabajo (Patlán, 2017).

En ALIARSE por México (Alianza por la Responsabilidad Social Empresarial por México), movimiento de promoción de esta cultura y forma de gestión empresarial, está formada por organismos empresariales y organizaciones sin fines de lucro afines a las buenas prácticas empresariales, y cuya visión es promover la cultura de responsabilidad social empresarial para el bien ser y el bienestar de todos los mexicanos. El CEMEFI (Centro Mexicano para la Filantropía, 2013) es una asociación civil no lucrativa cuya visión refleja la calidad de vida en un México justo e incluyente para construir un bien común, y cuya responsabilidad es la de conceder el distintivo de empresa socialmente responsable a quienes hayan sido merecedoras de tal reconocimiento.

No obstante, existen otros organismos que buscan difundir los logros y reconocer a las empresas con mejoras en el bienestar de los trabajadores (Patlán, 2017), y de esta manera resaltar el maridaje organizacional entre ambos modelos de gestión como, por ejemplo:

a) *Secretaria del Trabajo y Previsión Social* (STPS), que desde el año 2012, otorga el distintivo de Empresa Familiarmente Responsable cuando las prácticas organizacionales se orientan a la conciliación trabajo-familia, así como los reconocimientos de igualdad de oportunidades, el de prevención de la violencia laboral y el de hostigamiento sexual.

b) *Instituto Nacional de las Mujeres* (INMUJERES), mismo que plantea un modelo para certificar la equidad de género, dirigido a la igualdad entre trabajadoras y trabajadores, así como la equidad, la inclusión y la no discriminación en el trabajo.

c) *Great Place to Work Institute* (GPTWI) que, desde un enfoque de equidad de género, evalúa a las empresas como los mejores lugares para trabajar.

d) *Workplace Wellness Council-Mexico* (WWCM), quien distingue, conjuntamente con el Consejo Empresarial de Salud y Bienestar de México, a las organizaciones que trabajan para mejorar la salud y el bienestar de sus trabajadores con el distintivo: Empresa Saludablemente Responsable.

El contexto organizacional presenta un panorama amplio de empresas mexicanas que han adoptado voluntariamente la responsabilidad de generar acciones encaminadas a mejorar el bienestar de los trabajadores. Sobresalen por ser socialmente responsables Teléfonos de México, con una fundación para otorgar becas universitarias y con un enfoque hacia sus colaboradores y comunidad; Wal-Mart, que tiene una fundación dirigida a sus colaboradores y la comunidad; CEMEX, empresa ética, confiable con enfoque hacia la comunidad; Grupo Alfa, con programas internos de calidad de vida y alianzas con algunas ONG para beneficio de sus trabajadores; Grupo Bimbo, con un programa de desarrollo integral de las comunidades en las que operan llevando educación y bienestar y mejorando el cuidado de sus trabajadores.

Otros casos organizacionales en México que merecen ser divulgados son Colgate México, por sus programas de gestión con respeto, valorando a la gente Colgate, desarrollo profesional de Colgate; BBVA Bancomer, por su plan de diversidad de género Bancomer, estrategias de salud y seguridad laboral y su programa de beneficios sociales; Johnson & Johnson, por sus programas globales de salud JJ y de diversidad e inclusión JJ (Patlán, 2017).

El enlace organizacional de la responsabilidad social empresarial con la calidad de vida laboral se visualiza también en el Estado de Morelos con algunas empresas que obtuvieron su distintivo de Empresa Socialmente Responsable en 2017, tales como Botanicus, S. A. de C. V., dedicada a la comercialización de productos de belleza y cuidado

personal; Gruindag International, S. A. de C. V. del sector agropecuario y productora de fertilizantes, plaguicidas, algicidas, desinfectantes y otros productos de especialidades químicas; y Sekisui S-Lec México, S. A. de C. V., empresa manufacturera que produce y comercializa polivinil butiral.

La convicción del empresariado patronal socialmente responsable del Estado de Morelos que desde finales del siglo pasado vienen expresando con sus decisiones la importancia de la calidad de vida de sus trabajadores son:

a) *Nissan Mexicana* S. A. de C. V., quien mantiene el promedio de salario más alto de la industria automotriz, en analogía con la calidad de vida laboral, considerada como las contribuciones que las organizaciones hacen o pueden hacer para atender las necesidades económicas de sus trabajadores (Dyer y Hoffenberg, 1975).

b) *Mayekawa de México* S. A. de C. V., con un programa de desarrollo individual y equipos de alto desempeño, en analogía con la calidad de vida laboral, al mostrar con sus prácticas una filosofía de gestión para mejorar la dignidad del trabajador, realizar cambios en la cultura interna y brindar oportunidades de desarrollo y progreso para los trabajadores (French y Bell, 1996).

c) *Bridgestone de México* S. A. de C. V., con el propósito de acercar a la familia del trabajador a la organización, tiene un taller de finanzas para niños y un programa de visitas familiares, en analogía con la calidad de vida laboral, se busca que el roll del trabajo sea compatible con las demandas familiares y así contribuir a la generación de un equilibrio entre el trabajador y su familia, provocando sentimientos de estabilidad, motivación, seguridad y responsabilidad (Patlán, 2017).

d) *Baxter* S. A. de C. V., opera con un programa de libertad laboral y con políticas organizacionales de no represalias, en analogía con la calidad de vida laboral, humaniza el centro de trabajo y las condiciones de trabajo son favorables para promover la satisfacción mediante la seguridad laboral (Lau, 2000).

e) *Corporación Moctezuma* S. A. B. de C. V., que desarrolla en sus trabajadores un Programa de activación física, de sana alimentación y de apoyo psicológico, en analogía con la calidad de vida laboral, mantiene un proceso de trabajo en el cual se realizan las actividades con influencia en el desempeño, la salud y el bienestar físico y mental de los trabajadores (OIT, 1987).

f) *Unilever de México*, S. de R. L. de C. V., aplica en sus trabajadores un programa denominado LAMPLIGHTER dirigido a la alimentación, y la salud física y mental, en analogía con la calidad de vida laboral, dicho programa representa un conjunto de acciones que realiza la organización para lograr la satisfacción, la salud y el bienestar del trabajador dentro de su entorno laboral (Elizur y Shye, 1990).

La importancia del maridaje organizacional entre la responsabilidad social empresarial y la calidad de vida laboral radica también en las condiciones de trabajo al proveer empleos con un contenido significativo y crear un ambiente laboral benévolo para la salud, incitante para la motivación al logro, seguro para la intención de permanencia, creativo para enriquecer el puesto y participativo en la solución de problemas (Mercado y García, 2007), por lo tanto, la razón para establecer el maridaje como estrategia radica en su impacto en la productividad, en mayores innovaciones, en la satisfacción de los clientes y en un desempeño superior de los trabajadores que favorecen la efectividad organizacional.

Conclusiones

Organizacionalmente, la senda que ha seguido la calidad de vida laboral, iniciando con la obligatoriedad hasta presentarse como una convicción socialmente responsable, se tornó en una estrategia para que las empresas alcancen beneficios externos en imagen pública y reputación, percepción de marca, fidelidad de los clientes, incremento en ventas y algunas ventajas internas en valores, gestión del capital humano, balance financiero positivo, reducción de costos, motivación y calidad del ambiente de trabajo (Mercado y García, 2007).

Los beneficios que obtienen las organizaciones están cimentados en los resultados de algunas investigaciones, como la de un estudio realizado en 300 corporaciones, en donde se encontró la relación positiva entre hacer público su compromiso de actuación ética integral con un desempeño al 300% mayor, comparándose posteriormente con aquellas empresas que no hicieron público su compromiso ético y la diferencia en sus resultados. Otro estudio realizado en 150 ejecutivos demostró la relación directa entre los programas de salud, bienestar, cuidado a bebés y ancianos, con los beneficios en reducción del ausentismo, en una mayor satisfacción de los trabajadores y de los consumidores (Mercado y García, 2007).

Aunque la legislación laboral continúa modificándose y los representantes sindicales de los trabajadores buscan consecutivamente mejoras para sus agremiados, la convicción empresarial por una superior calidad de vida laboral dentro del marco de la responsabilidad social, se convierte en una licencia social para que puedan operar las empresas en el mundo, ya que representa una filosofía de gestión para actuar, no solo en beneficio propio de la empresa, sino también en beneficio de los trabajadores, familias y del entorno social (Avendaño, 2013).

Sin embargo, el reto estriba en ampliar la convicción social, no solo por mejorar sino igualmente por proteger la calidad de vida de los trabajadores, hacia las pequeñas y medianas empresas en donde la impresión de obligatoriedad aún prevalece y en donde las carencias pueden resultar más obvias que los beneficios en ese sector laboral.

La responsabilidad social empresarial se sustenta totalmente en una decisión de carácter voluntario, lo que representa un buen camino para generar acciones libres y desinteresadas de calidad de vida laboral. Aun así, las autoridades gubernamentales y los empresarios patronales tienen un espacio amplio por recorrer en beneficio de los trabajadores y su calidad de vida laboral.

Por un lado, con la generación de políticas públicas dirigidas a fortalecer el convencimiento del empresario patronal por preservar la salud, el bienestar y la economía de los trabajadores y preserven la seguridad laboral como un indicador raíz de la calidad de vida laboral; y en otro orden, el diseño de políticas organizacionales que fortalezcan en las empresas el dinamismo, la participación y la inclusión para continuar con prácticas que humanicen y democraticen el entorno laboral.

El asombro y el escepticismo deben estar en la mente de los trabajadores para su aprendizaje, su desarrollo y su aspiración por elevar su calidad de vida. La responsabilidad social empresarial como marco referencial de la calidad de vida laboral debe estar en maridaje dentro de las organizaciones; esto es así porque si hay algo cierto es que el progreso frecuentemente tiene como consecuencia la desigualdad (Deaton, 2015), premisa que da pauta para reflexionar sobre lo mucho por hacer aún por la felicidad de los trabajadores

Referencias

Avendaño, W. (2013). Responsabilidad social y responsabilidad social corporativa: una nueva perspectiva para las empresas. *Revista Lasallista de Investigación*, (10), 1, 152-163.

Azuela, H. (2012). Tipología y estructura de los derechos humanos del trabajo. *Alegatos-Revista Jurídica de la Universidad Autónoma Metropolitana*, 80, 7-26.

Barroso, F. (2008). La responsabilidad social empresarial. Un estudio en cuarenta empresas de la ciudad de Mérida, Yucatán. *Contaduría y Administración*. UNAM, (226), 73-91.

Canessa, M. (2008). Los derechos humanos laborales: el núcleo duro de derechos (core rights) y el "ius cogens" laboral. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 8, 111.

Casas, J., Repullo, J., Lorenzo, S. y Cañas, J. (2002). Dimensiones y medición de la calidad de vida laboral en profesionales sanitarios. *Revista de Administración Sanitaria*, 6 (23), 143-158.

CEMEFI. (2013). Centro Mexicano para la Filantropía. Directorio de Instituciones Filantrópicas. Consulta: 16/10/2013. Recuperado de http://directorio.cemefi.org//Busquedas/frmBusquedaAvanzada.aspx

Connell, J. y Hannif, Z. (2009). Call centers, quality of work life and HRM practices: an in-house/outsourced comparison. *Employee Relations*, 31(4), 363-381.

Correa, M., Flynn, S. y Amit, A. (2004). *Responsabilidad social corporativa: una visión empresarial.* Santiago de Chile: Ediciones de las Naciones Unidas.

Correa, M., Gallopin, G. y Núñez, G. (2005). Medir para gestionar la responsabilidad social empresarial. *Harvard Business Review,* 83(8), 51-58.

Dávila, A. y Gómez, J. (2008). Responsabilidad social empresarial: un reto para la industria química. *Synthesis*, 48, 1-7.

Deaton, A. (2015). *El gran escape*. México: Fondo de Cultura Económica.

De la Cueva, M. (1938). *Derecho mexicano del trabajo*. México: Porrúa.

Delgado, G. (1995). *Historia de México*. México: Alhambra, S.A. de C.V.

Dyer, J. y Hoffenberg, M. (1975). *Evaluating the quality of work life.* USA: The Free Press.

Elizur, D. y Shye, S. (1990). Quality of work life and its relation to quality of life. *Applied Psychology, An International Review*, 39(3), 275-291.

Espinosa, M. (2002). *Calidad de vida en el trabajo. Percepciones de los trabajadores.* Santiago de Chile: Ediciones de la Dirección del Trabajo.

Flores, Z. y Madero, G. (2012). Factores de la calidad de vida en el trabajo como predictores de la intención de permanencia. *Acta Universitaria*, 22(2), 24-31.

French, W. y Bell, C. (1996). *Desarrollo organizacional: aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización.* México: Pearson.

Jayakumar, A. y Kalaiselvi, K. (2012). Quality of work life-an overview. *International Journal of Marketing,* 1(10), 140-150.

Lau, R. (2000). Quality of work life and performance. An ad hoc investigation of two elements in the service profit chain model. *International Journal of Service Industry Management*, 11(5), 442-437.

LFT. (2016). *Ley Federal del Trabajo.* México: Gallardo Ediciones.

Medina, L. (2006). *La responsabilidad social de la empresa*. Ponencia presentada en el X Congreso Anual de la Academia de Ciencias Administrativas A. C. (ACACIA). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis Potosí.

Mercado, P. y García, P. (2007). La responsabilidad social en empresas del valle de Toluca. Un estudio exploratorio. *Estudios Gerenciales,* 23(102), 119-135.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: ONU.

Organización Internacional del Trabajo. (1919). Convenio sobre las horas de trabajo. Ginebra: OIT. Recuperado de http://www.ilo.org/

Organización Internacional del Trabajo. (1987). I*ntroducción a las condiciones y medioambiente de trabajo.* Ginebra: OIT.

Organización Mundial de la Salud. (2006). *Declaration on workers´health.* Italia: OMS.

Patlán, J. (2017). *Calidad de vida en el trabajo.* México: Manual Moderno.

Pérez, G. (2002). Flexibilidad laboral y modernización de las condiciones generales de trabajo en México de 1996 a 2000: análisis de una revisión de contratos colectivos de trabajo efectuada por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. *Contaduría y Administración.* UNAM, 204, 33-53.

Porto, N. y Castromán, J. (2006). Responsabilidad social: un análisis de la situación actual en México y España. *Contaduría y Administración.* UNAM, 220, 67-87.

Ramos, H. (2006). Ética y responsabilidad social. Reflexiones y perspectiva sistémica. *The Anáhuac Journal*, 6(1), 56-71.

Reynoso, C. (2006). *Derecho laboral, panorama y tendencias*. México: UAM-Azcapotzalco.

Soria, V.M. (1995). Crecimiento económico y desarrollo de la seguridad social en Brasil y México. *Economía, Teoría y Práctica, nueva época*, 5, 39-60.

Walton, R. E. (1973). *Conciliación de conflictos interpersonales.* México: F. E. I.

World Business Council for Sustainable Development. (2002). Corporate Social Responsibility – The WBCSD's Journey, Ginebra. Recuperado de https://www.wbcsd.org

Capítulo 10
Relación entre depresión postparto materna y vínculo materno-infantil

*** Lilia Cristina Arranz Lara** *** Jaime Ruiz Ornelas**
*** Wilfrido Aguirre Rivera** *** Eduardo Carsi Bocanegra**
*Servicio de Reproducción Humana del Centro Médico Nacional "20 de Noviembre" ISSSTE.
*Servicio de Psiquiatría del Centro Médico Nacional "20 de Noviembre", ISSSTE.
*Servicio de Pediatría del Centro Médico Nacional "20 de Noviembre", ISSSTE.
* *arranzlilia@yahoo.com*

Resumen

Mediante el uso del test de Edinburgh de depresión postnatal y la calidad en la relación madre-hijo por la escala de Interacción Materno-Infantil, se observó una correlación positiva entre depresión postparto y dificultad para establecer un buen vínculo materno-infantil. En el Centro Médico Nacional 20 de Noviembre se estableció un modelo de intervención temprana para pacientes con síntomas de depresión postparto, hospitalizadas durante dos semanas en habitación compartida. Después del tratamiento, en ambas escalas se presentó una reducción significativa del puntaje inicial, reflejando que la estancia con un modelo de hospitalización conjunta y atención temprana contribuyen a disminuir los síntomas de depresión postparto y mejorar el vínculo materno-infantil.

Palabras clave: *depresión postparto, vínculo materno-infantil, depresión, ansiedad, intervención multidisciplinaria.*

Introducción

La reacción depresiva puerperal se presenta entre el 30% al 75% de las mujeres recién paridas y se expresa con modificaciones del estado de ánimo, debidas principalmente a cambios hormonales y psicosociales (Beck, 2002, Gutiérrez & Contreras, 2000; Misri & Lusskin, 2005; Patel, Bailey, Jabeen, & Ali, 2012). Esta forma de cambios de humor en el postparto se manifiesta con sentimientos de tristeza, ansiedad y desesperación por la dificultad para el manejo del neonato (Austin & Priest, 2005; Stowe, Hosteter &Newport, 2005). Dichos cambios emocionales son auto-limitados y no requieren de un tratamiento específico (Seyfried, 2003).

Es menos común la depresión postparto, que afecta del 10% al 13% de las mujeres recién paridas (O´Hara, Zekoski & Phillips, 1996; Misri & Lusskin, 2005) y tiene un impacto significativo en la salud física y mental de la madre y el hijo (Gotlib &Whiffen, 1991).

Si bien es cierto que la mayoría de los síntomas de la depresión postparto cesan de manera natural, se ha documentado que esto ocurre en un tiempo no menor a 6 meses, a veces dilatando en algunos casos entre 12 y 15 meses después del parto (O´Hara, Zekoski &Phillips, 1990). Es frecuente que este diagnóstico sea retardado o minimizado debido a la incapacidad para diferenciarlo por su proximidad temporal de la reacción depresiva puerperal o “baby blues” (Brockington, Bulterworth & Glanegaud-Frendenthal, 2003). Estos datos han sido corroborados en población mexicana (De Castro & Hernández, 2010; Ocampo, Martin & Ontiveros, 2007).

La sintomatología depresiva más frecuente en las mujeres puérperas consiste en problemas de sueño (Swain, O’Hara & Gorman, 1997), falta de energía o fatiga crónica (Fisher, Feekery, & Owe, 2002), inapetencia, cambios de peso, mal funcionamiento gastrointestinal así como baja en su funcionamiento cognitivo y libidinal (American Psychiatric Association, 2013).

Otros síntomas de mayor gravedad pueden ser la ansiedad que puede llegar a estados de pánico (Austin & Priest, 2005), irritabilidad que se vuelve enojo (Lusskin & Mesri, 2013), sentimientos de culpabilidad, sensación constante de ser sobrepasada por la vida cotidiana y, frecuentemente, sentimientos de inadecuación (Lloyd & Hawe, 2003, Tatano-Beck & Driscoll, 2006).

Con respecto a su relación con el neonato pueden aparecer dificultades para la lactancia materna (Shakespeare, Blake & García, 2004), sentimientos de ser un fracaso como madre y de no embonar emocionalmente con el menor (Kumar & Robson, 1984; Nonacs &Cohen, 1998; Nonacs, 2005; Stuchin, 1990), así como descuido o desapego a su bebé (Córdova-Barrios, 2016; Ferber, 2004) y mala regulación, afectiva con este (O'Hara et al., 1990; Reck & Hunt, 2004).

En algunas madres pueden existir sentimientos obsesivos o pensamientos mórbidos, y a veces de daño al bebé (Howard, Hoffbrand, & Henshaw, 2007). La psicosis postparto, de muy baja frecuencia entre la población femenina, puede presentar síntomas como falta de contacto con la realidad, alucinaciones, alteraciones en el pensamiento y en casos graves, actos que pueden llevar al infanticidio (Scotish Intercollegiate Gudelines Network, 2002).

Mujeres con antecedentes de depresión, u otras psicopatologías, son más susceptibles a tener depresión postparto (Kumar & Robson, 1984; Hypwell & Kumar, 1996); de la misma forma, aquellas que han tenido episodios previos de depresión posparto están en un riesgo incrementado de volverlo a padecer (Philipps & O'Hara, 1991). Datos significativos señalan que la depresión y el estrés durante la época perinatal pueden afectar adversamente tanto la evolución obstétrica como el bienestar del niño (Henry, Stowe & Newport, 2004; Huot, Brennan &Stowe, 2004; Murray & Cooper, 1997).

Existen, asimismo, variables socio-demográficas como el embarazo adolescente o insatisfacción laboral o económica que influyen en este padecimiento (Gotlib & Whiffen, 1991; Philipps, Raker, Ware & Zlotnick,

2013). La interacción entre mujeres con depresión postparto y sus hijos está caracterizada por falta de responsabilidad, pasividad, alejamiento o evitación (Roselló-Pedrós & Pérez, 2002). Una investigación en 4.873 madres señala que las mujeres con este tipo de depresión fueron más propensas a suspender la lactancia que aquellas que no manifestaron estos síntomas (Mac Learn, Minkovitz & Strobino, 2006).

En un estudio se menciona el hecho de que la falta de contacto físico de la madre produce en el bebé problemas de alimentación (Feldman, Keren, Gross-Rozval & Tyano, 2004). Estudios longitudinales han encontrado una desviación estándar menor en los niveles de inteligencia entre los hijos de madres que sufrieron depresión postparto una década anterior (Hay, Pawlby & Sharp, 1998; Sharp, Hay & Pawlby, 1995).

Asimismo, se ha correlacionado positivamente casos de niños hiperactivos con comportamiento violento, con el hecho que sus madres hayan sufrido depresión postparto (Hay, Pawlby & Angold, 2003). Se busca en la actualidad minimizar los efectos en el desarrollo infantil del impacto o estresor externo que implica estar al cuidado de una madre que sufre depresión postparto (Dennis & Creedy, 2006; Morales-Carmona, Sanchez-Bravo & Rivero, 1996).

Se ha sugerido en diversas publicaciones el beneficio de intervenciones psicológicas tempranas (Austin & Priest, 2005; Dennis, 2016; Weinberg, & Tronick, 1998), ya que el trastorno en el vínculo materno-infantil afecta de manera determinante la conducta infantil (Lartigue & Vives, 1992; Waters, Crowell &Elliot, 2002).

Objetivo

El propósito general de esta investigación fue el de establecer un modelo de intervención temprana en un hospital de tercer nivel de atención para madres con diagnóstico de depresión postparto que permitiera reducir la morbilidad de la depresión postparto de la madre, en especial la calidad del vínculo materno-infantil, así como disminuir los niveles de estrés de su hijo lactante.

Material y métodos

Diseño de la investigación

El estudio fue realizado con diecisiete pacientes que fueron canalizadas con síntomas de depresión postparto de clínicas y hospitales del ISSSTE del área metropolitana y que ingresaron durante dos semanas al Servicio de Medicina Materno Fetal del Centro Médico Nacional 20 de Noviembre del ISSSTE para manejo de depresión postparto en habitación compartida con su hijo lactante de acuerdo a la experiencia australiana (Fisher, Feekery & Rowe, 2004). Madre e hijo tuvieron durante el internamiento hospitalario una atención multidisciplinaria con el objetivo de disminuir la depresión postparto materna y mejorar el vínculo materno infantil.

Las pacientes con síntomas de depresión postparto fueron canalizadas a la Clínica de depresión postparto por médicos familiares, gineco-obstetras, pediatras, neonatólogos, enfermeras puericulturistas, psiquiatras o psicólogos pertenecientes a los diferentes niveles de atención del ISSSTE.

La Coordinación de Ginecología y Obstetricia, La Coordinación de Pediatría y el Servicio de Psiquiatría del CMN 20 de Noviembre del ISSSTE propusieron de acuerdo a la literatura una intervención oportuna en madres que habrían sido detectadas en las clínicas de primer nivel y hospitales de segundo nivel con síntomas de depresión severa, nerviosismo extremo por el cuidado del neonato o de descuido, desatención y hasta violencia hacia el recién nacido o hacia sí misma (Clark, Tluczeck & Wenzel, 2003, Grote, Torstein &Von Kries, 2002; Stuart & O'Hara, 1995).

Asimismo, fueron valoradas todas aquellas mujeres puérperas que hayan presentado síntomas de depresión gestacional moderada y grave, prestando especial atención en aquellas pacientes que fueron clasificadas como embarazo de alto riesgo o con embarazo logrado por técnicas de reproducción asistida y aquellas con antecedentes de depresión crónica o enfermedad bipolar.

Las pacientes que cumplieron con los criterios de selección para ser incluidas en la Clínica de depresión postparto fueron atendidas por consulta externa del Servicio de Ginecología y Obstetricia de acuerdo a criterios previamente establecidos:

1.- Haber pasado la cuarta semana postparto

2.- Con antecedentes de depresión crónica, enfermedad bipolar (ambos criterios suficientes para remisión inmediata), depresión gestacional o rechazo al producto desde el embarazo.

3.- Si ha presentado después del postparto, y por lo menos durante una semana (American Psychiatric Association, 2013; Jadresic, 2014; Peindl, Wisner & Hanusa, 2004):

— Ánimo triste acompañado de ansiedad severa

— Pérdidas del apetito acompañado por pérdida de peso

— Dificultades del sueño, ya sea hipersomnia, insomnio o sueño fragmentado, independientes de la atención al neonato.

— Sentimientos de inutilidad, autorreproche o culpa excesiva.

— Disminución de la capacidad de concentración o pensamiento.

— Agitación o enlentecimiento psicomotor.

4.- Por lo menos uno de los siguientes criterios con relación al neonato:

— Falta de responsabilidad o fuerte indiferencia hacia el cuidado neonatal.

— Dificultad, sobre todo afectiva, para alimentar de pecho al recién nacido.

— Pobre expresión de afecto o franco rechazo hacia el neonato.

— Incapacidad para regular el afecto del recién nacido (llanto en particular).

— Agresión hacia el neonato o pensamientos infanticidas.

— Severos problemas de pareja o familiares a raíz del nuevo nacimiento (episodios de violencia intrafamiliar).

— Descuido grave en la atención y cuidado de otros hijos o de sí misma.

— Consumo de alcohol y drogas desde antes de la gestación.

— Ausencia de apoyo social (pareja, familiares o amigos) para la manutención o el cuidado del neonato, sobre todo si ocurrió parto múltiple.

— Diferencia significativa entre las expectativas de la maternidad y los logros cotidianos en la crianza neonatal que provocan fuerte frustración.

Instrumentos

A partir del momento en que son remitidas al C.M.N. 20 de Noviembre del ISSSTE para su atención por consulta externa en el Área de Intervención Psicológica del Hospital, se produce una entrevista clínica donde se les valora y se les explica las posibles consecuencias de su sintomatología. La depresión postparto materna puede ser observada mediante la prueba de Edinburgh (Cox, Holden &Sagovski, 1987; Gibson, McKenzie, Harg & Shakespeare, 2008), cuya validación al español muestra una buena consistencia interna (Ortega & Lartigue, 2001). Un puntaje ≥11 se considera diagnóstico de depresión postparto.

Esta es una prueba de alta confiabilidad ya que logra identificar al 60% de las mujeres con este padecimiento en las primeras 20 semanas y al 80% en el primer año postparto (Downie, Wynaden & Mc Gowan, 2003).

Asimismo, fue aplicada la prueba "Escala de Interacción Materno-Infantil" BMIS: Bethlem Mother-infant Interaction Scale (Hypwell, et.al., 1996; Stowe, et al. 2005), para valorar el tipo y la calidad del vínculo materno-infantil (variable dependiente), que clasifica puntuaciones de 0 a 2: adecuada relación materno-infantil; puntuaciones de 3 y 4: interacción inadecuada; y 0: ausente relación materno-infantil (Stocky, Tonge &Numi, 2008).

Procedimiento

Si presentaban criterios suficientes se les ofreció un internamiento hospitalario en una habitación del Servicio de Medicina Materno-Fetal asignada específicamente para la atención de la depresión postparto. El grupo de estudio fue su propio testigo. Posteriormente se analizaron los resultados de forma cuantitativa y cualitativa para obtener conclusiones significativas.

Resultados

A pesar de que se tuvo una población pequeña (17), se pudo observar el impacto del tratamiento multidisciplinario para la depresión postparto a través de evaluaciones antes-después realizadas en las pacientes diagnosticadas con este padecimiento.

De manera general podemos mostrar que en la Escala Edinburgh de depresión postparto antes del tratamiento el valor medio fue de 19.7, con un punto de corte de 11 (ds= 8.56). Después del tratamiento el valor medio obtenido fue de 4.1 (ds= 4.4). Se presentó una reducción media de 11 puntos con respecto al puntaje inicial en la prueba. En el retest de la prueba de Edinburg al finalizar el tratamiento se obtuvieron coeficientes de correlación adecuados (0.792).

Con respecto a la escala Bethlem de interacción Materno-Infantil, se observó que las escalas donde se pudo apreciar el cambio en la interacción fue Contacto Visual (p= 0.018), Contacto Físico (p=0.008) y Estado de Ánimo Materno (p=0.008).

Antes del tratamiento la perturbación en la escala de Contacto Visual se encontraba en 29.4% de las mujeres estudiadas; Contacto Físico 29.3%; Contacto Verbal, 41%; Estado de Ánimo de la Madre 82.2%; Rutina General 47%; Riesgo para el Bebé 17.5% y Condición para el Infante 11.76%.

El registro en las madres de la perturbación en las diferentes escalas después del tratamiento fue la siguiente: Contacto Visual 5.5%; Contacto Físico 11.1%; Contacto Verbal 16.6%; Estado de Ánimo de la madre 16.6%; Rutina General 16.6%; Riesgo para el Bebé 0 (cero) y Condición para el infante 5.5%.
El promedio de puntajes brutos del total de las mujeres estudiadas para la prueba de Bethlem antes del tratamiento fue de 4.17 (ds=1.3). El promedio de puntajes brutos después del tratamiento fue de 1.52 (ds=0.43).

Cuando se evaluó la asociación entre los datos obtenidos en la prueba Edinburg y Bethlem se observó una correlación positiva entre la depresión postparto de la madre y la dificultad de la madre para establecer un buen vínculo materno-infantil (p=0.01).

Tabla 1
Resultados

Prueba aplicada	Evaluación inicial	Evaluación final
Cuantificación de depresión postparto *	Sin Depresión (0) Depresión moderada (5.8%) Depresión severa (52.9%) Depresión muy severa (41.13%)	Sin depresión (88.23%) Depresión moderada (11.77%) Depresión severa (0) Depresión muy severa (0)
**Nivel de Estrés ** **	Cortisol muy elevado (52.94%) Cortisol elevado (29.41%) Cortisol normal (0) Sin reactivo (17.64%)	Cortisol muy elevado (29.41%) Cortisol elevado (29.41%) Cortisol normal (23.52%) Sin reactivo (17.64%)
Interacción materno-infantil****	***Contacto Visual*** Interacción normal (70.5%) Perturbación leve (29.41%) Perturbación moderada (0) Perturbación severa (0) ***Contacto Físico*** Interacción normal (64.70%) Perturbación leve (23.52%) Perturbación moderada (11.76%) Perturbación severa (0) ***Contacto Verbal*** Interacción normal (52.94%) Perturbación leve (23.52%) Perturbación moderada (11.76%) Perturbación severa (5.88%) ***Estado ánimo madre***	***Contacto Visual*** Interacción normal (94.11%) Perturbación leve (5.5%) Perturbación moderada (0) Perturbación severa (0 ***Contacto Físico*** Interacción normal (88.23%) Perturbación leve (11.11%) Perturbación moderada (0) Perturbación severa (0) ***Contacto Verbal*** Interacción normal (82.35%) Perturbación leve (17.6%)

	Normal (0)	Perturbación moderada (0)
	Perturbación leve (76.47%)	Perturbación severa (0)
	Perturbación moderada (11.76%)	***Estado ánimo madre***
	Perturbación severa (11.76%)	Normal (88.23%)
	Rutina General	Perturbación leve (11.11%)
	Interacción normal (52.94%)	Perturbación moderada (0)
	Perturbación leve (23.52%)	Perturbación severa (0%)
	Perturbación moderada (23.52%)	***Rutina General***
	Perturbación severa (0)	Interacción normal (88.23%)
	Riesgo para bebé	Perturbación leve (11.76%)
	Sin riesgo (82.35%)	Perturbación moderada ((0)
	Riesgo ligero (0)	Perturbación severa (0)
	Riesgo moderado (11.76%)	***Riesgo para bebé***
	Riesgo severo (5.88%)	Sin riesgo (100%)
	Condición del Infante	Riesgo ligero (0)
	Buena (88.23%)	Riesgo moderado (0)
	Regular (11.76%)	Riesgo severo (0)
	Mala (0)	***Condición del Infante***
	Muy mala (0)	Buena (94.50%)
		Regular (5.5%)
		Mala (0)
		Muy mala (0)

***Escala Perinatal de Edinburgh:** Puntuaciones: 1-11 Sin depresión; 12-15 Depresión moderada; 16-20 Depresión severa; >20 Depresión Muy Severa.

**** Cortisol en sangre.** Valor de referencia: normal 126-300 nMol/L; elevado 301-500 nMol/L; > 500 muy elevado)

****** Bethlem Mother-Infant Interaction Scale. Puntuaciones:** 0 Muy Buena, 1 Buena, 2 Regular, 3 Mala 4 Muy Mala. Escalas: Contacto Visual (E1), Contacto Físico (E2), Contacto Verbal (E3), Estado de Ánimo (E4), Rutina General (E5), Riesgo para el Bebé (E6) y Condición del Infante (E7)

Discusión

En cuanto a las limitaciones del estudio, podemos observar que se perdió población a estudiar por la dificultad para convencer a la familia de la importancia del internamiento hospitalario madre-hijo, en habitación conjunta por dos semanas.

La prueba de Vínculo Materno-Infantil nos proporcionó información relevante sobre las áreas de impacto directo que tiene en el menor la depresión materna. La mejoría en los resultados de las subescalas estudiadas en un porcentaje significativo de pacientes muestra que una madre que mejora su estado de ánimo puede vincularse de manera más eficiente con el bebé a su cargo. Esto producirá un estado de bienestar que contribuirá a un desarrollo integral de éste tanto físico como emocional.

La labor principal de la especialidad de Ginecología fue la vigilancia médica y el restablecimiento del equilibrio metabólico y hormonal de la mujer en el postparto.

La función del servicio de Pediatría fue la vigilancia y cuidado del menor durante las semanas de internamiento, sobre todo porque muchos de estos infantes están llorones, irritables, inquietos y con padecimientos de salud como cólicos tempranos, inquietud nocturna, alergias o reflujo.

La visita diaria por parte del Servicio de Psiquiatría permitió proporcionar a la paciente un diagnóstico oportuno, además de prescribir a la paciente la dosis óptima de medicación de acuerdo a la evolución de los síntomas.

Las evaluaciones psicológicas permitieron un mejor apoyo tanto individual como familiar en los puntos de conflicto más importantes que fueron detectados. Las psicoterapias de enfoque cognitivo-conductual o psicoanalítico coadyuvaron a la mejor comprensión del padecimiento y que la paciente por sí misma encontrará vías individuales para el manejo de situaciones que le generaban estrés crónico, ansiedad, angustia y tristeza.

El hecho de que haya habido una mejoría en el estado de ánimo de la paciente en un tiempo relativamente corto influyó de forma importante en la vinculación de estas madres sobre todo en las áreas de Contacto Visual y Físico, que permitieron que el menor tuviera un mejor apego a sus madres.

Conclusiones

La importancia de la presente investigación fue la de registrar los resultados de una intervención antes-después del equipo multidisciplinario en la clínica de depresión postparto del C.M.N. 20 de Noviembre del ISSSTE. Este estudio va en concordancia con las investigaciones realizadas en la clínica Masada de Australia (Masada Early Parenting Centre), que es la institución que mundialmente presenta mayor casuística (Stowe, Hosteter, Newport 2005), así como los meta análisis sobre el tema publicados por Cochrane (Dennis, 2016).

Podemos concluir que la estancia en un área de hospitalización especialmente diseñada para una mejor relajación de la madre y una atención multidisciplinaria oportuna colaboran de manera importante a disminuir los síntomas de depresión postparto y mejoran el vínculo materno-infantil; sobre todo, contribuyen a disminuir el impacto de este padecimiento en el menor en sus primeros seis meses de desarrollo.

Por otra parte, una ayuda importante en la mejoría de la madre es el hecho del internamiento en un área no psiquiátrica, como es la Materno-Fetal. Lo anterior promueve tanto en la madre como en sus familiares el reconocimiento este padecimiento como un evento que con cierta frecuencia puede ocurrir en el puerperio.

Es necesario crear conciencia de la existencia de este padecimiento y sus repercusiones en el neonato tanto por parte del médico gineco-obstetra como del especialista pediátrico, para que de esta forma se pueda llevar a cabo un diagnóstico y referencia temprana a un centro especializado.

La clínica de depresión postparto del C.M.N. 20 de Noviembre del ISSSTE ha sido pionera en México de este modelo de intervención, por lo que esta investigación buscó mostrar la labor realizada en un grupo de mujeres con este diagnóstico con la finalidad de disminuir de manera oportuna el impacto en sus lactantes de un fenómeno bio-psico-social presente en un sector de la población mexicana (Aguirre, Álvarez & Arranz, 2005; Ochoa, Valencia, Olmos & Arranz, 2011).

Referencias

Aguirre, W., Álvarez, A. y Arranz, L. (2005). Lineamientos para el manejo de antidepresivos en la lactancia en la clínica de depresión postparto del C.M.N. 20 de Noviembre ISSSTE. Rev Espec Med-Quir, 11, 6-8.

American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (DSM-IV-R, (5fth Edition) (2013). Arlington VA: Library of Congress.

Austin, M.P. y Priest, S.R. (2005). Clinical issues in perinatal mental health: new developments in the detection and treatment of perinatal mood and anxiety disorders, Acta Psychiatr Scand, 112, 97-104.

Beck, C.H. (2002). Postpartum Depression: A metasynthesis. Qualitative Health Research, 12(4), 453-72.

Brockington, I., Bulterworth, R. y Glanegaud-Frendenthal, N. (2003). An international position paper on mother-infant (perinatal) health with guidelines for clinical practice. Arch Women's Ment Health, 20(1), 113-20.

Clark, R., Tluczeck, A. y Wenzel, A. (2003). Psychotherapy for postpartum depression: a preliminary report. Am J Orthopsych, 73, 441-54.

Córdova-Barrios, A. (2016). Apego materno-infantil e intervención en un contexto institucional. En Morales-Carmona F (Ed), Psicología Clínica Institucional (p.p.163-194) México: INPER.

Cox, J.L., Holden, J.M. y Sagovski, R. (1987). Detection of the postnatal depression: Development of the 10-item Edinburgh Post Natal Depression Scale. BR J Psychiatry, 150, 782-86.

De Castro, F. y Hernández, B. (2012). Sintomatología depresiva maternal en México. Prevalencia nacional, atención y perfiles poblacionales de riesgo. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Research Grant Program. México: Instituto Nacional de Salud Pública.

Dennis, C.L. y Creedy, D. (2006). Intervenciones psicosociales y psicológicas para la prevención de la depresión postparto. Cochrane Plus Library, 1, 20.

Dennis, C.L. (2016). Interventions (others than psychosocial, psychological and pharmacological) for preventing postpartum depression. Cochrane Database. UK: Cochrane Library.

Downie, J., Wynaden, D. y Mc Gowan, S. (2003). Using the Edinburgh Postnatal Scale to achieve best practice standards. Nursing & Health Sciences, 5(4), 283-7.

Ferber, S.G. (2004). Maternal touch could be used as a diagnostic tool for detection of mothers at risk. Early Human Development, 79(1), 65-75.

Fisher, J., Feekery, C. y Rowe, H. (2002). Nature, severity and correlates of psychological distress in women admitted to a private mother-baby unit. J Paediatrics and Child Health, 38(2), 140-142.

Fisher, J., Feekery, C. y Rowe, H. (2004) Treatment of maternal mood disorder and infant behavior disturbance in an Australian private mothercraft unit: a follow-up study. Archives of Women's Mental Health, 7(1), 89-93.

Feldman, R., Keren, M., Gross-Rozval, O y Tyano, S. (2004). Mother. child touch patterns in infant feeding disorders: relation to maternal, child, and environmental factors. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 43(9), 1089-1097.

Gibson, J., McKenzie, M., Harg, K. y Shakespeare, I. (2008). A systematic review of studies validating the Edinburg Postnatal Depression Scale in antepartum and postpartum women. Acta Psychiatr Scand, 119, 350-64.

Gotlib, I.H. y Whiffen, V.E. (1991). Prospective investigation of postpartum depression: factors involved in onset and recovery. J Abnormal Psychology, 100(2), 122-32.

Grote, V., Torstein, V. y Von Kries, R. (2010). Maternal postnatal depression and child growth: a European cohort study. BMC Ped, 10, 1-8.

Gutiérrez, R. Y Contreras, D. (2000). ¿Cómo actúa la progesterona sobre el Sistema Nervioso Central? Rev Mex Salud Mental, 23(2), 42-48.

Hay, D.F., Pawlby, S. y Sharp, D. (1998). Intellectual problems shown by 11-year-old children whose mothers had postnatal depression. J Clin Psychiatry, 59(2), 53-61.

Hay, D.F., Pawlby, S. y, Angold, A. (2003). Pathways to violence in the children of mothers who were depressed postpartum. Developmental Psychology, 39(6), 1083-94.

Henry, A., Stowe, Z. y Newport, J. (2004). The Fetus and Maternal Depression: implications for antenatal treatment guidelines. Clin Obstet Gynecol, 47(3), 535-546.

Howard, L., Kirkwood, G. y Latinovic, R. (2007). Sudden Infant Death Syndrome and Maternal Depression. J Clin Psychiatry, 68, 8.

Howard, L.M, Hoffbrand, S., y Henshaw, C. (2007). Antidepresivos para la prevención de la depresión postparto. Common Mental Disords Group. UK: Cochrane Library.

Huot, R. L., Brennan, P.A. y Stowe, Z.N. (2004). Negative offspring of depressed mothers is predicted by infant cortisol levels at 6 months in infants. Ann NY Acad Sci, 1032, 234:36.

Hypwell, A.E. y Kumar, R. (1996). Maternal psychopathology and prediction of outcome based on mother-infant interaction ratings (BMIS). British J Psychiatry, 169(5), 655-61.

Jadresic, E. (2014). Depresión perinatal: Detección y tratamiento. Rev Med CLC, 25(6), 1019.

Kumar, R. y Robson, K.M. (1984). A prospective study of emotional disorders in childbearing women. BJ Psychiatry 1984, 144, 35-47.

Lartigue, T. y Vives, J. (1992). La formación del vínculo materno-infantil. Un estudio comparativo longitudinal. Revista Mexicana de Psicología, 9(2), 127-42.

Lloyd, B. y Hawe, P. (2003). Solutions forgone? How health professionals frame the problem of postnatal depression. Social Science & Medicine, 57, 1783-95.

Lusskin, S.I. y Mesri, S. (2013). Postpartum blues and depression. Basow Up to Date. Waltharm MA: Uptodate.

Mac Learn, K., Minkovitz, C. y Strobino, D.M. (2006). The timing of maternal depressive symptoms. Pediatrics, 118(1), 174-82.

Misri, S. y Lusskin S. (2005). Postpartum blues and depression. Up to date 2005, 13(2).

Morales-Carmona, F., Sanchez-Bravo, F. y Rivero, J. (1996). Depresión materna y desarrollo infantil en hijos de madres deprimidas y no deprimidas. Perinatol Reprod Hum, 10(1), 7-12.

Murray, L.y Cooper, P. (1997). Effects of postnatal depression on infant development. Arch Dis Child, 77, 99-101.

Nonacs, R. y Cohen, L.S. (1998). Postpartum mood disorders: diagnosis and treatment guidelines. J Clin Psychiatry, 59(2), 34-39.

Nonacs, R. (2005). Postpartum depression. A metasynthesis. Waltharm MA:Uptodate.

O'Hara, M.W. y Swain, A.M. (1996). Rates and risk of postpartum depression. A meta-analysis. International Review of Psychiatry, 8, 37-54.

O´Hara, M.W., Zekoski, M.W. y Phillips, EM. (1990). Controlled prospective study of postpartum mood disorders: comparison of childbearing and nonchildbearing women. J Abnorm Psychol, 1, 11-61.

Ocampo, R., Martin, G. y Ontiveros, M. (2007). Detección de depresión postparto en el Instituto Nacional de Perinatología. Psiquiatría, 23(3), 18-22.

Ochoa, G., Valencia, F., Olmos, M. y Arranz, L. (2011). Relación materno infantil en pacientes con depresión posparto. Psiquis 2011, 2, 43-51.

Ortega, L. y Lartigue, T. (2001). Prevalencia de depresión a través de la Escala de Depresión Perinatal de Edinburgh (EPDS) en una muestra de mujeres mexicanas embarazadas. Perinatol y Reprod Hum, 44(2), 11-20.

Patel, M., Bailey, R., Jabeen, S. y Ali, S. (2012). Postpartum depression a review. Journal of Health Care, 3(2), 534-42.

Peindl, K.S., Wisner, K.L. y Hanusa, B.H. (2004). Identifying depression in the first postpartum year: guidelines for office-based screening and referral. J Affective Disorders, 80, 37-44.

Philipps, L.H. y O'Hara, M.W. (1991). Prospective study of postpartum depression: 4 ½ -year follow-up of women and children. Journal of Abnormal Psychology, 100(2), 151-5.

Philipps, M.G., Raker, C.A., Ware, E. y Zlotnick, C. (2013). Randomized controlled trial to prevent postpartum depression in adolescent mothers. J Obstet Gynecol, 208(3), 19.

Reck, C. y Hunt A. (2004). Interactive regulation of affect in postpartum depressed mothers and their infants: an overview. Psychopathology. 37 (6):272-280.

Roselló-Pedrós, A. y Pérez, T. (2002). Influencia de la conducta, las actitudes y el estilo de crianza sobre el desarrollo del niño en madres con depresión postparto. Ac Esp Psiq, 30(5), 292-300.

Scottish Intercollegiate Guidelines Network. (2002) Postnatal Depression and Puerperal Psychosis. England: Scotland Royal College of Physicians.

Seyfried, L.S. y Marcus, S.M. (2003). Postpartum mood disorders. Int Rev Psychiatry, 15(3), 231-42.

Shakespeare, J., Blake, F. y García, J. (2004). Breast-feeding difficulties experienced by women taking part in a qualitative interview study of postnatal depression. Midwifery, 20(3), 251-60.

Sharp, D., Hay, D.F., Pawlby, S. (1995). The impact of postnatal depression on boys' intellectual development. J Child Psychology I Psychiatry & Allied Disciplines, 36(8), 1315-36.

Stuchin, A. (1990). Bonding Failure: "I don´t know this baby, she's nothing to do with me". Clinical Child Psychology and Psychiatry, 3, 11-24.

Stocky, A.J., Tonge, B.J. y Numi, R.J. (1996). The reliability and validity of the Bethlem Mother-Infant Interaction Scale. BJ Psych, 169(1), 27-9.

Stowe, Z., Hosteter, A., Newport, J. (2005). The onset of postpartum depression: Implications for clinical screening in obstetric and primary care. American Journal of Obstetrics and Gynecology, 192(2), 522-26.

Stuart, S. y O'Hara, M.W. (1995). Treatment of postpartum depression with interpersonal psychotherapy. Arch Gen Psychiatry, 52, 75-6.

Swain A, O'Hara, M., Starr, K. Gorman, L.A. (1997). A prospective study of sleep, mood, and cognitive function in postpartum and nonpostpartum women. Obstet & Gynecol. 90(3), 381-386.

Tatano-Beck, C. y Driscoll, J. (2006). Postpartum mood and anxiety disorders: a clinician's guide. Sudbury Mass: Jones Publishers.

Waters, E., Crowell, J. y Elliot, M. (2002). Bowlby's secure base theory and the social personality psychology styles. Attach Num Dev, 4(2), 230-242.

Weinberg, M.K., Tronick, E.Z. (1998). The impact of maternal psychiatric illness on infant development. J Clin Psychiatry, 59(2), 53.

ISBN: 978-612-4148-12-5

9 786124 148125