

# **Sistematización de una experiencia de acompañamiento a un grupo de adolescentes, desde la educación popular: “La esperanza de la Valentín”**

Yolanda Díaz García<sup>1</sup>

*Universidad Nacional Autónoma de México*

## **Resumen**

“La Esperanza de la Valentín”, fue un grupo de adolescentes de la Colonia Valentín Gómez Farías, ubicado en una zona popular del sur de la ciudad de México. La experiencia del acompañamiento a dichos adolescentes, se llevó a cabo en dos etapas: grupal e individual. Se recupera en este artículo la descripción general del proceso vivido en su fase grupal, dentro del marco de la educación popular, a manera de sistematización de una experiencia de acompañamiento por parte de la autora, que fue la facilitadora del grupo.

**Palabras clave:** acompañamiento, grupo de adolescentes, sistematización.

## **Abstract**

“La Esperanza de la Valentín” was a group of adolescents of the Colonia Valentín Gómez Farías, in a popular area of southern Mexico City. An accompaniment experience was carried on in two stages: group and individual. In the present paper, a general account of the group stage is made, within the framework of popular education. It can be regarded as a systematization of the accompaniment experience by the author, who was also the group facilitator.

**Keywords:** accompaniment, group of adolescents, systematization.

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** yolotzin17@hotmail.com

## Introducción

El tema de la adolescencia ha sido sumamente trabajado en múltiples investigaciones realizadas desde muy diversos enfoques. La educación popular proporciona una óptica particular, que permite apreciar la importancia de procesos formativos no formales, aunque no por ello poco profesionales.

Así pues, en esta reseña se da cuenta de la sistematización de una experiencia vivida con un grupo de preadolescentes y adolescentes (10 a 16 años) en una colonia popular de la Cd. de México (Colonia Valentín Gómez Farías de la Delegación Álvaro Obregón), a lo largo de casi diez años (1994-2003). El proceso de acompañamiento por parte de la facilitadora, estuvo dividida en dos etapas principales: la grupal y la de acompañamiento individual.

Resulta interesante poder recuperar lo vivido 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, siguiendo las pautas planteadas por Beatriz Borjas (s/f), Oscar Jara (1994), y algunos otros teóricos.

En el presente artículo nos adentraremos en la exposición e interpretación del trabajo de acompañamiento durante la etapa grupal, con la intención, no sólo de describir 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 este grupo de adolescentes, “estadísticamente irrepresentativo”, 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<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Giddens (1995), distingue estos conceptos señalando que son “actores sociales”, en tanto que actúan, siguiendo los “guiones” que marca la “estructura” social;

## El contexto

“La Valentín”, como le llamaban los actores/agentes del proceso, es una colonia urbano-popular de la ciudad de México. Originalmente se constituyó por familias que fueron reubicadas de Santa Fe el alto, en el Kilometro 8, para utilizar sus predios y construir los puentes y actual autopista a Toluca.

Entre las actividades que fomentaban los vínculos sociales, se encontraban las fiestas del barrio, las cuales giraban 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 en el tipo de trabajo que desempeñaban los papás de los niños que acudían a las reuniones. Los hombres 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. Lu)*

En este contexto se encuadra la experiencia de acompañamiento a un grupo de adolescentes de una colonia popular, donde se llevó a cabo un intento por favorecer la creación y/o fortalecimiento de las condiciones de posibilidad para orientar positivamente las inquietudes, anhelos, dudas, y demás elementos mencionados arriba; a partir de un proyecto educativo que involucraba a los adolescentes mismos en tanto agentes de su propia formación, como a otros actores/agentes sociales cuya influen-

---

pero son “agentes”, en cuanto a su capacidad para 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; lo mismo ha sucedido con el grupo “La esperanza de la Valentín”

cia resulta determinante: sus padres, sus hermanos y hermanas, así como sus amigos y amigas.

### **Un boceto de la experiencia del grupo de “La Valentín”.**

La colonia de la que hablo existe, sus jóvenes también; otra podría ser la colonia, otros sus jóvenes; no obstante, creo que las necesidades de desarrollar la convivencia, de comunicarse, de trabajar y de transformar la propia sociedad, serían las mismas. En todos los casos, el requerimiento principal para satisfacerlas sería el mismo: el esfuerzo colectivo.

Mi inserción en esta comunidad de adolescentes se inició debido a que hubo necesidad de reemplazar a la facilitadora anterior, que los había atendido durante su periodo infantil. Las reuniones se iniciaron con 20 chicos. En primera instancia, se me requirió la preparación de una serie de temas, 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. De este modo, se rescataría 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.

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. Además, 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, logrando finalmente una suma de voluntades.

De ahí que nos planteáramos algunas interrogantes y retos a enfrentar para 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 (Aberasturi, en Weissman, 2005), 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.

Como puede apreciarse, estos chicos no eran ajenos a la problemática general de los jóvenes latinoamericanos. Maddaleno *et al.* (2003), en consonancia con otros teóricos, señalan que en la fase de la adolescencia, los chicos enfrentan diversos desafíos y problemas, tanto en el ámbito familiar, como social y de salud. No obstante, hace notar que ha habido una mejora dramática en el nivel de escolaridad, aunque no deja de reconocer 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, ni de colocarse en un espacio laboral acorde a los estudios que realizó (Esteva, 2010).

La etapa de la adolescencia es descrita tanto por psicólogos y sociólogos como un tiempo fugaz, turbulento e inestable, en el que participan factores anatómicos, fisiológicos y sociales. Algunos de estos teóricos 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). En 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: 11), identifica a la adolescencia como el estado de mutación, que somete a los sujetos a una mayor dependencia de los demás, 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 (en Weissman,

2005) consideró la vivencia de un duelo durante la adolescencia, lo cual le permitió identificar una forma de pensamiento psicodinámico acerca de lo que ocurre en este periodo.

El grupo de adolescentes que acompañé, 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, no estaban en condiciones de abrir espacios para la comprensión, distracción o desahogo, así como para 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 “incierta” 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.

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 pedagógico*. Dada la relevancia

que éste tiene en todo espacio que se precie de ser 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 los que estaba inmerso el grupo. 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.

El proceso grupal se dio durante seis años, después de los cuales se llevó a cabo un acompañamiento individual con algunos de los adolescentes que participaron en él, durante tres años. Así, en esta experiencia se pueden reconocer dos momentos claramente definidos:

Grupal, con dos etapas:

Un nuevo comienzo del grupo.

Crecimiento, maduración y logros del grupo

El acompañamiento en la construcción de sujetos individuales.

### **El diagnóstico elaborado por los chicos y la facilitadora.**

Entre los ejercicios más relevantes que se programaron con los adolescentes 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.

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:

<b>Personal:</b> <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, cigarrillos.</li><li>• Actuar por quedar bien con los otros.</li></ul>	<b>Familiar:</b> <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>
<b>Social:</b> <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>	

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.

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, pudiéramos 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 y de que vivían las situaciones de manera diferente al estilo infantil. Uno de los ejemplos fue el cambio percibido por algunos entre “avisar” y “pedir permiso”, ya fuera para ir a una fiesta, 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 niños. En esta etapa, 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 (Erickson 1980).

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 y percibían problemas de comunicación con sus padres. Esto dejó ver la necesidad de intervenir también con sus papás. Al hablar con los padres, pude percibir también la necesidad de éstos, 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. Al igual que 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”. La posibilidad de conocer el sentir tanto de los padres como de los hijos, me permitió una mayor claridad acerca de la realidad vivida y por ende, de acompañar con mayor seguridad tanto a unos como a otros, puesto que tenía el punto de vista de ambos.

Algunos de los problemas que pude identificar claramente en los chicos 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, por lo que resulta vital en su formación, 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”* (Ad.). Enfrentaban también el dilema religioso: ¿sigo con la fe de mis padres y del mundo de los adultos o desecho todo?

Con los papás, pude identificar algunos problemas en relación a sus hijos púberes y adolescentes. Por un lado, su convicción de que lo que hacían era por el bien de sus hijos y, por otro, el desconcierto e inquietud

que les causaba el enfrentar la situación de la adolescencia de sus hijos e intentar dar respuesta a las preguntas que les formulaba respecto a la relación que mantenían con ellos. Entre los más relevantes cuestionamientos que les planteaba, cabe destacar los siguientes: ¿cómo poder facilitar la autonomía de sus 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 apoyar la esperanza y cómo prepararlos para la desilusión?, ¿qué les implica describir un problema o gritar una orden? Este último fue uno de los más difíciles de responder por los papás ya que debían ejercitar su habilidad de aprovechar los breves intercambios con los chicos y cambiar su forma de hablarles, lo que les implicaba una cotidiana toma de conciencia y disciplina que al principio les suponía mucho esfuerzo para poder notar el efecto constructivo que producía en ambas partes, estimulándoles a repetir el intento. He aquí un ejemplo:

*Hijo: No quiero ir a la escuela.*

*Papá: ¡Tienes que ir!*

A diferencia de:

*Hijo: No quiero ir a la escuela.*

*Papá: ¿Hay algo que no te gusta de la escuela?, ¿te pasó algo en la escuela?*

Una vez detectadas las necesidades, se plantearon como objetivos principales del grupo:

Acompañar a los adolescentes en sus procesos: de vivirse en una fase de transición, de pérdida-duelo y de comunicación con sus padres.

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.

Coadyuvar a que los adolescentes puedan detectar su propia problemática a nivel de aprendizajes y llevarlos a reconocer si era por falta de apoyo, por falta de organización de tiempos, o por cuál otro motivo.

Comprometer a los padres de familia, 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 otros que yo consideré importantes para su proceso formativo, los cuales fueron dados a conocer al grupo una vez que se estructuró dicho programa, mismo que sintetice en lo que fue mi guía inicial. La propuesta de ejes temáticos de Aguilar Kubli (1993), me permitió aglutinar los temas de manera más organizada (ver fig. 1).

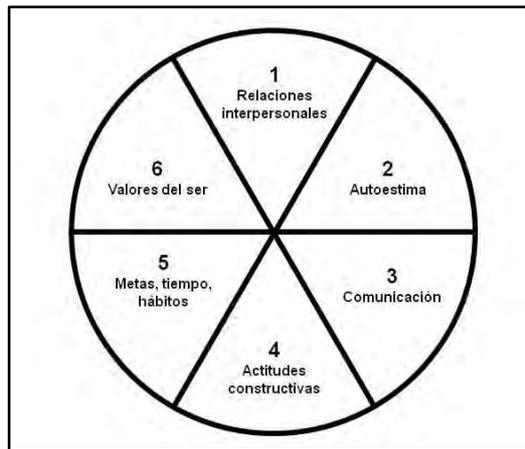


Figura 1. Guía temática inicial.

No obstante, el programa que realmente se llevó a cabo, tuvo variaciones con respecto del inicial, puesto que, la necesidad obliga a hacer ajustes “sobre la marcha”.

### **Algunas reflexiones sobre las vivencias del grupo “La esperanza de la Valentín”.**

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 sí mismo para enfrentarse a la vida adulta de la mejor manera posible.

Sobre el *ambiente de aprendizaje*, conviene precisar también, que los *aprendizajes* a los que me refiero tienen que ver con el *aprendizaje coope-*

rativo, del cual Dubinsky (en Cortés, s/f), 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 (facilitador, 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., 2005:9).

El perfil del educador cuya práctica se ubica en los sectores populares, no ha resultado fácil de caracterizarse, por lo que ha sido objeto de investigación. Al respecto, Ferrando (1994), 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. Además, destaca que la posición del educador popular no es neutra, puesto que al promover, animar, coordinar, asesorar, acompañar, formar, no puede evitar influir desde su propia postura, ya que:

*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, 1991: 67)*

Conviene subrayar, por tanto, que supone un reto constante la búsqueda por desarrollar habilidades personales que fomenten la formación y acompañamiento del grupo de adolescentes, buscando superar 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, que tienen relación con la construcción de aprendizajes significativos o contenidos relativos a valores, normas y actitudes; así como el posibilitar que los chicos realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir, que 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".

Todo lo antes dicho nos llevó a fortalecer la integración del grupo mediante un esfuerzo de suma de voluntades (de los padres de familia, de los chicos participantes y de la facilitadora), lo cual, creo también se logra a través del hecho educativo. De esto surgió la pretensión de sentar las bases necesarias para estructurar una propuesta de formación dirigida a grupos como éste, perteneciente a un sector urbano popular.

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.

De este modo, el grupo se fue 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 fomentaran su proceso de desarrollo integral indivi-

dual y colectivamente, evitando así que se constituyeran en un grupo cerrado y excluyente.

Por tanto, el balance de la etapa grupal 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”.

## Referencias.

- Aguilar-Kubli, E. (1993). *Optimismo*. México: Árbol Editorial.
- Borjas B. Orientaciones para sistematizar experiencias. (s.f.). En *Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización. Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias*. Recuperado el 8 de junio de 2005, de [http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/orientaciones\\_para\\_sistematizar\\_experiencias.pdf](http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/orientaciones_para_sistematizar_experiencias.pdf)
- Cameron, N. (2000). *Desarrollo y Psicopatología de la personalidad. Un enfoque dinámico*, México: Trillas.
- Chopra, D. (2006). *Cuerpos sin edad, mentes sin tiempo*. México: Vergara.
- Cortés-Zavala J. C. & E. Núñez-Palenius. (2005, 30 de octubre a 2 de noviembre). *Ambientes tecnológicos interactivos para el aprendizaje de las matemáticas*. Investigación presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 3 de febrero de 2007 en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/ato7/PRE1178946260.pdf>
- Delors, J. (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.
- Dolto, F. (2004). *La causa de los adolescentes*. México: Paidós.
- Erikson, E. (1980). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteva G. (2010, 13 de mayo). *Los movimientos sociales y las nuevas pedagogías*. Documento presentado en el Ciclo de Conferencias: El Pensamiento crítico y las Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Ferrando J. (1991). *Del dicho al hecho hay un gran trecho. Reflexiones sobre educación popular*. Uruguay: Observatorio del Sur.
- Giddens, A., (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu.
- Jacobo-García, H. M. et al. (2005). *El acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto*. En Jacobo-García (coord.). Cuadernos de Investigación: Educación de Migrantes, vol. 1 (pp. 9-12). México: SIMAC-CONACYT.
- Maddaleno, M., Morello, P. & F. Infante-Espíndola. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y el Caribe: desafíos para la próxima década. [Versión electrónica], *Salud pública de México*, 45, suplemento 1, S132-S139. Recuperado el 15 de octubre de 2005, de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v45s1/15454.pdf>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica: Alforja.

Weissmann P. (2005). Adolescencia. [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación, Número 35/6, 1-8*. Recuperado el 8 de junio de 2006, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/898Weissmann.PDF>