

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31771>

CAMINOS DE INCLUSIÓN: AYUDA MUTUA Y RECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES JUVENILES

Paths of Inclusion: Mutual Aid and Reconstruction of Youth Identities

Xus MARTÍN GARCÍA
Universitat de Barcelona. España.
xusmartin@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0003-4404-1026>

Fecha de recepción: 14/11/2023
Fecha de aceptación: 22/05/2024
Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Martín García, X. (2025). Caminos de inclusión: ayuda mutua y reconstrucción de identidades juveniles [Paths of Inclusion: Mutual Aid and Reconstruction of Youth Identities]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 187-205. <https://doi.org/10.14201/teri.31771>

RESUMEN

La situación de los chicos y chicas que viven en riesgo de exclusión social se complica cuando abandonan las instituciones socioeducativas de las que han formado parte durante su infancia y adolescencia. La mayoría no cuenta con el soporte emocional ni económico de sus progenitores, y se encuentra en una situación marcada por la soledad y la sensación de desamparo. Reconociendo esta realidad, la investigación cualitativa que se presenta en este artículo se ha orientado a diseñar una propuesta que permita reconstruir y afianzar la relación de estas y estos jóvenes atendiendo a tres dimensiones: la relación con uno mismo, la relación con los iguales, y la relación con los adultos.

Se parte de la hipótesis que la puesta en práctica y activación de tres dinámicos pedagógicos –ayuda mutua, estrategias de autoconocimiento y procesos de acompañamiento por parte de un adulto– favorece en los jóvenes, la inclusión en la comunidad, la reconstrucción de la identidad y el diseño de proyectos vitales normalizados alejados de la marginación.

Durante veinte meses se ha realizado un trabajo de campo en un grupo formado por nueve chicos y dos chicas de edades comprendidas entre los diecisiete y los veintiún años. Se han llevado a cabo cuarenta y tres sesiones y ocho tutorías individuales. El análisis de la información ha permitido poner de manifiesto el impacto formativo de la experiencia. Los resultados apuntan a progresos en la aparición de conductas cooperativas, la reconciliación con el pasado, la creación de proyectos de futuro alejados de la marginalidad, el interés por la formación académica y el desarrollo de la conciencia social.

Palabras clave: concepto de sí mismo; jóvenes sin cualificación; grupo de iguales; historias de vida; tutoría.

ABSTRACT

The situation of young people living at risk of social exclusion becomes more complicated when they leave the socio-educational institutions they have been a part of during their childhood and adolescence. The majority lack emotional and financial support from their parents, finding themselves in a state marked by loneliness and a sense of abandonment. Recognizing this reality, the qualitative research presented in this article here has been oriented towards designing a proposal that allows for the reconstruction and strengthening of the relationships of these young individuals in three dimensions: the relationship with oneself, the relationship with peers, and the relationship with adults.

The hypothesis is based on the implementation and activation of three pedagogical dynamics – mutual aid, self-awareness strategies, and accompaniment processes by adults – which favor in young people the inclusion in the community, the reconstruction of identity, and the design of normalized life projects away from marginalization.

Over twenty months, fieldwork was conducted with a group consisting of nine boys and two girls aged between seventeen and twenty-one. Forty-three sessions and eight individual tutorials were carried out. The analysis of the information has highlighted the formative impact of the experience. The results point to progress in the emergence of cooperative behaviors, reconciliation with the past, the creation of future projects away from marginalization, interest in academic training, and the development of social awareness.

Keywords: self-concept; unqualified young people; peer group; life story; tutorial.

1. INTRODUCCIÓN

La situación de desamparo en la que se encuentran las y los jóvenes que pertenecen a entornos desfavorecidos es ampliamente reconocida. Estudios de sociología, pedagogía o psicología (Calderón, 2016; Martín, 2018; Melendro, 2023; Tarabini y Jacovkis, 2019) pero también aportaciones que provienen de la literatura (Domingo, 2022; El Hachmid, 2022; Louis, 2019; Whitehead, 2020) coinciden en apuntar el estigma que sufre este sector de la población y los problemas a los que se enfrenta. Un colectivo que ha crecido al amparo de instituciones sociales encargadas de proteger y acompañar a la infancia más frágil, como consecuencia de la situación de vulnerabilidad de la que sus familias han sido víctimas.

La problemática de estos chicos y chicas sufre un proceso de invisibilización –y en consecuencia de desatención progresiva– a medida que crecen. Los recursos disminuyen cuando abandonan la escolaridad obligatoria y continúan reduciéndose drásticamente al llegar a la mayoría de edad, momento en el que las administraciones y la sociedad en general asume de manera más o menos explícita que este sector de la población no necesita del refuerzo y la protección de la que se ha beneficiado hasta entonces (Melendro, 2023).

Los procesos de quienes han crecido «en los límites» son diversos dando lugar a distintas trayectorias. Hay personas que, víctimas de su situación, se incorporan como usuarias de los circuitos que servicios sociales tiene establecidos para abordar problemáticas específicas –dependencia, pobreza, drogas, dificultad para mantenerse económicamente, o embarazos prematuros, entre otras. Otras, sin embargo, han superado con mucho esfuerzo y algo de suerte la situación de extrema marginalidad a la que parecían irremisiblemente abocadas. Y a pesar de continuar viviendo en barrios castigados por la pobreza y con tasas de paro muy superiores a la media, están en condiciones de seguir avanzando y de incorporarse a una sociedad de la que se han sentido sistemáticamente excluidas.

La presente aportación focaliza la mirada en este último grupo de jóvenes: aquel que, aun habiendo vivido trayectorias difíciles, tiene unas ganas inmensas de salir adelante. Sin embargo, pese a la aparente situación de estabilidad, su realidad es frágil y está marcada por la incertidumbre, la falta de control, algunos problemas de salud mental, conflictos familiares, estancias irregulares en el país, consumo de sustancias ilegales, y la proximidad a núcleos marginales. Son chicos y chicas que recientemente han abandonado su vinculación formal con instituciones socioeducativas y tienen la sensación de «caminar solos y a oscuras hacia el futuro», expresión usada por uno de ellos. La mayoría no cuenta con el soporte ni emocional ni económico de sus progenitores, ya sea porque se encuentran solos en el país, porque las relaciones familiares están rotas, porque el progenitor con el que conviven tiene una salud muy delicada, u otros motivos.

En relación con la actividad diaria, hay quienes se incorporan al mercado laboral en condiciones precarias, quienes lo hacen a causa de su situación irregular, y quienes

continúan formándose a partir de cursos especializados, sin tener demasiado claro su utilidad. El sentir general es de un alto nivel de incertidumbre.

Ante estas situaciones, el esfuerzo individual casi nunca es suficiente para superar los obstáculos personales, pero también sociales, que tienen que ver con el peso de los estereotipos, la pobreza, el racismo, y la falta de oportunidades, entre otros. Resulta imprescindible diseñar propuestas formativas que acompañen la transición a la vida adulta y normalizada de estos jóvenes y que se orienten a contrarrestar o minimizar el profundo sentimiento de soledad que invade sus vidas.

La presente investigación busca contribuir a ello, proponiendo una experiencia formativa que pone en juego tres dinanismos pedagógicos. Uno, la ayuda mutua; dos, las estrategias de autoconocimiento; y tres, los procesos de acompañamiento por parte de un adulto.

Se parte de la hipótesis que la puesta en práctica y activación de estos tres dinanismos—relaciones de ayuda mutua, estrategias de autoconocimiento y procesos de acompañamiento adulto— favorece en los chicos y chicas que viven en situaciones de marginalidad la inclusión en la comunidad, la reconstrucción de la identidad y el diseño de proyectos vitales normalizados.

A explicar cada uno de estos elementos destinares los siguientes apartados.

2. LA AYUDA MUTUA

La cooperación entre iguales es reconocida como factor clave para explicar la evolución de la humanidad. Las conductas cooperativas de ayuda no solo son esenciales para el bienestar personal, sino que forman parte de la naturaleza humana. Como nos recuerda Tomasello (2010) existe una predisposición natural de los sujetos hacia las actividades altruistas que se manifiesta en edades muy tempranas. Entre las condiciones que promueven la ayuda mutua destaca el sentimiento de pertenencia a un grupo en el que comprometerse con metas comunes.

El colectivo que forma parte de la investigación ha tenido trayectorias vitales marcadas o bien por una vida nómada en la que el cambio de domicilio (a veces de país) ha sido una constante o bien por la pertenencia a núcleos con identidades fuertes que se han configurado como barrios-gueto. En este último caso los procesos de inclusión sitúan al chico o a la chica en una disyuntiva. ¿Avanzar a la vida normalizada exige, o no, abandonar al entorno en el que se ha crecido?

El recurso que desde la investigación se ha puesto en marcha para favorecer la ayuda y el altruismo es el grupo de iguales. Alejado de entornos de exclusión, el grupo pretende generar relaciones positivas entre jóvenes que comparten una misma situación (Ferreira, Magalhães y Prioste, 2020). Para su creación se tomó como referencia los Grupos de Ayuda mutua (GAM). Estos grupos son organizaciones en la que sus miembros se reúnen voluntariamente movidos por la necesidad de encontrar una solución a un problema compartido del que cada individuo ha

tomado conciencia y desea superar mediante el intercambio de información y la mutua cooperación (Raggio y Soukoyan, 2007, pp. 27-29; Gutiérrez, 2012).

Tres han sido los elementos adoptados de los GAM. El primero, entender el componente social que encierran los problemas individuales. El grupo proporciona las condiciones para que la interacción con los otros sea altamente positiva y facilite procesos de recuperación personal. El segundo, identificar situaciones comunes. Compartir un mismo problema favorece la conexión emocional que se produce cuando la persona se reconoce en circunstancias ajenas. Y el tercero, asumir simultáneamente los roles de protector y protegido en el grupo. Cuando una persona comparte su propia vulnerabilidad y siente que los demás la hacen participe de su dolencia, se predispone a percibir el grupo como un entorno seguro.

3. ESTRATEGIAS DE AUTOCONOCIMIENTO

La práctica del ejercicio reflexivo y la regulación de la conducta son hábitos poco desarrollados en los chicos y las chicas participantes en la investigación. Una limitación que les perjudica cuando se encuentran ante decisiones que consideran importantes en sus vidas (relacionadas con su formación, la pareja, o la actividad laboral, entre otras) y para las que no se sienten preparados. Reconocen que algunas de las conductas que les han generado problemas (como peleas, hurtos, consumo de drogas o algunas relaciones sexuales) pocas veces han sido fruto de su libre decisión, sino que han estado condicionadas por las circunstancias y la presión del grupo (Calderón, 2016; Jacovkis, Prieto y Rujas, 2022; Martín y López-Dóriga, 2022). Son conscientes que el hecho de moverse en entornos marginales les acerca a situaciones de riesgo que otros jóvenes no experimentan; situaciones que no son capaces de detectar en su momento, y que derivan en conflictos que si hubieran reflexionado previamente quizás hubieran evitado.

Desarrollar el autoconocimiento permite regular la conducta, acelerar el proceso de autonomía y proyectarse hacia el futuro lejos de la condición de *excluido* con la que muchos chicos y chicas se identifican y de la que creen no van a poder desprenderse. Entre las estrategias que se han activado en la investigación para favorecer procesos de reflexión, de autoobservación y de introspección, destaca el Relato Personal Digital (RDP a partir de ahora), un recurso que ha evolucionado en las últimas décadas gracias a los avances tecnológicos.

Los RDP son historias personales breves que duran entre tres y cuatro minutos. Se narran en primera persona mediante técnicas audiovisuales, tienen un importante grado de implicación por parte de quien lo realiza y se construyen con el apoyo de personal especializado (Rodríguez Illera, Martínez y Galván, 2019, p. 3).

El uso del RDP en la investigación como instrumento facilitador de procesos de autoconocimiento obedece a dos motivos. Uno, el rechazo de estas y estos jóvenes a la actividad escrita, una manifestación más de la desafección escolar desarrollada durante años. Y dos, el interés por encontrar metodologías que, alejadas de la

escritura, faciliten el acceso a espacios de la conciencia poco trabajados y ofrezcan la posibilidad de pensar sistemáticamente sobre uno mismo (Martín y Martínez, 2020). Se valora el RDP como alternativa a la autobiografía porque sin abandonar la forma narrativa se aleja del ejercicio de la escritura y conecta con formas de expresión y de comunicación cercanas y atractivas para los jóvenes, permitiéndoles examinar parte de su experiencia (Bertaux, 2005, p. 36). La incorporación de imágenes, de música, y el uso de redes sociales y móviles promueve su implicación en el proyecto (Gardner y Davis, 2014) proporcionándoles mayor autonomía en la creación del propio relato.

4. PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO

La trayectoria vital del chico o de la chica que crece en contextos de exclusión se explica más por los duelos y las rupturas que ha afrontado que por los lazos afectivos que mantiene (Louis, 2021). Entre los impactos que ello produce destaca una actitud de resistencia a los vínculos personales, especialmente con los adultos, y un autoconcepto deteriorado, marcado por el rol de “no ser capaz de” (Goffman, 2006; Melazzini, 2022).

Revertir esta situación requiere, entre otros aspectos, la presencia de referentes adultos que, desde la proximidad y el respeto, ayuden a sanar heridas del pasado. Acompañar y reconocer son tareas indisolubles orientadas a modificar el esquema mental de la infravaloración y a posibilitar la construcción de un autoconcepto positivo. Acompañar tiene que ver con generar vínculos personales que transmitan a los jóvenes seguridad y confianza, y les permitan compartir miedos e incertidumbres. Reconocer exige una mirada educativa que valora los logros personales y que prima las fortalezas sobre las fragilidades (Ruiz-Román y Herrera, 2020). Ambas tareas se traducen en acciones, prácticas, rutinas y estilos de relación.

Imposible listar las acciones que el adulto ha utilizado durante la investigación para establecer una relación cercana con cada miembro del grupo y reconocer sus capacidades. Aquí recogemos las que por su intencionalidad formativa han sido más significativas: sesiones grupales, tutorías individuales, grupo de *WhatsApp*, presentación de la experiencia en la universidad y elaboración del guion del RDP.

Las sesiones grupales son el núcleo central de la experiencia formativa. La periodicidad semanal favorece la comunicación y el conocimiento mutuo, condiciones necesarias para que cada joven se exprese espontáneamente, comparta inquietudes y se abra a tratar temas delicados.

Las tutorías individuales son encuentros personales entre el adulto y una o un joven. En las primeras fases se dan de forma espontánea al finalizar la reunión de grupo. Posteriormente, se producen fuera del centro por iniciativa del adulto o del joven y se concretan en meriendas, paseos, o visitas al lugar del trabajo del adulto.

El grupo de *WhatsApp* surge como iniciativa del equipo investigador para compartir información. Sin embargo, rápidamente, se convierte en instrumento de

comunicación intensa entre los chicos y chicas. La comunicación es fluida y a la vez irregular.

La presentación de la experiencia, en un máster universitario, por parte del grupo tiene efectos de reconocimiento que van más allá de lo previsto por el equipo.

Elaborar el guion del RDP invita a una comunicación extra entre adulto y cada joven. Aun cuando la ayuda de los iguales es notoria, el trabajo personal favorece un sistema peculiar de tutoría individual.

5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La investigación, tal y como ya se ha avanzado, parte de la hipótesis que la puesta en práctica y activación de tres dinamismos pedagógicos –relaciones de ayuda mutua, estrategias de autoconocimiento y procesos de acompañamiento por parte de un adulto– favorece en jóvenes que viven en situaciones de marginalidad la inclusión en la comunidad, la reconstrucción de la identidad y el diseño de proyectos vitales normalizados

Para validar, o refutar, la hipótesis se han formulado dos objetivos que guían la investigación y que orientan sus resultados.

1. Diseñar y aplicar una experiencia formativa en la que se activen tres dinamismos pedagógicos –relaciones de ayuda mutua, estrategias de autoconocimiento y procesos de acompañamiento por parte de un adulto– y comprobar su viabilidad. Se pretende detectar aciertos y errores de la experiencia en un contexto determinado.

2. Analizar el impacto formativo que la experiencia tiene para un grupo de jóvenes, así como su valor pedagógico, con la voluntad de conocer en qué medida contribuye a favorecer procesos de inclusión en la comunidad, reconstrucción de la identidad y diseño de proyectos de futuro.

Para dar respuesta a los objetivos propuestos se ha optado por un enfoque metodológico cualitativo. En concreto, la investigación se enmarca en la investigación-acción participativa (IAP), dada su voluntad transformadora y el interés por conocer y optimizar un contexto específico. (Díez-Gutiérrez, 2020; Francés, 2016).

El estudio, surge a petición de un grupo de trabajo formado por educadoras y educadores sociales, preocupados por la falta de soporte y de acompañamiento que sufren los chicos y chicas cuando, por cuestión de edad, deben abandonar las entidades socioeducativas.

En el *diseño de la propuesta* participan la investigadora del proyecto, dos educadores del centro educativo Saó Prat (El Prat de Llobregat) y una educadora del centro socioeducativo Esclat Bellvitge (L'Hospitalet de Llobregat). Se decide poner en marcha un grupo de formación dirigido a jóvenes en situación de vulnerabilidad que hayan abandonado recientemente las entidades en las que se han formado. El grupo se reunirá semanalmente en la sala de informática del centro educativo Saó Prat.

El *trabajo de campo* tiene una duración de veinte meses y se centra en la implementación y seguimiento del grupo de jóvenes. Participan nueve chicos y dos chicas (tres de los cuales se incorporan al inicio del segundo curso), de edades comprendidas entre los diecisiete y los veintiún años. De los nueve chicos que conforman el grupo, tres son árabes y cuatro españoles, dos de ellos gitanos, uno payo y otro nacido en España de padres marroquíes. Una de las chicas es de Santo Domingo y la otra, española. El equipo coordinador está formado por tres adultos: la investigadora encargada de conducir las sesiones; un educador del centro educativo Saó Prat, responsable de la infraestructura y el material informático; y una técnica en comunicación, quien proporciona los aprendizajes necesarios para la construcción de los RDP. A las sesiones se incorpora un estudiante de cine cuyo rol consiste en grabar en video los encuentros. Se realizan cuarenta y tres sesiones, –treinta y ocho de las cuales son grabadas en video– y ocho tutorías individuales.

Durante los veinte meses que dura el trabajo de campo, la investigadora realiza un diario de campo en el que recoge con detalle información sobre la dinámica del grupo y el proceso llevado a cabo por los jóvenes. Gracias a las grabaciones en video, en el mismo diario se incorporan observaciones realizadas a posteriori de los encuentros. La posibilidad de visionar las reuniones de grupo una vez finalizadas, ha permitido un análisis exhaustivo de los distintos elementos presentes en la intervención.

Para la última etapa, de *análisis de la información y elaboración de resultados*, se realizan tres sesiones de evaluación con todos los participantes en el grupo; dos sesiones con el equipo coordinador y dos encuentros con el grupo de educadores que propusieron la investigación. Posteriormente es la investigadora quien, mediante un proceso de análisis temático (Braun y Clarke, 2008) sin soporte informático del material recogido en las distintas fuentes de información–entrevistas, mensajes en el grupo de *WhatsApp*, sesiones grabadas en video y diario de campo– elabora los resultados atendiendo a los objetivos planteados. Y que se presentan a continuación.

Un año y medio después de finalizar la experiencia, y aprovechando la reciente paternidad de uno de los jóvenes, se realiza un encuentro destinado a compartir las situaciones personales de los miembros del grupo y a hacer una devolución de los resultados obtenidos en la investigación. Resultados que, con anterioridad, se habían comunicado tanto al equipo que participó en la experiencia como al grupo de trabajo que había sugerido el estudio.

6. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

El primer objetivo consistía en diseñar y aplicar una experiencia formativa y comprobar su viabilidad, un proceso que ha durado veinte meses, y que presentamos distribuido en tres etapas.

6.1. *Primera etapa. De la creación a la consolidación del grupo*

En el inicio de la experiencia se crean las condiciones pedagógicas que aportan seguridad a los chicos y chicas y que facilitan relaciones de confianza, imprescindibles para desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo.

Durante los primeros cuatro meses el equipo coordinador asume la iniciativa en las sesiones. Se introducen actividades lúdicas y ejercicios destinados a favorecer el autoconocimiento y el conocimiento mutuo. Mediante la escucha, la broma y el diálogo se transmite a los jóvenes que se encuentran en un espacio en el que se les aprecia y no se les juzga.

La intervención de los adultos se orienta más a formular preguntas que a manifestar opiniones. Preguntas pensadas para hacer reflexionar, para crear duda ante argumentos poco elaborados, para confirmar una opinión, para plantear un escenario que no había sido considerado o para ayudar a un joven a intervenir. De manera progresiva, son los chicos y chicas quienes introducen cuestiones a tratar.

La etapa concluye con una dinámica de introspección, en la que se abordan cuatro elementos: un acontecimiento importante en su vida, una experiencia dolorosa, una persona que estuvieran contentos de haber conocido, y un elemento libre (que la mayoría usa para expresar acontecimientos dolorosos). A pesar de que no se invita a los jóvenes a poner en común sus reflexiones, insisten en compartirlas.

En la sesión de valoración, los miembros del grupo destacan el respeto con el que se escuchan y el poder hablar «de todo», confiesan haber compartido experiencias que no habían explicado anteriormente, se sorprenden al tomar conciencia de la simpleza o de la toxicidad de relaciones anteriores, y se sienten satisfechos de saber que pueden confiar en sus compañeros y compañeras.

| 1ª fase | Aciertos | Propuestas de mejora |
|----------------------------|--|--|
| Ayuda mutua y GAM | Creación de un ambiente alegre y respetuoso. Introducción de dos elementos que favorecen el vínculo: la merienda y el selfi de grupo. | |
| Autoconocimiento y RDP | Encuesta personal sobre la propia identidad. Diversidad de dinámicas en el tratamiento de los temas. | Conveniencia de introducir ya en esta primera fase ejercicios orientados al RDP |
| Procesos de acompañamiento | Actitud positiva y cercana. Adaptación a las maneras de comunicarse de los miembros del grupo No recriminar errores. | Buscar maneras de incrementar la participación de las y los jóvenes menos comunicativos. |

6.2. Segunda etapa. De la confianza a la cooperación

La relación de confianza entre los participantes evoluciona hacia actitudes de colaboración y de ayuda mutua. Los procesos de autoconocimiento se intensifican con la creación de los RDP y se tematiza la situación de vulnerabilidad que sufren los chicos y chicas.

El compromiso personal con el grupo se afianza: aumentan las propuestas de temas, la implicación en la preparación de las sesiones y la puntualidad. Se comparten experiencias que preocupan a nivel personal y surgen iniciativas de encuentros fuera de las sesiones.

La introducción de los RDP altera la dinámica semanal. Pensar y seleccionar temas, visionar relatos de personajes públicos, elaborar guiones, buscar imágenes, grabar en video y audio, o editar, son aprendizajes que requieren tiempo y dedicación. La diferencia de conocimientos tecnológicos en el grupo favorece la cooperación entre iguales. También el acompañamiento del adulto se intensifica dando soporte en la escritura de los guiones, ejercicio que exige intensos procesos de reflexión sobre el pasado.

En las sesiones se comparten avances, se aportan ideas, y se apoya el desarrollo de cada RDP. El acoso escolar, la superación del consumo de drogas, la situación de soledad, las etapas de crecimiento, las amistades y la relación familiar son los temas abordados. El rap, las fotografías, el video, la música, las entrevistas y la narración en primera persona son recursos que se combinan dando lugar a relatos variados.

La etapa se cierra con el visionado de los RDPS y con una sesión de evaluación en la que los chicos y chicas reconocen el grupo como un soporte estable en momentos personales complicados. Recuperan la encuesta que contestaron individualmente al inicio de curso y se sorprenden al constatar que muchos de los retos que se plantearon los están superando.

| 2ª fase | Aciertos | Propuestas de mejora |
|----------------------------|--|--|
| Ayuda mutua y GAM | Tiempo destinado a comentar experiencias personales aportadas por los chicos y chicas. Actividad intensa en el grupo de WhatsApp. | Vincular las experiencias de los miembros del grupo a posibles temas de RDP. |
| Autoconocimiento y RDP | Ejercicios pautados para acompañar el guion de los RDP. Formación en habilidades tecnológicas. Realización del RDP | Mayor control del tiempo destinado a la creación del RDP. |
| Procesos de acompañamiento | Actitud de disponibilidad también fuera de las reuniones. Intensificar la relación personal con cada joven. | |

6.3. Tercera fase. De los temas personales a la inquietud social

La incorporación de problemáticas sociales, un mayor nivel de autoorganización y el interés por la formación marcan la última etapa en la que participa la investigadora.

Sin abandonar el tratamiento de temas personales –especialmente las relaciones de pareja y la búsqueda de trabajo– se introducen otros de carácter social. Los chicos y chicas se muestran receptivos a cuestiones que meses anteriores consideraban irrelevantes como el medio ambiente, la política, el respeto a los animales o la igualdad de género. Destaca la inquietud por la formación, con la finalidad de dedicarse a actividades en las que sentirse realizados. Además, inician contactos con entidades del barrio –de tiempo libre, deportivas, académicas o artísticas– en función de sus intereses individuales.

Se incorporan tres nuevos jóvenes al grupo, uno de los cuales manifiesta una actitud poco constructiva. Le cuesta escuchar y se burla de algunas opiniones; comportamientos que contrastan con la conducta asertiva del resto, quienes se esfuerzan por ayudarle a regular sus comentarios. La actividad en el grupo de *WhatsApp* se intensifica y se producen encuentros personales durante los fines de semana.

La etapa finaliza con la presentación de la experiencia por parte del grupo en un máster universitario. La preparación exige a los chicos y chicas dotar de contenido lo que intuitivamente saben y, durante la exposición, responder las preguntas que se les formulan. El éxito de su intervención les aporta seguridad en ellos mismos y en el grupo.

En las sesiones de evaluación, colectivas y en las entrevistas individuales, se repiten los agradecimientos por la creación del grupo que a partir de entonces continúa sin la intervención de la investigadora.

| 3ª fase | Aciertos | Propuestas de mejora |
|----------------------------|--|---|
| Ayuda mutua y GAM | Mayor nivel de autoorganización Acogida de nuevos miembros. | Delegar la preparación de algunas actividades a los miembros más implicados en el grupo. |
| Autoconocimiento y RDP | Introducir temas de carácter social. | |
| Procesos de acompañamiento | Facilitar el contacto con entidades del entorno. Reconocer los logros personales y las contribuciones al grupo. | Equilibrar la atención destinada a los jóvenes más veteranos y a los recién incorporados. |

7. RESULTADOS DEL IMPACTO FORMATIVO EN LOS JÓVENES

El segundo objetivo consiste en analizar el valor pedagógico y el impacto formativo de la experiencia. Los resultados que se presentan recogen los cambios detectados

en la vida de los jóvenes durante los veinte meses que dura la investigación. Aunque estos no se pueden atribuir de manera exclusiva a su participación en el grupo, existe relación entre ambos elementos. La consecución de determinados cambios producidos en su manera de pensar y de actuar están influenciados por la experiencia.

Dada la dificultad para mostrar la totalidad de micrologros y adquisiciones realizadas tanto individual como colectivamente, hemos optado por agruparlas en cuatro categorías: reconciliación con el pasado; proyectos de futuro alejados de la marginalidad; interés por formarse académicamente, y desarrollo de la conciencia social. Como se puede apreciar algunos de estos avances tienen un marcado carácter social y cívico mientras que otros se circunscriben a la dimensión personal.

7.1. *Reconciliación con el pasado*

Gestionar la ira y la rabia acumulada durante años, aceptar circunstancias adversas del pasado, poner palabras a experiencias que están sin nombrar y perdonarse errores, han sido logros lentos y costosos que los chicos y chicas han conseguido a medida que avanzaba el proyecto. Cada participante en el grupo se ha enfrentado a su historia vital y ha reconocido conductas de las que se avergüenza pero que forman parte de sí y le han marcado profundamente.

Yo era mu machista con mi novia. Yo tenía miedo de que como yo me veía menos, yo no valía pa ella. Ella se podía buscar a cualquier otro que sí que valiera pa ella. Entonces mi miedo era que ella no se encontrara con otra persona que igual valiera más que yo y se quedara con él. Por eso la controlaba to el rato. La verda es que era mu cabrón. (sujeto 1)

Mirar hacia atrás y hacia el interior ubica a los jóvenes en situaciones de sufrimiento que en el pasado no pudieron gestionar. Cuando reflexionan sobre ellas toman conciencia de cómo han condicionado sus vidas. Reconocerse y aceptar la parte que se sufre de uno mismo ha sido una experiencia dura y a la vez liberadora en la medida que les ha permitido distanciarse del rol de víctima y desprenderse del sentimiento de culpa que les degrada y somete.

El maltrato machista en el entorno familiar; el abandono por parte del padre cuando se era un niño; el miedo a situaciones que limitan la vida haciéndole sentir frágil; la necesidad de esconder los temores para que los amigos no los aprovechen en su contra; el acoso escolar en edades tempranas; el rol de acosador ejercido en la adolescencia; la inseguridad que genera sentirse «el tonto» de la clase; la dependencia de sustancias tóxicas; la incomprensión ante una orientación sexual minoritaria; la vinculación a bandas callejeras o la actitud machista que se ha mantenido con una pareja, son experiencias que los chicos y chicas han compartido.

El grupo ha resultado un espacio de posibilidad desde donde cada participante ha podido abrirse y reelaborar el pasado, sintiéndose acogido por compañeros con experiencias similares.

Yo he explicado en el grupo cosas que nunca antes había explicado a nadie ¿entien-des?, cosas que me dan vergüenza de mi familia o de mis crisis, ya sabes. Sé que aquí me escuchan y nadie se ríe de mí y que si lloro nadie se va a burlar ni lo va a explicar fuera. Para mí eso es la confianza. (Sujeto 2).

7.2. *Proyectos de futuro alejados de la marginalidad*

Activar la capacidad de guiar la propia vida y de enfrentarse al futuro es una de las modificaciones más sustanciales que estas y estos jóvenes han incorporado a su manera de pensar y a su conducta. Para ello han tenido que combatir creencias interiorizadas que les condenan de antemano a proyectos ubicados en la exclusión. Pero sobre, todo, han tenido que abandonar hábitos y escenarios limitadores que les impiden crecer y desarrollar su personalidad.

Estoy mucho mejor físicamente desde que lo he dejado (los porros). Estaba muy engan-chado. Vivía para fumar. Y llevaba un tiempo con la mosca de dejarlo. Pero me costó. Joder, no sé cómo explicarlo. Volví al fútbol y me fue bien. Seguí un tiempo con mis amigos, pero al final los dejé. Bueno, ahora trabajo y por las tardes hago más cosas. Deporte cuando puedo. Vengo aquí. Aprovecho más el tiempo. Pero sí, estoy mejor. Es que en realidad antes no estaba. Iba pasando el tiempo nada más. Ahora estoy y estoy bien. (Sujeto 3)

Las bajas expectativas que, con relación a su futuro, han percibido en la familia y la escuela han provocado que los chicos y chicas naturalicen la situación de exclusión en la que se encuentran. En la primera fase del proyecto la mayoría asume, sin oponer resistencia, proyectos de vida continuistas con la trayectoria de sus progenitores. Sólo uno imagina un futuro alternativo, absolutamente desconec-tado de la realidad.

Mediante procesos de reflexión crítica, cada joven avanza en la toma conciencia de sus posibilidades y se plantea retos asumibles que optimizan su calidad de vida. Conseguir el carné de conducir, superar pruebas de acceso para seguir estudiando, participar como monitora en grupos de tiempo libre, buscar trabajo, mantenerlo, gestionar a través del diálogo conflictos de pareja o independizarse de la familia son pequeños logros que aumentan la confianza en uno mismo.

La mejora de la autoestima guarda una estrecha conexión con el descubrimiento realizado por cada joven de que sus proyectos están por construir, y que es una tarea de la que deben sentirse responsables.

Mientras hacía el relato me preguntaba si la autoestima tiene que ver con tu clase social. Ahora creo que no, que la autoestima tiene más que ver con tus decisiones. Con lo que tú decides y haces. La autoestima es de uno mismo y tu experiencia. No de si eres pobre. Esto te afecta a que ves a los otros superiores a ti. Pero no es así. Y acabo con esta frase que me gusta: hay una única persona capaz de cambiar tu vida. Ese eres tú. (Sujeto 4)

7.3. *Interés por formarse académicamente*

El interés por los aprendizajes, la formación académica, y la capacitación especializada adquiere consistencia a medida que avanza el proyecto. Interés que ha sufrido continuos avances y retrocesos como consecuencia de la incertidumbre que el tema de “los estudios” genera en los chicos y chicas.

La ilusión por promocionar se ve frenada, una y otra vez, por el miedo a una nueva decepción, por la sospecha de «no ser capaz de» y por el desconocimiento de los trámites necesarios.

Sujeto 4: Quería hacer un grado superior.

Sujeto 2: ¿De lo tuyo?

S4. Sí. Bueno, de rayos o de técnico de laboratorio. Me gustaría.

Adulto. Así que estás con lo del ciclo superior...

S4. Si no cambio de opinión, que posiblemente cambie ...

A. Si hace dos años que lo quieres hacer ¿para qué vas a cambiar?

S4. A ver, es que yo tengo muchas cosas en la cabeza y ¿sabéis que me pasa? en realidad yo soy muy inseguro para las decisiones. Yo no digo “hago esto” y hago esto. No. Digo “hago esto” y necesito mil opiniones. Y bueno, yo qué sé.

S2. Pues hazlo si lo quieres hacer. Te merece la pena. Es una formación que vas a tener. Y además te gusta ¿no?

S4. Es que no hago lo que en realidad me gusta porque en lugar de echarle cojones me pongo con el Instagram (...) Y, además, que yo soy muy lerdo... igual me meto y lo tengo que dejar.

Si en las primeras sesiones los jóvenes mostraban indiferencia, cuando no desprecio, hacia todo lo académico, incluido el graduado escolar que la mayoría no ha conseguido, esta actitud se transforma en inquietud a medida que reconocen el malestar que les genera su falta de formación.

Comparten la idea que la promoción académica les permitirá acceder a trabajos mejor remunerados y una mayor estabilidad laboral, aunque la mejora del estatus económico no es el único motivo que defienden para continuar formándose. También valoran la realización personal. Abrirse a retomar los estudios les sitúa ante un interrogante: a qué se quieren dedicar. Mientras algunos responden iniciando procesos de inscripciones, otros buscan excusas para no hacerlo. El miedo al fracaso es, en ocasiones, superior a las ganas de formarse.

En los veinte meses que dura la investigación se han producido avances significativos en la formación académica de los participantes: la informática y los idiomas han ocupado un espacio relevante, también las pruebas de acceso a distintos estudios, y la formación como monitores y monitoras de tiempo libre. Además, una chica y un chico se han matriculado en el grado de integración social y en el grado superior de transporte y logística, respectivamente.

7.4. *Desarrollo de la conciencia social-crítica*

El tránsito realizado por los miembros del grupo de un estadio de conciencia individual a un estadio de conciencia crítica y comprometida con el entorno ha sido un proceso lento que se ha acelerado en las últimas fases.

En el inicio del proyecto la implicación de los jóvenes es débil cuando se abordan problemáticas macro éticas. O bien muestran explícitamente desinterés, o bien reproducen, sin ninguna objeción, opiniones que escuchan en su entorno cercano: «Mi madre dice que no votemos a los perroflautas esos, que nos quieren quitar la beca», «lo que pasa con las feministas es que quieren ser más que los hombres, y eso tampoco es». En general, la cultura del silencio en cuestiones sociales aparece como predominante en sus estilos de comunicación. Únicamente una joven manifiesta haber conversado sobre feminismo y política en el ámbito familiar.

Determinados acontecimientos –como las movilizaciones feministas del ocho de marzo o la convocatoria de elecciones– facilitan su tratamiento en el grupo. Aunque los chicos y chicas se animan a opinar, muestran serias dificultades para argumentar la postura que defienden. Sus aportaciones son ingenuas, y giran en torno al descontento, sin vislumbrar posibilidades de mejora ni plantearse acciones que modifiquen los problemas considerados. No es hasta la mitad del proyecto cuando superan la actitud de acusación permanente y se perciben a sí mismos como posibles actores de cambios.

El uso abusivo del plástico, el deber de votar en las elecciones, los riesgos de un consumo excesivo, las consecuencias del cambio climático, la diferencia salarial entre hombres y mujeres, o la situación de vulnerabilidad de las personas migrantes son temas que han favorecido el debate y que han animado a los jóvenes a plantearse cuál es su responsabilidad.

Fui al carnaval y no había un punto lila al que una mujer pudiera ir si sufría una agresión. Y aquel chico gay que le partieron la nariz. A ver, ¿por qué estas cosas no las exigimos? ¿Por qué nos callamos? Sujeto2

Pues esta vez voy a ir a votar. Como tengo derecho a votar, voy a ir. Sujeto5

Yo me he apuntado a un partido del Prat. Es nuevo. Es el hecho de participar. No es la misma realidad la que viven los adultos que la mía. O sea, yo sé muchas cosas que vivo en mi piel que pasan aquí, por mi edad. Como normalmente los partidos políticos son de gente mayor... Yo voy allá y digo a nosotros nos falta esto y esto. Sujeto2

La conciencia crítica abre la mente y el corazón de los chicos y chicas a problemáticas que les trascienden a la vez que les permite reconocerse como miembros de algo más amplio que el núcleo reducido del que provienen. Cada causa social por la que muestran interés incrementa su sentimiento de pertenencia a la comunidad acelerando procesos de inclusión. Intuyen que su conducta incide en los contextos en los que participan, que son capaces de generar cambios y de ayudar, con ello, a transformar el mundo.

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los informes sobre jóvenes en situación de vulnerabilidad en nuestro país aportan datos preocupantes con relación a la transmisión intergeneracional de la exclusión y estadísticas que ponen de manifiesto como se duplica la probabilidad de no finalizar los estudios secundarios obligatorios en los adolescentes cuyas familias han sufrido serias dificultades económicas¹. Nuestra investigación pretende contribuir al diseño de propuestas que, desde la educación, tengan como finalidad interrumpir la trayectoria de marginalidad en la cual se encuentra inmerso un sector de los jóvenes, en concreto el que ha sido víctima de la pobreza y la falta de oportunidades.

La investigación que hemos presentado tiene sus luces y sombras –que hemos intentado recoger en las tablas anteriores donde se señalan los aciertos y las propuestas de mejora– Las valoraciones extraordinariamente positivas de los participantes nos animan a continuar avanzando en esta línea, pero no pueden privarnos del ejercicio crítico. Los resultados obtenidos permiten algunas reflexiones pedagógicas que sugieren nuevas líneas para futuras investigaciones en contextos similares, reflexiones que exponemos brevemente a continuación.

Los cambios que se han producido en la vida de los jóvenes durante la experiencia han sido significativos, un hecho que en coherencia con estudios anteriores (Martín y López Dóriga, 2022) muestra como los adolescentes y jóvenes que han sufrido fracaso escolar tienen las capacidades necesarias para conectar con la cultura y participar de la sociedad cuando se crean las condiciones oportunas. Abandonar a un sector de la población que sufre desventaja social es una dejadez injustificada de las políticas sociales, pero también del sector educativo.

La investigación ha puesto el foco en un colectivo que se encuentra y se reconoce en una situación “de frontera”, transitando a la vida adulta sin los soportes con los que cuenta el resto de la población. Pese a la fragilidad de los distintos factores que les rodean y la soledad en la que viven, la propuesta parte de la autonomía de los jóvenes y de su capacidad para asumir el control de sus vidas. Como esperamos haber mostrado, preparar a este colectivo para incorporarse a la vida adulta con posibilidades de éxito requiere abordar el tema de la relación y la creación de vínculos. Por ello la investigación se ha encaminado a diseñar una propuesta de intervención que permita reconstruir y afianzar la relación en tres dimensiones: la relación con uno mismo, la relación con los iguales y la relación con los adultos.

Para restaurar la relación con uno mismo, los relatos digitales personales (RDP) han emergido con fuerza como herramienta de introspección, creando las

¹ El VIII informe *Sobre exclusión y desarrollo social en España. 2019* publicado por la Fundación Foessa y el informe de progreso 2020 *Reconstruir lo común. La implementación de la agenda 2030 en España* editado por el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, presentan datos de la situación de pobreza y de exclusión en España y de cómo esta afecta la infancia y la adolescencia.

condiciones óptimas para dar cabida a la subjetividad y permitiendo que sea cada joven quien manifieste la significatividad de determinados hechos en su trayectoria vital. Sería interesante realizar investigaciones con otros colectivos en riesgo de exclusión, que permitan establecer comparaciones y valorar el efecto formativo de los relatos personales en sujetos que, por distintos motivos, viven en los límites de la sociedad. Los estudios realizados con población reclusa, enfermos graves o inmigrantes muestran la eficacia de los RPD para lograr que personas en situación de vulnerabilidad reflexionen sobre aspectos de su vida que consideran relevantes (Londoño y Rodríguez Illera, 2017; Annacontini *et al.*, 2020).

La relación con los iguales se ha reforzado gracias al soporte de un grupo de referencia de manera sostenida. Una experiencia que ha favorecido en los participantes emociones positivas, la creación de un clima de confianza y de respeto, así como la participación en entidades sociales. Tales factores aparecen como favorecedores de la prosocialidad en la revisión sobre conducta prosocial y violencia escolar de González y Molero (2023) y son elementos que expertos de distintas disciplinas señalan como signos de bienestar y de salud mental en las personas (Rojas Marcos, 2022; Cyrulnik, 2015). Por ello conviene explorar específicamente los efectos de la ayuda mutua en jóvenes en riesgo de exclusión, minimizando el soporte adulto.

En cuanto a la relación con el adulto, la atención individualizada y la actitud de escucha alejada del juicio ha permitido a los chicos y chicas establecer relaciones próximas a la horizontalidad, un hecho que nos anima a seguir profundizando en nuevas formas de acompañamiento con menor implicación que la que exige el rol de “educador” y que, sin embargo, pueden ser determinantes para reducir la situación de soledad que acusan los jóvenes, cuando abandonan las instituciones socioeducativas, y facilitarles un proceso tranquilo hacia la adultez (Boroel *et al.*, 2018; Spade, 2020).

Para finalizar, destacamos dos elementos. Uno, el acierto de poner en juego simultáneamente los tres dinanismos pedagógicos –ayuda mutua, autoconocimiento y acompañamiento adulto– cuyo resultado aporta un sistema complejo de intervención en el que cada elemento queda reforzado. Y dos, la capacidad transformadora de la propuesta, que se ha plasmado en modificaciones significativas en las vidas de los jóvenes participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Annacontini, G., Paiano, A., Cincinnato, F. y Koukakis, A. (2020). Yo soy yo: taller sobre los relatos digitales en un centro diurno para mayores con discapacidades. En J. L. Rodríguez-Illera y N. Molas-Castells (Coords.), *El presente y el futuro de los relatos digitales*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/168638>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra. <https://doi.org/10.5944/empiria.11.2006.1115>

- Boroel, B., Santamaría, J., Morales, K., y Henríquez, P. (2018). Educación exitosa para todos: La tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104. <http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.06>
- Braun, V. y Clarke, V. (2008). Utilizando el análisis temático en psicología. *Investigación Cualitativa en Psicología*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calderón, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. Editorial UOC.
- Cyrulnik, B. (2015). *Las almas heridas*. Gedisa.
- Díez-Gutierrez, E. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1, 115-128. <http://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Domingo, E. (2022). *Madera de eucalipto quemada*. Navona.
- El Hachmid, N. (2022). *El lunes nos querrán*. Booket.
- Ferreira, S., Magalhães, E., & Prioste, A. (2020). Social support and mental health of young people in residential care: A qualitative study. *Anuario de Psicología Jurídica*, 30, 29-34. <https://doi.org/10.5093/apj2019a12>
- Francés, J. (2016). *Metodologías participativas para la investigación y la intervención social*. Universidad de Alicante.
- Gardner, H., y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- González-Moreno, A., y Molero-Jurado, M. (2023). Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: una revisión sistemática con enfoque cualitativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 143-166. <https://doi.org/10.14201/teri.28629>
- Gutiérrez, X. (2012). *Manual sobre Grupo de Ayuda Mutua, Auto Apoyo y Adherencia al Tratamiento Anti Retroviral (TAR)*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00KRDM.pdf
- Jacovkis, J., Prieto, M., & Rujas, J. (2022). The political construction of upper secondary transitions: comparing problematizations and solutions in two urban contexts. In A. Tarabini (Ed.), *Educational transitions and social justice. Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 25-44). Policy Press.
- Londoño, G., y Rodríguez Illera, J. L. (Eds.). (2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Universitat de Barcelona. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/27404/RDP%202017%20%28Espa%C3%B1ol%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Louis, E. (2019). *Qui a tue mon pere*. Points.
- Louis, E. (2021). *Combats et métamorphoses d'une femme*. Seuil.
- Martín, X. (Coord.). (2018). *Educarse es de valientes. Aprendizaje servicio con adolescentes en riesgo de exclusión social*. Octaedro.
- Martín, X. y López-Dóriga, M. (2022). *Entornos que capacitan. Intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión*. Narcea.
- Martín, X., y Martínez, A. (2020). Grupo de ayuda mutua y relatos digitales. En J. L. Rodríguez-Illera y N. Molas-Castells (Coords.). *El presente y el futuro de los relatos digitales*.

- Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/168638/1/presente_futuro_relatos_digitales%20personales.pdf
- Melazzini, C. (2022). *Enseñar al príncipe de Dinamarca*. Ediciones El Salmón.
- Melendro, M. (2023). Las habilidades sociales en jóvenes en riesgo de exclusión social: una revisión sistémica. *Aula Abierta*, 52(2), 175-183. <https://doi.org/10.17811/rife.52.2.2023.175-183>
- Raggio, S., y Soukoyan, G. (2007). *Grupos de autoayuda y ayuda mutua*. Lugar editorial.
- Rodríguez Illera, J. L., Martínez, F. y Galván, C. (2019). Los relatos digitales personales y las redes sociales en adolescentes. *E-Curriculum*, 17(1), 10-27. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i1p10-27>
- Rojas Marcos, L. (2022). *Estar bien aquí y ahora*. HaperCollins.
- Ruiz-Román, C., y Herrera, D. (2020). La investigación de la resiliencia y el acompañamiento socioeducativo: situación, limitaciones y posibilidades desde la mirada de la desventaja social. En E. S. Vila Merino y I. Grana Gil (Eds.), *Investigación educativa y cambio social* (pp. 211-226). Octaedro.
- Spade, D. (2020). *Mutual aid. Building solidarity during the crisis (and the next)*. Verso.
- Tarabini, A., y Jacovkis, (2019). ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *Revista E-Curriculum*, 17(3), 880-908. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores.
- Whitehead, C. (2020). *Los chicos de la Nickel*. Random House.