

Una pedagogía a favor de la inclusión

A pedagogy in favour of inclusion

Xus Martín, Profesora titular de la Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

139

Resumen

La complejidad que define el fenómeno de la exclusión social requiere de intervenciones orientadas a modificar radicalmente la relación entre comunidad y colectivos marginados. El legado de una pedagogía comprometida con la mejora de las condiciones de vida de jóvenes y adultos víctimas de la pobreza y el rechazo social (Lorenzo Milani, Paulo Freire y Anton Semionovic Makarenko) nos anima a defender una visión transformadora de la educación.

En el artículo se recoge parcialmente la investigación que se está realizando en colaboración con cinco entidades socioeducativas que atienden a adolescentes y jóvenes en riesgo. La finalidad de la investigación es introducir el altruismo y la ayuda mutua como ejes centrales de la intervención. Una finalidad que se concreta en la implementación de dos prácticas metodológicas: el aprendizaje servicio y los grupos de ayuda mutua. Mientras que los proyectos de aprendizaje servicio invitan a los jóvenes a contribuir en la sociedad y a poner sus conocimientos y capacidades al servicio del bien común, los grupos de ayuda mutua facilitan relaciones de cooperación, de confianza y de cuidado, entre iguales.

Palabras clave: educación social, jóvenes en riesgo de exclusión social, aprendizaje servicio, grupos de ayuda mutua,

Abstract

The complexity enclosed in social exclusion phenomena requires from interventions aimed to radically modify community and isolated collectives relationship. The legacy of a pedagogy committed to the quality of life improvement of both young and adults poverty victims (Lorenzo Milani, Paulo Freire y Anton Semionovic Makarenko), encourages us to defend a transformative educational vision.

This article partially covers the investigation performed by five socio-educational entities that attend risk group teenagers. The investigation final purpose is the introduction of altruism and mutual aid as central axis of intervention, which is set by the implementation of two methodological practices: service learning and mutual aid groups. Service learning projects encourage young people to contribute in society and give their knowledge and skills up to the common good service. On the other hand, mutual aid groups facilitate cooperative, faithful and caring relationships amongst equals.

Keywords: social education, young people at risk of social exclusion, service learning, mutual aid groups.

Fecha de recepción: 27/01/2020

Fecha de aceptación: 07/02/2020

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Introducción

El fenómeno de la exclusión social ha sido abordado desde distintas disciplinas. La sociología, la antropología, la psicología, la historia, la literatura y también la pedagogía (Judt, 2010; Louis, 2018; Owen, 2012; Wacquant, 2015) han aportado datos, pero sobretodo miradas, que más que negarse o validarse unas a otras, se complementan. Todas ellas introducen elementos cuya suma pone de manifiesto la complejidad de una realidad que escapa a cualquier reduccionismo.

Así, parece evidente que el esfuerzo por comprender qué ocurre en cada caso de exclusión exige un análisis de múltiples variables –personales, ambientales, comunitarias, económicas, culturales, sociales y legales, entre otras– que se cruzan produciendo situaciones en las que grupos que forman parte de la comunidad quedan fuera de ella de manera permanente. Grupos minoritarios que no tendrán acceso a los bienes y servicios de los que sí puede gozar el resto de la población. Grupos a los que tampoco les estará permitido hacer contribuciones valiosas porque nada se espera de ellos. Se trata de personas a las que, en unos casos de manera sutil y en otros con mayor brusquedad, se les excluye sistemáticamente de las redes de relación habituales en una comunidad forzándolas a vivir en guetos, a vivir al margen, a vivir al límite.

La falta de conocimiento, la distancia física y afectiva junto con una visión sesgada de los colectivos en riesgo de exclusión, desencadena procesos intensos de creación de estereotipos, de actitudes de recelo cuando no de abierta hostilidad que minan no sólo la confianza mutua sino también la seguridad del colectivo estigmatizado en sus propias capacidades. Con frecuencia, aquellos que han sido expulsados de la comunidad responden a la mirada de rechazo cumpliendo con lo que el otro espera ver y mostrando una vez más la eficacia del efecto Pigmalión o de la profecía autocumplida. La violencia y la conducta destructiva son, en más casos de lo que nos gusta reconocer, respuestas inducidas desde fuera. La ruptura natural de este círculo vicioso es altamente improbable porque cuando el rechazo y la desconfianza anidan en una comunidad tienden a perpetuarse. Sin embargo, es posible modificar esta realidad a partir de intervenciones programadas que se orienten de manera clara e intencionada a transformar la relación entre comunidad y colectivos marginales y marginados.

Entre los grupos más castigados socialmente y que con mayor dureza sufren procesos arbitrarios de expulsión encontramos adolescentes y jóvenes que pertenecen a núcleos familiares con bajos niveles socioeconómicos, que cuentan con pocas redes sociales de apoyo,



que han crecido sabiéndose juzgados por un entorno que sospecha de ellos, que han (sobre)vivido al amparo de la ayuda social, y que han conocido en primera persona la pobreza, la injusticia y la desigualdad de oportunidades (Ballester *et al*, 2016; Bonal, 2005; Calderón, 2016). Son grupos de chicos, grupos de chicas o grupos mixtos que podemos encontrar en las calles de nuestras ciudades, en los parques, en las plazas o en espacios públicos que de alguna manera ocupan. Más difícil es tropezar con ellos en eventos de la comunidad, en fiestas populares, conciertos, manifestaciones, grupos de tiempo libre, asociaciones juveniles, etc. Con frecuencia, retan a un sistema en el que no se sienten acogidos y al cual tampoco se sienten vinculados, adoptando una imagen y una actitud provocadoras. Pese a la singularidad de cada caso, de cada historia personal, de cada circunstancia particular, muchos de estos jóvenes comparten experiencias biográficas, carencias, encuentros y encontronazos que han marcado su vida. Escuchándoles resulta tentador creer en el determinismo sociológico y en la irreversibilidad de un destino impuesto por la clase social a la que se pertenece.

Una pedagogía al servicio de la inclusión

¿Tiene la educación alguna función específica a desempeñar en relación a la exclusión social? ¿Acabar con una realidad tan compleja no es un reto demasiado grande? A nuestro entender las respuestas a estas preguntas son obvias. Empecemos por la última: la educación por sí sola no puede abordar el fenómeno de la exclusión social con garantías de éxito. Acabar con él, lo hemos apuntado anteriormente, requiere de intervenciones interdisciplinarias y de políticas sociales que aborden temas que superan, con mucho, la acción educativa. Sin embargo, la educación puede contribuir (en ocasiones de manera poderosa) a combatirla y a introducir medidas correctoras de una desigualdad social que no cesa de expulsar a personas fuera del sistema. Los estudios realizados por los epidemiólogos británicos Richard Wilkinson y Kate Pickett (2009) ponen de manifiesto que cuando la desigualdad es mayor, las personas se preocupan menos las unas de las otras y tienden a solventar sus problemas ignorando cómo sus decisiones afectan a los demás. Es decir, el altruismo y las relaciones de reciprocidad pierden fuerza en favor de los intereses individuales.

Convencidos de la fuerza transformadora de la educación, defendemos que esta puede y debe favorecer la inclusión de jóvenes que provienen de entornos castigados por la pobreza y la desigualdad. No somos pioneros en estas ideas. Grandes pedagogos han defendido desde sus

escritos, pero sobre todo desde sus prácticas, que la educación tiene el poder de optimizar la calidad de vida de hombres y mujeres que no han tenido acceso a la cultura, de chicos y chicas considerados como malos, inadaptados, marginados, rebeldes o gamberros –los adjetivos con los que se les califica cambian de un contexto a otro– dándoles la oportunidad de diseñar futuros a los que “por cuna” no tendrían acceso. A partir de tres citas recordamos brevemente el legado de algunos de ellos: Lorenzo Milani, Paulo Freire y Anton Semionovic Makarenko.

- *“Ninguno de ellos era hijo de señores”*. Con esta frase lapidaria los Alumnos de la escuela de Barbiana (1976:45) critican las condiciones sociales en las que viven los hijos de los pobres, la enorme desigualdad de oportunidades que sufren y la inmensa distancia entre su situación y aquello que la escuela les exige. Su maestro, el sacerdote Lorenzo Milani, fue uno de los grandes críticos de la escuela clasista, aquella que en lugar de eliminar obstáculos a los más vulnerables parece desear que se aumenten las diferencias. Su lucha a favor de “los chicos de la montaña” se tradujo en una propuesta radical de una escuela a tiempo completo.
- *“Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica”*. Desde una valiente y lúcida lectura de la experiencia de opresión en la que viven los pobres, Paulo Freire (2012:150) nos advierte del riesgo de anclarse en un pasado convulso y de usarlo como pretexto para no avanzar. Él, por el contrario, apuesta por una mirada esperanzada y una actitud combativa –personal y colectiva– capaz no solo de superar el dolor, sino también de usarlo como conocimiento para la construcción de un futuro digno de ser vivido.
- *“Un carácter se puede formar solo mediante una prolongada participación en la vida de una colectividad bien organizada, disciplinada, forjada y orgullosa”*. Anton Semionovic Makarenko (1977:162), el educador por excelencia de los adolescentes inadaptados, da un giro radical a la educación al situar el colectivo como eje central de la intervención y defender procesos de reeducación a través del servicio a la comunidad. Poco amigo de los expedientes, centra la atención en ofrecer a los jóvenes nuevas oportunidades donde ser y sentirse útiles a la sociedad olvidando y obviando pasados delictivos que en nada favorecen la inclusión.

Lucha por la igualdad de oportunidades, mirada crítica y esperanzada, y servicio al bien común, tres elementos que recibimos cual legado de la mejor pedagogía.

Punto de partida del proyecto: reconocer la capacidad de dar.

La experiencia que aquí describimos forma parte de una investigación¹ orientada a acompañar procesos de diseño e implementación de prácticas basadas en el altruismo en contextos de vulnerabilidad, y evaluar posteriormente su impacto formativo. No vamos a hacer una presentación completa de la investigación. Nos centraremos en la colaboración realizada con distintas entidades socioeducativas.

Las entidades que han participado en el proyecto son cinco: Unitat d'Escolarització Compartida,² (UEC) Esclat, la UEC Cruïlla, la UEC Cancuní, l'Associació SaóPrat, y la Fundació ADSIS. Todas trabajan con adolescentes y jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. Algunas atienden a chicos y chicas en edad de escolarización obligatoria que finalizan sus estudios fuera de los centros educativos ordinarios. Otras acogen jóvenes mayores de dieciséis años que, por distintos motivos, no pueden sumarse a los itinerarios formativos estandarizados. Las cinco entidades comparten también una actitud decidida a la hora de introducir modificaciones que les permitan mejorar sus prácticas y las condiciones de vida de la población a la que atienden.

El punto de partida del proyecto fue la crítica a una manera de entender la educación social que visibiliza en exceso la fragilidad y carencias de los jóvenes, infravalorando sus capacidades. En concreto, su capacidad para aportar a la comunidad (Martín; Puig; Gijón, 2018). Entendimos que aun siendo necesario acoger y dar una respuesta a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran, esta no puede convertirse en el epicentro de la intervención. Y sospechamos que la mirada que focaliza la debilidad del joven genera relaciones y prácticas que pueden llegar a ahondar en el estigma que sufre en lugar de combatirlo.

1 La investigación se inscribe en la línea de trabajo “aprendizaje servicio e inclusión social” del Grup de Recerca d'Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona

2 La unidad de Escolaridad Compartida (UEC), es un recurso educativo contemplado en el sistema educativo catalán que se dirige a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que no pueden seguir el ritmo académico y la dinámica de trabajo propia de los centros escolares ordinarios.



Para favorecer procesos de inclusión en la comunidad y ayudar a los jóvenes a abandonar la actitud de derrota y de indiferencia con la que muchos de ellos se acercan a las entidades decidimos incorporar estrategias que activasen su capacidad de “dar”, de aportar alguna cosa de valor a los demás (Caillé, 2014; Godbout, 1997; Mauss, 2009). Conscientes de que nuestro discurso pedagógico no tendría impacto alguno sino éramos capaces de traducirlo en propuestas concretas que favorecieran el tipo de experiencia que queríamos provocar – descubrirse como personas capaces de aportar a la comunidad– optamos, inicialmente, por el diseño e implementación de actividades de aprendizaje servicio, una metodología que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto en el que los participantes se forman mientras contribuyen a resolver necesidades que previamente han detectado en el medio (Puig et al., 2007). Posteriormente y como resultado de distintos encuentros con los jóvenes que participaban en las actividades de aprendizaje servicio, incorporamos un Grupo de Ayuda Mutua en una de las entidades. Esta segunda experiencia funciona actualmente como prueba piloto. A continuación, presentamos la implementación de ambas propuestas –aprendizaje servicio y grupo de ayuda mutua– en las entidades.

Implicación en la comunidad: Aprendizaje servicio (ApS)

Las primeras actividades de ApS con jóvenes en riesgo de exclusión surgen a partir de las observaciones realizadas en dos entidades y de las entrevistas a profesionales de los respectivos equipos. En síntesis, la información obtenida ponía de manifiesto cierto desequilibrio en las prácticas educativas que las entidades tenían incorporadas para trabajar los objetivos que perseguían. Había un consenso generalizado a la hora de reconocer un buen trabajo en la gestión de la disciplina y el acompañamiento individualizado –dos aspectos que se valoraban en las tutorías con cada joven, que se analizaban en las tutorías de grupo y que también formaban parte del informe trimestral que se entregaba a las familias. Sin embargo, no ocurría lo mismo al analizar prácticas orientadas a favorecer actitudes cooperativas y de participación en la comunidad. Estas eran escasas y puntuales. Los equipos reconocían que, si bien valoraban la cooperación y la participación en el entorno, no habían implementado metodologías que las trabajasen de manera eficaz. Casi todos ellos contaban con alguna experiencia aislada que no había tenido mayor recorrido en la entidad.

Al analizar las causas de este desfase aparecieron dos motivos fundamentales. Uno, constatar que el control de la disciplina y el acompañamiento individualizado eran funciones que se

activaban de manera casi inmediata con cada nuevo ingreso, una respuesta natural por parte de los equipos ya que la mayoría de derivaciones de los jóvenes eran por problemas de disciplina. Por contra, la cooperación y la participación no tenían el carácter de urgencia que sí se apreciaba en las funciones anteriores. Otro motivo, que costaba más de verbalizar, era el miedo a exponer a los jóvenes en exceso. El carácter impulsivo y la falta de autocontrol de algunos de ellos, frenaban la puesta en marcha de actividades cooperativas y, especialmente, de proyectos de participación en la comunidad. Algunos educadores consideraban que una mala experiencia fuera del centro podía perjudicar tanto a los chicos que participaban como a la imagen de la propia entidad.

¿Por qué el Aprendizaje Servicio?

Favorecer conductas cooperativas y permitir a los jóvenes participar en su entorno eran dos retos que podían abordarse desde una misma metodología: el ApS. Los recelos iniciales de algunos equipos para implementarla desaparecieron al conocer experiencias de ApS en escuelas y centros de tiempo libre. También ayudó a deshacer temores el propio currículum de las entidades. Los talleres pre-laborales, en los que se trabaja a partir de la manipulación, ofrecían posibilidades de orientar su producción a fines altruistas. La costumbre de que los jóvenes se quedaban con sus piezas podía modificarse fácilmente. De hecho, todas las entidades tenían experiencias de servicio de los chicos hacia la propia entidad. La mayoría contaban con estanterías, bancos, mesas, colgadores, lámparas, bandejas, cuadros y otros objetos creados en los talleres.

La metodología de ApS, que como hemos adelantado, combina procesos de aprendizaje y de servicio a partir de las necesidades detectadas en el entorno (Puig, 2015), ofrecía a priori algunas ventajas en la intervención con los jóvenes. Las primeras experiencias en cada entidad estuvieron vinculadas al trabajo en talleres y en su diseño se focalizaron tres elementos.

- La detección de necesidades en el entorno. Un aspecto que favorecía el conocimiento del barrio y que exigía entrar en contacto con entidades que pudieran ofrecer a los jóvenes acciones en las que implicarse, invitándoles a valorar qué retos podía o no podían asumir.
- La exigencia en los aprendizajes. Que las construcciones tuvieran una utilidad real para otras personas o colectivos podía incrementar la motivación de los chicos y chicas a la hora de aprender y también el interés por realizar buenos acabados.

- La acción en beneficio de un tercero. El compromiso personal en la solución de una necesidad implicaba el desarrollo de conductas participativas en la comunidad. Además, era un recurso apropiado para ayudar a los jóvenes a descubrirse como personas que tienen bienes que aportar a los demás.

Implementación del Aprendizaje Servicio en entidades socioeducativas

A continuación, mostramos algunos datos referidos al seguimiento realizado en las entidades que colaboran en la investigación.

Son cinco entidades con trayectorias niveles de intensidad distintos en la introducción del ApS³. Mientras alguna de ellas ha incorporado la metodología de forma generalizada y la reconoce como prioritaria en los talleres, otras la ubican en espacios puntuales. A nivel interno también se han seguido procesos diferenciados. En algunos casos el punto de arranque ha sido la acción individual de una educadora que progresivamente ha contagiado su interés a otros compañeros y compañeras. En otros casos la iniciativa ha partido de la dirección del centro, quien ha facilitado al equipo el contacto con entidades del barrio y la participación en cursos de formación. Por último, algunas entidades con tradición en actividades de voluntariado, se han aproximado al ApS reforzando y ampliando los aprendizajes en sus acciones.

En relación a la tipología de actividades desarrolladas, queremos introducir dos comentarios. El primero para poner de manifiesto que la mayoría se han desarrollado en recursos del entorno que trabajan con personas. Son lo que llamamos ApS “cara a cara”, que permiten a los jóvenes interactuar directamente con la población receptora de su acción. Crear inmobiliario para un centro de educación infantil –contando con la participación de los niños y niñas– o asumir semanalmente el servicio de peluquería y estética en una residencia de personas mayores, son proyectos que facilitan la relación continuada entre jóvenes y usuarios. Menos numerosas han sido las actividades cuyo receptor no eran personas a quienes los chicos y chicas se podían dirigir. Ejemplos de ellas son la construcción de varios atriles de madera para una escuela de música, la participación en una maratón a favor de una buena causa o la colaboración en una biblioteca municipal para catalogar documentación que no estaba disponible al público por no encontrarse referenciada.

3 La reflexión pedagógica sobre la implementación del aprendizaje servicio con *adolescentes en riesgo de exclusión social* así como la descripción detallada de algunas experiencias puede encontrarse en la obra colectiva *Educarse es de valientes*, coordinada por X. Martín y publicada en la Octaedro (2018).



El segundo comentario se centra en las modalidades didácticas que permite el ApS. Señalamos tres de las más comunes. La primera incluye actividades cuya acción de servicio es puntual, aunque este facilite aprendizajes diversos. Un ejemplo sería la participación en la recogida de alimentos de la ciudad. Una segunda modalidad recoge prácticas cuya acción de servicio requiere una formación específica vinculada al currículum del centro. Son actividades contempladas en el calendario que suelen formar parte del proyecto educativo.⁴ Es el caso de una entidad que cada curso organiza unas jornadas en las cuales los adolescentes asumen el rol de maestros de taller de un colectivo de personas adultas con discapacidad intelectual. La tercera modalidad, más intensa a nivel de aprendizajes y que permite asumir acciones de servicio de mayor calado, es el trabajo por proyectos con servicio a la comunidad. Mediante la actividad investigadora guiada por los interrogantes que el grupo se plantea inicialmente, los jóvenes se preparan para dar respuesta al reto que colectivamente han asumido. Uno de los proyectos realizados consistió en la construcción de un reloj solar de cerámica⁵ como respuesta a la petición de un instituto de secundaria, en una de cuyas paredes se instaló el reloj.

Resultados

Durante la investigación nos hemos reunido con los distintos equipos de educadores, hemos observado a los jóvenes mientras realizaban actividades de ApS y les hemos entrevistado. También hemos mantenido dos grupos de trabajo: uno con educadores y otro con jóvenes. En ambos estaban representadas las distintas entidades que participaban en el proyecto.

La triangulación de la información recogida aporta un resultado inequívoco: el ApS es una metodología privilegiada para trabajar con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión (Martín, 2018). En concreto defendemos que la participación continuada en actividades de ApS tiene efectos positivos en el proceso formativo de esta población. Vamos a presentar brevemente tres aportaciones del ApS que justifican esta afirmación.

- *Mejora el autoconcepto de los jóvenes.* La experiencia de aportar algo de valor a la comunidad contribuye a combatir la creencia fuertemente arraigada entre los adolescentes de “no servir para”, de “ser incapaces de”. El ApS les sitúa en roles que han explorado

4 Algunas de estas actividades se han vinculado a Servei Comunitari, un proyecto que forma parte del currículum de Educación Secundaria Obligatoria de los centros escolares de Catalunya.

5 El reloj está registrado en el inventario de la Societat catalana de Gnòmonica: <https://www.gnomonica.cat/index.php/inventari/inventari-10742>



poco. Se encuentran actuando, trabajando, y contribuyendo en la respuesta a necesidades de otras personas o colectivos. Los jóvenes se empoderan en la medida que descubren sus capacidades y aprenden a confiar en ellas. Acostumbrados a ser parte del problema, encontrarse formando parte de la solución les desubica. Algunos de ellos se sienten incómodos y confusos en las primeras fases de una actividad –especialmente cuando entran en contacto con usuarios o profesionales de otras entidades. Necesitan un tiempo de adaptación a un rol en el que no se acaban de encontrar. Los procesos de reflexión destinados a poner nombre a las vivencias, a compartirlas, a valorar los aprendizajes y la utilidad de su contribución, a analizar las relaciones con los compañeros y también con las entidades, son imprescindibles para que la experiencia de aprendizaje servicio tenga un impacto formativo. Entre las valoraciones más compartidas por los jóvenes destacan los sentimientos de bienestar consigo mismos y de satisfacción cuando finalizan una actividad, sentimientos que surgen al observar la calidad de los resultados, pero también del refuerzo positivo que reciben de las personas que se benefician de su acción.

- *Favorece la reconciliación con el aprendizaje.* El rechazo de los jóvenes hacia los aprendizajes que asocian a la escuela es generalizado. Sus anteriores experiencias de fracaso escolar culminan en actitudes de renuncia a volver a engancharse a un sistema del que se han sentido expulsados (Mena; Enguita; Riviére, 2010). El ApS ayuda a vencer estas resistencias en la medida que facilita una aproximación poco académica a los aprendizajes. Calcular el presupuesto que requiere la intervención en una entidad, redactar un proyecto, o preparar una exposición para presentar el trabajo en unas jornadas, son actividades que exigen el desarrollo de competencias lingüísticas y matemáticas a la vez que permite a los jóvenes una vivencia positiva del aprendizaje (Tarabini, 2017). La intervención en el medio les aleja de actitudes pasivas, les permite descubrir que tienen iniciativa, que son capaces de diseñar propuestas y de llevarlas a cabo. Un cambio de actitud que pueden transferir a otras situaciones vitales.
- *Favorece y acelera procesos de inclusión social.* Un círculo de relaciones pobre y carente de redes sociales disminuye las posibilidades de formar parte de una comunidad amplia en la que participar. Ante la progresiva desconexión con el medio sociocultural en la que se encuentran inmersos los jóvenes, el ApS les brinda la posibilidad de conocer, colaborar y relacionarse con entidades que componen el tejido social de su entorno más próximo. Durante la realización del servicio los jóvenes quedan expuestos a códigos de conducta

normalizados en un entorno amable que no les juzga, una experiencia reparadora del rechazo social que perciben con frecuencia (Gofman, 2006). Pero los procesos de inclusión no dependen ni exclusiva, ni principalmente de los jóvenes en riesgo. Dependen, en gran parte, de la capacidad de la comunidad para acogerles. En este sentido, el ApS es también una oportunidad para que la comunidad descubra la imagen más amable y generosa de un colectivo altamente estigmatizado, y reconozca su derecho a participar, desde una posición de igualdad, en las decisiones que afectan al conjunto de la ciudadanía.

Ayudarse ayudando: Grupo de Ayuda Mutua (GAM)

El GAM surge indirectamente a propuesta de los jóvenes. Al finalizar el primer curso en el que las cinco entidades colaboradoras habían implementado actividades de ApS se convocó a tres jóvenes de cada entidad para recoger sus impresiones. La valoración de la metodología fue altamente positiva, pero lo que más les gustó fue el encuentro, en el que compartían intereses y experiencias con chicos y chicas de otros centros. Durante los dos cursos siguientes el equipo investigador convocó al grupo con una periodicidad bimensual. De manera progresiva los jóvenes fueron incorporando reflexiones sobre temas que les afectaban personalmente: la situación de marginación que sufrían, conflictos familiares, problemas con la justicia, adicciones, sexualidad, religión, violencia o el fracaso escolar, entre otros. Un comentario recurrente en los encuentros hacía referencia al vacío y la soledad que les provocaba saber que en un corto plazo de tiempo deberían abandonar la entidad donde habían pasado una parte importante de su adolescencia.

La constatación de la situación de soledad en la que se encontraban los jóvenes y de la escasez de redes sociales con las que contaban fue el origen del GAM. El equipo investigador nos planteamos realizar una experiencia piloto con una estructura y unos objetivos definidos, que tuvieran en cuenta las valoraciones de los jóvenes. Estos habían destacado el espacio de relación que les había ofrecido el grupo y la posibilidad que habían tenido de conocerse mejor a ellos mismos.

¿Por qué un Grupo de Ayuda Mutua?

Junto con dar respuesta a las inquietudes que los chicos y chicas habían formulado –facilitar un espacio de relación y favorecer el autoconocimiento– el equipo que ha gestionado la primera experiencia de GAM con jóvenes en riesgo de exclusión pensamos que el grupo

también debía ayudar a los jóvenes a crear proyectos de vida que tuvieran sentido para ellos mismos y que fueran factibles dado que la mayoría abandonan las entidades a los diecisiete o dieciocho años, un momento en el que se encuentran solos enfrentándose a decisiones que nunca antes se han planteado.

La estructura de los GAM (Raggio y Soukoyan, 2007) nos pareció acertada por varios motivos. Uno, porque da el protagonismo a los chicos, dejando en segundo plano a los adultos; dos, porque plantea una mirada esperanzada que se proyecta en el presente y en el futuro considerando –pero sin recrearse– el problema que les convoca; y tres, porque la idea de “ayudarse ayudando” conecta con la acción de servicio de la metodología de ApS, que tan buenos resultados había aportado. Ambas permiten activar el dinamismo educativo del altruismo, que en el caso del GAM se dirige, hacia “los otros” más próximos: los iguales.

Si bien estaba definido el problema que compartían los jóvenes a los que se dirigía el proyecto –trayectorias personales marcadas por el fracaso escolar, la pertenencia a entornos desfavorecidos y haber abandonado la entidad o estar en proceso de desinstitucionalización– quedaba pendiente definir una tarea que concretará la demanda que se les hacía. Su escasa sintonía con actividades de lectoescritura, nos animó a explorar otros lenguajes. Finalmente optamos por el relato digital personal⁶, una herramienta que a partir de recursos como la música o la imagen –muy presentes en la vida cotidiana de los chicos– podría permitir un trabajo de introspección y de proyección que a la vez pudiera ser compartido en grupo.

Un año de experiencia

La primera experiencia de GAM se ha llevado a cabo en la Asociación Saó-Prat.⁷ Las cuarenta y dos sesiones celebradas en poco menos de año y medio se han realizado en la sala de informática del centro, equipada con la infraestructura necesaria para la producción y visionado colectivo de los relatos digitales: ordenadores, grabadoras audio, micrófonos, cámaras de video y proyector. En el grupo han participado diez jóvenes de entre 17 y 20 años. Nueve chicos y una chica. Cuatro de ellos han hecho el proceso completo. Otros se han incorporado posteriormente. Y tres jóvenes, que anteriormente habían sido menores no

6 Adoptamos la definición que aportan Rodríguez Illera, Martínez-Olmo y Galván, (2019) al referirse a los relatos digitales personales (RDP) como historias con una duración de dos a cuatro minutos, contadas en primera persona, a través de técnicas audiovisuales y con un alto grado de implicación por parte de quien lo narra.

7 La primera edición del GAM ha contado con el soporte económico de la Fundación Santa María en infraestructura y personal técnico.



acompañados, abandonaron el grupo a mediados del primer año. Dos de ellos a causa de una situación de incompatibilidad con el trabajo y el tercero por problemas con los permisos de residencia. La mayoría de participantes han estado vinculados en algún momento a Saó-Prat y son vecinos del barrio de Sant Cosme del Prat de Llobregat.

El equipo que gestiona el GAM lo forma una profesora universitaria, dinamizadora del grupo; una persona técnica audiovisual, responsable de la formación técnica en relatos digitales; y un educador de la entidad.

Los encuentros del GAM son semanales. Entre uno y otro los jóvenes se comunican por el grupo de WhatsApp, pensado inicialmente para que el equipo pudiera informar pero que los chicos rápidamente reconvirtieron en un espacio donde compartir experiencias, dar noticias sobre eventos personales significativos (aprobar examen, contraer enfermedad, encontrar trabajo, presentarse al carnet de conducir, ir de viaje, etc.) o hacer consultas. Las dinámicas de los encuentros son muy variadas. En términos generales podemos decir que una vez al mes la reunión está preparada por el equipo coordinador, quien propone actividades vinculadas a temas que han ido apareciendo en las sesiones y aprendizajes técnicos relacionados con la construcción de RD. El resto de reuniones no tienen una estructura previa y se desarrollan en función de las intervenciones espontáneas de los chicos. Muchas de ellas se han dedicado a hablar de sus vidas, de cosas que les han ocurrido durante la semana, o de proyectos a corto y medio plazo. A medida que el curso avanza, el compromiso personal con la elaboración del relato digital se hace más presente y las sesiones giran en torno a los relatos. El acoso escolar durante la infancia, la superación del consumo de drogas, la situación de soledad o de incompreensión, las etapas personales –a veces duras– por las que se ha pasado, las amistades o la relación familiar fueron temas abordados el primer año. Recursos como el rap, las fotografías –propias y compartidas–, el video, la música, las entrevistas y, la narración en primera persona, se fueron combinando. Cada miembro del grupo pudo elegir “qué relatar” y cómo hacerlo en función de sus intereses, habilidades, o preferencias artísticas.

Resultados provisionales.

Aun cuando no tenemos una valoración sistemática de la experiencia de GAM, podemos apuntar cuatro ayudas que el GAM ha ofrecido a los jóvenes durante este primer año y medio de funcionamiento: un espacio de confianza, el acompañamiento durante procesos de emancipación que viven los jóvenes, la sensibilización ante temas sociales y el

autoconocimiento. Se trata de ayudas que se han ido consolidando en el tiempo, gracias a la implicación personal en el grupo de cada uno de sus miembros.

- *Un espacio de confianza.* La mayoría de las respuestas que dan los jóvenes cuando se les pregunta qué ha sido para ellos el GAM, hacen referencia a un espacio de confianza: “aquí me siento aceptado”; “nos podemos expresar sin filtros y explicar cuestiones personales que nunca explicaría fuera de aquí”; “sé que me vais a escuchar y que lo que digo os importa”, “no me siento juzgada porque puedo ser como de verdad soy”, “sé que lo que decimos, no sale de aquí”, “mis compañeros están aquí para ayudarme y yo a ellos también. Eso me pasa pocas veces”. A medida que se fortalece la percepción del GAM como un espacio de confianza, se generan cambios pequeños, pero relevantes, en las expectativas de los jóvenes hacia el grupo. Estas han transitado de un estado inicial marcado por las ganas de pasarlo bien juntos a un estado actual vinculado a un espacio de intimidad, confidencialidad y respeto mutuo en el que, además, en palabras de uno de los jóvenes, “nos lo pasamos muy bien”.
- *Procesos de emancipación acompañados.* Las sesiones de grupo incorporan con frecuencia, y siempre a propuesta de los jóvenes, cuestiones vinculadas a la transición hacia la edad adulta, la conquista de mayor autonomía y avances –a veces titubeantes– en el proceso de emancipación. En algunas ocasiones los jóvenes piden abiertamente ayuda a sus compañeros (Tomasello, 2010). “Vengo para explicaros una cosa que me tiene loco. Es que estoy muy liado. Necesito que me ayudéis”. En otras, expresan sus dudas o temores, esperando que el diálogo con los demás les ayude a clarificarse. Sorprende el cuidado y la atención con la que se acoge la realidad de quien comparte su experiencia, pero también las manifestaciones de apoyo y los comentarios positivos de los compañeros que escuchan.
- *Sensibilizarse hacia temas sociales.* Entre los cambios significativos detectados por el equipo coordinador destacan los referidos al interés progresivo por temas relacionados con el conjunto de la sociedad y el bien común. Si durante los primeros meses, las conversaciones que mantenían los jóvenes giraban en torno a cuestiones que les afectaban directamente y estas se enfocaban desde un punto de vista marcadamente individualista, en el momento actual los jóvenes expresan inquietudes que van más allá de su interés personal. Cuestiones vinculadas a la política, la crisis climática, la inmigración, el

feminismo, el bien común, la falta de igualdad de oportunidades, la enfermedad mental o los servicios sociales, han dado origen a intensos debates en el grupo. Asimismo, en algunos casos, no en todos, las reflexiones se han traducido en cambios de conducta: ir a votar cuando hay elecciones, participar en acciones de voluntariado, priorizar el uso de transporte público o disminuir el uso de plásticos, son solo algunos ejemplos.

- *Conocerse para entenderse.* El trabajo de introspección que de manera continuada realizan los jóvenes en las sesiones de GAM les ha proporcionado una experiencia amable de encuentro consigo mismos. La vista puesta en retos que se quieren conseguir y la búsqueda de medios para conseguirlos, ha frenado –que no eliminado– actitudes derrotistas heredadas de anteriores experiencias de fracaso. Los jóvenes expresan que el GAM les ha ayudado a conocerse y a poder entenderse mejor, a saber quiénes son y qué quieren. Hemos visto como a mayor conocimiento y comprensión de sus propias vidas, menor es el juicio negativo que emiten sobre sí mismos y más preparados están para perdonarse y seguir adelante. El autoconocimiento les ha permitido: superar creencias negativas sobre sí mismos “no voy a poder”, descubrir talentos “me gusta trabajar con niños”, tomar conciencia de su proceso “en realidad fue duro, pero fue así. Ya está. Tendré seguir adelante, ¿no?”, ponerle nombre a conductas que quieren cambiar “soy un derrochador. A mí es que el dinero me quema en las manos. Pero necesito ahorrar”, y hacer proyectos “me da pereza, pero voy a volver a estudiar. No para ganar más dinero. Pero me gustaría poder hacer otro tipo de trabajos”.

Para acabar

Iniciamos nuestra aportación reflexionando sobre la complejidad que alberga la exclusión social y la necesidad de estrategias y políticas orientadas a modificar radicalmente la relación entre comunidad y colectivos marginados. Hemos defendido una educación que sitúa el altruismo como eje prioritario en la intervención con jóvenes que provienen de entornos marcados por la pobreza y la desigualdad. Y hemos aportado dos propuestas pedagógicas, el aprendizaje servicio y los grupos de ayuda mutua, que dignifican la vida de estos jóvenes desde el reconocimiento de su capacidad para contribuir en la mejora del bien común. Ambas prácticas crean las condiciones ideales para que puedan experimentar la conducta altruista, se reconozcan en ella y la disfruten.

Tener oportunidades de “cooperar con”, de “ayudar a” y de “contribuir en” es un derecho – también de los colectivos sociales más vulnerables– que, a nuestro entender, la pedagogía no ha tenido suficientemente en cuenta.

Bibliografía

- Alumnos de la escuela de Barbiana (1976). *Carta a una maestra*. Barcelona: editorial Nova Terra
- Ballester, L, Caride, J.A., Melendro, M., Montserrat, C. (2016). *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la inclusión social*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Bonal, X. (Dir) (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro
- Caillé, A. (2014). *Anti-utilitarisme et paradigme du don. Pour quoi?* Paris: Le bord de l’Eau.
- Calderón, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. Barcelona: Editorial UOC.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Godbout, T. (1997) *El espíritu del don*. Madrid: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu editores.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Louis, E. (2018). *Quién mató a mi padre*. Barcelona: Salamandra.
- Makarenko, A.S. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Progreso.
- Martín, X. (coord.) (2018) *Educarse es de valientes. Aprendizaje servicio con adolescentes en riesgo de exclusión social*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, X. Puig, J. Gijón, M (2018). Reconocimiento y don en la educación social. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas*, 53, 45-60.
- Mauss, M. (2009). *El ensayo sobre el don*. Buenos Aires: Katz.
- Mena, L.; Enguita M.F., Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario 119-145.
- Owen, J. (2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.



- Puig, J.M. (coord.) (2015). *Aprendizaje Servicio. 11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Raggio, S y Soukoyan, G, (2007). *Grupos de autoayuda y ayuda mutua*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Rodríguez-Illera, J.L.; Martínez-Olmo, F. y Galván, C. (2019). Los relatos digitales personales y las redes sociales en adolescentes. *e-Curriculum*, 17(1), 10-27.
- Tarabini, A. (coord.). (2017). *Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tomasello, M. (2010) *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz.
- Wacquant, L. (2015) *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.
- Wilkinson, R. Y Pickett, K (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid, Turner Publicaciones.

Para contactar:

Xus Martín. Email: xusmartin@ub.edu

