



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
POSGRADO DE PEDAGOGÍA

**SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO  
EDUCATIVO A UN GRUPO DE ADOLESCENTES DE LA COMUNIDAD “LA  
VALENTÍN” (D. F. 1994-2002)”.**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

***YOLANDA DÍAZ GARCÍA***

ASESORA

Mtra. Rosa Ma. Sandoval Montaño

MÉXICO, D.F. 2012



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **AGRADECIMIENTOS:**

**Al asilo familiar (Ollinahuehue), y a las hermanas Dominicas por su comprensión, apoyo y estímulo constante para llevar a cabo la sistematización de este trabajo.**

**A mis sinodales por la lectura, correcciones y valiosas sugerencias hechas a este trabajo:**

**Claudia Bataller Salas  
Patricia Ducoing Watty  
Ileana Rojas Moreno  
Rosa Ma. Sandoval Montaña  
Lourdes Vargas Garduño**

# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I. PROCESO DE RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA A TRAVÉS DE LA SISTEMATIZACIÓN.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1. Nociones diversas acerca de lo que es sistematizar .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2. Diferencia entre sistematizar contenidos y procesos.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3. Intencionalidad de la sistematización. Por qué, para qué y para quién sistematizar.....</b>	<b>16</b>
<b>1.4. Metodología para la sistematización.....</b>	<b>18</b>
1.4.1.Contexto teórico.....	19
1.4.2.Delimitación de objetivos, temática y ejes.....	20
1.4.3.Momentos del proceso de sistematización.....	21
<b>1.5. El proceso de sistematización seguido con respecto de la experiencia de "la esperanza de Valentín" .....</b>	<b>25</b>
1.5.1.Propósitos.....	26
1.5.2.Objeto de la sistematización. ....	27
1.5.3.Ejes de sistematización. ....	27
1.5.4.Proceso metodológico seguido. ....	31
<b>CAPÍTULO II. EL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO, UNA ESTRATEGIA PARA ENFRENTAR LOS DESAFÍOS ACTUALES PARA LOS JÓVENES MEXICANOS. ....</b>	<b>32</b>
<b>2.1. Características generales de la etapa juvenil .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2. Los jóvenes y su construcción identitaria.....</b>	<b>35</b>
<b>2.3. El pensamiento adolescente.....</b>	<b>36</b>
<b>2.4. Los jóvenes y la familia.....</b>	<b>39</b>
2.4.1.Relación del adolescente con sus padres .....	41
2.4.2.La salida de casa.....	43

<b>2.5. Los jóvenes y sus relaciones sociales</b> .....	45
2.5.1.Las amistades.....	45
2.5.2.Las relaciones con adultos.....	46
2.5.3.Las instituciones gubernamentales .....	47
<b>2.6. Educación y mercado laboral</b> .....	48
<b>2.7. Jóvenes y valores</b> .....	52
2.7.1.Adicciones .....	53
2.7.2.Sexo .....	54
2.7.3.Los jóvenes y la religión.....	57
<b>2.8. El acompañamiento educativo</b> .....	58
<b>CAPÍTULO III. PRIMERA ETAPA: UN NUEVO COMIENZO DEL GRUPO</b> .....	<b>62</b>
<b>3.1. “La Valentín”, miradas desde fuera y desde dentro</b> .....	62
<b>3.2. Mi inserción en la comunidad de jóvenes: “La Esperanza de la Valentín”</b> .....	65
<b>3.3. “La Esperanza de la Valentín”. Un acercamiento a la experiencia grupal</b> .....	66
<b>3.4. Uniendo esfuerzos para formar a los chicos:         el grupo de asesoría a los papás</b> .....	77
<b>3.5. Algunas reflexiones sobre la experiencia durante esta primera etapa</b> .....	77
<b>CAPÍTULO IV. SEGUNDA Y TERCERA ETAPA: CRECIMIENTO, MADURACIÓN Y LOGROS DEL GRUPO</b> .....	<b>79</b>
<b>4.1. Los procesos de acompañamiento grupal</b> .....	80
<b>4.2. El proceso del grupo “Esperanza de la Valentín”, en su segunda etapa</b> .....	82
4.2.1. Primer estadio: Preformación.....	83
4.2.2. Segundo estadio: Comienzo .....	85

4.2.3. Tercer estadio: Tormenta. Crisis o desintegración...Atronos o reorientaciones(1995).....	88
4.2.4.Cuarto estadio: Normativo. Asignación de tareas (1996) .....	94
4.2.5.Quinto estadio: Ejecución I. Compromisos grupales (1997) .....	97
4.2.6.Sexto estadio: Reformulación o transición grupal .....	98
4.2.7.Séptimo y octavo estadios: Ejecución II, Conformación o terminación-final ....	100
4.2.8.Noveno estadio: Etapa de cierre .....	103
<b>4.3. Acompañamiento a otros actores del proceso .....</b>	<b>107</b>
4.3.1. Taller de comunicación para padres (septiembre-diciembre) .....	107
4.3.2. Acompañamiento individual: el caso de una adolescente del grupo.....	110
<b>4.4. Los aprendizajes para la vida. Recuperación de la experiencia vivida por los actores del proceso.....</b>	<b>112</b>
4.4.1. Motivos de mi participación en el grupo .....	112
4.4.2. Recuerdos significativos .....	113
4.4.3. El mayor impacto en su vida personal.....	113
4.4.4. Impacto en las relaciones con los demás (familia, amigos).....	114
4.4.5. Influencia del grupo en el desempeño académico .....	115
4.4.6. Apoyos recibidos por parte de los amigos del grupo en su crecimiento personal .....	115
<b>REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>126</b>

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este documento es la recuperación de la experiencia vivida con el grupo de adolescentes “La esperanza de la Valentín”, es decir: la “sistematización de la experiencia educativa”, a la luz de algunos fundamentos teóricos que faciliten la reflexión sobre dicha experiencia. Resulta interesante poder recoger lo que se hizo en el espacio de convivencia, darle un sentido y explicar por qué sí o por qué no se siguió la ruta planificada y además compartir los resultados y aprendizajes que se obtuvieron. Este ejercicio supone volver sobre la experiencia, reflexionar sobre ella con la finalidad de: a) ordenar las acciones ejecutadas; b) permitir la apropiación crítica de los procesos por parte de sus protagonistas; c) mejorar las prácticas futuras; d) producir generalizaciones a partir de la experiencia concreta y; e) comunicar y compartir las experiencias. Beatriz Borjas (2010), dice al respecto que:

Quando sistematizamos, nuestro interés primordial es recuperar la experiencia vivida analizando los aspectos más significativos. Cuando le preguntamos a un estudiante qué le pareció la experiencia queremos saber si alcanzamos lo que nos propusimos, pero si le preguntamos cómo se desarrolló la experiencia queremos indagar cómo el estudiante vivió el proceso.

El encuadre teórico que sirve de referencia para comprender el contexto de la población en la que se encontró inmerso el grupo en cuestión, ha sido motivo de diversas investigaciones que nos permiten conocer los ejes temáticos desde los que se piensa y discute el mundo juvenil en México. Se trata de propuestas para saber cómo observar a los jóvenes desde parámetros de discusión, tales como: educación y trabajo, espacios y relaciones personales de los jóvenes, etc. (Pérez Islas, 2003). También se encuentran estudios que tocan temas en torno a la realidad que vive la población juvenil a nivel nacional e internacional, entre los que destacan: la violencia (entendida como un potencial natural de agresividad que puede llegar a exacerbarse por motivos sociales y dirigirse hacia los demás – homicidio- o en contra de ellos mismos –suicidio-), la atracción por el riesgo, la búsqueda de la propia identidad (de sentirse distinto de los demás, de autoafirmar su sí mismo, afán de protagonismo), las ansias de omnipotencia, la rebeldía contra

los límites, el anhelo de diversión (que con frecuencia los lleva a excesos tales como el abuso de drogas y de alcohol) (Maddaleno, Morello e Infante-Espíndola, 2003), necesidad de ser aceptado y de formar parte de un grupo (lo cual a veces lo lleva al pandillerismo).

Todo lo anterior puede ser orientado positiva o negativamente y ser útil para el desarrollo humano del adolescente o para mermar su calidad de vida; pero ¿de qué depende? De múltiples factores, sin embargo, no puede dejar de reconocerse la importancia que tienen algunas instancias, como son: la familia, la escuela, las redes sociales con que cuenta y el entorno sociocultural en que se desenvuelve.

Los jóvenes, a pesar de encontrarse en una de las más bellas etapas de la vida, para lograr desarrollar plenamente su potencial humano deben afrontar múltiples retos y dificultades; los cuales, una vez superados, les permiten fortalecer su autoconcepto y autoestima para enfrentarse a la vida adulta de la mejor manera posible.

Se han realizado estudios profundos y diversas investigaciones, como la de Maddaleno et. al. (2003), que nos permiten reconocer que en la fase de la adolescencia, los jóvenes enfrentan múltiples desafíos y problemas, tanto en el ámbito familiar, como social y de salud. Entre los más relevantes, destacan la educación, el empleo, la estructura familiar (con frecuencia monoparental), la salud sexual y reproductiva, el abuso de sustancias y la violencia. En dicho estudio se menciona que en forma general, en Latinoamérica ha habido una mejora dramática en el nivel de escolaridad; no obstante, también se señala que las tasas de desempleo siguen siendo desalentadoras, lo cual nos habla de que, a pesar de que los jóvenes cuentan con mejor preparación académica, esto no les garantiza el acceso a mejores oportunidades de empleo; máxime que, según datos de Gustavo Esteva (2010), ocho de cada cien jóvenes, trabaja en alguna área vinculada a los estudios que realizó. Por otro lado, Maddaleno et. al. (2003), hacen notar que, desde 1994, aproximadamente uno de cada cinco hogares en América Latina está encabezado por una mujer.



La etapa de la adolescencia es descrita por psicólogos y sociólogos como un tiempo fugaz, turbulento e inestable, en el que participan factores anatómicos, fisiológicos y sociales. Otros, la identifican como una fase enfrentada a una revolución fisiológica en el interior de los adolescentes, y con tareas adultas tangibles que los aguardan (Erikson, 1980). Esta etapa, que por lo regular abarca de los 12 a los 18 años, el (la) adolescente siente la necesidad de que se le trate como adulto, aunque no comprende totalmente las nuevas demandas sociales que se le presentan y cómo podría satisfacerlas o evitarlas (Cameron, 1999). Dolto, (1990), por su parte, identifica a la adolescencia como el estado de mutación, que somete a los sujetos a una mayor dependencia de los demás; para él es una circunstancia vital que lo(a)s sitúa en estado de fragilidad y tienen que adaptarse a una mediación nueva:

“el adolescente pasa por una muda respecto de la cual nada puede decir, y es, para los adultos, objeto de un cuestionamiento (que), según los padres, está cargado de angustia o pleno de indulgencia (...) (es la) edad en que el ser humano no es dios, mesa ni jofaina” (Dolto, 1990: 12).

Aberasturi, (1994), citado en Weissman, 2005), sostiene que durante la adolescencia se enfrenta un duelo, porque se viven diversas pérdidas, como el cuerpo infantil, el estilo de vida de niño, entre otras.

Al presentar el encuadre de nuestro trabajo empezaremos por decir que la colonia de la que hablaré existe, sus jóvenes también; otra podría ser la colonia, otros sus jóvenes; no obstante, creo que las necesidades de desarrollar la convivencia, de comunicarse; la necesidad de trabajar, de producir, de transformar la propia sociedad, serían las mismas, y sólo podrían cubrirse por el esfuerzo colectivo. Este esfuerzo de integración y de suma de voluntades, creo también, se logra a través del hecho educativo, por tanto, una de las pretensiones del proceso era sentar las bases necesarias de una propuesta de formación para este grupo perteneciente a un sector urbano popular. Al iniciar la experiencia de acompañamiento, carecíamos de la perspectiva y distancia necesarias para proceder con un cuerpo teórico definido que ayudara a la reflexión sobre la tarea a llevar a cabo. Contábamos sólo con un referente para acercarnos al proceso del grupo en cuestión: el campo de la Educación Popular.

Sobre este campo de la educación era preciso considerar las siguientes advertencias: la necesidad de tender a generar un proceso de aprendizaje que permitiera la modificación de formas de comprender y actuar de las personas y los grupos; el basarse en una metodología que favoreciera la participación en la construcción del propio proceso educativo; así como, tomar siempre como referencia las prácticas de los participantes, y utilizar técnicas que facilitarían la expresión y el respeto a las distintas características personales.

En este contexto, el perfil del educador no es definitivo, ha sido objeto de investigación, así como la caracterización que se ha hecho sobre el tema de los sectores populares y su cultura. Respecto al papel que desempeña el educador sobresalen las dimensiones siguientes: “el promover, animar, coordinar, asesorar, acompañar, formar, resaltándose más de otras según las etapas y los momentos de trabajo” (Ferrando, 1991: 67). Su posición no es neutra.

Hace una opción política y busca desarrollar una pedagogía liberadora, sin que ello implique la manipulación de los grupos con los que trabaja. Para no manipular, es necesario que explicita la dirección que quiere darle a su trabajo, de modo que la organización pueda aceptar o rechazar la propuesta.

Ferrando (1994), al referirse a las experiencias concretas de educación, distingue dos planos de incertidumbre: uno, referido a las experiencias educativas concretas, que toman en cuenta el rol del educador, la metodología, los fenómenos grupales, la comunicación; el otro se ubica en el contexto histórico, político, social en el cual se dan tales experiencias.

En este contexto se encuadra la experiencia de acompañamiento que se dio a un grupo de adolescentes de una colonia popular, donde se llevó a cabo un intento por favorecer la creación y/o fortalecimiento de estrategias para orientar positivamente las inquietudes, anhelos, dudas, y demás elementos mencionados arriba. Dicho acompañamiento partió de un proyecto educativo que involucraba a los adolescentes mismos en tanto agentes de su propia formación, así como a otros actores/agentes sociales cuya influencia resulta determinante: sus padres, sus hermanos y hermanas, así como sus amigos(as). Fue preciso formular algunas interrogantes que servirían para plantear los retos a enfrentar para el

trabajo de educación, formación y acompañamiento: ¿cómo pueden familiares, amigos, conocidos, formadores, facilitar la superación del estado de adolescencia o prolongarlo? ¿cómo apoyar aprendizajes significativos en el contexto?, ¿cómo detectar los signos de luto por el final de la infancia y ayudarles a aceptar esta pérdida, tarea esencial en el trabajo de acompañamiento?, ¿cómo permitir que expresen sus sentimientos y comprenderlos, sin anteponer nuestra interpretación, para que puedan sacar todo, elaborar su duelo y desembocar en una nueva vida y en una esperanza, para que sean capaces de concebir que existen otras posibilidades de relacionarse con las personas, en el trabajo, en la familia, en el comercio, en la vida pública, a pesar de que muchos viven una realidad de miseria, de ignorancia, de vicio, de desempleo, de violencia? Estas interrogantes plantean el reto de comprender que la educación, como expresa Dolto (1990), significa educación en el amor, en el respeto a los demás y en el respeto a uno mismo, lo cual nos hace constatar que se suelen introyectar conocimientos en los niños, sin que tengan un significado para su vida, como una mera forma de reproducir el sistema cultural en el que están inmersos. De ahí que no podemos soslayar el hecho que un cambio en la formación implica un cambio cultural en la sociedad actual.

Nos adentraremos en la exposición e interpretación del trabajo de acompañamiento por etapas, con la intención, no sólo de analizar el trabajo de sistematización de la experiencia, sino que con este esfuerzo se pueda dar cauce creativo a lo vivido, de acuerdo con lo que dice Aldous Huxley (en Chopra, 2006:45) “la experiencia no es lo que te ocurre; es lo que haces con lo que te ocurre”. Lo que diré de estos adolescentes, que constituirían una “muestra estadísticamente irrepresentativa”, nos pondrá en la pista de un análisis –más profundo y necesario- sobre lo ocurrido en este grupo, en el que los adolescentes se constituyeron en actores y agentes, conceptos que distingue Giddens (1995), señalando que son “actores sociales”, en tanto que actúan, siguiendo los “guiones” que marca la “estructura” social; pero son “agentes”, en cuanto a su capacidad de transformar su medio, de modificar las estructuras y de “hacer la diferencia”. Así

pues, las personas suelen comportarse como actores sociales, pero también, en muchas ocasiones, como agentes.

Posteriormente, en el trabajo de sistematización, se buscó ordenar algunas de las experiencias, reflexiones y análisis con los aportes teóricos que pudieran nutrir y enriquecer esta experiencia; puesto que como dice Anselm Grün (2000: 75, 78) todo el que educa a niños y adolescentes tiene en último término una tarea de hacerles

*“salir fuera, de que su proceso de crecimiento y maduración no se estanque ni se oriente hacia una dirección equivocada, y de hacer que brote en ellos la vida (...), la labor del formador es esencialmente un suscitar vida en los niños y adolescentes y en comunicarles el gusto por ir desarrollándose en su proceso de formación”.*

Lo que este autor expone nos facilitó la comprensión de que en nuestra tarea de acompañamiento son necesarios: la confianza, el respeto, la tolerancia, la igualdad, la justicia, la libertad, la responsabilidad, la autonomía y la cooperación, para crear un ambiente de aprendizaje.

El grupo de adolescentes que acompañé, como ocurre en muchos otros casos, se dio en un contexto parroquial y no contaba con un espacio de contención real para ellos, traducida como programas de atención y seguimiento a adolescentes, ni en su familia, ni en la escuela, puesto que la dinámica común de una y de otra, no les facilitaba los recursos necesarios para afrontar las dificultades e incertidumbres de su proceso de crecimiento. Por otro lado los chicos tenían poca posibilidad de acudir a lugares de distracción, debido a la situación económica de la familia. Por tanto, al permanecer “forzadamente” en el entorno de su barrio, con la gente con la que habían crecido, existían condiciones para abrir espacios de comprensión, distracción o desahogo, de compartir intereses. De este modo, lo que podría ser una situación que les cerrara oportunidades de crecimiento, pasó a convertirse en un contexto nutritivo que favorecía su desarrollo humano integral.

En un principio, la experiencia aparecía sumamente “incierto” e “incómoda”. Incómoda, dada mi condición de acompañante en un proceso que había de moverse en márgenes de incertidumbre a partir de las experiencias y vivencias propias y las del proceso adolescente en el grupo, las cuales no facilitaban en

absoluto “el distanciamiento” que es dable hacer en estos casos pues, constituye una etapa que suele ser pesada tanto para los adolescentes como para los padres. De ahí que la relación con alguien estable, que se limite a tratar un punto concreto y que le tome a uno por lo que es, sin juzgarle, propicia un desarrollo humano más integral. Incierta, por la búsqueda que suponía llevar a cabo, para conformar y facilitar la integración del grupo como una comunidad de aprendizaje en la que se fomentara: un compromiso vivencial de desarrollo humano personal y grupal; donde la plática mutua y directa facilitara el cambio conductual, en la que se practicara el aprendizaje de tácticas y estrategias para que pudieran ayudarse y ayudar a los demás efectivamente y se promoviera un aprendizaje sistemático de destrezas para la vida. Ducoing lo explica de la siguiente manera:

“En el acompañamiento, la incertidumbre y la inseguridad configuran el escenario en el que interactúan acompañante y acompañado. Este escenario está marcado por una voluntad de condición y en donde a pesar de la desigualdad de condición de ambos, es decir, de la posición jerárquica diferenciada, se asumen la interacción como interacción de subjetividades y el acompañamiento como un proceso en el que el acompañado tiene un lugar como sujeto: aquel que el acompañante le otorga como interlocutor. De ahí que el acompañado comparte con el acompañante momentos de trabajo, pero también de fuera del trabajo, abriendo la posibilidad de un verdadero encuentro...” (Ducoing P. 2010; 74-75).

Conviene subrayar, por tanto, que supone un reto constante la búsqueda por desarrollar habilidades personales que faciliten la formación y acompañamiento del grupo de adolescentes, favoreciendo la superación de las relaciones de desigualdad e injusticia que se dan en familia, en la escuela y en la sociedad, así como el considerar una de las funciones que tiene la educación en relación a la circulación social de los sujetos: discriminación de normas, consecuencias sociales de las elecciones personales, adquisición de pautas culturales de relación humana, que tienen su fundamento con la construcción de aprendizajes significativos o contenidos relativos a valores, normas y actitudes; así como el posibilitar que los chicos, por sí solos, sean capaces de aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser (Delors, 1996). Como dice Ferrando (1991: 68) “Para que esta tarea sea posible, es necesario que nosotros mismos podamos identificar los elementos dominadores y liberadores presentes en nuestra cultura y en nuestra forma de pensar y actuar”.

El encuadre de la experiencia de acompañamiento suponía, también, considerar en principio, algunos referentes claves, que era necesario poner de relieve para comprender la dinámica del proceso grupal y que tienen relación con **el acompañamiento educativo**. Dada la relevancia que éste tiene en todo espacio que se considere educativo; así como, su vínculo con la *situación histórico-social* en el desarrollo de las prácticas grupales, había que tomar en cuenta los diversos contextos socioculturales en el que estaba inmerso el grupo. Cabe destacar aquí que la práctica de acompañamiento supone asumir una posición respecto al papel que desempeñamos como acompañantes y al lugar que tiene o debería tener el otro, el acompañado, según apunta en su reflexión Ducoing sobre las líneas de demarcación entre las nociones de tutoría y acompañamiento, esta reflexión aporta a nuestro estudio la posibilidad de establecer una distinción sobre el tipo de acompañamiento desarrollado en nuestra experiencia con el grupo de adolescentes como veremos más adelante (Ducoing P. 2010; 57). Asimismo, en esta experiencia se buscaba, facilitar un **ambiente de aprendizaje** que articulase los procesos con vías a facilitar la construcción de **comunidades de aprendizaje**, las cuales dejan atrás las relaciones lineales de causalidad cognitiva. La tarea se llevó a cabo desde el presupuesto de que las personas son agentes que asumen un rol activo para responder a la necesidad y exigencia de un modelo horizontal de aprendizaje sistemático de destrezas para la vida entre formadores (padres, maestros, personas que acompañan su proceso) y adolescentes a un mismo nivel, hasta el acoplamiento entre códigos y métodos de conocimiento y comunicación.

Sobre el *ambiente de aprendizaje*, conviene precisar también, que los *aprendizajes* a los que me refiero tienen que ver con el *aprendizaje cooperativo*, del cual Dubinsky (citado por Cortés, 2007), dice que “el trabajo se realiza en grupos o equipos, proporcionando un ambiente de interacción social que puede mejorar la maduración de su entendimiento”. En este modelo, el papel del profesor (responsable en este caso) se mueve de ser la figura central de toda la actividad a ser un componente del ambiente total de aprendizaje, asumiendo un papel de guía, facilitador, creador de situaciones de aprendizaje y asesor, tomando el

estudiante, (los chicos, en la experiencia a la que estamos aludiendo), la responsabilidad de aprender y hacer las construcciones mentales que quiera.

La experiencia de acompañamiento se articula con los procesos de construcción de comunidades de aprendizaje en las que se reconoce la dinámica del acompañamiento dentro de un todo interconectado de relaciones humanas, como se menciona en el libro “El acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto” (Jacobo García, et. al., 2005). De este modo, la recuperación de la experiencia vivida y su enriquecimiento con algunos fundamentos teóricos, me permite plantear la siguiente pregunta que constituye el eje problemático de este trabajo: *¿De qué manera, el acompañamiento brindado, favoreció para que éste se constituyera en la base del proceso grupal y se orientara a formar una comunidad de aprendizaje que ayudara a sus integrantes a manejar su proceso de adolescencia de una manera constructiva en vistas a lograr su autorrealización?*

En congruencia con esto, el objetivo de este estudio consiste en dar cuenta de la experiencia vivida con un grupo parroquial de adolescentes de una colonia popular de la Cd. de México (Colonia Valentín Gómez Farías de la Delegación Álvaro Obregón), cuyo rango de edad fue de los 10 a los 16 años.

Dado que el proceso grupal se dio durante seis años, después de los cuales, se llevó a cabo un proceso de acompañamiento individual con algunos de los adolescentes que participaron en él, así pues, en la sistematización se pudieron apreciar tres etapas bien definidas:

- Primera etapa: un nuevo comienzo del grupo (julio y agosto de 1994).
- Segunda etapa: crecimiento, maduración y logros del grupo (septiembre de 1994 a julio del 2000).
- Tercera etapa: el acompañamiento en la construcción de sujetos individuales, los aprendizajes para la vida (septiembre del 2000 a junio del 2003), la recuperación de la experiencia vivida por los actores del proceso (octubre 2010).

Para facilitar la presentación de este trabajo, lo he estructurado en cuatro capítulos, conclusiones, referencias y anexos. En el primer capítulo, se discute la sistematización en tanto proceso, puesto que es a partir de estas reflexiones como se ha construido la información que aquí se presenta. En el segundo capítulo desarrollo el contexto sociocultural de la juventud latinoamericana y mexicana en la actualidad, así como los fundamentos teóricos de los ejes conceptuales que se abordan, a saber, las características generales de la juventud, la construcción identitaria, las relaciones familiares y sociales de los jóvenes, los valores así como el acompañamiento pedagógico. En el tercer capítulo describo el contexto en el que se llevó a cabo la experiencia de acompañamiento, la colonia Valentín Gómez Farías, y explico la primera etapa del grupo. En el cuarto y último capítulo doy cuenta de las etapas segunda y tercera del grupo. Finalmente, presento algunas reflexiones finales sobre todo lo vivido; donde no sólo refiero lo que pasó con los chicos, sino también con mi propio proceso de desarrollo personal gracias a la interacción propiciada durante la experiencia de acompañamiento.



# **CAPÍTULO I**

## **PROCESO DE RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA A TRAVÉS DE LA SISTEMATIZACIÓN**

Las experiencias pedagógicas, tanto de innovación como de aplicación de modelos, cuando no se pueden recuperar de una manera sistemática, con frecuencia se quedan en el plano de la cotidianidad, y no se aprovechan para mejorar el ejercicio de la docencia o de la educación popular, a partir del aprendizaje logrado mediante la reflexión de la propia práctica. Incluso, es esta la vía por medio de la cual, los profesores o los facilitadores pedagógicos, se constituyen en investigadores formales.

Es por este motivo, que considero relevante, antes de presentar la experiencia sistematizada, hacer una reflexión acerca de lo que es la sistematización, de cómo se realiza y para qué, con la intención de aplicar dicha reflexión teórica al caso que presento en este documento.

Así pues, expongo en este capítulo los elementos teóricos acerca de la sistematización. Al final de cada apartado, voy relacionando dicha teoría con su aplicación en el proceso de reflexión sobre la experiencia que se relata en este informe.

### **1.1. NOCIONES DIVERSAS ACERCA DE LO QUE ES SISTEMATIZAR**

Sobre el tema de la sistematización, se han realizado diversos esfuerzos de recopilación crítica, revisión de literatura existente, así como precisiones que se consideran son propias del tipo de reflexión o conceptualización que realiza la sistematización, encontrando numerosas propuestas que enfatizan algún elemento más que otros. Para el propósito de este capítulo, mencionaré sólo algunas de ellas.

Oscar Jara (1994), citado por Castillo y Van de Velde (2007), precisa e integra algunos elementos que aportan algunos teóricos:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.

Borjas (2010), por su parte, dice que el trabajo de sistematización supone la reconstrucción de la experiencia, que consiste en describir lo más relevante del trabajo realizado a partir de las notas, apuntes, entrevistas a los participantes, observaciones puntuales, en un intento por realizar la recuperación histórica de la experiencia, para desde ahí, analizar e interpretar lo vivido.

Antillón (2003: 44-45), dice al respecto que el trabajo de sistematización “implica una ‘vista hacia dentro... y hacia atrás’, una reflexión retrospectiva que en términos de procedimiento nos lleva a realizar una recuperación histórica de la experiencia como punto de partida para el análisis y la interpretación. Siendo por lo tanto necesario llevar un registro permanente de lo que se va haciendo”.

Por otro lado, Castillo y Van de Velde (2007), en su revisión de la literatura existente, han encontrado que en numerosas propuestas se enfatiza algún elemento más que otros, de acuerdo con las características de los proyectos de sistematización en los cuales han trabajado sus autores.

Como ejemplo de lo mencionado en el párrafo anterior, está el caso de Capó y colaboradores (2010: 13-14), quienes conciben a la sistematización de experiencias como

un proceso político, dinámico, creador, interactivo, sistémico, reflexivo, flexible y participativo, orientado a la construcción de aprendizajes, conocimientos y propuestas transformadoras, por parte de los actores sociales o protagonistas de una experiencia en particular, mediante el análisis e interpretación crítica de esa experiencia a través de un proceso de problematización.

Así pues, retomando todo lo antes dicho, la sistematización se trata esencialmente de una reflexión crítica que tiene un propósito transformador, que a la vez, favorece un proceso de aprendizaje y construcción social de conocimientos por parte de los protagonistas de la experiencia.

## **1.2. DIFERENCIA ENTRE SISTEMATIZAR CONTENIDOS Y PROCESOS**

Para abordar la diferencia que se ha hecho sobre las dos modalidades de la sistematización tanto de *contenidos* como de *procesos*, tomaré la distinción que hacen Castillo y Van de Velde (2007). Con respecto de la primera, los autores subrayan que se pretende contestar a la pregunta: *¿qué hicimos?*, misma que se suele plantear hacia el final de un proyecto. Por tanto, la sistematización de contenidos ha de articularse estrechamente con la evaluación, por lo menos en el sentido de 'evaluación de productos'. En el caso de la 'sistematización de procesos' se trata fundamentalmente, de marcar un alto en el camino, entre dos etapas de una experiencia, para analizar los factores metodológicos que nos están ayudando u obstaculizando a conseguir las metas planteadas. Busca dar respuesta a la pregunta *¿cómo lo hacemos?* Por tanto, la sistematización de procesos viene siendo una modalidad de seguimiento de un proyecto, generalmente centrada en aspectos metodológicos, motivo por el cual mantiene una relación estrecha con la planificación operativa.

En el caso que nos ocupa, la sistematización de la experiencia del grupo "La esperanza de la Valentín", se trata tanto de una sistematización de contenidos, porque se pretende saber qué fue lo que se hizo a lo largo de todo el periodo de acompañamiento, como de procesos, ya que nos vimos en la necesidad de marcar un alto en el camino para distinguir y establecer las etapas vividas en la experiencia y analizar los factores metodológicos que nos ayudaban u obstaculizaban para llevar a cabo cada una de las metas u objetivos planteados, buscando dar respuesta a la pregunta: *¿cómo lo hicimos?*

## **1.3. INTENCIONALIDAD DE LA SISTEMATIZACIÓN. POR QUÉ, PARA QUÉ Y PARA QUIÉN SISTEMATIZAR**

Castillo y Van de Velde (2007: 16-17), afirman que se sistematiza ante todo, para fortalecer nuestra práctica. Aclaran que si además nos garantiza insumos

para elaborar informes, mejor. Subrayan que son las/os integrantes involucradas/os directamente en la facilitación del proyecto quienes tienen el mayor interés en sistematizar pues ven en la sistematización una oportunidad para reivindicar sus aportes y conseguir el correspondiente reconocimiento. Estos autores mencionan diversas razones que dan cuenta de los *para qué* se sistematiza, enumeramos algunas de estas:

- comprender y mejorar nuestra propia práctica
- compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares
- contribuir al enriquecimiento de la teoría generalizadora.
- desarrollar capacidades para cambiar las relaciones de poder
- validar experiencias
- producir aprendizaje
- socializar
- retroalimentar
- construir nuevas propuestas
- construir nuevos modelos
- elaborar manuales

Jara (1994, 29), citado por Castillo y Van de Velde (14-15; 23), considera que el meollo de la sistematización es la interpretación crítica “para poder extraer aprendizajes que tengan una utilidad para el futuro”.

El “para quién de la sistematización”, según Castillo y Van de Velde, se dirige principalmente a otras/os distintos de los protagonistas de las experiencias que se procesan: “el aprendizaje debe ser transmitido para que sirva de inspiración a las nuevas intervenciones, no para ser replicado mecánicamente; (...) el proceso de la sistematización sólo culmina cuando se formalizan los aprendizajes obtenidos y se comparten y contrastan con los producidos a partir de experiencias similares”.

Asimismo, subrayan que si la persona o el equipo que toma la decisión de sistematizar, incursiona por primera vez en la sistematización, debe estar convencido de que vale la pena el esfuerzo, de que en esa experiencia en particular se vivieron procesos ricos, particulares, preñados de lecciones, y que se desea compartirlas con las/os demás. Debe ser consciente, además, que ello le exigirá un esfuerzo, y ha de procurar el apoyo de su grupo de referencia o institución. También, es válido, dicen, que contemple, apoyos externos -asesoría,

seguimiento, capacitación- que puedan facilitar su proceso de aprendizaje. No obstante, la sistematización también puede estar dirigida a los mismos actores de los procesos, ya que les puede resultar muy útil para mejorar sus propias prácticas, al ir las recuperando de manera ordenada y sistemática puede apreciar áreas de fortaleza o de oportunidad para su crecimiento tanto personal como profesional.

Una de las razones para llevar a cabo este ejercicio de sistematización, en el que coincidimos con algunos de los autores consultados que han trabajado sobre el tema, es la convicción de que en la experiencia con los adolescentes de la “Valentín”, se vivieron procesos ricos, particulares, con innumerables lecciones que deseo compartir con las/os demás, así como, aprender de la práctica llevada a cabo y, si además, el ejercicio nos permite elaborar este informe académico, como dicen Castillo y Van de Velde (2007), qué mejor. Asimismo, este ejercicio me provocó interés para entender de mejor manera lo que hice, habiendo estado plenamente involucrada a la vez en ser sujeto y objeto de interpretación, como afirma Jara (1998).

Finalmente, siguiendo a Castillo y Van de Velde (2007), otras de las razones que constatamos y dan cuenta de los para qué se sistematiza son, en nuestro caso, las siguientes: comprender y mejorar mi propia práctica, compartir mis aprendizajes con quienes han vivido otras experiencias similares para recibir retroalimentación, validar experiencias, producir aprendizaje, socializar, elaborar el informe académico, devolver información a la Congregación de Hermanas Dominicanas, que fueron quienes me facilitaron el acceso a la experiencia, para que puedan usarla en la planeación de otras actividades similares.

#### **1.4. METODOLOGÍA PARA LA SISTEMATIZACIÓN**

Para poder realizar una sistematización que resulte útil a sus destinatarios, resulta fundamental tener clara la metodología a seguir, puesto que de esta manera se optimizan los esfuerzos. Aunque no existe una sola metodología para

esto, los teóricos coinciden en algunos puntos, que propone Oscar Jara (1994). He tomado como referencia para el caso que nos ocupa, la propuesta del Centro de Estudios para la Educación Popular (Capó y cols., 2010), misma que contempla las fases que describo a continuación.

#### **1.4.1. Contexto teórico**

Castillo y Van de Velde (2007), ponen de relieve lo que para Oscar Jara (1998), constituye la clave fundamental para sistematizar la experiencia: el '**contexto teórico**', es decir, los referentes conceptuales con los que sustentamos lo que hacemos, los cuales consideramos valiosos por sí mismos y no solemos cuestionarlos críticamente. Además, a partir de dicho contexto teórico, se construye el marco interpretativo concretado en las categorías de análisis. En palabras del propio Jara:

el 'contexto teórico' (más o menos explícito, más o menos riguroso, más o menos fundamentado) significa que ya contamos con análisis e interpretaciones antes de iniciar la sistematización. Es con ese bagaje con el que nosotros vamos a definir los objetivos de la sistematización, vamos a delimitar su objeto, precisar el eje, formular los criterios de ordenamiento y, también es la base fundamental de la que surgirán las categorías para la interpretación. Dicha interpretación, no será realizada con otro "marco" teórico, más que el proveniente de nuestro propio "contexto teórico", aunque esto no significa que vamos a utilizar de manera rígida y dogmática los conceptos y categorías con los que ya contamos en el punto de partida.

Para este autor, cuando se realiza una buena sistematización, el proceso mismo nos lleva al cuestionamiento de nuestro propio contexto teórico: conceptos, categorías de análisis, puesto que con frecuencia nos resultan insuficientes para explicar los fenómenos, situaciones y problemáticas con que nos encontramos al querer procesar las experiencias vividas. Por tanto, el ejercicio de sistematización nos enriquece, puesto que nos lleva a "desnaturalizar" los conceptos y referentes que hemos venido manejando como "adecuados" y al cuestionarlos, nos impulsa a contrastarlos con otras teorías, otros autores, otros referentes, y con ello, fortalecemos o modificamos nuestros fundamentos. De ahí la importancia de reconocer nuestros propios contextos

teóricos, para ser conscientes de la perspectiva desde la cual estamos realizando una sistematización de experiencias.

#### **1.4.2. Delimitación de objetivos, temática y ejes**

Con base en Rodríguez (1999, en Castillo y Van de Velde 2007:59-60), explico brevemente el significado de estos tres conceptos.

- *Formulación del objetivo de la sistematización.* Con la intención de definir de manera clara lo que queremos lograr de la sistematización, se define el objetivo, el cual responde a la pregunta *¿para qué queremos sistematizar?* La respuesta se relaciona por lo regular a los intereses estratégicos de quien sistematiza, ya sea una persona o una organización. Para lograr una correcta formulación del objetivo, resulta fundamental considerar algunos aspectos, tales como claridad y precisión, viabilidad, utilidad, que defina con precisión los resultados que se esperan alcanzar, entre otros.
- *Delimitación del objeto de la sistematización.* Este apartado trata deseleccionar la o las experiencias concretas que se van a sistematizar, delimitándolas claramente en tiempo y espacio. Para ello, resulta fundamental considerar aspectos tales como la determinación de lo que específicamente se quiere sistematizar, del espacio geográfico en que se desarrolló, el periodo preciso (todo el proceso o sólo una parte específica).
- *Determinación de los ejes de la sistematización.* El eje o los ejes constituyen el elemento que nos permite precisar el enfoque de la sistematización, nos indica desde qué aspecto vamos a realizar la reconstrucción y la interpretación crítica de la experiencia. La precisión de dicho enfoque ayuda a evitar la dispersión, ya que dicho eje se constituye en el hilo conductor que cruza la experiencia y le da coherencia lógica; por tanto, es el punto de referencia alrededor del cual giran los elementos del proceso: la reconstrucción histórica, el ordenamiento de la información, el análisis crítico y la elaboración de conclusiones. Al articular los diversos elementos del proceso de sistematización, ayuda a operativizar dicho proceso. Además, hay que tener en cuenta que el eje integra componentes metodológicos y políticos y está relacionado con las apuestas y

los objetivos estratégicos de quien sistematiza y, en su caso, de la organización a la que pertenece.

### 1.4.3. Momentos del proceso de sistematización

De acuerdo con Oscar Jara (1994), el proceso de sistematización consta de varios momentos, mismos que he adecuado para aplicarlo a mi experiencia con los chicos de la Valentín. En seguida presento el esquema guía, que adapté y más adelante explico cada uno de los momentos.

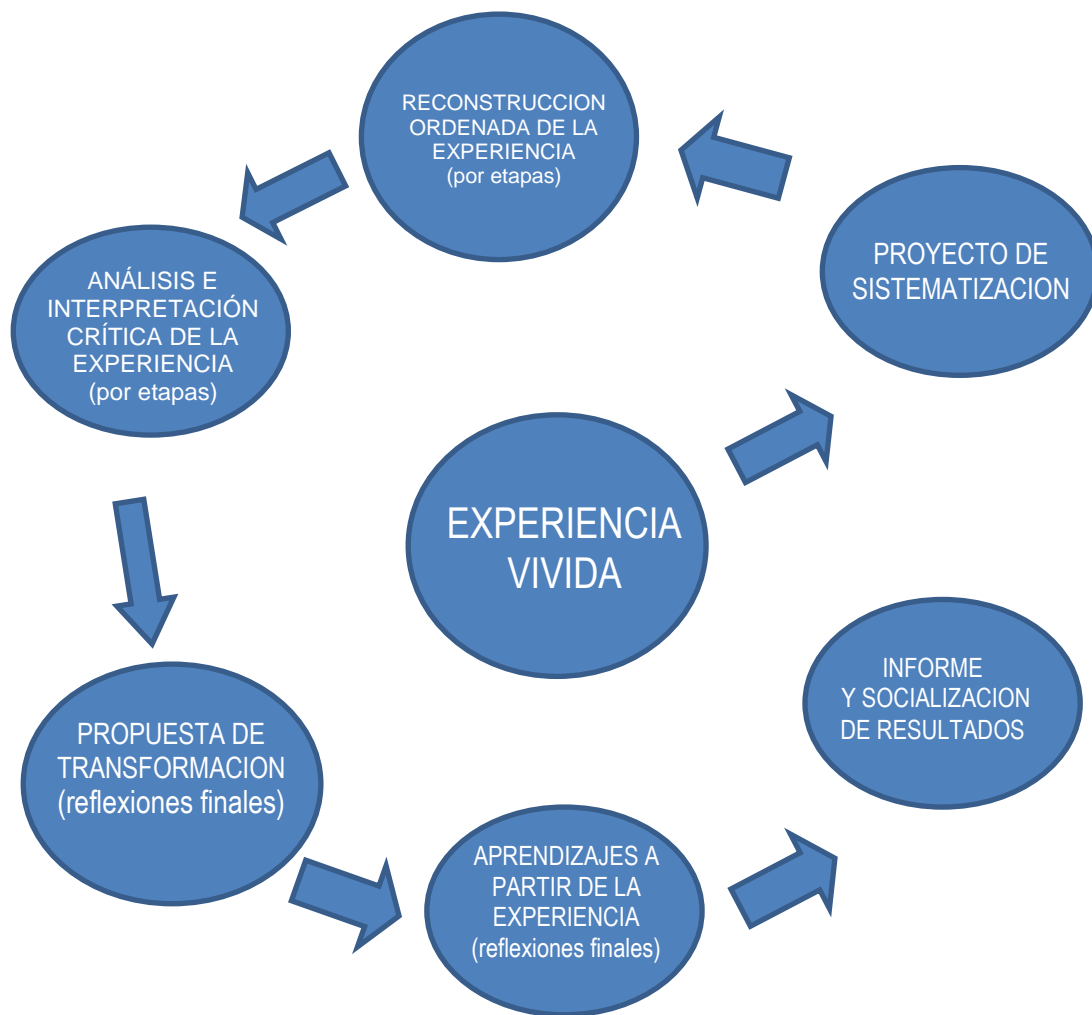


Figura 1. Proceso seguido para la sistematización de la experiencia (adaptado de Capó y cols., 2010).



- *Proyecto de sistematización*

Para llevar a cabo la sistematización de la experiencia, lo primero que debe hacerse es diseñar un proyecto, que contenga los elementos básicos que hemos explicado arriba: qué se va a sistematizar, el por qué y para qué de la sistematización, la delimitación temporo-espacial de la experiencia, así como los ejes centrales de sistematización, las bases del proceso de problematización, el plan detallado de las actividades y sus referencias bibliográficas.

- *Reconstrucción ordenada de la experiencia*

Una vez que se ha diseñado el proyecto de sistematización, comienza el desarrollo del mismo con la recuperación y documentación de forma ordenada por periodos, fases o momentos que guardan una relación cronológica del conjunto de actividades, acontecimientos o hitos que forman parte de la experiencia a sistematizar. Constituye la base para el desarrollo del análisis e interpretación crítica de la experiencia. Para realizar la reconstrucción, debemos apoyarnos en diversas fuentes de información tales como: informes escritos, reportajes, artículos de periódico y revistas, minutas de reuniones, declaraciones, documentos, audiovisuales, programas de radio y televisión, testimoniales, informantes claves, fotográficas, multimedia; sin olvidar que todas las fuentes de información consultadas deben ser referenciadas en el informe de la reconstrucción.

- *Análisis e interpretación crítica de la experiencia.*

Para sistematizar, no basta con relatar la experiencia que se ha reconstruido; es necesario analizarla a la luz de las teorías y a partir de la perspectiva problematizadora que se ha determinado en el proyecto. Importa mucho que este análisis e interpretación se realice en cada una de las etapas del proceso; no se trata de que primero se relate todo y luego se analice críticamente; sino que cada parte se debe comentar considerando los referentes teóricos que permitan dar sentido y comprender mejor lo que se está sistematizando. Para lograrlo, de cada eje central conviene plantear las preguntas problematizadoras, ya que el análisis e

interpretación crítica, pretende dar respuesta a dichas preguntas, con fundamento en la experiencia vivida y reflexionada a partir de las teorías, enfoques, paradigmas y métodos elegidos para tal fin. No obstante, hay que tener en cuenta, que siempre habrá elementos que no puedan ser abordados en esta fase, y que dan pie a nuevas sistematizaciones, por tanto, conviene registrar también esas nuevas preguntas problematizadoras, para seguir reflexionando sobre la experiencia.

- *Propuestas transformadoras*

El vínculo entre teoría y práctica, se constituye en una unidad dialéctica que integra el saber con el hacer concretados en propuestas transformadoras de la realidad, ya que, como dicen Capó y cols., (2010:59)

Una teoría sin práctica es sólo un tema interesante del cual hablar y una práctica sin teoría es una acción ciega que no sabemos hacia donde se dirige. La unidad dialéctica entre el saber y el hacer se concreta en la sistematización de experiencias a través del desarrollo de propuestas transformadoras.

La propuesta se define como un cuerpo estructurado de ideas con una clara orientación transformadora y con una base de sustentación sólida, elaborada a partir de los aprendizajes obtenidos y conocimientos producidos durante el proceso de análisis e interpretación crítica de la experiencia, además debe prever y documentar el cómo llevarla a la práctica, contar con una estrategia para su apropiación por parte de las instancias y actores clave.

- *Aprendiendo desde la experiencia*

Dado que el proceso de sistematización facilita el aprendizaje sobre la propia experiencia que se analiza, resulta fundamental recuperar de manera organizada dichos aprendizajes. El informe de aprendizajes debe dar cuenta de los saberes alcanzados o profundizados durante el proceso de sistematización, identificando y describiendo aspectos tales como: teorías, conceptos, enfoques, paradigmas, actitudes, valores, principios, habilidades y destrezas, ya que es durante el proceso de reflexión crítica que se generan nuevos conocimientos y aprendizajes, los cuales quedan documentados en el informe del análisis e interpretación crítica

de la experiencia. Son tres los momentos que recomiendan Capó y cols. (2010) para realizar dicho informe: a) concretar el aprendizaje específico que se logró (si se trató de alguna teoría, enfoque, paradigma, actitud, valor, habilidad, destreza...), b) describir en qué consistió el aprendizaje, c) momento o contexto en el que se dio dicho aprendizaje.

- *Informe final de sistematización y socialización de los resultados*

Una vez concluido lo anterior, se redacta la versión final que integra cada uno de los elementos que se han venido desglosando. Este momento es descrito, en la actual propuesta, como un reto que consiste en definir un conjunto de actividades y medios que favorezcan la apropiación social de dichos resultados por parte de otros actores sociales que han participado en los momentos de la sistematización que anteceden a esta etapa final que integra los elementos nodales de cada uno de los aspectos anteriores.

Uno de los aspectos fundamentales para optimizar el informe final, es la socialización de los resultados. Esta última puede hacerse en dos momentos: antes de la redacción del informe final o después de su conclusión. Cuando se cuenta con el tiempo y las condiciones pertinentes para difundir a la comunidad de pares el ejercicio de sistematización realizado, resulta de gran utilidad porque permite recibir una retroalimentación por parte de otras personas que, conociendo de la temática y de las implicaciones de la sistematización de experiencias, y con ello, se cuenta con más elementos para afinar y pulir el informe final. No obstante, en la mayoría de las ocasiones, se realiza primero el informe final y de ahí se producen artículos, ponencias, u otro tipo de documentos, que facilitan la socialización del producto. Con esto se cierra el proceso de sistematización, revisemos ahora cómo fue que se aplicaron estas pautas teóricas, en el caso de “La esperanza de la Valentín”.

### **1.5. EL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN SEGUIDO CON RESPECTO DE LA EXPERIENCIA DE: “LA ESPERANZA DE LA VALENTÍN”**

Coincidimos plenamente con los autores consultados en que la condición más difícil para iniciar la sistematización del propio quehacer es la disposición de aprender permanentemente, aspecto subrayado en la metodología citada previamente, ya que, supone una actitud de sencillez, humildad, capacidad autocrítica, aceptación de limitaciones, para finalmente reconocer que no se tienen respuestas definitivas, aún después de intentar seguir un método para sistematizar de una forma ordenada la experiencia, siendo ésta otra de las condiciones que se destacan en la propuesta descrita anteriormente.

Como se menciona en el cap. II de este documento, “La esperanza de la Valentín” había iniciado como un grupo de evangelización dentro de una parroquia cuya preocupación era llevar a cabo los tres ministerios fundamentales de la Iglesia Católica: La Evangelización y Catequesis, la Liturgia y la Pastoral Social, los cuales correspondían: a) la predicación del Evangelio, b) el culto y c) la orientación ética en base a la cual el católico ha de comprometerse, como ciudadano, en la construcción de una sociedad más justa y fraterna. Así pues, en este contexto se llevó a cabo mi participación. Sin embargo, el proceso de sistematización se postergó hasta el año 2009, cuando inicié el presente informe en vistas a la obtención del grado de Maestra en Pedagogía. El camino ha sido difícil, pero con una gran riqueza de aprendizajes.

En esta tarea de sistematización, los autores consultados ofrecen insumos de reflexión que contribuyeron a enfrentar y confío superar estos temores relacionados con la sistematización... y como afirman los mismos, más importante que las capacidades metodológicas y el dominio de las técnicas es la actitud crítica y auto-crítica, la disposición a cuestionar nuestra manera de hacer las cosas para no volver a cometer los mismos errores, así pues asumimos el reto y presentamos este informe.

Dado que este documento integra los diversos elementos a los que se ha aludido al inicio de este apartado, a continuación solamente hacemos hincapié en los puntos nodales que sirvieron para construirlo: los propósitos y los ejes.

### **1.5.1. Propósitos**

Algunos de los propósitos, señalados desde el inicio, son: a) dar cuenta de la experiencia vivida con un grupo de adolescentes de una colonia popular de la Cd. de México (Colonia Valentín Gómez Farías de la Delegación Álvaro Obregón), cuyo rango de edad fue de los 10 a los 16 años; b) a través del trabajo de sistematización, recuperar nuestra pequeña historia... como lo dice Antillón (2003), y así poder recoger lo que se hizo en el espacio de convivencia, darle un sentido y explicar por qué sí o por qué no se siguió la ruta planificada, además de compartir los resultados y aprendizajes que se obtuvieron; c) poder analizar y ver cómo vivieron la experiencia de acompañamiento los adolescentes, los padres de familia y la facilitadora, convertidos a la vez en acompañantes y acompañados son otros de los propósitos.

Finalmente, otro de los propósitos es encontrar respuesta a algunas de las interrogantes y retos a planteados en el trabajo de educación, formación y acompañamiento: ¿cómo pueden familiares, amigos, conocidos, formadores, facilitar o prolongar el estado de adolescencia, cómo apoyar aprendizajes significativos en el contexto?, ¿cómo detectar los signos de luto por el final de la infancia y ayudarles a aceptar esta pérdida, tarea esencial en el trabajo de acompañamiento?, ¿cómo permitir que expresen sus sentimientos y comprenderlos, sin anteponer nuestra interpretación, para que puedan sacar todo, elaborar su duelo y desembocar en una nueva vida, y en una esperanza, para que sean capaces de concebir que existen otras posibilidades de relacionarse con las personas, en el trabajo, en la familia, en el comercio, en la vida pública, a pesar de que muchos viven una realidad de miseria, de ignorancia, de vicio, de desempleo, de violencia?

### **1.5.2. Objeto de la sistematización**

El objeto de la sistematización lo he planteado mediante una pregunta que constituye el eje problemático de este trabajo al que pretendo dar respuesta a través del trabajo de sistematización, el cual supone la recuperación la experiencia vivida y su enriquecimiento con algunos fundamentos teóricos: ¿De qué manera, el acompañamiento educativo no formal brindado, favoreció para que éste se constituyera en la base del proceso grupal y se orientara a formar una comunidad de aprendizaje que ayudara a sus integrantes a manejar su proceso de adolescencia de una manera constructiva en vistas a lograr su autorrealización?

### **1.5.3. Ejes de sistematización**

La sistematización de esta experiencia, ha girado alrededor de cinco ejes, generados a partir de la razón del ser del grupo, desde sus orígenes. A continuación se desglosa cada uno de ellos.

- *Acompañamiento grupal.* El proceso de acompañamiento fue evolucionando a lo largo de las tres etapas. Dado que retomamos a un grupo previamente formado por otra persona, la actitud inicial del grupo fue de sorpresa y de cierta distancia; sin embargo, el planteamiento que hicimos acerca de una propuesta formativa más integral, que abarcara diversos ámbitos del desarrollo humano, los motivó mucho y los dispuso mejor. Otra situación que favoreció la vinculación con ellos fue que, después del ejercicio del mapeo de la colonia, hubo un acercamiento a una de las cabecillas del grupo para planear con ella algunos aspectos de la organización. Además de proporcionar ideas interesantes, destacó la necesidad del asumir la conducción de la nueva facilitadora del grupo. De este modo, la aceptación de la líder facilitó el proceso de integración entre la facilitadora y el grupo. Cada sesión se daba un paso más en el proceso de acercamiento y creación del rapport necesario para lograr un acompañamiento exitoso. Pasada esta etapa, se logró una aceptación total del grupo, que permitió el acercamiento de varios de ellos

para solicitar un apoyo mediante el acompañamiento personal cuando concluyó el grupo.

- *Formación integral de los adolescentes.* Al realizar el diagnóstico de sus inquietudes y necesidades, el problema que los chicos identificaban como principal era que “tenían problemas con sus papás”: se sentían incomprendidos, porque ya estaban pasando de la etapa de la infancia a la adolescencia, había problemas de comunicación entre los padres y los hijos. Esto dejó ver la necesidad de intervenir también con los padres. Al hablar con los padres, se pudo percibir también su propia necesidad de prepararse para comprender a sus hijos en esta difícil etapa transicional, por lo que formamos con ellos un grupo paralelo al de sus hijos. Con base en el diagnóstico, se plantearon los objetivos, que estaban encaminados a trabajar en común para explorar estrategias de conocimiento personal y de ayuda mutua; a descubrir la importancia de la unidad, comunidad, amor; a conocer cualidades y defectos personales y formarse una nueva imagen de sí mismos(as). Para lograr estos objetivos, armamos un programa a partir de los temas que ellos propusieron y de los que consideramos importantes para su proceso formativo, los cuales fueron dados a conocer al grupo una vez que se estructuró dicho programa centrado en los núcleos temáticos siguientes, propuestos por Aguilar Kubli (1993): a) relaciones interpersonales, b) autoestima, c) comunicación, d) actitudes constructivas, e) metas, tiempo y hábitos, f) valores del ser. No obstante, dada la necesidad de hacer ajustes a lo largo del proceso, no se llevó a cabo tal como estuvo planeado. El método de trabajo que empleamos con los adolescentes y con el grupo de padres fue el de: situar la realidad, experimentar vivencialmente, reflexionar sobre esa experiencia, actuar consecuentemente, evaluar las acciones concretas así como el proceso mismo. De este modo, la tendencia al desarrollo integral de los chicos participantes en el grupo fue el espíritu que motivó la realización de las actividades a lo largo de los seis años de trabajo, lo cual fue reforzado por el sistema de trabajo, ya que los mismos chicos eran quienes preparaban (asesorados por la facilitadora) y exponían los temas.

- *Facilitación de la comunicación entre padres e hijos.* La conversación de los educadores con los padres es una poderosa estrategia que hace posible el acompañamiento de los hijos. Por este motivo, cuando en el diagnóstico identificamos como problema principal la relación entre padres e hijos, tomamos la decisión de charlar con los padres, para poder trabajar al paralelo la formación. A través de reuniones formales y pláticas informales con los padres pudimos contribuir a crear las estrategias que los padres necesitaban poner en práctica y apoyarles en la identificar de aquellos factores que se han de considerar en el trazo del desarrollo de los hijos. Propiciar un espacio de reflexión sobre la difícil tarea de comunicarse con un adolescente en crisis y la repercusión que tiene en la relación, facilitó la toma de conciencia sobre la importancia que tiene el dar el mensaje que el adolescente quiere oír de sus padres; por ejemplo, un “te quiero” que expresado en voz alta y a menudo les ayuda a saber quiénes son y por qué han nacido.
- *Vinculación con el entorno.* Consideramos de suma importancia que los actores tuvieran contacto directo con su entorno, motivo por el cual, planteamos como actividad inicial la elaboración de un plano de la colonia, el cual realizaron por equipos. Se trataba de hacer la identificación y reconocimiento de los lugares: tiendas, trazar las calles, platicar con algunas personas para conocer desde cuándo vivían ahí, indagar el porqué del nombre de la colonia. Esto propició un acercamiento con sus padres para indagar desde cuándo y cómo llegaron a la colonia, el interés por acercarse a vecinos que no conocían. El principal resultado de tal práctica, fue el hacerles conscientes de su capacidad de observación, de escucha e interpretación, para poder ubicar las temáticas más importantes a trabajar grupalmente; así como el fortalecer el sentido de pertenencia a su barrio y la valoración de la historia y la realidad de su entorno; lo cual incidió en la construcción paulatina de relaciones más cálidas entre los vecinos. Otra actividad relevante, fue la puesta en escena de una *Pastorela* cuyo tema era presentar un problema



familiar. A través de este ejercicio se pudo apreciar el desarrollo en la organización del grupo en torno a las tareas de preparación y desempeño; pudieron involucrar a sus padres tanto, en la elaboración de su vestuario para el que utilizaron máscaras de papel sostenidas por un pequeño palo y vestidos hechos de papel; como para la invitación a los vecinos, para que asistieran a la presentación de la misma y a la convivencia que se vivió después.

- *Desarrollo del grupo.* El grupo de adolescentes que acompañamos, como ocurre en muchos otros casos, no contaba con un espacio de contención real para ellos, ni en su familia, ni en la escuela, puesto que la dinámica común de una y de otra, no les facilitaba los recursos necesarios para afrontar las dificultades e incertidumbres de su proceso de crecimiento. Por otro lado, los chicos tenían poca posibilidad de acudir a lugares de distracción, debido a la situación económica de la familia. Por tanto, al permanecer “forzadamente” en el entorno de su barrio, con la gente que habían crecido, existían condiciones para abrir espacios de comprensión, distracción o desahogo, de compartir intereses. De este modo, lo que podría ser una situación que les cerrara oportunidades de crecimiento, pasó a convertirse en un contexto nutritivo que favorecía su desarrollo humano integral, les fomentara un compromiso vivencial de desarrollo personal y grupal; donde la plática mutua y directa facilitara el cambio conductual, en la que se practicara el aprendizaje de tácticas y estrategias para que pudieran ayudarse y ayudar a los demás efectivamente y se promoviera un aprendizaje sistemático de destrezas para la vida. Así pues, los adolescentes pudieron trabar estrechas relaciones y el grupo, fue fortaleciendo su cohesión, a pesar de los momentos de crisis que se vivieron.

#### **1.5.4. Proceso metodológico seguido**

Las etapas del proceso metodológico, de acuerdo con el esquema planteado en la figura 1, formaron parte de la reconstrucción de la experiencia vivida, la reflexión retrospectiva se realizó desde el momento de rescatar cada uno de los documentos, notas, apuntes, observaciones puntuales, actividades realizadas por los integrantes del grupo; supuso, también, una vista hacia dentro y hacia atrás para realizar la recuperación histórica con la que se pudo dar orden y se archivó el material por año, de este modo se dispuso el proceso de aprendizaje y la construcción del conocimiento, se recurrió constantemente al acopio para realizar la descripción del trabajo que permitiría elaborar de manera amplia los capítulos 3 y 4 de este documento; para el capítulo 4, 4.4, se utilizó un breve cuestionario y entrevistas a algunas de las chicas que participaron en la experiencia.

## **CAPÍTULO II**

### **EL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO, UNA ESTRATEGIA PARA ENFRENTAR LOS DESAFÍOS ACTUALES PARA LOS JÓVENES MEXICANOS**

Para poder comprender la importancia de procesos de acompañamiento como el que se relata en este documento, resulta fundamental detenernos en el análisis de la problemática que de los adolescentes y jóvenes de quienes se habla en este documento, y en particular, contextualizarlos en el ámbito nacional. Además, desde una mirada sociocultural es necesario considerar la realidad vivida por los chicos en el periodo en que se llevó a cabo la experiencia de acompañamiento que se desarrolla en el presente informe. Por tanto, revisaremos algunas generalidades conceptuales acerca de lo que es la adolescencia; en seguida, abordaremos algunos elementos que nos faciliten la comprensión acerca de la identidad del adolescente; más adelante, hablaremos sobre cómo piensan los chicos, para abordar posteriormente la manera en que se relaciona el adolescente con su familia y con el resto de la sociedad; la problemática educativa, laboral y valoral. Una vez revisado lo anterior, se explica en qué consiste el acompañamiento educativo desde la educación no formal y cómo es que éste puede constituirse en una estrategia útil para apoyar a los adolescentes y a los jóvenes en una etapa crucial para su desarrollo.

#### **2.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ETAPA JUVENIL**

Los jóvenes constituyen un sector de la población cuya atención resulta fundamental para toda sociedad, ya que el estilo de vida que asuman y las decisiones que tomen en este periodo, impactarán en su futuro y por ende, en el de su entorno social. Este apartado se refiere a los jóvenes porque se suele integrar a los adolescentes como parte del sector de “jóvenes”, dado sobre todo el rango de edad que usa la Encuesta Nacional de la Juventud, misma que constituye una fuente importante para fundamentar lo que aquí se afirma.

La Encuesta Nacional de la Juventud (2000, citada por Ehrenfeld, 2003), define como “jóvenes” a hombres y mujeres cuyas edades están comprendidas entre los 12 y los 29 años, debido a que es en este rango cuando se producen los cambios más significativos en vistas a lograr cuatro metas propias de la persona madura: la independencia económica, la auto-administración de los recursos disponibles, la autonomía personal y la constitución del hogar propio.

Desde una perspectiva sociológica, Marcelo Urresti (2000, citado por Weissmann, 2005, p. 1), explica el periodo adolescente como una etapa definida en relación con el lugar que se ocupa en una secuencia generacional: “hay una cierta experiencia compartida por haber venido al mundo en un momento histórico determinado y no en otro (es esta diferencia la que permite hablar de los adolescentes de los sesenta, o de los noventa)”. Así, se han constituido generaciones que en su juventud han presentado determinadas características que han repercutido, tanto en lo positivo como en lo negativo, en una determinada manera de ser adultos, tal es el caso de la “generación baby boomers” (nacidos en los 60’s), la “generación X” (nacidos en los 70’s), hasta llegar a la actual “generación ni-ni” (nacidos en los 90’s, caracterizados porque ni estudian ni trabajan).

La psicología, por su parte, considera a la juventud como una etapa de la vida humana que inicia con la pubertad y concluye hasta que el joven lleva a cabo las tareas que le permiten ser autónomo y hacerse responsable de su propia vida, lo cual depende de la época en que vive, su realidad familiar, género, clase social y lugar; por citar las variables más relevantes. Dichas tareas, de acuerdo con los teóricos, consisten principalmente en el tránsito de la identidad infantil a la de adulto, lo que conlleva la construcción de un proyecto de vida propio y la separación del hogar paterno/materno. (Weissmann, 2005).

Varias son las formas en que se clasifican las etapas de la adolescencia. Susana Quiroga (1999, en Weissmann, 2005), reconoce tres momentos que para

efectos de este informe, resultan clarificadores: *adolescencia temprana*, ubicada entre los 13 y los 15 años, y que suele estar caracterizada por las conductas rebeldes y el mal desempeño escolar; *adolescencia media*, identificada entre los 15 y los 18 años, donde Quiroga ubica los primeros noviazgos y la formación de grupos de pares; y finalmente la *adolescencia tardía*, (18 a 28 años), periodo en que el adolescente resuelve las situaciones que le permitirán alcanzar la edad adulta, tales como: emancipación de los padres, independencia económica, vivienda independiente, constitución de una pareja estable, elección de una profesión y/o un trabajo.

Todo lo antes dicho nos lleva a la reflexión acerca de la importancia de conocer mejor a los adolescentes en cada una de sus etapas, ya que si se les brinda atención adecuada, se estará favoreciendo el logro de una exitosa inserción a la vida adulta, lo cual redundará en que México se transforme en un país más estable social y económicamente, dado que sus jóvenes constituyen un potencial impresionante. Por tanto, toca a los adultos crear condiciones de posibilidad para que ellos se desarrollen oportuna y adecuadamente, tomando en cuenta la opinión de Blanco (2003: 11): “en la medida que los jóvenes se preparen escolarmente y encuentren trabajos bien remunerados y oportunidad para desarrollar sus talentos y cualidades, la sociedad mexicana se enriquecerá y la nación estará lista para enfrentar los retos de este siglo”.

De esta manera, se estará aprovechando un “bono demográfico”, que es una forma de expresar la oportunidad que tiene un país de utilizar la energía de los jóvenes para el desarrollo económico, social y cultural. De no hacerlo, no sólo se habrá perdido la oportunidad de utilizar la fuerza y el talento de la juventud mexicana, sino también se estarán fortaleciendo las condiciones para posibilitar que un mayor número de jóvenes sea víctima de las drogas, el alcohol, la pornografía y la delincuencia organizada, por citar las situaciones más graves.

Hay que reconocer que es necesario encabezar las grandes transformaciones sociales que demandan los ciudadanos, en un ambiente adverso, inequitativo y con bajos niveles educativos, altas tasas de desempleo, bajos

salarios, muchos estímulos negativos y con mínimas oportunidades de desarrollo social y cultural (Blanco, 2003). Lo importante además, es no asumir una actitud paternalista, en la que los adultos deberán hacerlo todo, ya que no debemos olvidar que las nuevas generaciones están mejor preparadas que las anteriores para entender lo que pasa en el mundo, comprenden mejor los cambios y saben que el futuro(que con frecuencia consideran inexistente), debe ser su propia creación.

## **2.2 LOS JÓVENES Y SU CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA**

La construcción de identidad constituye un tema sumamente complejo y controversial, ya que implica una serie de tensiones, tales como: ¿es una esencia o es sólo el nombre que se da a algo?, ¿existe una identidad construida desde el sí mismo o se construye desde lo que los demás nos atribuyen?, ¿se fundamenta en el pasado o se va creando a partir de una visión de lo que quiero ser en el futuro?, ¿existe la identidad individual o sólo es algo colectivo? (Vargas, 2010).

No es la pretensión de este texto resolver tales dicotomías, o cualesquiera otras que pudiesen plantearse al respecto. Sin embargo, sí vale la pena reflexionar acerca de algunos puntos. Por principio de cuentas, no podemos pensar que hay una sola manera de entender la identidad juvenil, incluso, hay quienes piensan que hay “muchas identidades juveniles”, que crean la diversidad, la creatividad, la diferencia, la libertad, la paz, la equidad, el amor y la tolerancia. Sin embargo, el joven tiene que negociar permanentemente con su entorno, y considerar que hay elementos que le permiten construir su sí mismo desde su individualidad, pero que no puede prescindir del influjo de “los otros” (llámense padres, familia, amigos, maestros, instituciones,..., en fin, la cultura misma). Así, para forjarse una identidad, en ocasiones estará de acuerdo con las reglas, en otras sus diferencias serán mínimas pero las dará a conocer, y en otras, se opondrá de manera contundente.

Por lo regular, los jóvenes son sujetos sociales que crean “su” cultura y suelen plantear una visión del mundo diferente a la dominante, no siempre desde su discurso, sino más bien desde su actuar cotidiano. Los jóvenes participan de la cultura general de una sociedad pero mantienen sus particularidades. Con frecuencia, pretenden construir algo nuevo, proponer, al no estar de acuerdo con lo establecido, con la cultura heredada. Así, suelen crear simbologías que responden a la gran variedad cultural y social de los sectores juveniles, expresándola con frecuencia en las calles, los muros, las plazas, dejando huellas por todos lados. Sin embargo, no siempre pretenden construir, a veces es sólo una forma de manifestar su inconformidad con el entorno, intuyendo, quizás que otro mundo es posible. Como dice Blanco (2003: 62): “Las ciudades se llenan de graffitis, de frases, de proclamas, de protestas, con un sello especial; no buscan conseguir nada porque todo está perdido, sólo decirle a quien quiera escucharlos o verlos: estamos aquí, somos sobrevivientes, estamos fecundando algo”.

Ante este panorama, es clara la necesidad de que el adulto, desde la situación en la que se relaciona con los jóvenes, sea capaz de escucharlos, de comprenderlos y de constituirse en un posible apoyo en su proceso de construcción de identidad, respetando siempre el hecho de que el principal agente de dicho proceso, es el propio joven.

### **2.3 EL PENSAMIENTO ADOLESCENTE**

Para comprenderlos mejor y poder intervenir de manera adecuada a favor de los jóvenes, refiriéndonos a los adolescentes como parte del sector de “jóvenes”, aclaración planteada en el punto 2.1, es necesario conocer cómo es que piensan y cuáles son sus sentimientos. Con frecuencia el periodo adolescente no resulta una etapa fácil de vivir, muchas veces se desconcierta o sufre de miedo e inseguridad, ante los cambios que van experimentando desde la pubertad, así como ante las circunstancias que les implican tomar decisiones.

Por ende, el adolescente suele presentar algunas manifestaciones que generan preocupación en los adultos con los que convive cotidianamente. Algunos ejemplos de ello son: el descuido en su aspecto físico su excesiva preocupación por él; su falta de interés por la limpieza y el orden; el desafío a la autoridad que a veces se traduce en una provocación directa hacia los adultos; el bajo rendimiento escolar que los lleva incluso a repetir cursos o a abandonar la escuela; dormir en exceso, o vagar.

Además, les resulta fácil actuar de manera que se colocan en situación de riesgo. Tal es el caso del inicio prematuro de las relaciones sexuales, abuso del alcohol y/o drogas, conducir temerariamente, trastornos alimentarios como la bulimia o la anorexia, actos delictivos e intentos de suicidio (que, lamentablemente, en muchos casos son exitosos). El adolescente experimenta cambios que lo hacen sentirse extraño, incluso los juegos y las cosas que antes le interesaban dejan de llamarle la atención. Asumir sus cambios corporales y su despertar sexual, le implica un proceso de cierta duración: al principio disfruta de sus nuevos olores, su suciedad, su fealdad, pero después de unos meses comienza a cuidarse, a estar pendiente de su aseo y de su arreglo personal, aprendiendo a reconocerse en un cuerpo distinto, y buscando la manera de agradar al sexo opuesto. Por tanto, la ropa y los adornos se constituyen en elementos fundamentales para lograr la nueva imagen que quieren de sí mismos.

De igual manera, el lugar que tenían los padres como fuente principal de consejo, como los depositarios de los saberes más relevantes, también se modifica. Para convertirse en adulto, el adolescente se prepara mediante juegos y fantasías: juega a ser grande, a ser independiente, asume riesgos, toma decisiones, juega con la sexualidad. Asume actitudes contradictorias: al mismo tiempo que es reservado con los adultos y defiende su intimidad, busca también ser visto y en ocasiones, hasta escandalizar.



Cuando percibe la amenaza de la pérdida de amor, puede deprimirse; cuando no puede expresar su enojo por temor a provocar la angustia de sus padres o a ser reprimido, se vuelve contra sí mismo: le rondan ideas de muerte, la del padre tirano, la de la madre incomprensiva, la de la pareja que lo abandonó, vive en continuos contrastes emocionales: oscila entre la soberbia y el temor al ridículo, entre la sensación de omnipotencia y la de desvalimiento, entre la fortaleza y la impotencia (Weissmann, 2005).

Los proyectos y sueños cumplen en esta etapa la misma función que la fantasía y el juego en los niños: permiten elaborar conflictos, compensar las frustraciones, afirmar el yo, imitar los modelos de los adultos, participar en medios y situaciones de hecho inaccesibles. La capacidad de interesarse por ideas abstractas le permite separar progresivamente los sentimientos referidos a ideales de los sentimientos referidos a las personas que sustentan esos ideales.

Aberasturi y otros autores (en Weissmann, 2005) hablan de los duelos en la adolescencia; aunque hay quienes (Obiols y Di Segni, en Weissmann, 2005), señalan que no existen tales duelos. Sin embargo, Patricia Weissmann (2005), afirma que por lo regular, en la actualidad no se manifiesta en forma de tristeza, sino como aburrimiento, apatía, mal humor. El adolescente puede pasar con mucha rapidez de un estado de depresión a uno de euforia, de la ilusión a la desilusión, del amor al odio. Hasta ahora no se cuestionaba acerca del sentido de la vida, ni se preguntaba qué quería hacer de la suya propia, lo que le resulta angustiante y por momentos difícil de soportar. Por otro lado, la búsqueda de figuras que reemplacen a los padres cuya figura han cuestionado (con frecuencia duramente), puede llevar a la identificación con líderes políticos, religiosos, artísticos, deportivos.

La adolescencia es un momento de la vida en que es necesario hacer varias elecciones importantes y esto se torna complicado. Elegir implica renunciar a lo que no se elige, algo que al adolescente le resulta imposible. No quiere renunciar a nada. Quiere tener pareja y al mismo tiempo salir con todos los chicos o todas las chicas. Quiere estudiar historia, pero también economía y por qué no

fotografía o pintura. Quiere conocer el mundo, tener grandes aventuras, ser jugador de fútbol en un equipo de primera, instructor de ski, viajero incansable y también tener una familia y ser un profesional exitoso. Todas las opciones pueden convivir y, de hecho, conviven -, en la fantasía.

Este es el panorama que suele desconcertar al adulto, sobre todo a los padres de familia y a los formadores, puesto que con frecuencia, no sabe cómo tratarlo, cómo empatizar con él pero también cómo constituirse en su guía y orientador.

#### **2.4 LOS JÓVENES Y LA FAMILIA**

La familia constituye un factor fundamental para la formación de los jóvenes. Analicemos ahora de qué manera se han dado las rápidas transformaciones en la familia mexicana, desde los años sesenta hasta hoy. El desarrollo durante este período, de importantes campañas de planificación familiar y el acceso de las mujeres, en forma masiva, a los métodos modernos de anticoncepción, llevó a la disminución de las tasas de fecundidad, la inserción de las mujeres en el mundo laboral, disminución de las familias extensas e incremento a los hogares monoparentales.

Aunque la responsabilidad de los padres de familia es alta, en realidad pueden hacer poco por la situación, sobre todo si, como suele ocurrir, por razones de trabajo o compromisos sociales, los padres están poco tiempo con los hijos. La escuela, por su parte, también tiene la responsabilidad de educar, no sólo de instruir, pero con frecuencia circunscribe su quehacer al ámbito de la instrucción.

Por otro lado, la reproducción de la cultura (costumbres, cosmovisión, etc.), se lleva a cabo a través de las diversas instituciones, tales como las familias, la escuela, los medios de comunicación y otros. Desde este punto de vista, se enfatiza el papel educativo-normativo de las familias, en las que se pueden

apreciar las relaciones de poder en el intercambio entre géneros y generaciones, de ahí su trascendencia en la transmisión de la cultura.

En cuanto a la reproducción biológica, intervienen los relacionados con el vínculo entre personas y entre las diversas edades que cohabitan, conviven e intercambian adentro del hogar: la relación parental, las condiciones materiales y emocionales del advenimiento de los hijos, el cuidado de los mismos, los abuelos y su papel. Otra de las funciones que desempeña la familia se refiere “al intercambio de bienes, de servicios, de cuidados y afectivos y así como de los significados psicológicos, entre los convivientes de la unidad doméstica” (Ehrenfeld, 2003: 75)

No obstante lo anterior, en la actualidad ha habido cambios significativos en las relaciones familiares; por ejemplo, el poder patriarcal y/o matriarcal, ha disminuido debido a que ha aumentado la individualización de los miembros de la familia y a que en muchas familias viven tres generaciones sucesivas en la misma casa. De acuerdo con Welti (2002), los jóvenes de comunidades rurales que migran a la ciudad por motivos de trabajo o estudio tienden a vivir solos o en casas en las que no se tiende a formar una familia, lo que influye en la idea que se están formando acerca del deber ser de la familia. Otra característica que influye en los cambios en la organización familiar, es que, generación tras generación hay más jóvenes que permanecen en su casa durante un tiempo más prolongado, debido a la dificultad para encontrar trabajo y casa (de ahí que se incremente la cantidad de jóvenes “ni-ni”). Por último el autor señala que la cantidad de jóvenes que se encuentran casados ha disminuido en un 24% de 1970 al 2000 (Welti, 2002).

Detengámonos ahora en la revisión acerca de cómo se suelen dar las relaciones entre los adolescentes y sus padres.

### **2.4.1 Relación del adolescente con sus padres**

Dada la necesidad del adolescente de sentirse independiente, si sus padres restringen esta necesidad, tienden a desarrollar procesos de diferenciación que pueden llegar a ser patológicos y hasta autodestructivos (no comer, drogarse, suicidarse). Para autoafirmarse, toma sus propias decisiones, cuestiona actitudes, opiniones y valores de los adultos, ya sea en el terreno religioso, en las normas familiares, escolares, etc. Lo anterior no suele ser bien visto por los adultos, ya que suelen sentirse amenazados por las críticas y la continua confrontación y reaccionar de manera represiva con el adolescente, castigándolo, expulsándolo, regañándolo, intimidándolo por medio del temor a los peligros del afuera (la calle, las malas compañías, etc.). La falta de comprensión de los adultos hacia las inquietudes de los adolescentes, ocasionan una actitud de continua rebeldía ante el abuso de poder de los adultos que no asumen su necesidad de independencia. Esta fricción constante, ocasiona con frecuencia un resquebrajamiento en la relación entre padres e hijos, e incluso, resentimientos mutuos (Weissmann, 2005); de ahí la importancia de capacitar a ambos para el establecimiento de una comunicación empática y asertiva que permita a unos y a otros reconocer sus propias limitaciones y equivocaciones y poder así buscar soluciones que satisfagan a ambas partes.

Para los padres resulta sumamente difícil separarse de sus hijos adolescentes, y pretenden retenerlos aún en la edad de adultos jóvenes. La estrategia más empleada por ellos, es la introyección de sentimientos de culpabilidad, ya sea aludiendo a problemas económicos, desarrollando enfermedades psicosomáticas, señalándoles que ellos serán causantes de su depresión, por citar algunos ejemplos; o bien facilitándoles la vida en el hogar eximiéndolos de obligaciones, permitiéndoles libertades excesivas o disposiciones no controladas de dinero. De este modo, consideran los padres que impedirán la rebelión y el alejamiento.

Otra forma de prolongar el control sobre los hijos es la elección de escuela (en nivel medio superior y superior), así como de la carrera que deben elegir, sin considerar los intereses, aptitudes y habilidades de los jóvenes; lo que provoca en el adolescente la generación de problemas de aprendizaje o de conducta. Sin embargo, no se trata de dejarlos en completa libertad, puesto que se sabe que los chicos necesitan cierto grado de contención por parte de los adultos, incluso las conductas delictivas, son un reclamo de límites. Sólo contando con el respaldo de los adultos, ya sean sus padres, sus maestros, o quien ejerza algún tipo de autoridad sobre ellos, es como los jóvenes podrán ir construyendo sus propios espacios y lograrán ubicarse en el mundo en circunstancias concretas de manera exitosa, ya que habrá aprendido lo que está permitido y lo que no, y sabrá respetar reglas para después ser él quien dicte las reglas. El tema de las normas resulta siempre controversial para el joven, sin embargo, dado que proceden de un aprendizaje social iniciado desde la infancia, resulta fundamental que el adulto lo motive a comprenderlas e incluso a reconocer cuándo una norma es injusta y conviene rebelarse a ella. No obstante, a lo largo de ese proceso de aprendizaje, no es suficiente con poner límites y marcar los valores deseables, ya que es necesario escuchar al adolescente, sus quejas, inquietudes, críticas y cuestionamientos; pues al respetarlo, al darle la oportunidad de analizar críticamente su entorno y enseñarlo a fundamentar sus opiniones, el adulto estará demostrándole que cree en él, lo que permitirá que pueda creer en sí mismo y confiar en su propia capacidad de crear un proyecto y realizarlo en su momento.

Los adolescentes sienten que los adultos y especialmente sus padres, no los comprenden, el diálogo con ellos se interrumpe. Pero a medida que se apartan de la familia, encuentran nuevos interlocutores en sus amigos, en su diario (que es privado pero se deja, al principio, a la vista de todos), en su agenda (que las chicas, sobre todo, comparten con las amigas).

### **2.4.2 La salida de casa**

Como se dijo anteriormente, la emancipación del joven es el signo más evidente de su entrada a la edad adulta. No obstante, no siempre los padres son los que favorecen este paso. La pertenencia a un grupo ayuda a elaborar la separación del entorno de la infancia y la salida al mundo adulto. Cumple la función que antes correspondía a la familia, ya que provee modelos identificatorios, normas, códigos compartidos, contención emocional, espacios, tiempos, rutinas. Permite expresar, en un contexto válido, la rivalidad, los celos, la competencia. Permite también fortalecerse para los primeros contactos externos, criticar a los padres, a los docentes, a otros grupos.

En el grupo se buscan asimismo, respuestas a los enigmas de la sexualidad. Quienes saben acerca de los misterios del acercamiento al otro, del acto sexual, de la masturbación, ocupan un lugar de preeminencia entre los pares, sobre todo en las etapas de la adolescencia temprana y la tardía. Muchas veces el amigo íntimo funciona como doble idealizado, al que se le atribuyen todos los méritos que el joven quisiera tener. A menudo es quien hace o dice lo que el adolescente no se anima, o actúa como mediador en las primeras relaciones de pareja.

Al comienzo de la adolescencia se produce un aumento del narcisismo que, si es excesivo, impide la búsqueda de pareja. A veces el adolescente se aísla del mundo y recrea las relaciones en la fantasía, como forma de elaboración para un posterior acercamiento, pero siente que el futuro se encuentra en otra parte, y no siempre está a su alcance. Quiere conocer lugares y personas, probar cosas diferentes, para, de este modo, experimentando, descubriendo, ir conformando su nueva identidad como adulto. Las primeras relaciones con objetos exteriores son de carácter narcisista. Ama a alguien que se le parece, o que es como él o ella quisiera ser. Incluso en muchos casos elige alguien del mismo sexo o con características sexuales ambiguas, o alguien que acepta todas sus propuestas y le sigue como una sombra. Otras veces los primeros enamoramientos son con

personas de más edad (un profesor, la madre de un amigo, etc.). Por momentos aparecen sentimientos de soledad y de vacío, se pregunta para qué vive. Siente al mismo tiempo temor de ser aniquilado y culpa por abandonar a los padres. Cuando lucha por sus ideales en contra de los de ellos, siente esto como un asesinato, crecer es ocupar su lugar, desplazarlos. Algunas veces reacciona permaneciendo añorado, como si así pudiera evitar el paso del tiempo.

Para que el adolescente logre atravesar este momento difícil es necesario que los padres le hagan frente, que no claudiquen. Si evitan la confrontación o delegan responsabilidades demasiado rápido, no permiten que el hijo pueda rebelarse, y por tanto, no le permiten crecer cuando es su tiempo de hacerlo. Si, por otra parte, nunca admiten la posibilidad de que se los cuestione, de estar equivocados, tampoco se produce el espacio necesario para que el hijo pueda separarse de ellos. El camino que va de la endogamia a la exogamia, de lo familiar a lo extrafamiliar, del juego al trabajo, debe ser propiciado por la presencia de adultos que, al decir de Winnicott (1960), sobrevivan los embates del desconcierto cuando comprueban que los adolescentes pueden mostrarse sumamente desafiantes y, al mismo tiempo, infantilmente dependientes, lo que Dolto (1990) denomina infantilización o adolescencia tardía: jóvenes que no estudian, no trabajan, no lavan su ropa, no hacen su comida, ni se hacen de ningún otro modo responsables de sus vidas.

Por otro lado, está la consideración de los jóvenes para ser padres a su vez. Los jóvenes que pueden ser padres piensan en esa posibilidad en relación con su vivencia del presente y su idea del futuro, que suele ser pesimista y poco esperanzador. Margarita Riviere apunta que la falta de hijos quizá se deba a la escasa esperanza de la sociedad contemporánea en el futuro. Para los jóvenes, el futuro no existe porque si el presente es tan atroz como lo han vivido, qué pueden esperar del futuro. Esto se traduce en que no piensen en tener hijos, o en tener una baja natalidad, puesto que perciben el futuro como indefinible, lleno de incertidumbre y desesperanza, inequitativo e injusto, donde lo humano se pierde y los valores se olvidan. El panorama no es nada atractivo para que los jóvenes piensen en traer nuevos seres al mundo.

## **2.5 LOS JÓVENES Y SUS RELACIONES SOCIALES**

Las relaciones sociales en la etapa de la adolescencia y la juventud, constituyen uno de los espacios determinantes para su desarrollo, tanto hacia el éxito como hacia el fracaso, al grado de que la influencia de los demás sobre sus decisiones resulta fundamental, aun a costa de ir en contra de sí mismo. En este apartado, desarrollo como subtemas: las amistades, con los adultos y con las instituciones gubernamentales.

### **2.5.1 *Las amistades***

Los compañeros y los amigos ocupan el rol más importante en esta etapa de la vida para el desarrollo de valores y actitudes. Los grupos de amigos suelen ser más amplios a mayor estatus. Una de las características más importantes de los grupos sociales de jóvenes es que se organizan alrededor de actividades recreativas como deportes en las cuales muchas veces la actividad más importante después del deporte es el consumo de alcohol, aunque también cabe destacar las bandas o pandillas (Welti, 2002).

Además, es la etapa en la que se empieza a tener experiencia de relaciones de pareja, que suele también incluir las relaciones sexuales. En cuanto a este tema, el comportamiento sexual de los jóvenes durante los últimos años corresponde a los cambios en sus ideas acerca de las relaciones sexuales cambió drásticamente pues ya no está ligada únicamente a la procreación o el matrimonio sino que una gran cantidad de adolescentes tienen relaciones sexuales a edad temprana sin planear casarse, además de que la edad en que inician su vida sexual se ha vuelto cada vez más temprana. Un dato relevante es también el aumento en la cantidad de enfermedades de transmisión sexual, especialmente del SIDA; y, a pesar de que los medios masivos de comunicación y la escuela realizan campañas para difundir la prevención, no suelen protegerse al respecto.



### **2.5.2 Las relaciones con adultos**

Para poder establecer una buena relación con los adolescentes, es necesario que los adultos consideren que el adolescente tantea si el otro realmente se interesa por escucharlo, antes de hablar de lo que siente. No se arriesga a confiar en alguien a menos de estar convencido de que éste trata de comprenderlo y que no va a desvalorizarlo o minimizar sus problemas. Valora que el adulto no se muestre omnipotente, que pueda expresar dudas y reconocer sus equivocaciones. Que pida su opinión, que lo invite a participar, que lo anime en sus proyectos en lugar de intentar demostrarle que son irrealizables, que lo considere un igual.

Dado que, según Piaget (en Weissmann, 2005), la tarea fundamental de la adolescencia es lograr la inserción en el mundo de los adultos, las estructuras mentales de los jóvenes se transforman y su pensamiento adquiere nuevas características en relación al del niño: comienza a sentirse un igual ante los adultos y los juzga en este plano de igualdad y entera reciprocidad. Esto lo hace ser más crítico con el adulto.

Dado que suele considerar que el mundo que ha heredado de los adultos, no le satisface, quiere cambiarlo. Tiende a compartir sus teorías (filosóficas, políticas, sociales, estéticas, musicales, religiosas) con sus pares, al principio sólo con los que piensan como él. No obstante, la discusión con los otros le permite, poco a poco, aceptar que su verdad es un punto de vista, que puede haber otros igualmente válidos, y que puede estar equivocado. En la medida en que el adulto se abre al diálogo con él y respeta su proceso, sin caer en la condescendencia sistemática, le será posible interactuar con él y apoyarlo para que logre transitar por la adolescencia, desarrollando sus potencialidades para llegar a constituirse en un adulto realizado.

### **2.5.3 Las instituciones gubernamentales**

Desde 1942 han venido existiendo instituciones gubernamentales dedicadas a la atención de la juventud, tales como la Oficina de Acción Juvenil (OAL), el Instituto de la Juventud Mexicana (INJM, 1950), Instituto Mexicano de la Juventud (1999), que ha venido diversificando su acción en su acción en toda la República a través de los institutos locales. No obstante, su impacto ha sido sumamente limitado por diversas razones, siendo una de las más destacadas el hecho de que se guía por cuatro ideas, de acuerdo con lo publicado en el informe “Jóvenes e instituciones en México 1994-2000” (citado por Blanco, 2003: 28), a saber:

- 1) Se concibe a la juventud como una etapa transitoria, y por lo tanto una “enfermedad que se quita con el tiempo”.
- 2) Se le envía al futuro, creyendo que los jóvenes ya tendrán su oportunidad cuando sean adultos, por ahora son la “esperanza del país” y hay que entenderlos.
- 3) Se les idealiza o descalifica de manera genérica: todos los jóvenes son buenos o son peligrosos.
- 4) Se homogeniza lo juvenil, persistiendo los “roles totales” que hace tiempo han dejado de actuar (por ejemplo: que el *punk* todo el tiempo actúa como punk, sin olvidar que también puede actuar como hijo, como estudiante o trabajador.)

Por otro lado, las instancias gubernamentales son conscientes del poder que tiene la juventud, ya que los jóvenes son una amenaza permanente e indestructible, en ellos está la esperanza de que la sociedad cambie, y de que las personas tengan la oportunidad de vivir en plenitud; los jóvenes presentan hoy en día la *otra* sociedad, el *otro* destino de la humanidad, lo diferente, lo más humano. Muestra de ello, son los diversos movimientos juveniles, como el del '68.

Los jóvenes saben que tienen que crear una nueva visión del mundo pero también que tienen que combatir un sistema capitalista que los excluye de los beneficios sociales. Esto resulta en gran medida del hecho que la juventud es uno de los sectores más golpeados (junto con el de las mujeres y los pueblos indígenas) por las transformaciones del capitalismo mundializado.

De aquí la necesidad de abrir espacios de atención que partan desde la realidad psicosocial del joven con la intención de incidir de manera más significativa y con el apoyo de la pedagogía, en el proceso formativo de los jóvenes, sin circunscribir su atención al ámbito formal escolar.

## **2.6 EDUCACIÓN Y MERCADO LABORAL**

Este punto es uno de los que más trascendencia tiene en el proceso formativo de los jóvenes. Por una parte, tenemos el punto de vista institucional, que procede del Estado, y por la otra, lo que opinan los jóvenes al respecto.

La Constitución General de la República Mexicana en el Artículo Tercero determina que la educación, primaria y secundaria, debe ser obligatoria. Esto quiere decir que el estado debe garantizar que todos los niños y los jóvenes en edad de estudiar deben hacerlo. Aquí encontramos las primeras fallas, porque por diversas razones una gran cantidad de jóvenes no asisten a la escuela. Los casos son diversos.

Hay, grupos de jóvenes que logran combinar el estudio con el trabajo, que salen adelante cumpliendo con el régimen escolarizado y terminan sus estudios. También están quienes no pueden combinar ambas cargas y optan por dejar la escuela y dedicarse al trabajo. El aumento de la pobreza en México, que según cálculos de conservadores alcanza a la mitad de la población, aunado el desempleo y la descomposición familiar, obliga a una gran cantidad de jóvenes a dejar la escuela, a olvidarse completamente del sistema escolarizado, y a dedicarse de lleno a trabajar en lo que sea para apoyar el ingreso familiar. Existen

también jóvenes que ni estudian ni trabajan, son atraídos por las drogas, las aventuras, los delitos, la vagancia, una militancia a favor de algo, y viven en un mundo propio creando según sus necesidades y experiencias.

Las generaciones jóvenes observan, creo que con horror, lo que sucede aquí y ahora, en tantas familias: incertidumbre laboral, precariedad para pagar la vivienda, necesidad, necesidad de dos sueldos en caos, por eso trabajan tantas mujeres en empleos imposibles, horarios irracionales y agotadores.

No obstante lo anterior, actualmente se habla de jóvenes despolitizados que no se preocupan por los grandes problemas que afectan a la humanidad. Son jóvenes que desprecian la política, que prefieren no inmiscuirse en actos de protesta, que se manifiestan al margen de las luchas sociales, que prefieren la vanalidad y el entretenimiento anodino que ofrecen los medios de comunicación, en especial la televisión y los videojuegos.

Desde la mirada de los jóvenes, encontramos que los problemas que señalan como más importantes en su comunidad son, en primer lugar, el desempleo y, en segundo, la educación; mientras que a nivel del país, catalogan como principales problemas el mal gobierno, seguido por la pobreza, la delincuencia, la corrupción y la crisis económica.

En el tema de educación Welti (2002) señala que esta se encuentra dividida primeramente en dos sectores, público y privado, e involucra principalmente a los tres niveles de educación básica además se indica que a pesar del bajo porcentaje de escolaridad, por lo menos en México, cada nueva generación va mostrando mayores niveles de educación más sin embargo la calidad de la educación deja mucho que desear. Un dato interesante es que el porcentaje de analfabetas en Latinoamérica es mayor en las mujeres pero el porcentaje de deserciones de la escuela es mayor en los hombres.

Los jóvenes perciben limitaciones y falta de oportunidades en el entorno para su desarrollo. Sin embargo, buscan una solución a los problemas de economía y desempleo: la mayoría prefiere un trabajo inseguro pero con posibilidades de progresar y, una minoría, prefiere un empleo seguro, aunque no tengo posibilidades de progresar (Flores, 2003), de ahí que, en el mercado laboral formal exista poca participación de jóvenes; en cambio, en el mercado informal su participación es bastante significativa, incluso, quienes inician su carrera en el mercado informal suelen permanecer en él. Además la mayoría de los jóvenes con empleo en las áreas urbanas se dedican principalmente a los servicios y a la industria manufacturera.

Entre los problemas más recurrentes de los jóvenes para encontrar trabajo es la formación académica, sea técnica o profesional. La educación forma al ciudadano, lo capacita para que sea un ente social productivo y creativo, que sepa ejercer sus derechos cívicos y desarrollar su talento en la familia y en la sociedad; asimismo le brinda los instrumentos teóricos y prácticos para enfrentarse al mercado de trabajo y ser productivo. Una de las preguntas que se deben hacerse en torno a la educación nacional es: ¿Para qué les sirven a los jóvenes la educación? A partir de ahí podemos ir tejiendo un programa educativo que toque todo los elementos de la formación de los jóvenes y de su inserción en la sociedad como sujetos creativos, pensantes, críticos y productivos (Blanco, 2003).

Otro elemento a tomar en cuenta es la demanda de técnicos en contraste con la demanda de profesionistas; no se puede negar que en muchos de los casos un técnico encuentre trabajo más pronto que un profesionista y que incluso llega a ganar más. Los jóvenes sin preparación suelen encontrar trabajo por sus cualidades personales: disciplina, constancia, responsabilidad y deseo de aprender. Por otro lado, es un hecho que la matrícula en las universidades se ha feminizado, las mujeres son más dedicadas para el estudio, terminan la carrera y mayoritariamente se reciben, sin embargo, eso no les garantiza el encontrar trabajo digno.

La economía globalizada no sólo crece sin generar empleos, sino que va eliminando cada vez más empleos. Actualmente se combinan conocimientos con destrezas, y se capacitan y entrenan en el trabajo atendiendo a nuevos procesos de producción; sin embargo las currícula de las instituciones educativas poco trabajan el desarrollo de habilidades y destrezas, junto con la adquisición de conocimientos, para que los estudiantes respondan a las demandas de los empleadores.

La gran paradoja de la sociedad mexicana actual es que tenemos una juventud cada vez más escolarizada y sin embargo las oportunidades de empleo son cada vez más limitadas y las remuneraciones más bajas. El gran problema es que las características de la juventud, sobre todo en la que se refiere al tipo de educación, nivel escolar y experiencia, no se corresponden con el desarrollo del mercado laboral, lo cual resulta del devenir histórico del país y del inserción de éste en una estructura ocupacional cada vez más globalizada. Pero en esta época, en que las nuevas generaciones se preparan en las escuelas, y se escolarizan cada vez más, sus pretensiones no corresponden con la evolución del empleo: ésa es la gran paradoja de la sociedad actual. En pocas palabras: no hay correspondencia entre lo que el individuo está preparado para desarrollar con lo que la estructura ocupacional ofrece. (Blanco, 2003)

Lo anterior ha generado una generación que ve al futuro con gran escepticismo, lo cual es una situación grave porque estamos creando individuos que viven el presente de una manera intensa porque no le ven salida a la situación que les rodea. El que no estudien están apostando a otras actividades que le permitan sobrevivir en mejores condiciones, y pueden buscarla tanto en el empleo informal como en la delincuencia. Pero el que se prepara también es escéptico por que se da cuenta claramente de que este desequilibrio es cada vez mayor.

Nada halagadora resulta esta realidad generada, especialmente, por la globalización.

## 2.7 JÓVENES Y VALORES

La preocupación por los aspectos éticos y morales en la sociedad mexicana, más allá del plano religioso, provino inicialmente, de agrupaciones vinculadas con la religión y de ámbitos conservadores, se extendió a ámbitos de instituciones gubernamentales y privadas, de las instituciones empresariales, e incluso de las vinculadas con la política. Esta postura, oculta una doble intención: por una parte, pretende alentar la existencia de valores altruistas y democráticos, pero por la otra, esconde la intolerancia y el rechazo a las diferencias.

La mayoría de los jóvenes considera que la gente debe comportarse de acuerdo con lo que piensa. La esfera pública, pensada como espacio de reconocimiento y legitimación, es un elemento central para la transformación de los valores que definen a la ética en el contexto de la democracia. Uno de los obstáculos más serios que enfrenta la corrupción y consolidación de la democracia en el país es el de la corrupción, que en el ámbito de lo público podría definirse como la propiedad y uso privado de los bienes públicos. La tolerancia a conductas de corrupción está vinculada a una concepción paternalista y patrimonialista del Estado. La confianza, la organización social y el compromiso cívico son elementos indispensables para acabar con la corrupción.

Los rasgos de los valores no persisten indefinidamente. Hoy es posible hablar de una cultura juvenil, se tendría que hablar de muchas culturas, al igual que tendría que hablarse de distintas generaciones de jóvenes. Si la pluralidad comienza a ser un dato para la sociedad mexicana, es aún mayor para la juventud.

Cabe destacar también que en la sociedad mexicana los jóvenes constituyen el sector con mayor tolerancia hacia las diferencias étnicas, religiosas, de preferencia sexual, de ideas políticas, más que los adultos, incluso muestran más respeto por los enfermos de SIDA.

Por tanto, estos planteamientos nos abren una perspectiva alentadora, ya que el impulso que tiene el joven por la autenticidad y por vivir y exigir que otros vivan los valores, puede constituirse en un motor de suma relevancia para fortalecer el tejido social mexicano.

### **2.7.1. Adicciones**

Los problemas de salud de la juventud están primeramente arraigados a la actividad sexual y al uso de drogas, siendo las más solicitadas el alcohol, el tabaco y la cocaína. Además, se reconocen dos más: la salud mental y el suicidio.

Los adolescentes que luego se convertirán en jóvenes se encuentran en un proceso de transformaciones que los vuelven muy inestables. El adolescente se enfrenta a la búsqueda de sí mismo y de la identidad, a su tendencia gremial, a su necesidad de intelectualizar y fantasear, a crisis religiosas, a expresiones sexuales directas, actitudes antisociales y relaciones sociales conflictivas con la sociedad, entre otras (Blanco, 2003).

Los jóvenes que consumen drogas y delinquen suelen ser sujetos que han dejado la escuela por desinterés, problemas económicos o dificultades de tipo escolar. Tienden a pertenecer a una “banda” que por lo menos les da identidad y protección. Los “chavos banda” suelen ser producto de familias desintegradas, deserción escolar, farmacodependencia, pobreza y falta de oportunidades laborales. Debido al aumento del consumo de drogas de manera considerable en el país, el gobierno así como distintas instituciones sociales se han ocupado del tema

En los últimos años ha aumentado la tasa de suicidios así como la de intentos entre la población joven. El suicidio en nuestro país ya no es un problema individual, sino de salud pública. El consumo de alcohol y el uso de estupefacientes o de drogas médicas sin prescripción se consideran como elementos que precipitan el intento de suicidio.



Nuestro país se ha convertido en la principal entrada de estupefacientes a los Estados Unidos, en donde la demanda ha ido en aumento. Esta situación permite que en México se encuentre cualquier tipo de droga. Las campañas de prevención sobre el consumo de drogas deben alertar a los jóvenes el daño que en general les causan y los efectos específicos de cada una de ellas. Igualmente debe indagarse qué es lo que busca el joven al consumir un tipo de droga, para entender su conducta y proporcionarle otro tipo de elementos para que consiga lo mismo y no dañe su salud.

La mayoría de las drogas son consumidas por los jóvenes para cambiar su *estado de ánimo* porque no están contentos con el mundo que han heredado. Es aquí donde el papel del formador adquiere suma relevancia.

### **2.7.2. Sexo**

Un tema que aparece con mayor frecuencia en el análisis de la población joven y su inserción en una estructura social cuyo cambio acelerado es la característica más relevante, es el que se relaciona con su comportamiento sexual y reproductivo, porque puede suponerse que es precisamente en esta esfera de la actividad de los individuos en donde se hacen más evidentes las transformaciones de la sociedad que involucran las relaciones humanas y que se manifiestan en ámbitos que van desde la cultura hasta la organización institucional a nivel familiar (Welti, 2003.)

La sexualidad adolescente, como la sexualidad en general, no es un hecho puramente biológico. La excitación sexual genital y la descarga son experiencias nuevas que se imprimen en el psiquismo y permiten resignificar experiencias anteriores, que, junto con las nuevas vivencias, van estableciendo la forma que adquirir la identidad sexual adulta. Por ejemplo, en el niño la masturbación es un proceso de descarga de tensión, y el placer, placer de órgano. En el adolescente, en cambio, además de descarga, la masturbación es una forma de preparación

para el encuentro sexual y las fantasías en relación a un objeto de deseo externo (que en muchos casos ni siquiera llega a enterarse de las pasiones que despierta), juegan un papel primordial para el logro de la satisfacción. La masturbación, si bien provoca un sentimiento de culpa, brinda al adolescente una sensación de confianza y lo confirma en su capacidad de ejercicio de una sexualidad plena. Pero cuando es excesiva resulta una trampa, porque lleva a la pérdida de la relación con los otros y el no abandono de una posición infantil (Weissmann, 2003).

La sociedad mexicana no propicia la preparación adecuada para lograr una vida sexual satisfactoria y sana en el joven; ya que es una sociedad que tiende a ser represora. Por ende, el deseo que se reprime (por ser opuesto a los valores culturales) es percibido por el yo como displacer, asco, vergüenza. Estos sentimientos pueden estar en relación al propio cuerpo y sus productos (menstruación, transpiración, vello) o al de otros.

En las chicas, a menudo, se manifiesta en un rechazo a tener relaciones, o, en caso de tenerlas, presentan dificultades en la penetración. Les gusta mostrarse lindas y seductoras, ser deseadas por sus encantos, pero no llegar a la concreción del acto sexual, que les provoca miedo y aversión. Si se identifican con una madre asexuada, no deseante, el hombre puede convertirse en sus fantasías en un monstruo, un violador que las persigue. También los varones suelen sentir miedo frente a las chicas y se defienden separando el sexo del afecto: hay mujeres para enamorarse, mujeres como la propia madre y hermanas, y mujeres de las otras (prostitutas, chicas fáciles).

En la adolescencia se actualiza la tentación incestuosa y parricida. Lo que para el niño era imposible, para el adolescente no lo es (por eso las ideas de muerte y el sentimiento de culpa). Es en los sueños y en las fantasías donde estos sentimientos se elaboran. Cuando no se logra el desprendimiento de los padres como objeto de amor incestuoso, se coarta la posibilidad de alcanzar una sexualidad adulta plena. Puede producirse desde una inhibición de los deseos sexuales, acompañada de una idealización del amor platónico, o de cualquier otro

tipo de amor asexual (amigos, familia), hasta un verdadero horror de la vida sexual, o bien algún tipo de salida perversa (voyeurismo, exhibicionismo, etc.). (Weissmann, 2005)

La percepción sobre su sexualidad, tiene que ver con esas acciones que se permiten durante el noviazgo. De acuerdo con el análisis y recategorización que hicieron Pérez-Islas y Valdés-González (2003), de la Encuesta Mexicana de la Juventud 2000, los adolescentes de distintas edades coinciden en que solo besos y abrazos son permitidos (los porcentajes para las mujeres son más elevados), seguidos de quienes opinan que cualquier tipo de caricias pero sin tener relaciones sexuales (en este caso, son los hombres quienes se inclinan más por esta opción), en tercer lugar, se encuentra el tener relaciones sexuales.

De aquellos jóvenes que ya han tenido relaciones sexuales, la persona con la cual la tuvieron por primera vez varía de acuerdo con el género, mientras las mujeres de los cuatro grupos afirman haber tenido su primera relación con su novio o esposo, los hombres con su novia o una amiga. La edad a la cual se unieron o casaron por primera vez, en general, se concentra entre los 15 y 19 años. (Pérez-Islas y Valdés-González: 2003)

La primera relación sexual entre los jóvenes de hoy, significa un descubrimiento al que no sólo se llega por amor sino, también, por curiosidad. Sin embargo, la propagación del SIDA ha venido a impactar las prácticas sexuales. A pesar de que las nuevas generaciones no tengan información suficiente sobre esta enfermedad, el temor a ser contagiado ha hecho que muchas de las acciones alrededor del disfrute del cuerpo, eviten la relación coital pero si llega a darse este tipo de intimidad, el uso del condón se ha convertido en una exigencia, por parte de las jóvenes involucradas; aunque en muchos casos no se atreven a usarlo por cuestiones culturales, lo que ocasiona el contagio de SIDA o de enfermedades venéreas, o un embarazo no deseado.

### **2.7.3. Los jóvenes y la religión**

La religión es otro de los elementos que importan para la construcción del sentido de vida de los jóvenes. Para tener al respecto, un contexto de referencia en el que se desenvolvían los actores de la experiencia de acompañamiento educativo a los que aludo en este documento, señalo los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud (2000, INEGI).

De acuerdo con el comunicado de fecha 30 de noviembre del 2000, se dan a conocer los siguientes resultados: si bien el 88% de los jóvenes se reconoce como católico, 47% declara ser practicante y 41% restante no lo es. El 4% es protestante, 3% cristiano y 5% profesa otra religión o no es creyente.\*

No obstante, llaman la atención algunos detalles acerca de sus creencias más concretas y de su impacto en su vida cotidiana: el 89% de los jóvenes creen en la existencia del alma, 88% en la Virgen de Guadalupe, 66% en el infierno, 26% en el horóscopo y 21% en amuletos. Alrededor de uno de cada cinco jóvenes considera que sus creencias religiosas influyen en su actitud hacia el trabajo, hacia los problemas sociales o hacia la sexualidad, y solamente un 8% piensa que tiene efectos en sus preferencias políticas.

La relevancia de estos datos tiene que ver con el hecho de que los jóvenes, en esta etapa adolescente, tienen necesidad de creer en algo, en un ser superior, que se constituya en su guía para la toma de decisiones relacionadas con el ámbito valoral, así como también un soporte para los momentos de crisis emocional.

Así pues, ¿quién es el responsable de la formación de los jóvenes? Toda la sociedad. Y dentro de ella se definen las responsabilidades. Incuestionablemente, la familia es el espacio donde se nace y se adquieren los valores y enfoques con los que después enfrentará al mundo real. En la medida en que los jóvenes puedan desarrollar todas sus capacidades en un ambiente de libertad y de

---

\* De acuerdo al comunicado del 18 noviembre 2011, los datos más recientes de la Encuesta Nacional de la Juventud (2010, INEGI), señalan sólo los aspectos siguientes: una fuerte mayoría expresa profesar la religión católica 83%, mientras que casi 1 de cada 10 dice no tener religión 7.9%. Por su parte, otras religiones fueron reportadas como su principal creencia por 9.1% de los jóvenes.

creatividad, y reciban los estímulos que necesitan de la familia y de la sociedad, el deseo por las drogas decrecerá y podrán encontrar un sentido de vida que les lleve a construir una identidad más plena, tendiendo siempre a la autorrealización de la que habla Carl Rogers.

### **3 El acompañamiento educativo.**

Nuestra pretensión, en este apartado, es revisar brevemente algunos datos sobre el proceso e incorporación de la noción o el concepto de “acompañamiento”, “procesos de acompañamiento escolar”, o “procesos de acompañamiento”, en el ámbito educativo. Como comentamos en la introducción de este estudio, Ducoing P. (2010) ha realizado un análisis para destacar la diferencia que existe entre tutoría y acompañamiento con la finalidad de establecer las líneas de demarcación entre los dos conceptos revisando etimológicamente ambos términos. La autora distingue dos procesos con finalidades similares, pero no idénticas; para ella, en el acompañamiento,

“el acompañado –el sujeto- tiene como proyecto la realización de sí y, por su parte, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro. La tutoría, por el contrario se inscribe más fácilmente un proceso burocrático donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por el tutor, esto es, como un sujeto sometido a los designios, a las perspectivas de aquél. Se revela en consecuencia, una postura funcional y una relación de autoridad” (Ducoing; p. 59).

Para nuestro estudio destacaremos el análisis que la autora hace sobre el acompañamiento:

Implica una postura por parte del acompañante, de recepción, de acogimiento del otro, de aceptación del otro, tal como él es... una posición ética que se teje en las intencionalidades del propio proceso de acompañamiento, es decir, en la búsqueda del respeto y de la autonomía del acompañado, potenciando su responsabilidad de optar y de actuar sobre sí mismo dado que lo que está en juego es su devenir. (Ducoing; p. 77).

Esta descripción facilita la definición sobre el tipo de acompañamiento educativo brindado al grupo de adolescentes, sujeto de nuestro estudio, a la vez que ayuda a distinguir del tipo de acompañamiento planteado por Habib Ghouali

(2007), en su estudio sobre "*El acompañamiento escolar y educativo*", en el que da cuenta sobre la noción de Acompañamiento, en Francia, la cual emergió de la dificultad para responder a dos tipos de exigencia: a la preocupación de un alumnado desorientado, considerado como ser autónomo o capaz de llegar a serlo y a la exhortación de resultados, de excelencia y de eficacia, siempre más altos, proveniente de los responsables de la institución. También, señala que el acompañamiento, resultado de funciones que eran asumidas naturalmente por la familia, la escuela, o la religión, rebasó a todos los sectores profesionales y subraya la posición paradójica de esos oficios: centrados en el individuo y aferrados a problemáticas sociales. Posteriormente, comenta, se privilegió, a través del *Acta de formalización del acompañamiento a la escolaridad*, el 7 de octubre de 1992, el conjunto de acciones tendientes a ofrecer, conjuntamente con la Escuela, el apoyo y los recursos requeridos por los niños para triunfar en la Escuela, apoyo que no siempre encuentran en su entorno familiar y social. Dicha *Acta*, señala este autor, hace del acompañante escolar un mediador que debe hacer conocer la escuela a los padres y sensibilizarlos en el seguimiento de la escolaridad de los hijos. Desarrolla también los contactos entre el círculo familiar y los docentes. De este modo, se llegó a definir el *acompañamiento escolar* como una nueva instancia de socialización fuera de la familia y la escuela.

Para Glasman, D. (2001), citado por Ghouali (2007:19), el término de acompañamiento escolar responde a una nueva concepción social de la persona, vista como un individuo de pleno derecho. Dice al respecto: "Utilizando el término de acompañamiento escolar, se preserva la 'dignidad de la personas', asignándoles ya no un papel anticuado de 'beneficiados' y de demandantes de ayuda, sino de individuos totales con los cuales es necesario establecer una relación de ayuda".

En consecuencia, se llegó a valorar el tiempo fuera de las horas de clase que un niño aprovecha para su éxito escolar, el desarrollo de su personalidad y su aprendizaje de la vida social. También, se ponderaron las actividades culturales, deportivas o lúdicas realizadas en un contexto que permitiría al niño descubrir sus talentos y contribuir al éxito de su escolaridad.

Pese al escenario que privilegia el acompañamiento a la escolaridad, el acompañamiento escolar continúa siendo una función al margen del sistema. Ghouali (2007), describe que el acompañamiento escolar y educativo es realizado por voluntarios, que toman a su cargo a los niños. Estos niños son alumnos que han sido señalados. Este señalamiento ha sido realizado por el equipo educativo de acuerdo con el responsable del centro escolar.

La duración máxima de las sesiones es de dos horas. Hay un tiempo para la palabra y la escucha, una ayuda metodológica muy importante y, por supuesto, la ayuda de las tareas, puesto que es la primera petición de los niños, de las familias y de los profesores. Para la contratación de los voluntarios, no se solicitan diplomas; solamente se toman en cuenta las motivaciones y el compromiso. Los voluntarios pueden ser estudiantes, jóvenes que se están formando como maestros en los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), asalariados, maestros con licencia de paternidad/maternidad o jubilados y desempleados.

Finalmente, Ghouali (2007) concluye su estudio diciendo que el acompañamiento escolar tiene la función de “auxiliar” de la escolarización, ya que no es propiamente un mediador neutral entre dos actores sociales, sino que está del lado de la escuela para facilitar su proceso de escolarización e incluso, incidir en las familias para que logren prácticas tendientes a lograr las expectativas de la escuela.

En México, una de las experiencias en las que se puso especial atención al acompañamiento, es la que nos describen Jacobo García y cols. (2005), en el texto sobre “El acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto”. En dicho documento nos dan cuenta los autores de la experiencia de educadores/as quienes, constituidos en una comunidad de práctica para educadores de la población infantil migrante, tenían el propósito de darse la oportunidad de consolidar la formación inicial como maestros, enfrentar los retos que trae consigo el llamado “shock con la realidad profesional” y ponerse al día con los avances del conocimiento o lo que es lo mismo, actualizar su trabajo con

nuevos saberes profesionales, lo cual les generó muchas satisfacciones y les impuso diversidad de retos. Refiere García y cols., el tipo de acompañamiento, que se generó en la experiencia de esos educadores de la siguiente manera:

Las personas que participan en las comunidades son acompañantes y acompañados a la vez, y su interacción auténtica requiere de confianza, respeto, tolerancia, igualdad, justicia, libertad, responsabilidad, autonomía y cooperación, creando un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes al entorno de la comunidad.

El acompañamiento lo hemos aprendido a ver como sistema en la medida que contribuye a reducir complejidad a la interacción humana generada en la comunidad, y en la medida en que crea sentido al desorden, al caos y reduce la incertidumbre que le es propia a los contextos sociales en los que tiene lugar. (García, 2005: 10)

“(…) el acompañamiento como sistema supone una interacción generosa y de calidad entre personas con un desarrollo desigual, pero unidas, por supuesto, por una misma intención en este caso, por la adquisición y desarrollo de competencias profesionales” 12)

Estos son algunos de los autores que de manera relevante aportaron a nuestra reflexión sobre los procesos de acompañamiento y las experiencias que se han tenido en torno a estos últimos, dándonos pistas para nuestro trabajo. En los capítulos siguientes, se da cuenta acerca de cómo se aplicaron todos los conceptos manejados tanto en este capítulo como en el anterior.



## CAPÍTULO III

### PRIMERA ETAPA: UN NUEVO COMIENZO DEL GRUPO

A lo largo de este capítulo, se desglosan dos grandes temas: En primer lugar, la descripción del escenario del trabajo, la Colonia Valentín Gómez Farías, desde una mirada externa (la mía y la de las fuentes documentales), alternada con la mirada interna (la de sus habitantes, actores y agentes del proceso grupal). En segundo lugar, el relato acerca de cómo se llevó a cabo la fase inicial de mi acompañamiento con un grupo previamente formado, pero que pasaba a otra etapa de su desarrollo, por lo que en muchos sentidos, se constituyó en un nuevo comienzo.

#### 3.1. “LA VALENTÍN”, MIRADAS DESDE FUERA Y DESDE DENTRO



Figura 2: Plano de la “Valentín”

La Colonia Valentín Gómez Farías, se ubica al suroeste de la ciudad de México, en la Delegación Álvaro Obregón. Al sur, tiene colindancia con el Fracc. Lomas de Centenario, la Colonia Belén de las Flores, y la colonia Herón Proal; al

este, con la privada centenario; al norte y al oriente con la colonia Tepeaca, como puede verse en el plano (Ver figura 2)

“La Valentín”, como le llamaban los actores del proceso, es una colonia urbano-popular de la ciudad de México. Originalmente se constituyó en la década de los ‘80 por familias que fueron reubicadas de Santa Fe el alto, en el Kilómetro 8, para utilizar sus predios y construir los puentes y actual autopista a Toluca. Una de las mamás, relata de esta manera cómo llegaron las primeras familias:

*Salí de la comunidad de Santa Fe el alto, allá crecí y nacieron casi todos mis hijos. Llegamos a Puerta Grande, por motivos de que nos quitaron de allá, nos reubicaron. Duramos años como paracaidistas en Sta. Fe el alto, la Delegación nos dijo que se formaría la colonia Valentín Gómez Farías, nos llevaron primero, a un pequeño trecho por el que pasaría la autopista a Toluca. No sé si ellos ya sabían que pasaría la carretera... estuvimos ahí un tiempo... De ahí nos iban a quitar, nos pusimos agresivos para que no nos sacaran... nos lideraba una compañera, exigíamos que nos pagaran o reacomodaran, pero que no nos sacaran de ahí... fue duro, teníamos que hacer faenas, escarbar, hacer guardias para que los granaderos que iban no nos quitaran, día y noche velábamos... cuidábamos... pedíamos que nos llevaran a otro lado... Cuando nos dijeron que nos reubicarían, muchos vimos que nos convenía... para ese momento no solo éramos las siete u ocho familias que estábamos en ese trecho se nos unieron del kilómetro 8, del Tiradero de basura, lo que hoy es Plaza Sta. Fe, Televisa Sta. Fe; de Palo de Santa Fe, las Minas, lugar donde construyeron la Ibero, una que otra familia estaba ahí... también, nos dimos cuenta que había personas que no eran paracaidistas como nosotros, se habían puesto de acuerdo con la líder, le dieron dinero para que los reubicaran con nosotros y se nos unieron... era mucha gente, otros se quedaron ahí, en unos cerritos, en colonias. (...) Tlape Chico en Santa Fe y Puerta eran los dos reacomodos para la gente que andaba con nosotros, hubo problemas que obligaban a que nos movieran de un lugar a otro... a mí me tocaba quedarme en Tlape y me regresaron a Puerta... duramos como unos cinco o seis años, algunas familias no dejaron sus casas y tomaron el terreno que ofrecían para reubicarlos, así que se hicieron de dos propiedades, como es el caso de la líder que tomo varios terrenos en Sta. Fe y en Puerta, fue gente que “supo hacerla”... Nos reubicaron en Puerta Grande... Veníamos con niños chicos, de primaria, ahora estos tienen ya sus familias en la Valentín... (Entrevista a la Sra. Lucrecia)*

Respecto a las actividades que favorecían la participación activa de todos los pobladores de “la Valentín”, vale la pena destacar el proceso que vivieron:

*Nosotros en santa Fe hacíamos fiestas para los que venían de la Delegación... Reuniones en las que nos pedían dinero. En Puerta como a los dos o tres años de haber sido reubicados, llegaron las hermanas DVE y empezaron con nosotros el trabajo de evangelización, de reflexión de la*

*Palabra, nosotros teníamos la mentalidad de ir a las reuniones para obtener algo... en cambio a las reuniones de evangelización íbamos por convicción porque nos sentíamos bien y nos reuníamos sin obtener materialmente algo, cambio nuestra mentalidad e interés poco a poco... Cambio también, nuestra intención para reunirnos y celebrar el cumpleaños de algunos, o el cumpleaños del grupo... la fiesta patronal, las posadas, la semana santa. (Entrevista a la Sra. Lucrecia)*

Como puede apreciarse, estas fiestas giran alrededor de eventos religiosos, ya que la mayor parte de la población era católica y muchas familias formaban parte de los grupos de reflexión y evangelización promovidos por la parroquia. No obstante, una minoría pertenecía a diversos grupos religiosos no católicos, predominando los Testigos de Jehová.

La situación laboral de la población de la colonia, se reflejaba predominantemente por el tipo de trabajo que desempeñaban los papás de los niños que acudían a las reuniones iniciadas por el grupo de religiosas<sup>†</sup> a las que se refiere la entrevistada. Los señores se dedicaban a diversas actividades, entre las que destacaban eran: comerciantes, taxistas, albañiles, obreros, técnicos en alguna actividad. Al respecto, he aquí la voz de una de las habitantes:

*“Ya reubicados, se trabajaba duro: escarbar, poner tuberías... Los que tenían dinero pagaban para no hacer esas tareas, todos teníamos que hacerlo. Los que no tenían dinero, tenían que trabajar, además de trabajar como carpinteros, choferes, albañiles, técnico en aire acondicionado”. (Entrevista a la Sra. Lucrecia)*

Actualmente, los hijos de estas familias han llegado a ser profesionistas o realizan algunas de las actividades de sus padres. En ese entonces se acostumbraba que las chicas se casaran alrededor de los 18 años, por lo que con frecuencia no llegaban a estudiar carreras universitarias.

---

<sup>†</sup> Dominicas del Verbo Encarnado

### 3.2. MI INSERCIÓN EN LA COMUNIDAD DE JÓVENES: “LA ESPERANZA DE LA VALENTÍN”.

Mi primer encuentro con lo que había sido el grupo infantil, se dio cuando la coordinadora del programa de formación infantil y juvenil me presentó con los chicos, me había hecho saber algunas características del mismo, en cuanto a liderazgos, dinámica grupal, etc., lo cual favoreció mi acercamiento. La primera actitud grupal fue de sorpresa ante el cambio, puesto que llevaban la experiencia de dos facilitadoras anteriores, una de las integrantes lo narra:

*En la primera etapa del grupo estaba a cargo la Hna. Mary René... hacia muy amena las actividades (...)*

*La segunda etapa la vivimos con la Hna. Nati, encomendó actividades a cada uno para participar en el grupo; empezaron a irse algunos de los compañeros, pues se aburrían...*

*En la tercera etapa, nos dijo: “va a venir otra persona más joven, que les trasmite más entusiasmo”, ella (la hermana) sentía que nos aburríamos. Cuando llegaste, nos pusiste a pensar... (Entrevista a Mireya)*

Al compartirles que me interesaba que ellos participaran activamente en las sesiones, como agentes de su propia formación y no sólo como espectadores pasivos, reforzó la actitud positiva hacia mi persona.

El planteamiento que hice acerca de una propuesta formativa más integral, que abarcara diversos ámbitos del desarrollo humano, los motivó mucho y los dispuso mejor al encuentro. Asimismo, Otra situación que favoreció mi vinculación con ellos fue que, después del ejercicio del mapeo de la colonia, que describo más adelante, me acerqué a la líder del grupo para planear con ella algunos aspectos de la organización. Además de proporcionarme ideas interesantes, me señaló que yo debería asumir el liderazgo:

*Creo que lo conveniente sería que tú, Yolanda, encabezaras el grupo, no sé tal vez por tu experiencia, y en el caso de pequeños grupos pues que también haya un responsable en cada grupo (que realmente sea responsable). (Connie, cuestionario de diagnóstico)*

De este modo, la aceptación de la líder me facilitó el proceso de integración a ellos. Cada sesión se daba un paso más en el proceso de acercamiento y creación del rapport necesario para lograr un acompañamiento exitoso.

El momento que yo detecto como la consolidación de tal establecimiento de vínculos, tanto con los padres como con los hijos<sup>‡</sup>, fue la preparación de una pastorela en la que los papás y los chicos se involucraron con entusiasmo. Tendría como tema un hecho real cotidiano, portarían máscaras y el vestuario sería elaborado por los chicos mismos. Recibieron el apoyo de sus padres y convocaron a los vecinos a que asistieran a la presentación, esto fue aproximadamente a los cinco meses de mi incorporación al grupo.

A pesar de las resistencias iniciales ante el cambio de facilitadora, tanto el grupo como los habitantes de la colonia me aceptaron de manera decidida y por tanto, me brindaron todo el apoyo que requerí para la realización de mi labor; siendo lo más destacado que me ofrecían sus casas para llevar a cabo las reuniones semanales, ya que no había un lugar destinado para tal efecto en las inmediaciones.

### **3.3. “LA ESPERANZA DE LA VALENTÍN”. UN ACERCAMIENTO A LA EXPERIENCIA GRUPAL.**

Como ya se comentó, la intervención surge por un lado, a partir de que la facilitadora anterior no podía seguir atendiendo al grupo infantil y por otro, ante la necesidad de dar seguimiento al grupo para brindarle un espacio de acompañamiento y relevo que le sirviera de sostén extrafamiliar en la formación hacia la autonomía de los chicos. Este tránsito lo describe Dolto (1990: 19), de la siguiente manera:

A los once años... los temas de interés estarán fuera del campo familiar... es atraído por pequeñas bandas de jóvenes mayores que él y en las que pretende integrarse... y entrará así en su adolescencia saliendo de la familia y mezclándose con grupos constituidos que para él tendrán momentáneamente un papel de sostén

---

<sup>‡</sup> Como se explica más adelante, hubo necesidad de abrir un grupo de formación para los padres de los chicos participantes en el proyecto.

extrafamiliar... No son sustitutos, sino relevos para su toma de autonomía de adolescencia confirmada (de los 11-14).

Inicié mi participación en el grupo y por consiguiente, el proceso de acompañamiento de sus integrantes durante su etapa adolescente, en la que los educadores, dice Dolto (1990: 15):

parecen muy indicados aquí para tomar el relevo... darle voz al niño, pidiéndole su opinión, su juicio sobre un combate, su parecer sobre una exposición... se trata de animarles... eso puede salvar a un muchacho(a) que en casa es abrumado por sus padres.

Las reuniones se iniciaron con 20 chicos. En primera instancia, se me requirió la preparación de una serie de temas que se prepararan, con el fin de que sirvieran para orientar y apoyar el ritmo de actividades que llevaba el grupo infantil y evitar que se suspendieran las reuniones semanales y rescatar el espacio formativo de los chicos que llevaban 4 ó 5 años reuniéndose cada sábado de las 11:00 a las 12:30 a.m.

Algunos de los chicos se hacían acompañar de sus hermanos pequeños, y otros se agregaban al grupo, enviados por los papás que sabían de las reuniones del grupo infantil que se llevaban a cabo en diferentes andadores (calles con poco tránsito vehicular), sin percatarse de que por la diferencia de edades y por tanto de intereses y necesidades se hacía necesario atenderles en espacios distintos. Erickson (1983), señala al respecto que:

Desde los seis años hasta la pubertad, los niños comienzan a desarrollar una sensación de orgullo en sus logros... y se sienten bien por lo que han alcanzado. Poseen una autonomía espontánea y deliberada. Durante este tiempo, los profesores desempeñan un papel creciente en el desarrollo del niño.

Para corroborar lo anterior, al iniciar el proceso de acompañamiento, nos dimos cuenta en las primeras sesiones, que sus miembros transitaban ya de la infancia a la adolescencia. Asimismo, nos percatamos de que la incomodidad que sentían los adolescentes y preadolescentes, cuando les interesaba algún tema que querían se tratara a más profundidad, pero que los más pequeños no

entendían y por ende, se ponían a jugar. Les pregunté cómo se sentían ante las interrupciones, ya que los más chicos estaban en otro momento y requerían de otro tipo de atención, pues se sentían como fuera de lugar. Los chicos pidieron que hubiera una edad límite para pertenecer al grupo, ya que no podían trabajar cómodamente en un grupo tan heterogéneo, con pequeños que no estaban viviendo su misma etapa crítica, a la que se refiere Erickson (1983), quien señala que:

Durante la pubertad el ámbito de las relaciones interpersonales del niño se amplía en la escuela y en la vecindad. Surgen en él las ideas de competición y de cooperación con los demás, así como los sentimientos de superioridad o inferioridad... Este sentido de quiénes son puede verse obstaculizado, lo que da lugar a una sensación de confusión sobre sí mismos y su papel en el mundo.

Este encuadre me sirvió para proponer al grupo y definir con ellos el límite de edad para admitir a nuevos miembros. Su disposición y buen ánimo ayudó a precisar que sólo se admitiría a niños mayores de diez años, no obstante, también valoraron la admisión de una pequeña que tenía diez años, y mostraba gran interés en formar parte del grupo; yo tenía mis reservas al respecto, pero ellos sometieron a votación su admisión y dijeron que sí. La chiquita empezó a ir; y no sólo perseveró hasta el cierre del grupo, sino que es una de las chicas que hasta la actualidad sigue en contacto conmigo. Los actores/agentes del proceso que permanecieron durante más tiempo, fueron los siguientes:

NOMBRE	EDAD INICIAL	ESC.	SITUACION FAMILIAR Y SOCIAL	PARTICIPACION EN EL GRUPO
Emma	11	6º primaria	Familia integrada, de las que tenía mejor situación económica, era la mayor de tres hermanos.	Se incorporó al grupo cuando yo inicié. Era participativa, se relacionaba bien con los demás, era bien aceptada. No destacaba en el grupo.  Permaneció en el grupo aproximadamente 2 años, sin embargo su participación fue muy rica.  Dejó de ir porque la mamá estaba interesada en que tomaran terapia a causa de un problema familiar; y las sesiones coincidían con las reuniones del grupo.
Mireya	14	3º de sec	Su mamá trabajaba como sirvienta y ella se hacía cargo de los quehaceres de la casa y atendiendo a	Tenía actitudes variables: a veces intervenía mucho en el grupo, tratando de ejercer liderazgo, pero de repente se apocaba e incluso dejaba de ir. Siempre se notó su actitud de preocupación por

NOMBRE	EDAD INICIAL	ESC.	SITUACION FAMILIAR Y SOCIAL	PARTICIPACION EN EL GRUPO
			<p>sus hermanos.</p> <p>Familia disfuncional.</p>	<p>los demás y por tratar de atenderlos.</p> <p>Dejó de asistir al grupo porque se casó.</p> <p>Participó en la etapa de acompañamiento individual, ya casada. Le interesó estudiar, terminó la prepa abierta.</p>
Carolina	16 años	1º prepa	<p>Los papás eran pareja funcional. Era la única mujer, tenía 3 hermanos: dos mayores, y uno menor que ella.</p> <p>El papá era obrero y colocó a sus hijos mayores en su trabajo.</p> <p>Su mamá formó parte de un grupo parroquial de evangelización</p>	<p>Se le reconocía como la más antigua y la líder del grupo. Tenía cierta autoridad y estaba sumamente interesada en ir al grupo. Su permanencia fue muy amplia: desde que el grupo inició (antes de la etapa en la que yo me incorporé) hasta que se cerró la fase grupal.</p> <p>Dejó de ir por falta de tiempo, ya que estudiaba psicología cuando el grupo cerró. No participó en la etapa de acompañamiento.</p>
Daniel	14	2º de sec	Hermano menor de Carolina.	<p>Se incorporó al grupo a partir de que yo inicié con él. Permaneció casi un año. Entró con mucho entusiasmo y participaba muy bien, en todas las actividades, ya que se integró con otros tres chicos de su edad. Después, se empezaron a interesar más por el fútbol, ya que pertenecían a una de las ligas infantiles y todos decidieron salirse porque los horarios se imbricaban.</p>
Juan	13	1º de sec	<p>Hermano menor de Lili.</p> <p>Papás muy integrados.</p> <p>Su mamá participaba en el grupo parroquial de evangelización.</p>	<p>Asistía al grupo porque lo motivaba la presencia de su hermana y su amigo Daniel.</p> <p>Su actitud era receptiva, pero con poca participación activa.</p>
Emmanuel	14	2º de sec		<p>Asistía al grupo porque iban sus amigos.</p> <p>Su actitud era receptiva, pero con poca participación activa.</p>
Octavio	14	2º de sec		<p>Asistía al grupo porque iban sus amigos.</p> <p>Su actitud era receptiva, pero con poca participación activa.</p>
Laura	15	3º de sec	<p>Papás muy integrados.</p> <p>Su mamá participaba en el grupo parroquial de evangelización.</p> <p>Colaboraba mucho con su mamá en labores de la casa. Muy unidos a los papás.</p>	<p>Muy participativa. Se llevaba bien con todos. Muy amiga de Flor. Muy clara para expresar si algo no le parecía o no entendía. Muy alegre.</p> <p>Fue del grupo infantil inicial y permaneció cuatro años en el grupo de adolescentes. Se retiró dos años antes de que cerrara el grupo porque se fue a estudiar para cultora de belleza y sus horarios se empalmaban con las sesiones del grupo.</p>



NOMBRE	EDAD INICIAL	ESC.	SITUACION FAMILIAR Y SOCIAL	PARTICIPACION EN EL GRUPO
Flor			<p>Su papá era taxista y su mamá vendía cosas.</p> <p>La mamá formaba parte del grupo parroquial de evangelización</p>	<p>La más alegre del grupo. Al igual que Laura y Carolina, fue de las fundadoras del grupo infantil. Cohesionaba al grupo por su alegría y sus iniciativas. No era una líder intelectual como Carolina, pero sí era quien movía los corazones del grupo.</p> <p>Estudió junto con Laura para cultura de belleza y se salió también dos años antes de que concluyera.</p> <p>Participó en la etapa de acompañamiento individual, después de saber de su padecimiento. Actualmente se mantiene el contacto aún.</p>
Blanca	15	3º sec	<p>Vecina de Carolina y de Flor. Se llevaba muy bien con ellas.</p> <p>La mamá participaba en el grupo parroquial de evangelización.</p> <p>Tenía una hermana mayor.</p>	<p>Participaba en todo, muy receptiva pero no destacaba, era más bien algo retraída. Inició desde el grupo infantil y duró tres años en el de adolescentes. Se retiró después de 3 años porque empezó a sentirse más grande e inició sus relaciones de noviazgo.</p>
Leticia	12	6º primaria		<p>Nunca hablaba, pero nunca dejaba de ir.</p>

Fuente: elaboración propia

Después de las primeras tomas de decisión grupales en las que se definieron algunos requisitos, también nos dimos cuenta que debía ponerse más atención a la dinámica que se generaba en el grupo en ese momento, para proponerles un programa de trabajo, que respondiera no sólo a las inquietudes de los chicos sino a su deseo de querer seguir formando parte de ese grupo, de ahí que surgieron dos propuestas que fueron muy bien acogidas, una fue que definieran el nombre del grupo por consenso grupal; después de comentarlo entre todos dijeron: el grupo se llamará *“La esperanza de la Valentín”*; otra de las propuestas fue realizar un diagnóstico de sus necesidades e intereses.

Entre los ejercicios más relevantes que se programaron para realizar el diagnóstico, destaca la elaboración de un mapa de su colonia, con la intención de contextualizarlos dentro de su situación sociogeográfica, los mismos chicos hicieron el plano de su colonia, donde destacaban algunos sitios de interés para ellos. En la figura 3 se plasma la apreciación que hicieron de su entorno.

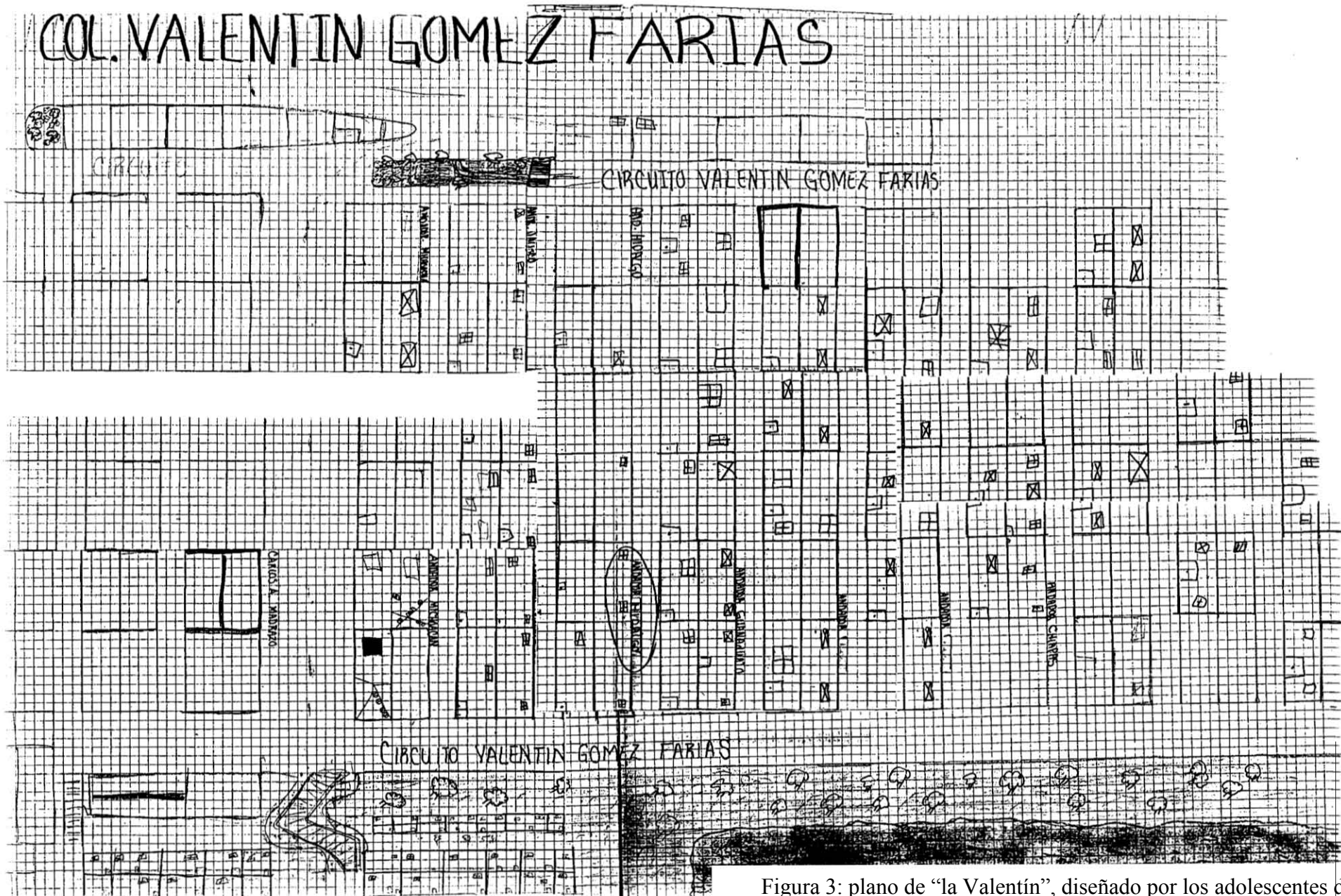


Figura 3: plano de “la Valentín”, diseñado por los adolescentes d

Lo hicieron en equipos de dos o tres integrantes. Se trataba de que tuvieran contacto directo con su entorno, a través de la identificación y reconocimiento de los lugares: tiendas, trazar las calles, platicar con algunas personas para conocer desde cuándo vivían ahí, indagar el porqué del nombre de la colonia. Entre los aprendizajes de los chavos, a partir de este ejercicio, podemos compartir que algunos preguntaron a sus padres desde cuándo y cómo llegaron a la colonia, descubrieron que algunas familias llegaron procedentes de la reubicación que se hizo de las familias para construir la que sería la autopista a Toluca; lo que hoy es Plaza Santa Fe y la Ibero. Otros chavos, manifestaron el interés que se despertó en ellos por acercarse a vecinos que no conocían. El motivo principal de tal ejercicio fue el hacerles conscientes de su capacidad de observación, de escucha e interpretación, para poder ubicar las temáticas más importantes a trabajar.

Una vez lograda la ubicación de su contexto y de haberse dado cuenta de la importancia de su vinculación con él, se llevó a cabo la indagación acerca de sus necesidades e intereses, para poder estructurar un programa de trabajo a partir de ejes temáticos que respondieran a su problemática. La integración que hicimos de su apreciación, a partir de la observación de lo que ocurría en su familia, pero también entre las demás familias del barrio, se clasificó en tres áreas: personal, familiar y social:

<p><b>Personal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de comprensión y comunicación con padres y familia.</li> <li>• Búsqueda de soledad y aislamiento.</li> <li>• Sentirse derrotados</li> <li>• Búsqueda de puertas falsas: alcohol, droga, cigarros.</li> <li>• Actuar por quedar bien con los otros.</li> </ul>	<p><b>Familiar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de comunicación.</li> <li>• La mayor parte del tiempo los padres la pasan fuera de la casa.</li> <li>• Tensión familiar porque algunos hijos avisan y no piden permiso, imponiéndose a los padres.</li> <li>• Rebeldía de los hijos para con los padres.</li> <li>• Las familias ensuciamos el agua y no cuidamos las plantas.</li> </ul>
<p><b>Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contraste entre pocos vecinos ricos y muchos muy pobres.</li> <li>• Crisis económicas.</li> <li>• Hambre.</li> <li>• Necesidades económicas no resueltas.</li> <li>• Falta de servicios y de agua.</li> <li>• Búsqueda del poder político.</li> <li>• Discriminación.</li> </ul>	

Fuente: elaboración propia

A pesar de que la mayoría de las mamás de los chicos participaba en el grupo parroquial, me llamó la atención que los chicos nunca reportaron en el diagnóstico nada relevante en lo religioso, ni bueno ni malo. Probablemente porque la directriz que se manejó fue la de “menciona lo que has observado”, sin establecer que podría ser tanto lo bueno como lo malo, y sólo reflejaron aspectos negativos. Tal vez en lo religioso, no apreciaron nada negativo tampoco.

Otro de los ejercicios de diagnóstico, fue el “círculo del tiempo”, en donde se pidió a los adolescentes que expresaran cómo distribuían su tiempo diariamente; para que a partir de ese momento, se pudiera ir revisando, incluso de manera personal, cómo había aprovechado su tiempo en la semana. Este fue un instrumento muy útil, que no se circunscribió al diagnóstico, sino que permitió hacer conciencia de los propios cambios de intereses de los chicos, al darse cuenta de que su tiempo lo ocupaban actividades distintas a las de su etapa de niñez, por ejemplo, el ir a fiestas, algunos se llegaron a percatar de la diferencia entre “avisar” y “pedir permiso”, para reunirse con sus compañeros para ir a realizar alguna actividad escolar, o salir con alguien que les empezaba a llamar la atención y dejaban de verlo como sólo un amigo(a); otros vivían la experiencia del conflicto y tensión que les causaba el que sus padres los querían seguir viendo como un niños. Erickson (1983) describe así esta situación:

En la adolescencia, la transición de la niñez a la edad adulta es sumamente importante. Los niños se están volviendo más independientes, y comienzan a mirar el futuro en términos de carrera, relaciones, familias, vivienda, etc. Durante este período, exploran las posibilidades y comienzan a formar su propia identidad basándose en el resultado de sus exploraciones.

El problema que los chicos identificaban como principal era que “tenían problemas con sus papás”: se sentían incomprendidos, porque ya estaban pasando de la etapa de la infancia a la adolescencia, había problemas de comunicación entre los padres y los hijos. Esto dejó ver la necesidad de intervenir también con los padres. Al hablar con los padres, pude percibir también la

necesidad de los padres de prepararse para comprender a sus hijos en esta difícil etapa transicional, por lo que formé con ellos un grupo paralelo al de sus hijos, del cual doy cuenta más adelante. Tanto ellos como sus hijos también tenían pánico por vivir esta etapa, porque consideraban que no iban a saber qué hacer con los adolescentes, ya que empezaban a observar cambios y “ya no eran tan obedientes como antes”. El conocimiento del sentir tanto de los padres como de los hijos, me permitió conocer mejor la realidad y acompañar con mayor seguridad a padres e hijos, puesto que tenía el punto de vista de ambos.

Algunos de los problemas que pude identificar claramente en los adolescentes del grupo fueron: la necesidad de formar grupos, tanto de juego, de deportes, de bandas, etc., la necesidad de buscar su propia identidad y autonomía que en este periodo se manifiesta de modo muy importante y es vital en su formación, asimismo, alcanzar la independencia emocional respecto de sus padres y otros adultos. Una de las chicas compartió en una de las reuniones: “descubro que es importante ser sincera con las personas que me rodean, manifestarles mis emociones sin agresión cuando hacen o dicen algo que me causa daño” (*Adela*). Enfrentaban también el dilema religioso: ¿sigo con la fe de mis padres y del mundo de los adultos que me rodean o desecho todo?

Con los papás pude identificar como problemas la convicción de que lo que hacían era por el bien de sus hijos púberes y adolescentes así cómo, el desconcierto e inquietud que les causaban las preguntas que les formulé respecto de la relación que mantenían con ellos: ¿cómo facilitar la autonomía de mis hijos?, ¿dónde terminan ellos y empiezo yo?, ¿cómo aprendimos de nuestros padres a ser autónomos?, ¿cómo apoyan a sus hijos a explorar sus pensamientos, o qué tanto interfieren en su derecho a pensar?, ¿cómo apoyan la esperanza y cómo evitan prepararlos para la desilusión?, ¿qué les implica describir un problema o gritar una orden? El propósito de éstas, era que descubrieran el modo de comunicarse y darle confianza para estimularle a ser él o ella mismo(a), respetar su modo de hacer sus tareas, respetar sus tiempos, vigilar su proceso de autonomía, cómo proponer un principio (como el de orden, por ejemplo), que se

lleve a ejecución por cada uno, respetando su propia personalidad; cómo presentar una tarea y favorecer el compromiso en su realización sin entrar a dar la cara por ellos y resolver su trabajo.

Una vez detectadas las necesidades, a partir de las diversas estrategias diagnósticas, se plantearon como objetivos principales del grupo:

- 1) Acompañar a los adolescentes en sus procesos: de vivirse en una fase de transición, de pérdida-duelo y de comunicación con sus padres.
- 2) Lograr un desarrollo humano más integral en los adolescentes, considerando los diversos ámbitos en que se mueven: familiar, escolar, de amistad, la pertenencia a un barrio determinado.
- 3) Coadyuvar a que los adolescentes puedan detectar su propia problemática a nivel de aprendizajes y por qué: si era por falta de apoyo, por falta de organización de tiempos.
- 4) Comprometer a los papás, para que se sintieran parte de un equipo de acompañamiento hacia sus hijos.

Para lograr estos objetivos, armé un programa a partir de los temas que ellos propusieron y de los que yo consideré importantes para su proceso formativo, los cuales fueron dados a conocer al grupo una vez que se estructuró dicho programa, que sintetice en lo que fue mi guía inicial, con los ejes temáticos siguientes, propuestos por Aguilar Kubli (1993/). (Ver fig. 3).

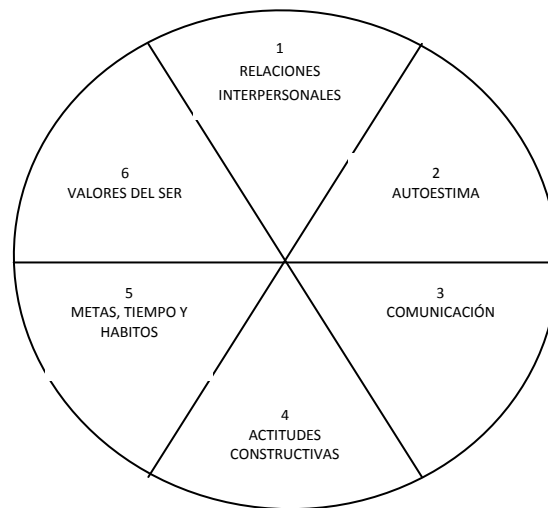


Figura 4: Guía temática inicial.

No obstante, el programa que realmente se llevó a cabo, dada la necesidad de hacer ajustes “sobre la marcha”, se explica en la segunda etapa.

El método de trabajo que empleé con los adolescentes y con el grupo de padres fue el de:

1. Situar la realidad
2. Experimentar vivencialmente
3. Reflexión sobre esa experiencia
4. Actuar consecuentemente.
5. Evaluar la acción y el proceso seguido.

En ambos casos, cada sesión constaba de los siguientes momentos que servían como guía, pero que manejé de manera flexible:

1. Bienvenida
2. Recapitulación de la sesión anterior y de la experiencia vivida durante la semana.
3. Exposición del tema por parte de los chicos o abordaje de la situación reciente que les estuviera preocupando. El tema lo preparaban los chicos. Quienes se comprometían a hacerlo, se anotaban; se dejaba libre la forma de exponerlo ya fuera mediante materiales de apoyo o simplemente relatado.
4. Discusión y reflexión grupal sobre el tema.
5. Establecimiento de compromisos en la vida cotidiana.
6. Preparación de la sesión siguiente.
7. Cierre.

### **3.4. UNIENDO ESFUERZOS PARA FORMAR A LOS CHICOS: EL GRUPO DE ASESORÍA A LOS PAPÁS.**

Como se dijo en líneas anteriores, a partir del sondeo de intereses y necesidades, llevado a cabo tanto con los chicos como con los papás, me di cuenta de la importancia de trabajar también en la formación de los padres, para que pudiéramos dirigir los esfuerzos en la misma dirección y pudiéramos así favorecer más el desarrollo adecuado de sus hijos. Así, a finales del mes de agosto de 1994, inicié un grupo de asesoría para los papás, el cual concluyó en el mismo año que en el de los chicos. Las reuniones con ellos eran una vez al mes, debido a que ellos no disponían del tiempo para hacerlas más frecuentes. Incluso, los últimos tres años, las sesiones ya no fueron mensuales, sino dos o tres reuniones al semestre. Los temas que se abordaban eran los mismos que se manejaban con los chicos, lo que permitía ponerlos al tanto de lo que sus hijos trabajaban en cada reunión, así como derivar la reflexión a los cómo reforzar lo aprendido, y proporcionarles herramientas para el manejo de los problemas identificados en la etapa de diagnóstico con ellos.

### **3.5. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DURANTE ESTA PRIMERA ETAPA.**

Con el paso del tiempo, los muchachos fueron madurando en cuanto a su motivación para asistir al grupo. Algunos, al principio, iban por no contravenir a sus padres; sin embargo, paulatinamente, fueron reafirmando su decisión personal de asistir, aunque también hubo quienes no volvieron al grupo, (cuando esta etapa se cerró, se contaba con la asistencia de 8 a 13 participantes).

No obstante, los que quedaron, manifestaron encontrar un espacio agradable, donde se sentían escuchados, donde podían expresar libremente sus inquietudes y recibían una respuesta acogedora, donde se habían creado y/o fortalecido los vínculos con sus compañeros y percibían el apoyo grupal. El grupo se iba convirtiendo en un espacio de contención, en donde había una libertad de



elección para continuar o no, a diferencia de su grupo escolar. Este era también mi compromiso como facilitadora, no convertirme en una figura impositiva, sino abierta a sus procesos y a sus decisiones, ya que el grupo había construido un fuerte lazo afectivo entre sus integrantes, gracias al proceso previo. Así, mi labor de acompañamiento consistía entre otras cosas, en favorecer que la relación de amistad y fortalecimiento de su red social se complementara con actividades que les evitaran constituirse en un grupo cerrado; más aún, que pudieran abrirse e invitar a otros adolescentes y trabajar en no excluir a los recién llegados, sino reforzar la amistad y el compañerismo.

Por tanto, el balance de esta etapa resultó muy positivo, ya que se construyeron los cimientos para la edificación de un grupo que poco a poco fue haciendo honor a su nombre, al irse convirtiendo en “la esperanza de la Valentín”.

## CAPÍTULO IV

### SEGUNDA Y TERCERA ETAPA: CRECIMIENTO, MADURACIÓN Y LOGROS DEL GRUPO

Una vez concluido el *diagnóstico* y la programación de temas, método y actividades, inició lo que he denominado, segunda etapa “Crecimiento, maduración y logros del grupo”, porque justo fueron estos procesos los que caracterizaron el periodo comprendido entre septiembre de 1994 y julio del 2000.

En este capítulo, desarrollo el trabajo de sistematización, en el encuadre de la reconstrucción de la experiencia, el cual consiste en describir lo más relevante del trabajo realizado a partir de las notas, apuntes, entrevistas a los participantes, observaciones puntuales, en un intento por realizar la recuperación histórica de la experiencia, para desde ahí, analizar e interpretar lo vivido (Borjas, 2010), ya que, como lo menciona Antillón (2003: 44-45), el trabajo de sistematización “implica una ‘vista hacia dentro... y hacia atrás’, una reflexión retrospectiva que en términos de procedimiento nos lleva a realizar una recuperación histórica de la experiencia como punto de partida para el análisis y la interpretación. Siendo por lo tanto necesario llevar un registro permanente de lo que se va haciendo”.

En nuestra recuperación histórica, cabe señalar que en algunos casos, pudimos describir detalladamente los acontecimientos más importantes, recogiendo aquellos eventos del pasado que nos ayudaran a reconstruir el sentido de la acción grupal y sistematizar la experiencia completa; en otros, los elementos no planificados quedaron fuera de la memoria, en cambio, hubo años de los que pude hacer una descripción más amplia en cuanto a las actividades llevadas a cabo, lo cual está relacionado con el proceso que vivía el grupo en ese momento. A continuación presento un esquema general sobre: a) los temas abordados; b) los objetivos; c) la propuesta de trabajo; d) las observaciones realizadas y, e) los logros alcanzados durante el año.

#### 4.1. LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO GRUPAL.

Respecto de mi *tarea de acompañamiento* pondremos de relieve que buscaba ir más allá de lo que los chicos vivían en su ambiente escolar, intentando integrar el aspecto emocional y los estados socio-afectivos de los participantes para favorecer un clima de confianza en el grupo, puesto que, como dicen Jacobo García, et al. (2005), la tarea de acompañamiento, “contribuye a generar estrategias para fortalecer la intersubjetividad... se facilitan los medios, los instrumentos necesarios en la ejecución de determinadas tareas, se estimula y se generan ambientes propicios para el aprendizaje”.

También resulta relevante mencionar en este capítulo, la importancia que tiene para el trabajo de sistematización de la experiencia, el ejercicio de reflexión y análisis sobre el *proceso grupal*, lo cual implica ampliar un tanto la descripción de la pauta iniciada por una de las integrantes del grupo, quien explica intuitivamente cómo el grupo había transitado por etapas de formación y de asignación de tareas. Por tal motivo, mencionaremos sucintamente como diversos teóricos pretenden explicar la evolución y el desarrollo de los grupos identificando estadios, fases y/o etapas, que dan cuenta de los procesos en la evolución temporal de los grupos; e intentan poner de relieve a través de diferentes modelos los aspectos más sobresalientes de la formación, el desarrollo y final de los grupos. Asimismo, se ha intentado agrupar a los diferentes modelos en lineales, aquellos que plantean fases; no lineales, los que presentan ausencia de fases y los integradores.

En el modelo lineal algunos teóricos como Bennis y Shepard (1956) advierten que el desarrollo del grupo no es lineal en el tiempo, sino que más bien tiene un carácter recurrente o cíclico, en el sentido de que los mismos problemas son tocados en sucesivos momentos o distintos niveles de profundidad. Tuckman (1965), uno de los más representativos de este modelo, muy influido a su vez por los anteriores, expone un Modelo de cinco etapas del desarrollo de los grupos, explica que, en general, los grupos pasan en su evolución por una secuencia básica de cinco fases: formación, conflicto, regulación, desempeño y desintegración. Creo que el modelo proporciona un nivel de guía para identificar el

desarrollo del grupo y que en términos de sistematización, es práctico considerarlo, aunque sin perder de vista que los procesos de grupo no pueden ser lineales.

Respecto a los modelos no lineales se plantea que los grupos se desarrollan y cambian de forma discontinua, es decir, que los grupos mantienen sus rutinas en la realización de sus actividades hasta que son forzados a alterar o modificar esas prácticas por limitaciones temporales o crisis, es un modelo no secuencial porque se fundamenta en la premisa de que el patrón de conducta observada a lo largo del desarrollo variará de acuerdo a las cuestiones encontradas por el grupo y en forma en que es procesada la tarea.

En los modelos integradores se describen aspectos de identidad social; aspectos generales de desarrollo de grupo; y aquellos que defienden más semejanzas que diferencias entre los múltiples modelos formulados intentando sintetizar una serie de etapas por las que atraviesan todos los tipos de grupos, dejando fuera aquellos componentes pretendidamente universales implícitos en el desarrollo de cualquier tipo de grupo.

Para efectos de la sistematización de la experiencia que aquí se describe, he considerado más adecuado ubicar el proceso grupal de los adolescentes de “La esperanza de la Valentín”, en estos últimos modelos ya que me permiten explicar mejor las vivencias que se tuvieron con el grupo dado que reflejan las características de las situaciones dinámicas y cambiantes en las que se desenvuelven los grupos, como es el caso en cuestión en el que no hay referencias sobre el marco temporal para pasar de una etapa a otra, y que de otro modo resultarían subjetivas nuestras apreciaciones en comparación con un modelo objetivo. Así pues, modelos como este conciben a los grupos como sistemas abiertos, en los que influyen de manera importante, las variables del entorno y sus relaciones con el exterior. Además, estos modelos parten de que los grupos no siempre progresan de una manera lineal a través de todos los estadios, llegando incluso a comenzar en estadios diferentes, avanzar siguiendo diversas pautas y emplear diferente cantidad de tiempo en cada uno de ellos. Lo anterior depende,

según los teóricos, de las características del grupo, de sus miembros, del pasado y experiencia, de la naturaleza de las tareas y de las exigencias y constricciones del entorno.

El esquema elegido para la reflexión acerca del proceso del grupo de “La Valentín”, corresponde al propuesto por Morgan, Salas y Glickman (1994), en el Modelo General de Desarrollo de Grupo que consta de nueve estadios agrupados a su vez en diferentes fases y dos conjuntos de actividades, unas correlacionadas con la ejecución de la tarea y otras con el trabajo en equipo. Dichos estadios son los siguientes: a) preformación; b) formación o primera reunión-comienzo; c) fase 1, que consta de tres momentos: tormenta, normativo y ejecución I, d) reformulación o transición; e) fase 2 o ejecución 2; f) conformación o terminación-final y g) cierre.

Este modelo sugiere que los grupos pueden alcanzar la madurez a través de diferentes caminos, generalmente partiendo de una incompetencia inicial y de interacciones exploratorias hasta alcanzar niveles finales de ejecución competente, los cuales se logran en la medida en que los miembros aprenden a cooperar y a coordinar sus esfuerzos de manera eficaz. En este modelo los estadios se refieren al desarrollo y no a las fases, no todos los grupos pasan progresivamente por ellos ni permanecen el mismo tiempo, depende del grupo, miembros, experiencia, pasado, naturaleza de la tarea, etc., en este modelo el grupo evoluciona desde la incompetencia o inmadurez hacia la competencia y la eficacia. Así pues, veamos ahora cómo puede reconocer las etapas antes mencionadas en el proceso seguido por el grupo de “la Valentín”.

#### **4.2. EL PROCESO DEL GRUPO “ESPERANZA DE LA VALENTÍN”, EN SU SEGUNDA ETAPA.**

A lo largo de este apartado se explica la caracterización general de la experiencia vivida por el grupo de adolescentes de la “Valentín”, para ubicar y

correlacionar el proceso grupal con cada una de las fases propuestas por este modelo. Asimismo, se desglosan los temas, los objetivos y algunos otros aspectos relevantes de esta etapa.

El proceso de acompañamiento grupal inició a partir del segundo semestre de 1994, se acordó con las facilitadoras anteriores, que se daría continuidad al *grupo de perseverancia* como *taller de desarrollo humano y en la fe* lo cual significaría que para impulsar la identidad cristiana habría que apoyar la identidad humana, siempre en estrecha e íntima relación, lo humano y lo cristiano.

Cabe subrayar aquí que en términos de desarrollo grupal, si bien se pudieron percibir las etapas que los teóricos identifican y que se han mencionado arriba, en el caso del contexto que aquí se desarrolla, los adolescentes pudieron transitar al mismo tiempo por varias etapas, siendo difícil y a veces confuso identificar cuando el grupo se había movido desde una etapa a otra, no tenemos referencias temporales para describir esos momentos, solo el identificar que hubo traslape de las mismas a través del comportamiento humano que nos permite caracterizar como en el grupo de adolescentes se vivió una gran incertidumbre sobre el propósito, la estructura y el liderazgo del grupo hasta, finalmente, llegar a considerarse parte del mismo; prevaleciendo un sentido de pertenencia muy fortalecido y camaradería, lo cual permitió considerar que en el encuadre de la formación era pertinente hacer un puente entre lo aprendido en la fase anterior y el trabajo e integración de temas que les facilitarían la comprensión de los problemas y demandas cotidianas. No obstante, para efectos de sistematización, he organizado la información por etapas bien definidas, como a continuación se indica, aunque haciendo algunos ajustes en cuanto a los momentos.

#### **4.2.1. Primer estadio: Preformación**

Esta fase la vivieron los chicos en el *grupo de perseverancia* ya que habían recibido, previamente, la información y recursos para desempeñarse como grupo,

lo cual es, según Movilla (2000: 269), decisivo y significativo en el desarrollo relacional de los adolescentes, puesto que:

...no sólo ofrecen (refiriéndose a los grupos), la posibilidad de unas relaciones simétricas basadas en la reciprocidad y en la afinidad generacional de gustos, aficiones, lenguaje propio, etc. Sirven de apoyo psicológico en esta edad... cumple funciones necesarias para la autonomía de los chicos y chicas adolescentes... comparten las vivencias de ansiedad e incertidumbre que comporta el proceso de autonomía...

Algunas de las integrantes identificaron y compartieron varios de los motivos más importantes que tuvieron para participar y formar parte del grupo, definiéndolo de la siguiente manera:

*Cuentas con un espacio de reflexión sobre la realidad que te rodea (Mar)*

*También, reflexionas sobre temas diferentes (Flor)*

*Te enseña a tener un compromiso con tu comunidad (Lili,)*

*Me enseñó a compartir las mismas creencias e intereses.*

*Me enseñó a respetar las diferentes creencias de mis compañeros en la escuela. (Ade).*

En términos de definición y clasificación de grupos en general se menciona que las razones que tienen las personas para formar grupos son: la seguridad, el estatus, la autoestima, la afiliación, el poder, la consecución de metas. Una de las integrantes del grupo de adolescentes compartió que lo que le motivaba a estar y permanecer en el grupo fue:

*Para que uno pueda permanecer en un grupo por voluntad propia y a esa edad es necesario, en primer lugar, que el guía sea empático con los integrantes, atienda las necesidades de éstos y tenga un buen estilo para transmitir todas las enseñanzas que desea. De modo que para mí el guía cumplió con ésta y más características que me motivaron a seguir en el grupo. Además de que era una forma diferente de reflexionar en torno a la palabra de Dios.*

*En segundo lugar, los temas que se reflexionaban eran temas de interés para nuestra edad, lo que hacía interesante permanecer ahí, pues muchas de las cosas que ahí se discutían no eran cosas que normalmente se discutieran en casa.*

*En tercer lugar, podría agregar que la dinámica del grupo también jugó un papel importante, pues la enseñanza no era unidireccional, sino que había esa apertura para que todos pusiéramos en común nuestros conocimientos, opiniones, pensamientos y hasta nuestros sentimientos, ya que había un gran respeto por parte de todos. También la manera de ver los temas era diferente una de otra, a veces exposiciones, a veces dinámicas grupales, etc. (Celia)*

A continuación presento la sistematización de la experiencia del grupo durante esta etapa, siguiendo el modelo del diario de campo, el cual consta de: temas, objetivos, propuesta de trabajo, observaciones y qué logramos. En el momento de sistematizar la información y organizarla de esta forma me permitió releer lo que escribí y ver si lo aproveche tanto en el relato o en la interpretación de la experiencia.

#### **4.2.2. Segundo estadio: Formación, primera reunión-comienzo<sup>4</sup>**

El arranque grupal, ya como taller de desarrollo humano y en la fe, nos permitió integrar actividades cuya finalidad era generar un espacio de participación y organización que favoreciera la reflexión en torno a sus necesidades y expectativas a partir de la realidad que les rodeaba, como sujetos partícipes de su propio desarrollo. Esto confrontó a los chicos con situaciones reales y les dio la oportunidad de comprender e interiorizar las estrategias que les permitieron, poco a poco, apropiarse de técnicas que facilitarían la introspección y reflexión sobre sí mismos y les ayudaran a superar las relaciones de desigualdad e injusticia que se dan entre ellos por su forma de ser y de actuar, de pensar y de sentir, y el modo que ellos tienen de percibirse a sí mismos, a la familia, a los amigos, la escuela, la percepción de su perspectiva eclesial y sociocultural, todo desde una perspectiva cristiana, lúdica y creativa.

En el abordaje de cada tema, un aspecto nodal era la conversación y la escucha atenta cuando exponían los chicos, y los demás, ayudó en la comprensión de nosotros mismos y de los otros, así como a considerar y llevar

---

<sup>4</sup> Esta parte, debido a su importancia, se ha explicado ya en el capítulo III de este documento.



adelante los cambios que eran necesarios para mejorar tanto personal como grupalmente, en la toma de conciencia de lo que se sabe y falta por saber. La reflexión junto con el otro contribuyó a esa toma de conciencia, además de impactar en los aprendizajes, los logros, el desarrollo humano de los chicos, de los papás y el personal, así como, en el vínculo con la comunidad.

*Los temas* fueron preparados por los chicos, por equipos de dos participantes, de acuerdo con la planeación que se había realizado con el grupo mismo a partir del diagnóstico que elaboramos juntos en la primera etapa, como se explicó en el capítulo 2 de este documento, aplicando los ajustes que se fueron requiriendo durante el proceso. De este modo, se desarrollaron a lo largo del primer semestre los temas: la familia y la adolescencia; relaciones interpersonales; autoestima; rumbo y dignificación del hombre y la mujer; preparación y distribución del primer número del periódico preparado por los adolescentes; preparación para la Navidad; presentación de una Pastorela.

*Los objetivos* estaban encaminados, en cada uno de los temas abordados, a trabajar en común para explorar estrategias de conocimiento personal y de ayuda mutua; a descubrir la importancia de la unidad, comunidad, amor; a conocer cualidades y defectos personales y formarse una nueva imagen de sí mismos(as); conocer cómo Jesús alcanzó su identidad; a descubrir como la auto-observación nos lleva a amarnos y respetarnos a nosotros mismos y a los demás finalmente a organizar y presentar una pastorela para involucrar a la familia y a los vecinos y prepararse para vivir una experiencia nueva al celebrar la navidad.

*La propuesta de trabajo* para ese semestre consistió en realizar: a) reuniones semanales, cada sábado, con los adolescentes y sus padres; b) preparación y exposición de dos conferencias, por los chicos, mismas que se presentaron al grupo de padres de familia (el contenido de las mismas sirvió como material para el periódico que se distribuyó; c) preparación del periódico, para distribuirlo entre las familias de los chicos, vecinos y amigos; d) organización y puesta en escena de una pastorela, en diciembre, por parte de los chicos, apoyados por sus padres.

Entre las *observaciones* más relevantes sobre lo anterior, destaco que: la asistencia osciló entre 16 y 18 chicos; cuando se trataba de preparar los temas, varios equipos llevaron previamente a la sesión que coordinarían, alguna información para revisar con la facilitadora acerca de la pertinencia de su material. Uno de los aspectos que les llamó más la atención fue el material que consiguieron en los periódicos, de ese año, para ejemplificar la importancia de la unidad, comunidad, amor, que se puede manifestar en situaciones de desastres ocasionados por los huracanes, la situación de injusticia con los indígenas de Oaxaca, Chiapas, las amenazas y el sufrimiento que padece la gente que está comprometida con ellos. Resultó también muy gratificante para los chicos ver la respuesta de sus vecinos a la invitación que les hicieron para asistir a la Pastorela, a través de carteles elaborados por ellos y que pegaron en las calles del barrio.

Entre los *logros* más significativos, destacan los siguientes. La información que se compartió en los diferentes temas les permitió ver la necesidad de integrarla a la práctica con el fin de que se reflejara en su propio conocimiento y el de su comunidad familiar, social y eclesial. Cada tema resultó un ejercicio interesante, algunos se abordaron en tres sesiones como el de *la Autoestima*, con la finalidad de que se pudiera dar énfasis en la importancia de la misma, su fortalecimiento y desarrollo. Con respecto a la reflexión sobre algunos acontecimientos nacionales, se facilitó el que pudieran descubrir en qué actitud están ante ellos, cómo viven su curiosidad y sensibilidad ante sucesos que les requiere manejar información que no tienen y deben buscar, este hecho les permitió contactarse con la inseguridad, incertidumbre de otras personas y las que ellos experimentaban y no saben cómo expresar. Me pude acercar a los adolescentes y a sus familias y aprender que es necesaria una disposición para la sorpresa ante sus esfuerzos por conocerse a sí mismos e ir buscando rutas en la vida y así poder buscar, para ofrecerles, referencias, estímulos y orientaciones para lo que ellos están viviendo.

Lo más relevante en este semestre de arranque fue identificar que los adolescentes pudieron trabar estrechas relaciones y el grupo, en esta etapa, manifestó su cohesión. La energía de los chicos ya no se dirigía a conocerse y

entenderse, puesto que ya habían superado esa etapa, sino a realizar la tarea que los ocupaba en preparar los diferentes temas que les tocaban y presentarlos a la vez, tanto al grupo, como en las sesiones con los papas, permitiéndoles una autocapacitación en la acción, reafirmando su ser como adolescentes; lo cual pudimos constatar en la elaboración del primer número del periódico “*Luz y Esperanza*”, del grupo de adolescentes de la Valentín. Los apartados del periódico, se propusieron para que los chicos pudieran trabajarlos por pares. Les facilité algunas fuentes, comentamos los contenidos que eligieron, capturamos la información en el formato que eligió el grupo y distribuimos el primer número en el mes de noviembre.

Otra actividad relevante, fue la puesta en escena de una *Pastorela* cuyo tema era presentar un problema familiar. Actuarían en un primer momento, con las actitudes que solían mantener cotidianamente para resolverlo, (tanto ellos como sus papás), y en un segundo momento, actuarían reflejando un cambio en su comportamiento, al saber que Jesús les invita a hacer un cambio de actitudes teniendo como móvil el amor y con él, enfrentar cualquier problema que se presenta en la vida diaria. A través de este ejercicio se pudo apreciar el desarrollo en la organización del grupo en torno a las tareas de preparación y desempeño; pudieron involucrar a sus padres tanto, en la elaboración de su vestuario para el que utilizaron máscaras de papel sostenidas por un pequeño palo y vestidos hechos de papel; como para la invitación a los vecinos, para que asistieran a la presentación de la misma y a la convivencia que se vivió después. Pasemos ahora al relato de los siguientes estadios.

#### **4.2.3. Tercer estadio: Fase 1. Tormenta. Crisis o desintegración... Atorones o reorientaciones (1995)<sup>5</sup>**

A fines de marzo y principios de abril el grupo presentó una crisis de adaptación y cohesión, después de iniciadas las primeras reuniones del primer semestre,

---

<sup>5</sup> Aunque ese momento corresponde, junto con los dos siguientes, a la fase I del modelo de Morgan y cols. (1993), me ha parecido conveniente separarlos, debido a sus características particulares del grupo de “la Valentín”.

notamos que había disminuido la asistencia al grupo y queríamos saber si el grupo o algunos de sus miembros transitaba por una crisis, además de ser necesario, dar a conocer las actividades del grupo, por tal motivo, propusimos a los chicos un ejercicio de reflexión y exploración práctica, que serviría para que los chicos aprendieran a ver y leer la realidad de los adolescentes y jóvenes de la colonia y poder invitar al resto de los vecinos adolescentes a formar parte del grupo de la “Valentín”.

Abrí el espacio de reflexión y participación grupal, lo cual dio la oportunidad de tomar conciencia sobre las posibles razones o causas de inasistencia. Resultó un desafío el compromiso concreto de realizar visitas a los vecinos y ayudó a dar razones sobre el porqué se asiste al grupo y por qué invitar a otros a formar parte de él.

En aquel momento, no sabíamos si el grupo transcurría por una fase de desintegración, utilizando el concepto del Modelo de Tuckman (1965), y el grupo con el que iniciamos las actividades de acompañamiento se preparaba para disolverse, puesto que su prioridad ya no era un desempeño superior, sino haber realizado las actividades del semestre que había pasado como actividades conclusivas, por tanto, se propició una evaluación general, con los chicos y sus padres. Pudimos percatarnos de que esta experiencia fue benéfica para todos, ya que, tuvieron oportunidad de analizar la situación por la que atravesaba el grupo, hacer sugerencias y comprometerse a vitalizar más su compromiso cristiano y de grupo.

Propuse un trabajo de sensibilización grupal: “del ver, al leer la realidad”, con el propósito de que los chicos aprendieran a distinguir la actividad grupal de la experiencia de tránsito personal, en su ámbito barrial y de comunidad, nos serviría también para convocar a nuevos miembros, pues era claro que los intereses de algunos habían cambiado y era necesario disponer las condiciones para que pudieran vivirse por el grupo diversas situaciones: mientras que unos estaban animosos, gozando los logros del grupo, otros vivían la pérdida de compañeros y amigos ganados durante la asistencia al grupo. El ejercicio se llevó a cabo en dos

sesiones. En la primera sesión se utilizó el mapa elaborado por los chicos<sup>6</sup>, para identificar en qué andadores vivían adolescentes a los que se pudiera visitar e invitar a participar al grupo, se formaron parejas o tercias con los chicos que se comprometieron a visitar por andador y cada casa para invitar a nuevos miembros; se pidió a los chicos que escenificaran tres situaciones por las que los vecinos adolescentes no asisten al grupo y así tomar conciencia sobre la importancia de invitarlos a formar parte del mismo, lo interesante del ejercicio fue facilitar la reflexión y poner en común el intercambio de puntos de vista sobre las acciones a seguir para presentar la invitación:

- a) el vecino adolescente que no sabe que existe un grupo.
- b) la situación del chico(a) que se aburrió y dejó de asistir
- c) el adolescente cuyos papás no saben o no les interesa el grupo para enviar a sus hijos.

En la segunda sesión propuse al grupo una Guía de observación en la que se consideraban aspectos que tendrían que tomar en cuenta al visitar a sus vecinos:

a) Recepción:

- \*acogida
- \*indiferencia
- \*rechazo

b) Acceso a su espacio familiar

- \*puerta
- \*sala
- \*rehúsa la presencia de algún familiar durante la entrevista (¿cuál, quién)

Se les repartieron las siguientes preguntas que les servirían al realizar la visita: ¿Conocen algún grupo de adolescentes-jóvenes de la colonia, parroquia? ... ¿cuáles?; la relación que tienen con su papa y su mamá ¿les permite tener facilidad de asistir a algún grupo? ¿les insisten a que formen parte de alguno? ¿están de acuerdo con ellos?

Las respuestas a las mismas y la Guía de observación se expusieron y analizaron en la reunión grupal. Entre lo que más destacó, cabe mencionar que,

---

<sup>6</sup> Cfr. Capítulo 3.

aunque la mayoría les contestó que sus papás no les decían o invitaban a que se unieran a algún grupo; a los menos les insistían a participar en algunos de la parroquia: coros, monaguillos, a lo que contestaban no estar de acuerdo, algunos comentaron que fueron recibidos con cierta curiosidad e interés, escuchándoles en la puerta de su casa, otros les invitaron a pasar y les acogieron con interés, la mayoría comentó que había un familiar con ellos en la entrevista (madre, hermano(a)). Otros más, mencionaron que algunos sabían de grupos de fútbol; de amigos para estar pasando el tiempo en la calle o para tomar...

Se llevó a cabo la segunda reunión de evaluación con el grupo de adolescentes y sus padres. El objetivo de la evaluación fue plantear si se continuaba o no con las actividades del grupo. Resultó unánime la aceptación de continuar.

*Los temas* que se propusieron y trabajaron durante ese año, después de superada la crisis fueron los siguientes: Psicología de la adolescencia, La sexualidad en el adolescente, El uso de las drogas, Problema político, Situación de la mujer.

*Los objetivos* se orientaron a describir la conducta de los adolescentes, su relación con la educación y la formación de la identidad femenina; se tocaron algunos aspectos relacionados con la sexualidad en la etapa adolescente; se planteó el problema de las drogas, expusieron en su presentación las más comunes y sus efectos sobre la salud física y mental; se pudo abordar cual era el papel que juega el uso de las drogas en la rebeldía juvenil; se esbozó, de manera muy general, una descripción sobre la formación política que existe en la juventud mexicana y en otros países; se identificaron las características que se le atribuyen a la condición de la mujer según la cultura.

*La propuesta de trabajo*, durante este año, consistió en organizar varias actividades: a) brindar apoyo en la Fiesta patronal de la Parroquia, para lo cual, los chicos acordaron poner un puesto de huevos de confeti, se asignaron tareas para conseguir las cosas que iban a necesitar en el puesto y se asignaban horarios para cubrir todo el evento; b) los chicos solicitaron al padre escribiera un artículo para su periódico, del que se han publicado dos números más (se han publicado

tres); c) organizar una convivencia para integrar y consolidar más al grupo; d) exponer en dos o tres sesiones el desarrollo de los temas, según el material que les toque preparar por equipo; e); facilitar a los chicos la búsqueda de información relacionada con el tema que tengan que preparar por equipo; f) los chicos presentarían los datos que obtuvieron del tema, en formato de conferencia, tanto para el grupo de adolescentes como para el de los papás; g) presentar la película “Con las manos en los bolsillos”, en la que se expone el despertar de la sexualidad en la etapa adolescente.

Como *observaciones* podemos mencionar que: la asistencia, durante el año, fluctuó entre 13 y 16 adolescentes. Se realizaron las reuniones con los chicos y sus padres. Respecto a las temáticas abordadas se pudo abrir el espacio para que pudieran exponer sus dudas, hacer aclaraciones sobre la información obtenida también, pudimos apreciar y valorar la capacidad de los chicos para organizarse por equipos y obtener la información, las decisiones sobre el cómo la presentarían al grupo y la motivación que hicieron a sus compañeros para que participaran en cada sesión.

Los adolescentes buscaron información relacionada con los procesos de cambio en la sexualidad durante la adolescencia, los tabúes sociales y su origen ideológico, en revistas científicas, charlas con papás, familiares, maestros, amigos y otros medios. Esta información se desarrolló en tres sesiones (en una de ellas, los chicos, presentaron al grupo de papás, en formato de conferencia, la información obtenida, los comentarios grupales y conclusiones). Las respuestas que dieron al cuestionario que se les formuló sobre el tema, manifestaron sentimientos confusos acerca de su sexo, de su evolución, manifestaron que se han visto influidos adversamente por los medios de comunicación o que procedían de hogares desintegrados, lo cual los ponía en riesgo de presentar deficiencias en su personalidad pudiendo llevarles a conductas inadecuadas como el abuso sexual o la violación. Entre las respuestas que dieron acerca de lo que habían oído o sabían sobre el sexo, están las siguientes:

*“sí, es algo que tenemos”;*

*“sí, lo tenemos que tomar bien, no como un juego”;*

*“sí”; “sí, el sexo en algunas veces puede ser peligroso por lo del sida y puede ser un problema para los jóvenes”;*

*“yo pienso que cuando vamos a tener relaciones sexuales, hay que manejarlo con cuidado usando preservativos”*

El tema el uso de las drogas se presentó por equipos de dos. El resumen que prepararon lo expusieron al grupo a través de una cartulina, pidieron al grupo que participara exponiendo las dudas o inquietudes sobre lo expuesto y sobre el tema en general.

Respecto al tema sobre la situación de la mujer se trabajó por parejas. Se comentó lo que han escuchado y aprendido en la familia, escuela, otros medios sobre lo que es o deben ser las tareas asignadas a las mujeres y los hombres el grupo identificó una lista de las mismas. Resultó un ejercicio muy interesante el constatar que lo identificado por todo el grupo fue lo que tradicionalmente se ha asignado a las mujeres en forma “natural”: ser madres, esposas y amas de casa. Como madre, debe cuidar, administrar, ser responsable de los demás; como esposa, le corresponde cooperar, hacer el quehacer de la casa; como hija hereda la responsabilidad y sirve a los hermanos; como mujeres el ser abnegadas y sumisas. A los varones se les identificó el conjunto de valores asignados al padre: agresivos, competitivos, autoritarios, dominadores, proveedores.

En la descripción sobre los movimientos estudiantiles y sus repercusiones para la vida política de los Estados, se esbozaron algunos detalles, logré que identificaran en qué consiste el adoctrinamiento así como sus consecuencias; también reflexionamos acerca de la neutralidad política y la protesta político-social de los jóvenes.

Pudimos identificar *logros* que resultaron retos interesantes como el poner sobre la mesa el aspecto de la sexualidad en el adolescente, ya que supone un proceso de aceptación de sí mismo, frente a las personas que lo rodean, así como



la experimentación afectiva y el establecimiento de todo tipo de relaciones con los adolescentes del sexo opuesto. El haber compartido estas reflexiones con los papás, exponiéndoles el trabajo y la reflexión realizada por los chicos en grupo, abrió la posibilidad de manifestar que la educación sexual en los adolescentes, no se reduce a la simple información de aspectos fisiológicos o higiénicos sino a todo lo que reafirme los roles masculino y femenino en la sociedad, resultó de mucho interés comentar que la educación sexual es uno de los medios que le permitirán lograr su equilibrio emotivo, fundamento de la personalidad.

También pude propiciar que los adolescentes al abordar el problema de las drogas, buscaran información, trabajaran juntos los datos obtenidos y los presentaran creativamente a sus compañeros, señalando lo que encontraron en opinión de algunos psicólogos como causas que llevan a los jóvenes a recurrir al uso de estas sustancias. Fue interesante como el tema ayudó a que se comentara y compartieran en grupo algunos problemas que identificaban en su barrio, escuela o algunos compañeros analizando las causas que pudieron intervenir para que se presenten esos problemas de adicción.

Por otro lado, la reflexión que generamos en torno al tema de la situación de la mujer permitió preguntar a las chicas cómo deseaban ser, que tipo de conocimiento deseaban obtener, qué tipo de habilidades deseaban adquirir y en qué tipo de sociedad deseaban vivir. Sus respuestas se orientaron a considerar la posibilidad de que pudieran desarrollar todas sus capacidades, intereses y actitudes humanas centrándose en la idea de que las tareas del cuidado infantil pudiera ser compartida con los hombres y en esa medida poder alcanzar la autonomía y la igualdad desarrollando sus capacidades para todo tipo de trabajos que consideraran de su interés.

#### **4.2.4. Cuarto estadio. Fase 1. Normativo. Asignación de tareas (1996)**

Una vez pasada la crisis, se fue dando una etapa más normativa, donde el grupo fue adquiriendo su propia identidad, se fueron asignando tareas, se fue estructurando un poco. Lo que puede dar cuenta de cómo se vivió este momento

por el grupo, de manera general, es el trabajo realizado para formar comisiones encargadas de preparar las actividades durante el año, lo cual permitiría capacitar al grupo para que posteriormente eligiera democráticamente a tres adolescentes que se iniciarían como promotores(as), actividad que la parroquia les propuso, como un servicio a su comunidad de fe.

Los adolescentes abordaron *los temas* en los que se trabajaron los siguientes aspectos: optimismo, autoestima, actitudes constructivas; metas, tiempo y hábitos; comunidad y diálogo; y, retiro para adolescentes.

Como *objetivos* se plantearon la asignación de tareas, compromisos y responsabilidades a los miembros del grupo para elevar tanto la efectividad del proceso de aprendizaje grupal como la desinhibición de sus integrantes y pudieran ser capaces de utilizar técnicas de animación, así como, el conseguir que el grupo de adolescentes aprendiera a usar herramientas que propiciaran la construcción de sus propios conocimientos e intereses.

*La propuesta de trabajo* planteada a los adolescentes fue que: a) utilizarían 'las cuatro herramientas en el proceso de evangelización de los adolescentes': i) estar en un grupo, ii) empezar a analizar la realidad, iii) conocer un poco la biblia, iv) empezar a organizarse para actuar (Bravo Pérez, 1981), integrándolas al tema que les tocara preparar para que aprendieran a usarlas; las trabajarían con la distribución siguiente: oración (5 min); tema de desarrollo humano correspondiente, de acuerdo al programa y encargados de moderar la sesión (30 min); texto bíblico (10 min); compromiso de acción semanal y oración final (5 min). b) formarían tres comisiones encargadas de preparar las actividades para cada sesión con temas de interés, iluminación bíblica, organizaran equipos de trabajo y elección de moderadores; c) se organizaría el grupo para participar en la fiesta patronal; d) se invitaría a los chicos, a sus papás y mamás al *Taller sobre Comunidad y diálogo*; e) se organizaría un paseo-convivencia en el que asistieron algunos padres de familia (27 abril); f) se elaboraría un trabajo manual para el día de las madres; g) se elaboraría por el grupo el Boletín informativo de las

actividades del grupo de adolescentes y comunidad familiar; se organizaría el Retiro solicitado por los adolescentes.

Como *observaciones* podemos decir que las reuniones con los chicos y sus padres se llevaron a cabo tres sábados al mes. La asistencia osciló entre unos 8 y 12 adolescentes.

Fue muy interesante el trabajo de los temas tratados alternativamente, tanto con los chicos como con sus papás, pues permitió poner el énfasis en aspectos abordados en alguna de las reflexiones sobre que había que escuchar y tomar en cuenta la opinión de los otros, así como el que se escuche y tome en cuenta a cada uno, pues a menudo los adolescentes y sus padres malinterpretan las actitudes de su interlocutor y no logran reconocer la falta de entendimiento, lo cual tiene implicaciones muy importantes en el seno familiar como en el desarrollo de las relaciones con otras personas, concluyendo que este ejercicio forma parte del aprendizaje cotidiano. Resultó clarificador para los chicos reconocer la importancia que tiene trabajar en su autoestima, la cual les permitiría establecer una clara jerarquía entre tiempo y las posibilidades para llevar a cabo lo que se propusieran.

Se *logró* apoyar la formación de los adolescentes y su comunidad familiar asistiendo al Taller sobre Comunidad y diálogo, al que pudieron ir dos adolescentes y dos madres de las chicas del grupo. Los temas tratados en el Taller se pudieron compartir con los grupos de chicos y sus padres, en las reuniones respectivas, también compartieron a través del *Boletín Informativo, invierno de 1996*, algunas de las conclusiones reflexionadas y trabajadas en cada reunión respecto a lo que supone *construir comunidad en la práctica cotidiana*; esto permitió hacer extensiva a los vecinos, familiares y amigos, la experiencia de lo que el grupo había aprendido del Taller.

Otra de las actividades relevantes para el grupo de adolescentes en este año fue el retiro que se realizó, en el cual se favoreció una mayor participación de los chicos del grupo, se logró crear un buen ambiente para reflexionar, aprender a

decidir consensuadamente y a evaluar para poder mejorar. Uno de los participantes escribió la crónica de la experiencia. (Ver anexo 1).

#### **4.2.5. Quinto estadio. Fase 1. Ejecución I. Compromisos grupales (1997)**

El momento normativo sentó las bases organizacionales para iniciar la ejecución 1, que fue cuando ya empezaron a realizar tareas a partir de una cohesión grupal.

Es interesante distinguir en esta etapa, la capacidad de elegir por parte del grupo, era el momento en que se daba el salto hacia una dimensión diferente, con distinta perspectiva, era una posibilidad de definirse como grupo, es importante reflexionar hoy, si los recursos que tenía el grupo eran suficientes para construir su identidad grupal. No obstante, el grupo eligió democráticamente a tres promotoras que representarían al grupo de adolescentes, en la parroquia. La elección se formalizó con una ceremonia en la Iglesia de Nuestra Señora de la Esperanza, en la que recibieron su “envío”, (ésta tuvo lugar en el mes de marzo 13, Misa 12:00).

*Los temas* fueron presentados por el nuevo equipo de promotoras. El último tema que se presentó durante el semestre fue: el de “Herramientas para conocer nuestra realidad”.

*El objetivo* que guió las actividades preparadas por las promotoras, fue llevar a cabo un programa de evangelización y desarrollo humano para adolescentes en su comunidad familiar, lo cual no era esencialmente distinto de lo que se venía realizando, pero ya tenía una mayor sistematicidad y tenía como fundamento una experiencia grupal vivida a lo largo de varios años de trabajo muy participativo.

En cuanto a la *propuesta de trabajo*, podemos decir que se decidió realizar reuniones una vez al mes con la finalidad de preparar el material para el tema que presentarían las promotoras, así como la coordinación de la reunión y su

exposición. El texto bíblico se buscó de acuerdo al tema y material que se plantearía al grupo. Se planeó también que el grupo de adolescentes participara en la fiesta patronal apoyando a un grupo de adultos, por tanto, se prepararía al grupo para llevar a cabo una actividad de acercamiento con los chicos de la colonia, durante el tiempo de vacaciones.

Como *observaciones* relevantes podemos señalar que las actividades del primer semestre del año se realizaron sólo con los adolescentes ya que, después de evaluar el trabajo del taller con los padres y madres de los adolescentes se hacía necesario replantear nuevas actividades para poder darle continuidad.

#### **4.2.6. Sexto estadio: Reformulación o transición grupal**

Este periodo lo ubicamos durante el primer semestre de 1998, cuando los chicos, con los que se dio inicio el proceso de acompañamiento grupal, dejaron de asistir a las reuniones; algunos me hicieron saber que dejarían de ir; otros me comunicaron sus inquietudes hasta que los busqué y les pregunté la razón de su inasistencia; de otros, me enteré al preguntarles a sus padres sobre la razón que tuvieron para dejar de ir a las reuniones. Entre las principales razones que dieron, cabe destacar las siguientes: unos empezaron a trabajar; otros, iniciaban el estudio de carreras cortas o ingresaban al bachillerato; otras empezaron a tener novio, etc. Estas labores las realizaban en sábado, lo cual evidenciaba, por un lado, el cambio de intereses en los adolescentes y por otro, la transición grupal que estaba gestándose y anunciaba, también, los cambios que había que asumir en el proceso individual y grupal de los miembros del grupo. El acompañamiento grupal en esta etapa de transición nos suponía asumir, también, un reto que había de enfrentarse a dos niveles: a) realizar visitas a los vecinos de la colonia para invitar a nuevos chicos al grupo; b) iniciar la búsqueda de capacitación ante la necesidad de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué pasa en los grupos; qué se moviliza en la vivencia grupal al iniciarse la etapa de transición o reformulación grupales?; ¿cómo facilitarles la identificación y superación de la pérdida y duelo

que viven al darse cuenta que es momento de dejar el grupo y creen que no es necesario 'despedirse' de él?; ¿qué criterios se deben considerar para explorar, identificar y tomar conciencia sobre este hecho que marcará la posibilidad de resolver los cómo han sido vividas las pérdidas personales y cómo aprendemos a darles cauce en toda nuestra vida?

En aquel momento, empezamos por dar cauce al primer reto. Con el fin de facilitar el proceso de reformulación y transición grupales, planteamos a la comunidad de Hermanas Dominicanas, encargadas de los grupos de evangelización, la posibilidad de que alguna de las señoras que participaban en ellos, pudiera acompañarnos a realizar visitas a las familias de los diferentes andadores de la colonia, pues conocían a las personas, sabían si tenían hijos adolescentes y nos presentarían con las personas que no asistían a ningún grupo de la Parroquia y por tanto, no sabían del grupo de adolescentes. Presentaron nuestra necesidad a los grupos y eligieron a la señora Ave, quien con gusto accedió a acompañarme en las visitas durante el mes de abril y mayo. Su apoyo fue muy importante para establecer un puente de confianza con los padres de familia que no me conocían y no sabían del trabajo que se había venido haciendo en el grupo de adolescentes.

Encontré cauce para enfrentar el segundo reto con el ingreso al posgrado en acompañamiento individual y grupal en el Centro de investigación y entrenamiento en pastoral (CIEP), en 1999. Mi propósito al ingresar al Centro era buscar herramientas que nos facilitaran, a los adolescentes y a mí, la identificación de las pérdidas que se generan en todo proceso de transición, como era el que vivía el grupo en la etapa descrita líneas arriba. Fui constatando que era de suma importancia no perder de vista que:

Sería más fácil superar la pérdida en la etapa de la adolescencia, si contarán con el apoyo de familiares, amigos, conocidos que les ayuden a aceptarla y a superar los duelos, pues en este periodo se sufre el estado de duelo que viven las personas cuando se les muere un ser querido y según el grado de salud mental y personalidad varía el duelo. Si se les llegaran a juntar las pérdidas, les será más difícil superar el duelo. Son más drásticas las experiencias de muerte con suicidio y

asesinatos. En los casos que presentan intento de suicidio se suele recomendar que se haga caso a quienes manifiestan este deseo. (Díaz G. 2003).

#### ***4.2.7. Séptimo y octavo estadios: Fase 2 o Ejecución II y Conformación o terminación-final***

Ubicamos esta fase del proceso grupal a partir de las visitas que se realizaron a las familias de la colonia para invitar a nuevos miembros y *conformar* al grupo que acompañaríamos hasta su etapa *terminal-final*. En junio se aplicó a los nuevos miembros del grupo, un cuestionario para recabar sus opiniones sobre los temas de interés a trabajar de manera grupal y de esta manera estructurar el proyecto de trabajo de manera que diera respuesta a sus inquietudes. Durante julio y agosto el grupo estuvo de vacaciones. Reiniciamos nuevamente las actividades del semestre en septiembre. Se incorporaron cuatro chicas. El horario se cambió a las 11:00 am, pues así convenía a la mayoría.

*Los temas* se eligieron de acuerdo a las respuestas que se dieron en el cuestionario que se aplicó a las chicas de nuevo ingreso; en los resultados se evidenció el interés por la siguiente temática: organización del tiempo; conocimiento personal; aborto y adicciones, los cuales se abordarían en las sesiones grupales.

Con respecto de *los objetivos*, se pretendía que los adolescentes ) aprendieran a investigar sobre los temas propuestos por el grupo; compararan los diferentes puntos de vista encontrados en su búsqueda; descubrieran si estaban de acuerdo con alguno de ellos, esto, les permitiría ir formando su propio criterio el cual compartirían con el grupo, además de aprender a reconocer las emociones y sentimientos que le despertaran las diversas situaciones planteadas grupalmente; con este propósito, se apoyarían en documentos, en la percepción del ambiente familiar, escolar, colonia (vecinos), iglesia, gobierno y grupos a los que

pertenecían, identificando cuáles eran las opiniones, qué se pensaba en su entorno respecto a los temas planteados para trabajarse en las sesiones grupales.

*En la propuesta de trabajo*, las sesiones grupales se desarrollarían de acuerdo con el tema propuesto, se reflexionaría grupalmente con un texto bíblico que se vincularía tanto con la temática expuesta como con la problemática que enfrenta cada una(o) y el grupo en general en la vida cotidiana.

Como *observaciones* relevantes, podemos decir que se trabajó por equipos, pues en el proceso de conformación grupal, ya no asistían las promotoras que venían preparando los temas; se trabajaron documentos que servirían de base para la reflexión personal y grupal, de acuerdo a los temas definidos por ellos. Para los últimos meses del año se habían integrado siete adolescentes, dos varones y cinco mujeres. Uno de los temas que facilitó la discusión y poner sobre la mesa las opiniones identificadas en su entorno familiar, escolar, social, de amigos, vecinos fue el del aborto: Cabe resaltar que cada equipo presentó, lo que había investigado sobre el tema, resumieron en cartulinas las opiniones que les parecían más relevantes y evidenciaban un abanico de posiciones diversas, buscando motivar a sus compañeros a dar su punto de vista y fomentando un intercambio que les enriqueció mucho pues no todos estaban de acuerdo con lo que habían encontrado en los documentos consultados. He aquí lo que propusieron en algunos carteles:

#### **Aborto: escenario real**

Hay personas que abortan, unas con buenas condiciones económicas y otras no. Las mujeres que son pobres tienen mayor probabilidad de morir a causa de un proceso insalubre mal efectuado.

El aborto es un problema visible y cotidiano difícil de resolver debido a la autonomía y al miedo a la crítica social y religiosa, además de los intereses económicos y la mala planificación familiar.

La mayoría de los abortos son practicados ilegalmente y también es considerado como un método de planificación familiar.

Se cree que con la legalización del aborto se evitaría la muerte de muchas mujeres y los abortos bajarían considerablemente.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Contenido del resumen presentado por uno de los equipos. Ver anexo.



Otros presentaron el tema para valorarlo desde dos perspectivas éticas:

Dos mundos distintos:

Ética tradicional, humana, pro-vida, que ve a cada ser humano como valioso por sí mismo, sobre esta ética, cada persona que viene al mundo viene como parte de nuestra familia humana. Todos llegan como un regalo único e irrepetible como la difunta Helen Keller: sordas, ciegas e incapaces de comunicarse hasta que “Annie” Sullivan se aparece en los alrededores para sacar la grandeza de su interior.

En la lucha por reemplazar la ética pro-vida, está la ética de la calidad de vida. Esta ética es pragmática y utilitaria. No le otorga ningún valor a ninguna vida humana por sí misma, pone “un conjunto de medidas de calidad” que cada individuo debe aprobar. Si un ser humano no aprueba estas medidas, se vuelve desechable y será rechazado.

En esta ética aquellos con el control decidirán que vidas son deseadas por su calidad de excelencia y su habilidad para contribuir a la calidad de vida general... esto le permitirá al médico pronunciarse definitivamente en cuanto la calidad y la perfección del bebé, y tomar una decisión de vida o muerte.

Como parte del ejercicio, cada equipo pudo preguntar a sus compañeros que pensaban de los planteamientos expuestos y cómo les llegaba a ellos la información del mismo.

Cabe mencionar que influida por la capacitación que recibía en aquel momento en el CIEP, con la finalidad de orientar mejor las sesiones grupales y el seguimiento al proceso de los adolescentes, consideré algunos de los criterios recibidos para trabajarlos con el grupo, tales como, el dar importancia a la vivencia de experiencias de sentimientos de amargura, frustración, resentimientos en las situaciones vividas grupalmente, tratando de identificar los mecanismos de defensa que se gestan al interior de todo grupo e intentando dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo se trabaja o no se trabaja?, ¿qué pasa y cómo se superan esas experiencias?, ¿cómo se genera la animación grupal? Pudimos identificar algunos aspectos que fuimos confirmando en el proceso de la experiencia grupal y otros nos sirvieron como referentes, para explorarlos en el desarrollo de las sesiones. Veamos un cuadro con la síntesis obtenida:

Aspectos confirmados o por explorar grupalmente	Experiencia confirmada en el grupo
<ul style="list-style-type: none"> <li>mecanismos de defensa grupales ante la experiencia de ambientes que devoran</li> </ul>	-Resistencia a la participación; aprovecharse del grupo y dejar que el grupo haga las cosas marginándose; quienes quieren sobresalir la respuesta es abandonarles y buscar formar otro equipo
<ul style="list-style-type: none"> <li>qué pasa en cada uno</li> </ul>	-Miedo a ser desplazado, a ser devaluado
<ul style="list-style-type: none"> <li>qué siente ante ese sentimiento</li> </ul>	-Culpa, baja estima
<ul style="list-style-type: none"> <li>actitud ante los más jóvenes</li> </ul>	-Se tiende a devaluarlos
<ul style="list-style-type: none"> <li>qué moviliza la envidia</li> </ul>	-Se trabajó en tomar conciencia de este proceso que es difícil identificar, ya que es un sentimiento primitivo del ser humano: admira, el riesgo es que destruye lo que admira
<ul style="list-style-type: none"> <li>qué pasa en los grupos</li> </ul>	-Hay que hablar de ello, describirlo
<ul style="list-style-type: none"> <li>qué criterios considerar ante una situación desbordada</li> </ul>	-Ubicar; -Limitar: exponerlo a nivel institucional, personal; -Parar.

Fuente: elaboración propia

En diciembre se trabajó el cierre de actividades del semestre con una convivencia y se acordó continuar el siguiente año así como, organizar un paseo de fin o principios de año.

#### **4.2.8. Noveno estadio: Etapa de Cierre**

Una vez vividas las etapas anteriores, fue necesario llegar al cierre del grupo, puesto que habían logrado las metas principales que se habían propuesto y las circunstancias del entorno, que a cada uno habían influido de manera importante, resultaron determinantes para reconocer que era el momento para dar por concluido el proceso.

En la reconstrucción de la experiencia, identificamos que uno de los *objetivos* de esta etapa fue la *elaboración de un contrato-proyecto grupal de aprendizaje*, ya que se pretendía que cada uno de los adolescentes aprendiera a describir los sentimientos y emociones experimentados ante un problema familiar, escolar o grupal. A través de los temas se buscaba reforzar lo propuesto en el contrato-

proyecto. En el siguiente esquema se puede apreciar la propuesta de trabajo que se realizaría de manera conjunta durante el semestre. En su construcción participaron cada uno de los chicos.

Necesidades o problemas	Objetivos de aprendizaje	Actividades por realizar
<ul style="list-style-type: none"> <li>-poner en práctica lo que aprendo en cada sesión</li> <li>-mejorar calificaciones en...</li> <li>-mejorar la comunicación con mis papás, formadores(as).</li> <li>-preparar los temas que se trabajaran en grupo, tomar apuntes, practicarlos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-aprender a identificar el sentimiento o la emoción</li> <li>-sacar la materia de...</li> <li>-reflexionar, entender los temas de trabajo del grupo</li> <li>-buscar la comprensión con mis padres y yo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-platicar lo que aprendimos sobre cada tema expuesto, con mi familia, amigos.</li> <li>-estudiar y ponerme al corriente</li> <li>-tomar apuntes</li> <li>-reflexionar los temas que se estén desarrollando, poner atención</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Los *temas* trabajados durante el año de cierre fueron los siguientes: a) compartiendo expectativas; b) elaborando mi contrato grupal, una relación vincular; c) proceso educativo: una nueva mirada; d) un maletín imprescindible: viajando juntos, resolviendo problemas; e) diagnóstico participativo: enfrentados a la incertidumbre; f) develar la realidad para lograr el proyecto: construyendo la diferencia; g) un recorrido juntos: asombrados ante el panorama.

Como *observaciones* recuerdo que cada uno escribió el problema o necesidad con el que se comprometía a trabajar y revisar periódicamente durante el semestre. Como parte de este ejercicio se utilizaron algunas láminas en las que, a través de imágenes se describían las diferentes maneras de enfrentar un problema simbolizado con una piedra; cada uno elegiría las imágenes que ejemplificaran alguna situación que les representó una dificultad a enfrentar y el modo como la superaron (¿qué hicieron con el obstáculo-piedra?); una de las chicas eligió las siguientes tres láminas que mostró al grupo:

- a) *la primera lámina tenía un letrero que dice: "hay caminos fáciles", y muestra a un corredor, que sin dificultades transita por un camino sin piedras que le obstaculicen.*

- b) *La segunda lámina el letrado decía: “hay quien no te dice nada hasta que no tropiezas con la piedra”, muestra a dos hombres, uno cayó al suelo, tras tropezar con una piedra, y otro que se acerca para hablar con él.*
- c) *La tercera lámina que eligió, el letrado expresaba: “hay quien le echa la culpa a otro de su piedra”, muestra a un hombre con una incógnita en su cabeza y observa atónito a otro que lo señala a él y a una piedra.*

La chica las resumió de la siguiente manera:

*“el obstáculo que quiero compartir me ocurrió en la escuela, cuando me juntaba con dos niñas y la maestra nos mandó por su bolsa y entonces yo me acerqué a su escritorio y cuando entró nos dijo que se había perdido dinero y entonces las dos niñas me echaron la culpa y ellas habían sido las que se lo robaron y ya no se juntaron conmigo..., hoy debo buscar el camino para saber con qué personas me voy a juntar”.*

Por otro lado, me parece relevante comentar que fue muy gratificante para mí, recibir el apoyo y solidaridad de tres de las chicas y sus familias que accedieron apoyarme para asistir a la práctica de supervisión que se realizaría en el CIEP, sobre Acompañamiento y formación, en la que presentaríamos cómo vivíamos y se desarrollaba una sesión grupal con los adolescentes de la “Valentín”, con el fin de mejor orientar las sesiones del grupo y de cada adolescente del mismo.

Finalmente, al rescatar la experiencia de esta etapa, pude percatarme que la temática abordada durante el semestre fue disponiendo el abordar el cierre del proceso grupal, nuestro recorrido juntos(as), como sujetos individuales y colectivos ante la posibilidad de *dar sentido a su propia acción* fue de un valor incalculable, así como, el vernos enfrentados(as), en diferentes momentos, al desafío de la elección, obligados a elegir, sobre todo cuando se trata de dar cauce a las preguntas y conducta adolescente, las cuales nos confrontan ante el quién soy o quiénes somos nosotros? Según los sociólogos, darles respuesta se convierte en elección y se seguirá llamando identidad. Las instituciones, dicen los mismos, responden a estas interrogantes de los sujetos ofreciendo definiciones ya elaboradas, cuando los sujetos pueden producir la construcción de la identidad a

través del proceso cognitivo, educativo, de formación de sentido son los que ejercen el poder. En nuestra experiencia de acompañamiento al proceso adolescente nos percatamos que la clave del proceso de construcción de la identidad radica en que los sujetos deben tener mayores recursos para construirla, de ahí que una de las características de nuestra labor radique en la *pasión-humildad* por favorecer las relaciones de sentido, ya que necesitamos definirnos continuamente, sobre todo cuando la posibilidad de autodefinirnos como personas, con derecho a definirse está repartida en forma desigual en nuestra sociedad.

### **4.3. ACOMPAÑAMIENTO A OTROS ACTORES DEL PROCESO**

Como se dijo antes, desde el inicio del grupo, a partir del diagnóstico realizado, detecté la necesidad de considerar la atención a los padres de familia, puesto que constituyen un grupo de actores/agentes fundamentales para facilitar el desarrollo integral de los adolescentes. Así pues, en este apartado doy cuenta de cómo se vivió este proceso con los padres.

De igual manera, hacia el final del periodo grupal, tuve la oportunidad de llevar a cabo un proceso de acompañamiento individual con algunos de los jóvenes que habían participado en la experiencia grupal, así como con otros que no habían estado en él.

#### ***4.3.1. Taller de comunicación para padres (septiembre-diciembre).***

El acompañamiento en la familia requiere del trabajo conjunto de los educadores y los padres de familia. La conversación de los educadores con los padres es una poderosa estrategia que hace posible contribuir al acompañamiento de los hijos. A través de reuniones formales y pláticas informales con los padres se favorece la identificación de aquellos factores importantes a considerar en el trazo del desarrollo de los hijos. Hacer eso contribuye a crear las estrategias que los padres deben poner en práctica.

Por estas razones se presentaron a los padres y/o madres de los adolescentes que acudían al grupo, las actividades que se llevarían a cabo en forma de taller, pues tenían como objetivo brindar un acompañamiento conjunto al proceso de desarrollo de sus hijos adolescentes tanto grupal como individualmente. La asistencia a las reuniones sería mensual, en ellas que se expondrían los temas vistos en las sesiones con los chicos, con la finalidad de darles a conocer lo que se estaba trabajando con ellos como material para reforzar compromisos concretos, y como tareas que se realizarían en familia para explorar las estrategias de conocimiento, comunicación y mutua ayuda. Se dio especial importancia a la participación, pues se consideraba un aspecto indispensable para

lograr elevar la efectividad de cualquier proceso de aprendizaje, bien sea en el aula o en la comunidad y sobre todo en el grupo de adolescentes.

Los temas eran expuestos por los mismos chicos, se reflexionaba sobre la exposición del mismo, se ponían en común las dudas inquietudes y se daba respuestas a cuestionamientos que se planteaban. En la primera reunión se plantearon una serie de preguntas para subrayar la importancia que tiene la participación por parte de ellos, como padres y madres de adolescentes en el proceso de acompañamiento grupal, pues se buscaba crear un espacio vivo de comunicación con los chicos en una etapa en la que sus necesidades de intercambio requieren de una postura más activa por parte de ellos.

Se plantearon las siguientes preguntas, de manera general, para sensibilizar y motivar al compromiso de asistir a las reuniones: ¿de qué hablamos con nuestro hijo(a) adolescente?, ¿cómo es nuestra comunicación con ellos?, ¿usamos los gritos, los epítetos a causa de las calificaciones o porque llega más tarde de lo habitual o porque se junta con compañeros que no son de nuestro agrado?, ¿qué tipo de mensajes les transmitimos en nuestra comunicación verbal?, ¿saben ustedes lo que los adolescentes esperan escuchar de ustedes como padres?

La asistencia de los padres de familia fue predominantemente femenina, argumentando que en su mayoría trabajan los hombres, no obstante, lograron asistir tres de ellos. El número de personas participantes osciló entre 6 y 9. En el primer semestre de 1995, se llevaron a cabo tres reuniones con los padres de familia.

Algunos de los *logros* que se obtuvieron fueron: la reflexión sobre la difícil tarea de comunicarse con un adolescente en crisis y la repercusión que tiene en la relación, si se descuida, pudiendo reducirse a reconvenciones y críticas o ser oportunidad de intercambio constructivo y creativo para expresar amor y cariño –y de recibirlo-, concluimos que ese es el mensaje que el adolescente quiere oír de sus padres, un “te quiero” que expresado en voz alta y a menudo, les ayuda a saber quiénes son y por qué han nacido, ya que, ¿cómo pueden estar seguros de que se les quiere si nunca se lo han dicho?

Otro *logro* fue la participación en las reuniones, en las que se ponía en común en cada sesión, por ejemplo, la presentación de acuerdos y aportaciones de lo que cada uno trabajaría personalmente o en familia, durante la semana; los compromisos por trabajar y entregar por escrito una lista de situaciones, actitudes o conductas en la que se actuaba de manera reactiva con sus hijos adolescentes y cada uno opinaba sobre los hechos que se presentaban.

Según García y cols. (2005) La experiencia de acompañamiento en la familia por parte de educador contribuye a generar los marcos de acción necesarios para romper con el concepto tradicional del límite que separa a la escuela de la familia y de otros contextos.

En el caso de los padres de los adolescentes del grupo, a través de las reuniones formales y pláticas informales con ellos se favoreció la identificación de aquellos factores importantes a considerar en el desarrollo de los hijos. Hacer eso contribuyó a crear las estrategias que los padres debían poner en práctica. Se procuró orientar a los padres para que éstos adquirieran las competencias necesarias para ayudar a sus hijos.

Como dice García y cols. (2005: 51), el acompañamiento en la familia pretende que los padres estimulen la educación formal de sus hijos, al grado de considerarla tan importante como el resolver las necesidades básicas de subsistencia. Ha de promover la racionalización y planificación de marcos de acción que orienten o reconfiguren la dirección tomada por el desarrollo de las personas en el seno familiar.

La experiencia de acercarme a los padres de los adolescentes que acompañaba me enfrento a darme cuenta como afirma Virginia Satir (1995), que se necesita la capacidad de comprender y amar, de mirar, escuchar y comprender a quienes se recibe ya que se trabaja con personas; se necesita la capacidad de crear las condiciones por las cuales somos vistos, escuchados, tocados y comprendidos; y es necesario estar dispuesto a prestarse de compañero(a) en el proceso de cambio.



#### **4.3.2. Acompañamiento individual: el caso de una adolescente del grupo**

Después del cierre del proceso grupal con los adolescentes de la “Valentín”, la encargada de uno de los grupos de la Parroquia, que era la de los “Monaguillos”, niños entre los 7 y 12 años que se preparan para ayudar al sacerdote durante la misa, planteó a su comunidad la posibilidad de que pudieran ser acompañados individualmente algunos de ellos, ya que se daba cuenta que tenían problemas de relación con su familia y repercutían en la relación con sus compañeros del grupo parroquial al que asistían.

Yo estaba por concluir un posgrado de acompañamiento grupal e individual, del que he hablado antes; pero como tuve que hacer el cierre con mi grupo antes de concluir mis estudios, me encontraba en posibilidad de brindar el acompañamiento que los chicos de este otro grupo requerían. Así pues, se me pidió dar seguimiento a aquellos chicos que así lo desearan y cuyos papás estuvieran de acuerdo.

Acudieron algunos chicos del grupo de monaguillos que no habían pertenecido al grupo de adolescentes; pero como algunas de las chicas de nuestro primer grupo, se enteraron de esta otra oportunidad de apoyo y solicitaron poder iniciar el proceso de acompañamiento individual. Atendí en forma individual, en ese período a ocho adolescentes, el encuadre en tiempo era que se les atendería en un lapso no menor de un año, a menos que fuera necesario orientarlos con alguna otra instancia para que pudieran continuar con el proceso de ayuda, por así convenir a los adolescentes. Dar respuesta a estas solicitudes nos permite ahora describir, a modo de ejemplo, uno de los casos relacionados con el grupo de adolescentes a quien se pudo dar seguimiento de manera individual y en otro contexto, lo cual nos permite acercarnos a una de sus integrantes que asistió al grupo desde muy chica y perseveró hasta el cierre grupal.

El caso que describo es una chica, que después del cierre grupal cursaba el bachillerato y estaba pasando por momentos de inadaptación. Esa circunstancia le estaba afectando su autoestima, se valoraba a ella misma en función de su avance académico, solía expresar: “no obtengo las mejores notas, no valgo”. Esa

percepción de sí misma la había llevado a disminuir su ritmo de estudio pues cualquier esfuerzo que hacía no lo veía reflejado en sus notas y se percataba que ya no era valorada, como antes por sus profesores y su familia. Al no obtener el avance académico al que estaba acostumbrada, se sentía culpable, menos valiosa y creía que defraudaba a su padre “que se esmeraba para que nada les faltara a su familia”. También, le afectaba mucho no ser el referente de responsabilidad y dedicación para sus hermanas y vecinas, como solía ponerla su madre; al mismo tiempo, se daba cuenta que no le era fácil tener amigos y la hacía estar sola, triste y la llevaba a deprimirse. En este proceso de su vida se experimentó muy temerosa del ambiente que la rodeaba, por tanto, buscaba refugiarse más de lo necesario en la fantasía para obtener gratificación sustituta. Su estado de fuerte introversión, por el temor a ser criticada le hacía retraerse de los demás para evitar ser lastimada por los comentarios, lo que le dificultaba más el contacto con los otros.

La chica se encontraba en la etapa adolescente, sufriendo el duelo por la pérdida de la identidad infantil y la imagen que se habían formado de ella. Su autoestima se construía a partir de ser el centro de atención de familiares, maestros y compañeros. Al romperse esta imagen busca retraerse de los demás para que no le hicieran daño, pues se siente muy vulnerable. Por tanto, el trabajo de acompañamiento consistió en facilitarle descubrir los recursos que tenía, así como apoyar e impulsar los deseos que tenía para trabajarlos.

Es de suma importancia y será más fácil superar si se cuenta con el apoyo familiar, de amigos, conocidos quienes pueden ayudar a aceptar la pérdida, permitir que expresen sus sentimientos y comprenderlos, no interpretar nada para que puedan sacar todo y puedan elaborar su duelo. En el caso descrito, tiempo después, fue muy estimulante escucharle expresarse de la siguiente manera:

*Lo más importante que me dejó, fue la experiencia de acompañamiento que pude tener después de que terminé el grupo. Pues fue en el momento justo y que más lo necesitaba, ya que recibí una gran asesoría, una infinita comprensión y una gran amistad, pues siento que si no hubiera tenido este espacio las cosas no se hubieran dado también como hasta ahora.*

#### **4.4. LOS APRENDIZAJES PARA LA VIDA. RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA POR LOS ACTORES DEL PROCESO**

Dado que las experiencias que aquí se han sistematizado se refieren a acontecimientos vividos hace ocho años, me pareció relevante invitar a participar en un grupo focal a los que en ese entonces formaron parte del grupo. La intención de reunirlos de nuevo, respondió a mi interés porque ellos me comentaran qué había significado en su vida el grupo “Esperanza de la Valentín” y en qué le había ayudado para su proceso de desarrollo.

La sesión del grupo focal se llevó a cabo el día 15 de octubre de 2010 y a él asistieron cuatro de las chicas del grupo de adolescentes.

Para fines de sistematización, he agrupado sus opiniones en algunas categorías, que son: motivos de mi participación en el grupo; recuerdos significativos, impacto en las relaciones con los demás (familia, amigos), influencia del grupo en el desempeño académico, apoyos recibidos por parte de los amigos del grupo.

##### **4.4.1. Motivos de mi participación en el grupo.**

*En principio la convivencia con mis demás compañeros y posteriormente el apoyo, la comprensión, la amistad y la asesoría de nuestra guía, ya que sin ella siento que no hubiera permanecido tanto tiempo en el grupo.(Ade)*

*Para que uno pueda permanecer en un grupo por voluntad propia y a esa edad es necesario, en primer lugar, que el guía sea empático con los integrantes, atienda las necesidades de éstos y tenga un buen estilo para transmitir todas las enseñanzas que desea. De modo que para mí el guía cumplió con ésta y más características que me motivaron a seguir en el grupo. Además de que era una forma diferente de reflexionar en torno a la palabra de Dios. En segundo lugar, los temas que se reflexionaban eran temas de interés para nuestra edad, lo que hacía interesante permanecer ahí, pues muchas de las cosas que ahí se discutían no eran cosas que normalmente se discutieran en casa. En*

tercer lugar, podría agregar que la dinámica del grupo también jugó un papel importante, pues la enseñanza no era unidireccional, sino que había esa apertura para que todos pusiéramos en común nuestros conocimientos, opiniones, pensamientos y hasta nuestros sentimientos, ya que había un gran respeto por parte de todos. También la manera de ver los temas era diferente una de otra, a veces exposiciones, a veces dinámicas grupales, etc. (Carolina).

#### **4.4.2. Recuerdos significativos**

*En esa época estaba por entrar a la adolescencia, por lo que era una etapa un poco complicada. Me llamaba la atención convivir con personas de mi edad y conocer más a Dios, ya que desde pequeña mis papás siempre me enseñaron a ir a misa y agradecerle a Dios todas las cosas que tenía. Por lo que al recibir la invitación me pareció muy interesante asistir. Recuerdo mucho una pastorela que realizamos, en la que todos participamos y el grupo era como de unas 15 personas. También recuerdo los convivios y los paseos, principalmente uno que realizamos a los Dinamos, en cual todos convivimos y entre broma y broma nos aventarnos agua todos quedamos muy mojados. (Ade).*

*La convivencia con todos los integrantes del grupo, la amistad que había, la solidaridad, el apoyo, el trabajo en equipo que realizábamos para llevar a cabo las tareas encomendadas (por ejemplo: barrer los escalones de la cuadra, vender cascarones con confeti para apoyar en la iglesia). Recuerdo cómo reflexionábamos cada tema y lo relacionábamos con lo que nos dice la Biblia y más aún tratábamos de ponerlo en práctica en nuestra vida diaria. Recuerdo gustosamente los paseos que se realizaban y como se ponían en común todos los alimentos, a fin de que todos compartiéramos con todos. Los retiros espirituales que se llegaban a realizar. Pero sobretodo, recuerdo la orientación de quien fungía como nuestra guía en ese entonces quien ante todo siempre ponía la palabra de Dios para guiarnos y hacer de nosotros buenos cristianos. (Carolina)*

#### **4.4.3. El mayor impacto en su vida personal**

*“Me permite recordar bellos momentos que con la rutina se llegan a olvidar, el crecimiento personal y el amor a Dios. Lo más importante que me dejó, fue la experiencia de acompañamiento que pude tener después de que terminé el grupo.*

*Pues fue en el momento justo y que más lo necesitaba, ya que recibí una gran asesoría, una infinita comprensión y una gran amistad, pues siento que si no hubiera tenido este espacio las cosas se hubieran dado también como hasta ahora” (Ade).*

*Puedo decir que todo, la enseñanza, los aprendizajes, el compañerismo, la amistad, tanto de los compañeros como del adulto quien nos guiaba, fue fundamental para mi vida, al igual que los valores y la palabra de Dios, pues a la fecha me considero una buena persona con sus defectos y virtudes pero que trata de seguir el camino del bien que nos fue enseñado. Ya que aunque ha habido tal vez malos momentos, el hecho de haber recibido toda esa enseñanza me hace no perder la fe y mucho menos alejarme de Dios o de las personas que me quieren. (Carolina)*

*Por un lado, me quedo con un agradable recuerdo de todo lo que aprendí y de con quienes conviví, de lo importante que fueron para mí esas personas y sus enseñanzas. Por otro lado, esta reflexión me ha llevado a ver justamente el impacto que todo aquello vivido en el grupo ha tenido en mi vida, sea personal, familiar o académicamente hablando, cosa que conscientemente no había considerado. Además, la formación espiritual y la fe definitivamente me han llevado a ser la persona que hoy en día soy. GRACIAS POR LA ENTREGA Y EL TRABAJO DESINTERESADO PARA CONTRIBUIR A LA PERSONA QUE HOY SOY. (Carolina)*

#### **4.4.4. Impacto en las relaciones con los demás (familia, amigos)**

*Me enseñó a tomar las cosas con más tranquilidad y a no enojarme tanto pues, al poder platicar las situaciones que vivía en mi familia podía recibir un consejo y sentirme con un mayor apoyo. (Ade)*

*Considero que me ayudó bastante para ser una buena hija y una buena hermana, pues aunque en casa se me dio una buena educación con valores bien claros, el grupo de alguna manera reforzó esos valores, a través de la palabra de Dios, que son fundamentales para crear una persona con consciencia. Hoy en día puedo considerar que gracias a eso y a los padres que tengo mi familia es funcional y llena de mucho amor. Siempre que hay un problema o diferencia tratamos de*

*arreglar las cosas de la mejor manera teniendo cuidado de que nadie salga afectado. (Carolina)*

#### **4.4.5. Influencia del grupo en el desempeño académico.**

*El pertenecer al grupo no perjudicó en ningún momento mi desempeño académico, debido a que las reuniones en principio eran una vez por semana y después cada 15 días, no me consumían demasiado tiempo (Ade).*

Pues no lo había pensado, pero yo creo que, aunque indirectamente, sí. Todas esas reflexiones que se llevaban a cabo en el grupo contribuyeron a mi formación como persona y para tener claro el camino que quería seguir. Esas enseñanzas van creando hábitos en uno mismo que más tarde puede reflejarse en nuestros estudios o cualquier otra cosa que hagamos. Además, el hecho de tener un buen ejemplo frente a mí, es decir, quien en ese momento fungía como nuestra guía con una gran cantidad de conocimientos, habilidades y sobre todo actitudes, pudo haber sido un detonante para saber qué era lo que quería ser más adelante: una persona que se sintiera orgullosa de sí misma y, por qué no, que los demás pudieran admirar. No sé, tal vez el hecho de estudiar una carrera donde se trate de entender al ser humano y lo que le rodea pudo ser resultado de mucho de lo que aprendí en el grupo.

#### **4.4.6. Apoyos recibidos por parte de los amigos del grupo en su crecimiento personal.**

*El poder convivir con mis compañeros me enseñó a ser un poco más sociable, ya que ese siempre ha sido mi mayor problema. Puede darme cuenta que no es difícil hacer una bonita amistad con las personas que uno comparte ciertas creencias e intereses, inclusive si algunas veces no se tiene la misma opinión, aporta elementos importantísimos en el desarrollo personal. (Ade)*

El contar con su apoyo, solidaridad y compañerismo fue muy importante, pues ésa (la adolescencia) es una etapa en la cual los amigos de la misma edad cumplen un papel esencial para cada uno de nosotros, ya que hay intereses mutuos, así como sentimientos que de una u otra forma hacen que nos identifiquemos y ayudemos. De modo que si todos estábamos en la misma sintonía pues crecíamos juntos, sin envidias, sin egoísmo, al contrario, con mucho afecto y amistad.

Propuestas para otros grupos similares.

- a) ¿Crees que experiencias como las que tú viviste serían útiles para otros jóvenes?, ¿las promoverías? ¿Por qué?

*Creo que son muy importantes y de gran ayuda pues podemos expresarnos libremente y convivir con gente que comparte nuestras mismas creencias. Por supuesto que las promovería, pues con los problemas que existen en la actualidad siento que servirían de gran apoyo a jóvenes que quizá no cuentan con la comprensión suficiente. (Ade)*

- a) ¿Crees que experiencias como las que tú viviste serían útiles para otros jóvenes?, ¿las promoverías? ¿Por qué?

*Sí, definitivamente creo que serían de gran utilidad, más en estos tiempos en que se han perdido mucho los valores, aunque creo que a veces como jóvenes no vemos esa utilidad en el momento, sino a largo plazo (como es parte de lo que me está pasando a mí en este momento). Considero que éste es un trabajo muy arduo, pues no es fácil entrar al mundo de los jóvenes, pero si ya se tiene una población cautiva sí podría lograrse mucho y aunque sean pocos a los que se ayuda, éstos pueden hacer cadenas para transmitir valores y enseñanzas. Sí promovería este tipo de experiencias, pero me parece que definitivamente también los padres deben adquirir un compromiso porque esto debe ser un trabajo en equipo donde cada quien adquiera su responsabilidad para lograr una meta común: formar buenas personas. Lo digo porque fue mi caso, sin embargo, no necesariamente tiene que ser así, pero de serlo sería más exitoso lograrlo. Sería cuestión de buscar las mejores estrategias para vender a los jóvenes toda esta idea y los beneficios que trae consigo, pues hoy por hoy los tiempos han cambiado y, por tanto, también los intereses de la juventud. (Carolina).*

## REFLEXIONES FINALES

### **Experiencia de acompañamiento al grupo de adolescentes de la “Valentín”**

Al concluir el esfuerzo por sistematizar la experiencia de acompañamiento educativo puedo decir que valió la pena, pues a través de este esfuerzo pude constatar la importancia que tiene por un lado, la atención y el cuidado en la manera de tratar las cosas, es decir, en este intento, el poder dar cuenta de la experiencia vivida, cómo recuperar nuestra pequeña historia y poder analizar y ver cómo vivieron la experiencia de acompañamiento los diferentes actores mencionados en nuestro trabajo; por otro, que las relaciones con las personas exige humildad, entendida ésta, como lo señala Grüm (2002): “la humildad es el valor para situarse ante la propia condición humana... [lo cual] conduce al respeto y a la actitud amistosa ante las personas”, lo cual impactó creativamente en el desarrollo personal y profesional.

El proceso de acompañamiento realizado con el grupo de adolescentes generó la reflexión sobre la práctica educativa y la coherencia de la misma con el ser humano que se pretendió formar en la sociedad, lo cual nos permitió constatar la necesidad de construir un espacio de formación para quienes pudieran desarrollar una estrategia de procesos de acompañamiento educativo para lo cual sería necesario partir de:

- a) Formar y capacitar a quienes pretenden desarrollar estrategias de acompañamiento.
- b) Establecer los espacios y propósitos de los encuentros (sesiones de trabajo) de los participantes.
- c) Discutir con los participantes su visión del acompañamiento y la fundamentación que sustenta su participación.
- d) Construir un cronograma con el conocimiento de los participantes, de cuándo y para qué serán observados en el espacio de las sesiones de trabajo, lo cual impactaría en la responsabilidad de su crecimiento, formación y el cambio en la práctica educativa. Se buscaría que el acompañante deje de ser fiscalizador pasando a una postura de acompañante en el crecimiento del acompañado/a. Es importante, desarrollar valores



éticos hacia la práctica profesional de quien pretende realizar procesos de acompañamiento y crear un clima de respeto y consideración donde todos son capaces de aportar ideas, experiencias, elementos de discusión, por tanto, éstos deberán convivir en un plano de horizontalidad, con los mismos derechos y deberes, donde todos aprenden de todos, donde se reconocen y, sobre todo, se respetan las habilidades, actitudes, conocimientos y las experiencias de cada sujeto. Por este desinterés fundamental en la preservación y mejoramiento de lo organizacional, queda fuera del acompañamiento educativo un estilo de educación bancario, descarta, pues el conocimiento burocratizante.

El acompañamiento educativo practicado en el grupo de adolescentes de la “Valentín” no fue una extensión de institución alguna, fue un acompañamiento informal, de carácter no institucional, no hubo representación ni acción en nombre de una instancia institucionalmente reconocida. Por tanto, el acompañamiento no estuvo sujeto a reglas contractuales ni implicaran compensación pecuniaria o en especie, no fue, por tanto, un servicio en sentido estricto, dirigido a satisfacer necesidades específicas de acuerdo con un plan predeterminado. No obedecía a ninguna imposición, ni trató de hacer eficiente ningún sistema de orden escolar, familiar, o el que ofrece alguna organización juvenil o similares; surgió de la comunidad social y vecinal, emergió de la necesidad de “ir hacia el otro, la otra, simplemente por la gracia de existir”. La finalidad del proceso de acompañamiento mencionado, apuntó hacia el poder aportar al bien existente, el mayor bien posible; el esfuerzo de reflexión se orientó a aceptar lo que había de florecer en la “vida buena”, como un valor en sí mismo; nuestra labor se enfocó en suscitar en los adolescentes el gusto por la vida y por ser agentes de su propio proceso de formación, como lo expresamos en la introducción de este informe; por tanto, lo antes dicho fue perfilando nuestra posición durante todo el proceso de acompañamiento al grupo de adolescentes facilitando la búsqueda del respeto y la autonomía de los adolescentes, como lo afirma Ducoing en su texto mencionado en el capítulo II:

La noción de acompañamiento implica una postura por parte del acompañante, de recepción, de acogimiento del otro, de aceptación del otro, tal como él es... una posición ética que se teje en las intencionalidades del propio proceso de acompañamiento, es decir, en la búsqueda del respeto y de la autonomía del

acompañado, potenciando su responsabilidad de optar y de actuar sobre sí mismo dado que lo que está en juego es su devenir. (Ducoing; p. 77).

Si de la reflexión se desprendía un mejor desempeño escolar o la solución de problemas dentro de las instituciones donde las/os jóvenes estaban inmersos, esto es considerado como un producto accesorio, accidental, porque lo que más importaba era cultivar el sentimiento de bien de la persona.

Si bien no hubo un vínculo directo con la Parroquia del lugar para realizar el trabajo de acompañamiento, sí lo teníamos con las hermanas dominicas encargadas del trabajo con los grupos de las colonias que pertenecían a ella, como lo narramos en el tercer capítulo, y fue a partir de su propuesta por darle continuidad al *grupo de perseverancia* del cual surgió nuestro trabajo de acompañamiento educativo con los adolescentes en el que se daba la posibilidad de:

- Saber dónde vivían los adolescentes, qué hacían, conocimos a sus papás, trabajamos junto con ellos en algunos periodos del grupo; si faltaban a la reunión, era fácil visitarlos.
- Aprovechar la integración del grupo de adolescentes, el conocimiento, aunque muy superficial, de los chicos que vivían en la misma calle y desde hacía años eran vecinos.
- Los problemas planteados al grupo, para ser analizados, eran comunes. La mayoría de los chicos lo estaban sintiendo.
- Era más fácil lograr una acción conjunta, en los primeros años del proceso porque se conocían entre sí, se visitaban, se organizaban en algunas tareas, se criticaban, se ayudaban, había comunicación entre la facilitadora y los papás, en ocasiones comunicaban a sus papás solicitándoles ayuda o simplemente comentándoles la acción, algunos papás se preocupaban porque su hijo cumpliera con su compromiso en dicha acción.
- Las reuniones se realizaban con la cercanía de la casa, patio o solar en que se juntaba el grupo de adolescentes, lo cual suscitaba la confianza de los papás en dejar ir a sus hijos.

- Algunos chicos contaban con la posibilidad de ver el compromiso de sus papás que formaban parte de un grupo de evangelización coordinado por las hermanas dominicas, lo cual era ejemplo para el grupo de adolescentes.
- El grupo de adolescentes despertaba curiosidad en los papás que no formaban parte del grupo de evangelización y visitaban la casa en donde se reunían sus hijos.
- Resultaba fácil formar equipos de trabajo o comisiones de acción, por ejemplo: invitadores, encargados del orden durante la reunión, actores de los teatritos en que se planteaban los problemas para ser discutidos, etc.

En una sociedad con altos índices de inseguridad, como lo es México, realizar estrategias de acompañamiento a adolescentes supone considerar diferentes niveles de ayuda, es indispensable mantener una actitud de constante aprendizaje del mundo que toca enfrentar a los adolescentes: un mundo caracterizado por la *violencia*, como un potencial de natural agresividad que puede exacerbarse por motivos sociales y dirigirse hacia los demás (homicidio) o en contra de ellos mismos (suicidio), como lo asegura René Jiménez<sup>8</sup> al decir que: el aumento de suicidios no es una casualidad, pues viene directamente influido por la propia carga de violencia, competencia y agresividad de nuestra sociedad, convirtiéndose en la tercera causa de muerte entre los adolescentes mexicanos; un mundo donde predominan las *formas*, como la atracción por el riesgo, búsqueda de ser diferente deseo de omnipotencia, deseo de identidad, atracción hacia la ruleta rusa; tendencias suicidas, pérdida de límites, diversión, exceso, abuso de drogas, alcohol afán de protagonismo; así como, un mundo donde coexisten *múltiples factores* como: el resentimiento social, crisis, pérdida de valores, pandillerismo. En consecuencia, en el proceso de acompañamiento, es necesario considerar los aspectos de prevención, entre los que se plantean desde diversas medidas represivas, como el encarcelamiento (corto), fines de semana, horas, sanciones; situacional: barrios, sistema de alarma; ayuda global; hasta las medidas

---

<sup>8</sup> Investigador del IIS-UNAM.

encaminadas al desarrollo de aptitudes, lo mejor de sí; autopromoción, emprendedor, autosostenimiento eficaz, goza lo que hace, seguridad en sí mismo, potencialidad en sí mismo, emancipación-destino interno.

En el entorno-crisis. Se podría argumentar que la ausencia de agentes de acompañamiento es la causa del fracaso de la escuela en México y el mundo. Consecuentemente, la solución puede ser aumentar el número de acompañantes y mejorar no sólo sus capacidades técnico-persuasivas, sino su capacidad de respeto y aceptación por el ser humano, capaz de mirar más allá de sí mismo, y tener una visión de comunidad de trabajo común del sentido y la meta de la convivencia, cabe señalar que esta propuesta nos abre al reto que supone empezar por uno mismo ejercitando nuevas actitudes que ejercerán influencia en la labor de acompañamiento educativo y una influencia sanadora en la sociedad.

## REFERENCIAS

- Aguilar Kubli, Eduardo. 1993. *Desarrollo Humano*. México: Arbol Editorial.
- Antillón Roberto. 2003. "La sistematización: ¿Qué es? ... ¿Y cómo se hace? Una propuesta de capacitación". En S. L. Sistematización, Colectivo de investigación educativa (CIE) 'Graciela Bistillos', Asociación de Pedagogos de Cuba, La Habana, Cuba.
- Bennis y Shepard. 1956. Bennis, W.G.; Shepard, H.A. (1956) *Una teoría sobre el desarrollo de los grupos*. En Kissen, M. (1979) *Dinámica de grupo y psicoanálisis de grupo*. Limusa. México
- Blanco, Francisco. 2003. *Jóvenes del nuevo milenio*. México: Universidad de Colima.
- Borjas Beatriz. 2010. "Orientaciones para sistematizar experiencias". En *Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización* [en línea]. Disponible en [http://www.cepalforja.org/sistematizacion/cgi-bin/blosxom.cgi/reflexion\\_teorica](http://www.cepalforja.org/sistematizacion/cgi-bin/blosxom.cgi/reflexion_teorica)
- Cameron, N. 1999. "Latencia, adolescencia y edad adulta". En *Desarrollo y Psicología de la personalidad*, AUTOR. México: Trillas.
- Capó S., William, Belén A. Arteaga, Manuela y. Capó S., Simón, E. Capó S., Eligia del C. García, Enrique A. Montenegro y Pedro R. Alcalá. 2010. *La sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*. Apuntes de la Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular (CEPEP). Caracas, Venezuela: Fundación editorial El perro y la rana.
- Castillo y Van de Velde, Herman (2007), *Sistematización. Texto de referencia y consulta, Curso\_E-DC-6.1, Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Estelí – UNAN-Managua / Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica, CICAP - Estelí, Nicaragua, noviembre 2007*.
- Chopra, Deepak. 2006. *Cuerpos sin edad, mentes sin tiempo*. México: Vergara.
- Cortés Zavala J. Carlos y Núñez Palenius, Eréndira, (2007). *Ambientes tecnológicos interactivos para el aprendizaje de las matemáticas*. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at07/PRE1178946260.pdf>

- Delors, Jacques. 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz García, Yolanda. 2003. "Pérdidas, incertidumbres en el proceso de formación y acompañamiento. Aportes para la sistematización de la acción con un grupo de adolescentes en una colonia popular de la Delegación. A. Obregón", *Revista Kyrios*, 4.
- Dolto, Françoise.[1988] 1990. *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- Ducoing W. Patricia (coord.). (2010), *Tutoría y mediación II*. Ed. IISUE, UNAM, México, p. 282.
- Ehrenfeld Lenkiewicz, Noemí. 2003. "Los jóvenes y las familias. Encuentros y tensiones entre filiaciones e identidades". En Pérez Islas, J.A. *Jóvenes mexicanos del siglo XXI*.
- Encuesta Nacional de la Juventud*. 2000. México: INEGI.
- Encuesta Nacional de la Juventud 2010*. México: INEGI.
- Erikson, Erik. [1950] 1983. *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteva Gustavo, "Los movimientos sociales y las nuevas pedagogías", conferencia sustentada el día 6 de mayo. Ciclo de Conferencias: El pensamiento crítico y las Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM (Documento inédito). 2010.
- Ferrando, Jorge. 1991. *Del dicho al hecho hay un gran trecho. Reflexiones sobre educación popular*. Montevideo, Uruguay: Observatorio del Sur.
- Ferrando, Jorge. 1994. *Incluidos y Excluidos*. Montevideo: Observatorio del Sur.
- Flores Julia Isabel 2003. "De apuestas, ganancias y pérdidas. Valores y creencias juveniles", en Pérez Islas José Antonio, et. al. (coords.) *Nuevas miradas sobre los jóvenes*. Instituto Mexicano de la Juventud México; Office Québec-Amériques pour la jeunesse; Observatoire Jeunes et Société. 147-167.
- Ghouali Habib. 2007. "El acompañamiento escolar y educativo". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 12 (032): 207-242
- Giddens, Anthony. 1995. *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu.
- Grün Anselm. 2002. *Orientar personas, despertar vidas*. España: Verbo Divino.

- Jacobo García, Héctor Manuel, coord. (2005), "El acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto". *Cuadernos de Investigación: educación de migrantes* SIMAC-CONACYT (1).
- Jara, Óscar. (1994) ¿Qué es sistematizar?, ¿Para qué sirve sistematizar?. En *Para Sistematizar Experiencias: Una propuesta teórica y práctica*. México. Alforja: 17-42.
- Jiménez Ornelas, René (2011), "El suicidio, una respuesta ante el cinismo social y el miedo". *El Universal*, 14:35. Disponible en: <http://www.iis.unam.mx/pdfs/iismedios/abril2011/Aumenta%20suicidio%20a%20adolescente%20por%20violencia.pdf>
- Maddaleno, Matilde, Paola Morello, Francisca Infante-Espíndola. "Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y el Caribe: desafíos para la próxima década", en *Salud pública de México*, vol. 45, suplemento 1, año 2003. 1:S132-S139. (Documento en pdf) <http://www.medigraphic.com/pdfs/salpubmex/sal-2003/sals031q.pdf>
- Morgan, Ben. B. Jr., Salas, Eduardo, & Glickman, Albert S. (1993). An analysis of team evolution and maturation. *The Journal of General Psychology*, 120 (3) 277-291. Recuperado de <http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~db=all~content=a923964113~fulltext=713240930?words=analysis|team|evolution|maturacion&hash=3212195377>
- Movilla Secundino. 2000. Señas de identidad de los adolescentes. *Sal Terrae*, vol. 88, No. 4, abril, 259-273.
- Pérez Islas, José Antonio y Valdez González, Mónica. 2003. "La Juventud en México: Nomadismos en Fuga". En *Nuevas miradas sobre los jóvenes, México-Quebec*, coordinado por José Antonio, Pérez Islas y cols. Instituto Mexicano de la juventud/Secretaría de Educación Pública/Office Québec-Amérirques pour la jeunesse Québec, Observatoire Jeunes et Société
- Pérez Islas, José Antonio, Gauthier, Madeleine, Valdez González, Mónica, Gravel, Pierre-Luc (coord.). 2003. *Nuevas miradas sobre los jóvenes, México-Quebec*, Instituto Mexicano de la juventud/Secretaría de Educación Pública/Office Québec-Amérirques pour la jeunesse Québec, Observatoire Jeunes et Société.
- Margarita Rivière, "¿Por qué los españoles no tienen hijos?", *El País*, lunes 14 de octubre de 2002.
- Satir, Virginia. 1995. *Terapia familiar paso a paso*. México: Pax México.
- Vargas, Lourdes. 2010. *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en las familias p'urhepecha. El caso de Arantepacua*,

*municipio de Nahuatzen, Michoacán.* Tesis de doctorado. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Weissmann Patricia. 2005. "Adolescencia" [en línea]. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 35/6, 10 – 04-05. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/898Weissmann.PDF>

Welti, Carlos 2002. "Adolescents in Latin America: Facing the Future with Skepticism", en B. Bradford Brown, et. al. (eds.), *The World's Youth*, Cambridge University Press. Unites States. 281-302.

Welti, Carlos 2003. "¡Quiero contigo! Las generaciones de jóvenes y el sexo", en Pérez Islas José Antonio, et. al. (coords.) *Nuevas miradas sobre los jóvenes*. Instituto Mexicano de la Juventud México; Office Québec-Amériques pour la jeunesse; Observatoire Jeunes et Société. 147-167.

Winnicott 1960, "Adolescencia" [en línea]. Disponible en: [http://www.tuanalista.com/Donald-Winnicott/9377/La-adolescencia-\(1960\).htm](http://www.tuanalista.com/Donald-Winnicott/9377/La-adolescencia-(1960).htm)

## ENTREVISTAS

### **Adolescentes del grupo:**

Aguilar González, Flor. Entrevistada por Yolanda Díaz García. Fecha de entrevista: 15 de octubre de 2010.

Flores García, Mireya. Entrevistada por Yolanda Díaz García. Fecha de entrevista: 15 de octubre de 2010.

Ramírez León, Laura. Entrevistada por Yolanda Díaz García. Fecha de entrevista: 15 de octubre de 2010.

Ruiz Adela. Entrevistada por Yolanda Díaz García. Fecha de entrevista: 15 de octubre de 2010.

### **Madre de adolescente del grupo:**

Lucrecia García. Entrevistada por Yolanda Díaz García. Fecha de entrevista: junio de 2009.



**ANEXO:**

Cartulina presentada por uno de los equipos de adolescentes, en una de las sesiones del grupo.

