



# Adolescentes en la escuela: grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía

## *Teenagers at school: reflection groups upon the practice of citizenship*

**ib** **Dra. Sonia María Ferreira-Koehler** es psicóloga clínica en el Centro Terapéutico (Brasil) (soniakoebler@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-5747-9580>)

**ib** **Georgiano Joaquim Pereira-Antonio dos Santos**, Universidad de Sao Paulo (Brasil) (georgiano@usp.br) (<https://orcid.org/0000-0002-7043-3624>)

**ib** **Caique Felipe de Souza-Correa**, Centro Universitario Salesiano de Sao Paulo (Brasil) (caiquef991@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-7087-5676>)

**Recibido:** 2020-06-30 / **Revisado:** 2021-02-10 / **Aceptado:** 2021-06-02 / **Publicado:** 2021-07-01

### Resumen

Este informe de experiencia titulado "Adolescentes en la escuela: grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía" se caracterizó como una investigación-acción y busca mostrar y discutir el proceso de un grupo de reflexión con adolescentes, como una alternativa de intervención, destinada a estimular el ejercicio de la ciudadanía activa en la escuela y en otros ámbitos de la vida cotidiana. El estudio se realizó en 2019, con alumnos y alumnas de secundaria cuyas edades oscilaban entre los 14 y 17 años, en una escuela pública de una ciudad situada en el interior del Estado de São Paulo/Brasil. Se estructuraron cinco grupos con un máximo de 20 alumnos/alumnas, que se inscribieron voluntariamente, y fueron dirigidos por dos facilitadores del área de la psicología. Los encuentros tuvieron lugar en el espacio y horario escolar, una vez a la semana, sumando un total de 14 encuentros a lo largo del segundo semestre. En este informe se describe la experiencia de un único grupo en el que se debatieron temas sobre las humanidades y sus retos como el autoconocimiento, el papel de la escuela en la sociedad, las relaciones familiares, la salud, las relaciones de género, la desigualdad, el racismo y la injusticia. Los temas, propuestos por el propio alumnado, provocaron y favorecieron la articulación de nuevos conocimientos sobre las dificultades diarias permitiendo la aplicación del aprendizaje en la escuela y en otros contextos.

**Descriptor:** Autonomización, desarrollo humano, educación cívica, participación del alumnado, participación juvenil, psicología de la educación.

### Abstract

This experience report titled as "Teenagers at school: reflection groups upon the practice of citizenship" was characterized by a research-action and it seeks to demonstrate and to discuss the process of a think tank with adolescents as an interventionist alternative. This work is presented with the goal to encourage the exercise of an active citizenship at school and in other fields of the daily life. The study was carried out in 2019, with high school students of both sexes and with ages between 14 and 17 years, and took place in a public school in a city located in the interior of the State of São Paulo/Brazil. Five groups were structured and composed by a maximum of twenty students, who signed up voluntarily and were mediated by two facilitators that derived from the Psychology field. In this report we will describe the experience of a single group which topics about humanities and its challenges were discussed, such as self-knowledge, the role of school in society, family relations, health, gender relations, inequality, racism, injustice. The themes proposed by the students themselves provoked and favored the articulation of new knowledge about daily difficulties, enabling the application of learning at school and in another context.

**Keywords:** Empowerment, human development, citizenship education, student participation, youth participation, educational psychology.

## 1. Introducción

En Brasil, debido a la obligatoriedad de la educación básica, los niños, las niñas y adolescentes asisten a las instituciones escolares desde el inicio de su vida hasta que alcanzan la mayoría de edad; es decir, los 18 años. Según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña de 1996, el sistema de educación básica se divide en: la Educación Infantil, comprende los primeros años de vida y se inicia en la guardería y el jardín de infancia (0 a 3 años) hasta la segunda fase (3 a 5 años);<sup>1</sup> la Educación Primaria, que comprende la fase de 1º a 9º grado y atiende a niños de 6 a 14 años y la Educación Secundaria, que consiste en la última etapa de la educación básica y obligatoria, con una duración media de tres años, que precede al acceso a la Educación Superior (Ley nº. No. 9.394, 1996; Ley No. 12.796, 2013; Enmienda Constitucional No. 59, 2009).

Dado que está presente en gran parte de la vida del ser humano, la escuela representa un rico campo de experimentación para la vida en sociedad (Meirelles & Sanches, 2005). Según Zimmerman y Osório (1997), el adolescente, en busca de su identidad, encuentra en la institución escolar características del amplio entorno social que le rodea. La escuela es un espacio apropiado para aprender a convivir, rivalizar, competir, dividir, presionar y ser presionado, involucrarse y posicionarse en numerosas situaciones más allá de los límites del grupo familiar (Papalia & Feldman, 2013). Además, el acceso a la educación tiene el potencial de influir en la formación de los individuos para desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la práctica de la ciudadanía, sobre los derechos y deberes de la formación ciudadana (Szabó & Risso, 2018).

En Brasil, los niños, las niñas y adolescentes empezaron a “existir” como ciudadanos de derecho a partir del Estatuto del Niño y del Adolescente (Ley nº 8.069, 1990); es decir, dejaron de ser concebidos como objetos de procesos judiciales y pasaron a ser sujetos de derecho (Liberati, 2010; Saraiva, 2009). Sin embargo,

debido a su peculiar condición de desarrollo, explicitada en la Ley nº 8.069, de 1990, así como a la existencia de mecanismos formales de participación ciudadana regidos por la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988, los niños, las niñas y adolescentes aún no encuentran espacios de participación en el ámbito de la ciudadanía representativa y semidirecta en que se fundamenta la participación democrática en nuestro país (Benevides, 1996; Paganini & Sartor, 2018; Silva & Tavares, 2011). En ese sentido:

Pensar en la participación política de los niños y adolescentes requiere romper con el concepto estricto de ciudadanía considerando sus tres aspectos: la ciudadanía civil, que consiste en los derechos de libertad y acceso a la justicia; la ciudadanía política, caracterizada por la posibilidad de participar en las discusiones y decisiones en las instancias de poder; y la ciudadanía social, que abarca los derechos sociales, tales como educación, salud, trabajo, cultura, etc. (Moreira, 2010, p. 7109)

El discurso sobre la ciudadanía activa de los niños, las niñas y adolescentes están anclados en dos perspectivas:

Una que los desconoce como ciudadanos activos, remitiendo el ejercicio de su ciudadanía a la tutela de los adultos; y otra que se refiere al futuro, considerándolos como ciudadanos en espera o aprendices de ciudadanos. (Trevisan & Fernandes, 2018, p. 122).

Para que ese escenario cambie es necesario algo más que crear o cambiar los marcos legales existentes; se requiere una transformación paradigmática; es decir, un cambio en la comprensión, la cultura y el pensamiento sobre la infancia y la adolescencia, que reconozca a estos sujetos como fundamentales para la construcción de políticas públicas (Freire, 2005; Zaro & Custódio, 2019).

Entonces, para reconocer a los niños, las niñas y adolescentes como ciudadanos, es necesario, en primer lugar, darles voz y escuchar sus necesidades. Por lo tanto, es fundamental cons-



truir espacios de participación, con diferentes metodologías que permitan a los niños/las niñas y adolescentes reconocer su papel como ciudadanos para practicar una ciudadanía activa en la convivencia con la sociedad (Moreira, 2010; Trevisan & Fernandes, 2018).

En este mismo sentido, Silva y Araújo (2019) señalan que, para formar individuos involucrados con las urgencias y demandas del mundo común, es necesario implementar y adherir a una metodología de aprendizaje participativo, que proporcione al alumnado condiciones para asumir su papel activo en el proceso de construcción del conocimiento. Para los autores, la educación para la ciudadanía debe ocurrir en la práctica, a través del compromiso del alumnado en la resolución de problemas y conflictos que permean su vida cotidiana; es decir, debe estar dirigida a fines sociales, articulando el aprendizaje con la participación social (Silva & Araújo, 2019).

La ciudadanía activa puede entenderse como “aquella que establece al ciudadano como titular de derechos y deberes, pero esencialmente creador de derechos para abrir nuevos espacios de participación política” (Benevides, 1996, p. 9), la cual debe ser organizada “de forma individual en su práctica y colectiva en su afirmación” (Silva & Tavares, 2011, p. 15), priorizando “los cambios de valores, actitudes, posiciones, comportamientos y creencias a favor de la práctica de la tolerancia, la paz y el respeto al ser humano” (p. 15).

En este sentido, la UNESCO (2016) demuestra la importancia de esta educación utilizando el término “ciudadano global”. La educación para la ciudadanía debe estimular al alumnado a analizar críticamente los problemas vitales que experimentan en la vida cotidiana, así como la realidad de otros seres humanos que viven en otros lugares del mundo, a reexaminar las relaciones de poder y los artificios de manipulación, a comprometerse en acciones individuales y colectivas para promover los cambios deseados en la sociedad en la que viven.

Bajo estos parámetros, el Aprendizaje-Servicio (APS) se dilucida como una alternativa

metodológica para la resolución de problemas relevantes de su realidad circundante, donde el alumnado puede investigar, cuestionar, reflexionar, y así planificar y proponer intervenciones en conjunto (Beresford, 2019; Silva & Araújo, 2019; Zarpelon et al., 2018).

Según Trilla (2009 citado por Silva & Araújo, 2019), el objetivo del APS es permitir que el alumnado se involucre en situaciones concretas de utilidad social más allá de los muros de la escuela, desarrollando la práctica de la reflexión y el pensamiento crítico sobre temas que abordan los fenómenos sociales vividos en el día a día. El APS puede generar sentimientos de indignación, sentido de justicia y solidaridad, que se consideran esenciales para la construcción de una ciudadanía activa (Beresford, 2019; Silva & Araújo, 2019; Zarpelon et al., 2018).

Algunos proyectos desarrollados dentro de las escuelas y divulgados como estudio de campo (Pérez-Galván & Ochoa-Cervantes, 2017), en México y (Koehler & Pinheiro, 2020), en Brasil, demuestran mecanismos pedagógicos para promover la participación de los/las adolescentes y el aprendizaje grupal, así como la participación en la vida social y política, en la educación, para la práctica de la ciudadanía o la educación democrática o incluso la educación para el ciudadano global como anuncia la Unesco. Hay que aprender algunos factores fundamentales: a) aprender a comunicarse, a participar en el grupo, b) percibir al otro con sus diferencias y c) escuchar al otro y luego expresarse con respeto. Este es realmente el principio de una escuela que enseña para la democracia.

Por lo general, la dinámica burocrática de la escuela no proporciona ni ofrece tiempo para organizar y promover espacios para que los niños, las niñas y jóvenes aprendan a pensar y reflexionar juntos sobre las cuestiones sociales y políticas que implican su vida cotidiana. Naturalmente, las actividades de aprendizaje están llenas de contenidos formales que son demostrados, impartidos y calificados por los profesores.

Este estudio buscó demostrar una experiencia con grupos de reflexión con adolescen-



tes, realizada en 2019 en una escuela pública, a cargo del gobierno del Estado de São Paulo/Brasil ubicada en una ciudad del interior del Estado. La experiencia formó parte de un proyecto de extensión llamado *Desarrollo Humano y Ciudadanía: cómo los jóvenes están viviendo en la actualidad?*<sup>2</sup> Así, tiene por objetivo, este informe de experiencia, discutir la implementación y el uso de grupos de reflexión<sup>3</sup> con adolescentes en el espacio escolar como una herramienta de intervención alternativa que puede ayudar en la práctica del Aprendizaje-Servicio (APS), con el fin de proporcionar condiciones para la estimulación de la ciudadanía activa en la escuela y otras áreas de la vida cotidiana.

## 2. Metodología

El proyecto nació debido a la identificación, por parte de los directores de las escuelas, de los problemas presentes en el día a día de la vida escolar: la deserción escolar, la violencia, el tráfico de drogas, el malestar emocional, entre otras cuestiones, y la solicitud al Observatorio de la Violencia en las Escuelas de llevar a cabo acciones preventivas y de intervención en la escuela.

Durante el primer semestre de 2019 se desarrolló la fase exploratoria, que según

Thiollent (1996, p. 14) “consiste en descubrir el campo de investigación, los actores y sus expectativas y establecer un primer estudio (o diagnóstico) de la situación, los problemas prioritarios y las posibles acciones”. Para ello, fue necesaria la observación de las clases y los recreos, la estructura física y la dinámica institucional, así como la participación en las reuniones del consejo de curso y de grado,<sup>4</sup> con profesores, directivos y alumnado del centro de estudiantes.<sup>5</sup> También se realizaron entrevistas con profesores y el alumnado sobre la vida cotidiana de la escuela.

Así, el estudio se caracterizó como una investigación-acción, que, según Thiollent (1996, p. 16) son estudios en los que “(...) las personas implicadas tienen algo que ‘decir’ y ‘hacer’”. En este tipo de investigación, además de la interacción entre el grupo investigador y el grupo participante, se establece un carácter social y liberador, porque los/las participantes buscan colectivamente comprender y mejorar sus prácticas sociales, educativas y ciudadanas de forma crítica y auto-reflexiva, con el objetivo de actuar y transformar.

En el ciclo escolar 2019, la escuela donde se desarrolló el proyecto contaba con cuatrocientos un (401) alumnos/alumnas inscritos/as en la secundaria regular, distribuidos de acuerdo con la siguiente tabla.

Tabla 1. Relación de alumnos/alumnas por período en el año 2019

Período	N.º de clases	N.º de alumnos/alumnas
Mañana	9	309
Tarde	4	92
Total	13	401

Fuente: Elaboración propia, datos proporcionados por la escuela.

En el segundo semestre del año escolar se presentaron solicitudes para participar en el proyecto. Cabe destacar que la participación de los/las adolescentes fue voluntaria.

Se estructuraron cinco grupos heterogéneos y abiertos<sup>6</sup> con un máximo de veinte (20) alumnos/alumnas, cuyas edades comprendían entre 14 y 17 años. Cada grupo estaba compues-

to por una pareja de facilitadores, responsables de mediar en las discusiones con los/las adolescentes. Los encuentros duraban aproximadamente cuarenta minutos y tenían lugar una vez a la semana, en horario escolar, en un espacio proporcionado por la institución. No obstante, este análisis describirá la experiencia de un solo grupo de 15 alumnos participantes, con la



mediación de dos facilitadores semanalmente, totalizando 14 encuentros durante cuatro meses del semestre escolar.

Todas las actividades realizadas en el grupo de reflexión giraron en torno a las necesidades (explícitas o implícitas) del grupo participante, quienes fueron invitados semanalmente a sugerir temas para ser discutidos, dejando que los facilitadores condujeran el diálogo para suscitar preguntas y reflexiones colectivas en el grupo.

En la metodología de investigación-acción, este procedimiento tiene como objetivo fortalecer el significado de autonomía de los/las adolescentes y promover su protagonismo como agentes activos en la vida cotidiana de su contexto social y político. En el primer encuentro del grupo, se realizó una encuesta sobre los temas que los participantes querían que se trataran: relaciones interpersonales (amigos/as, familia, noviazgo), género y sexualidad (machismo, feminismo y orientación sexual), prejuicios y violencia (racismo, homofobia y feminicidio). Cada grupo se desarrolló según su propio potencial. Según Trevisol (2003), esta posibilidad se origina si cada persona, cada grupo experimenta su propia forma de conocer, sentir y posicionarse ante la vida y sus necesidades recurrentes de sentido.

Un claro ejemplo se refiere a los encuentros en los que se abordaron directamente los temas de género y sexualidad. Al principio de las actividades, prevalecían los discursos sexistas por parte de los chicos, mientras que las chicas mostraban los impactos de estos discursos en sus vidas, en situaciones rutinarias, como salir a la calle con determinada ropa y ser acosadas. En la confluencia de ideales, quedó claro que tanto las chicas como los

chicos pudieron revisar o afirmar sus posiciones como hombres y mujeres. De este modo, se pudo conceder a las chicas el espacio para hablar, la legitimación de sus discursos. Para los chicos, fue posible demostrar la importancia del espacio para el testimonio de todos y deconstruir algunos estereotipos sobre lo femenino y lo masculino, como la demostración de afecto, sentimientos y sensibilidad. Intentamos utilizar actividades semiestructuradas (dinámicas, técnicas psicodramáticas, producciones gráficas, etc.) como desencadenantes de la conversación, el cuestionamiento y la reflexión, siempre buscando la libertad de expresión sobre las experiencias cotidianas.

Se cree que, de esta manera, los participantes podrán desarrollar la práctica de la reflexión crítica sobre los problemas, fenómenos y experiencias vividas; es decir, mirar sus vidas de una manera más implicada y atenta y, así, contribuir al fortalecimiento de la autonomía y a la ampliación de los horizontes de acción.

Al final de cada encuentro, se registraba todo el proceso en fichas específicas: descripción de las observaciones y actividades, fecha y periodo de aplicación, número de participantes, objetivo del encuentro, tema tratado, desarrollo, sugerencias de mejora, análisis y consideraciones.

### 3. Resultados

En total, 15 adolescentes permanecieron en el grupo de reflexión. De acuerdo con la Tabla 2, referida a los 14 encuentros y temas trabajados, realizados en agosto y noviembre de 2019, se obtuvo un promedio de nueve participantes por encuentro.

Tabla 2. Encuentros y temáticas trabajadas de agosto a noviembre/ 2019

N.º de encuentro	Tema	Fecha	Participantes
1	Presentación/Autoconocimiento	15/08/2019	9
2	Relaciones interpersonales	22/08/2019	11
3	Relación alumno/escuela	29/08/2019	12
4	Integración grupal	05/09/2019	13



5	Relaciones interpersonales	12/09/2019	9
6	Integración grupal	19/09/2019	11
7	Expresión de sentimientos	24/09/2019	8
8	Adolescencia	03/10/2019	7
9	Roles de género	10/10/2019	10
10	Roles de género	16/10/2019	8
11	Roles de género	24/10/2019	6
12	Racismo	31/10/2019	5
13	Racismo	07/11/2019	9
14	Cierre	11/11/2019	10
Media de participantes			9

Fuente: Elaboración propia, datos registrados por los facilitadores.

En el primer encuentro se hizo una dinámica de presentación y se estableció un acuerdo de convivencia entre los participantes del grupo. Se estipularon algunos “acuerdos” para los encuentros, tales como: compromiso con los horarios y las actividades propuestas, respeto por los pares y facilitadores, confidencialidad sobre las discusiones y libertad de expresión. A lo largo del semestre los temas discutidos y elegidos por los/las adolescentes fueron: las relaciones interpersonales (familia, amigos, noviazgo, amor, cuidados); el género y la sexualidad (atracción, machismo, feminismo, orientación sexual, respeto a la diversidad) y los prejuicios y la violencia (racismo, violencia de género, homofobia, desigualdades sociales de derechos y oportunidades) a través de dinámicas de grupo, materiales gráficos, técnicas teatrales de psicodrama, debates, estudios de casos, cuentos y relatos.

Debido a la heterogeneidad del grupo (género, clase, color, orientación sexual, etc.), las experiencias reportadas encontraron formas dispares de experiencias sobre el mismo tema. La familia y la escuela, al ser llevadas a la escena, provocaron diferentes afectos en los participantes. Por un lado, algunos participantes informaron sobre familias disfuncionales, impregnadas de distancia, abandono y violencia, mientras que otros aportaron experiencias llenas de afecto y

atención. La institución escolar fue vivida por algunos como una carga y por otros como algo beneficioso para su desarrollo como sujetos; sin embargo, todos se quejaron de que la escuela, la mayoría de las veces, no los escuchaba. También informaron sobre las relaciones amorosas, la atracción, los hobbies, la dificultad para relacionarse con los pares, las prácticas deportivas y las producciones artísticas.

Se observó que el momento del grupo resultó ser un lugar de evasión para cierto alumnado, donde podían “saltarse la clase” y escapar de la rutina escolar, porque preferían participar en el grupo de reflexión que quedarse en clase. Era necesario debatir y reflexionar para concienciar sobre el papel de la escuela en la vida en sociedad, el significado de la asistencia y el compromiso en clase y las consecuencias para la vida futura.

Destacaron que el grupo de reflexión ofrecía un espacio en el que podían tener una voz activa y, sobre todo, la garantía de que esa voz sería escuchada, sin juicios y de forma atenta. Este hito se considera crucial para el desarrollo de las reuniones, ya que, a partir de él, los integrantes del grupo empezaron a participar de manera significativa, comenzaron a confiar en ese espacio como un lugar posible para expresar sus inseguridades, dudas y temores.



Dicho esto, para ilustrar los puntos anteriormente discutidos, se optó por presentar uno de los temas que estuvo presente de forma implícita y explícita a lo largo de los encuentros: ser hombre y ser mujer en nuestra sociedad.

### 3.1. (DES) Construcción y resignificación de roles y actitudes: ser hombre y ser mujer a debate

Las cuestiones de género fueron un tema que siempre estuvo presente, directa o indirectamente, en los encuentros, ya sea en las conversaciones entre los/las adolescentes, o en los enfrentamientos entre chicas y chicos durante las discusiones, o incluso en las peticiones explícitas de que se tratara el tema, como la petición de que se trabajara el tema del feminismo en el grupo de reflexión.

Las cuestiones de género y sexualidad despertaron un gran interés en los/las adolescentes, había un activismo feminista muy fuerte en el grupo, así como movimientos de los chicos para entender el universo de las mujeres, comprender los roles de género y revisar sus comportamientos como hombres en la sociedad actual. Los debates abarcaron desde las desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito profesional y doméstico (en lo que respecta a la violencia, las mujeres son vistas como las cuidadoras del hogar), hasta la dificultad de los hombres para escuchar y percibir a las mujeres como protagonistas en la sociedad.

En el primer momento en el que se abordó este tema, se optó por realizar una encuesta sobre lo que los participantes escuchaban habitualmente en sus círculos sociales (familia, círculo de amigos, pares) sobre ser mujer y ser hombre (UNESCO, 2012, p. 17), con el fin de reflexionar sobre cómo se construyen y reproducen estas representaciones en la vida cotidiana.

Con respecto a ser mujer, las chicas participantes mencionaron actitudes y comportamientos que experimentan a diario:

La mujer tiene que ocuparse de la casa; tiene que ser femenina; no puede trabajar fuera;

debe estar a disposición del hombre; ser sumisa al hombre; aceptar el machismo; ser emocional; no debe interesarse por las cosas del sexo opuesto (carrera profesional, peleas); la mujer solo debe quedarse en casa; debe tener restricciones en la forma de vestir; sexo frágil; la mujer no sabe conducir; depende del hombre; sexualización del cuerpo femenino; reparto de las tareas domésticas de forma injusta; diferencia salarial en relación con el hombre.

En cuanto a ser hombre, los chicos presentaron argumentos defendiendo actitudes y comportamientos:

El hombre no puede ser emocional; no puede hacer las tareas domésticas, solo la mujer puede; tiene que tener “porte físico” (sic); solo mantener amistades masculinas; dominar a la mujer; solo el hombre mantiene la casa, el hombre es más agresivo que la mujer; el hombre tiene el instinto de protección; el hombre no llora; el hombre tiene que ser una persona dura y dominante (sic); el hombre debe ser siempre fuerte; tiene dificultad para expresar sus sentimientos; no puede expresar afecto físico como besar la mejilla de su amigo, abrazar, etc.

Los relatos revelaron innumerables estereotipos y prejuicios sobre los roles de género. Aunque los/las adolescentes pusieron estas frases en el orden del día de la discusión, poco a poco, la deconstrucción de los estereotipos se hizo perceptible en el grupo.

Surgió un fuerte movimiento femenino en defensa de los derechos de la mujer y de los deberes de hombres y mujeres. Como ejemplo, un participante señaló el aprendizaje de los chicos que reproducían el comportamiento de sus padres, tíos y su propio grupo de amigos. Los chicos estuvieron de acuerdo con que fueron criados así. Uno de ellos relató que, cuando era niño, su tío señalaba a las mujeres que caminaban por la calle y les decía cosas como “caliente”, “sexy”, “cachonda”; por tanto, para él, actuar así era algo considerado natural, que representaba el “ser hombre” que había aprendido a lo largo de su vida.



Este relato introdujo en el debate el tema del acoso que, en palabras de las chicas participantes, era una de las actitudes masculinas que más les desagradaba. Informaron que sufrían acoso callejero a diario, y que a menudo cambiaban sus rutas por miedo a que les ocurriera algo malo.

A partir de los encuentros, se pudo comprobar que los/las adolescentes mostraron un gran interés por revisar su comportamiento y evaluar el de otros hombres. En cuanto a los chicos, se pudo comprobar la importancia de estas discusiones para la autoevaluación de su propia condición de “ser hombre”. Así, se pudo reflexionar con el grupo sobre el lugar del discurso<sup>7</sup> de cada uno, argumentando y debatiendo juntos sobre los roles de género y la igualdad.

Así, al posicionarse y debatir un tema común, el grupo comenzó a ejercer su autonomía para hablar de temas pertinentes a su vida cotidiana, lo que permitió la construcción de nuevos conocimientos y saberes, la resignificación de otros, así como la posibilidad de articular el aprendizaje con la participación social.

### **3.2. Impactos del grupo de reflexión: el caso de N. y sus conflictos con la figura paterna**

Un adolescente, N., de 17 años, estudiante de segundo de bachillerato, comenzó a participar en el grupo de reflexión a partir del segundo encuentro. Sin embargo, estaba claro que no le gustaba estar en ese ambiente. Siempre estaba callado y le costaba relacionarse con la clase y los profesores. Se notaba que utilizaba el grupo como justificación para no asistir a las clases. Su forma de estar en el grupo cambió después de una actividad de psicodrama (Carvalho, 2011, p. 101) en la que todos los participantes interpretaron el papel de alguien cercano (madre, padre, amigo, novio/a, tío/a, abuelo/a, etc.). N. asumió el papel del padre y, tras el final de este encuentro, buscó a los facilitadores e informó que él y su padre no hablaban, no hacían “actividades de padre e hijo, parecían dos extraños y

siempre estaban peleando”. Sin embargo, con la experiencia en el grupo de reflexión, llegó a la conclusión de que la mala relación con el padre era un problema de comunicación. Al llegar a esta conclusión, llamó al padre para comentarle su descontento por la distancia que les separaba. Desde el momento en que N. dio testimonio de su experiencia al grupo, se volvió concomitantemente, más participativo e involucrado en los asuntos de la escuela y del aula.

Ese caso puede señalarse como un ejemplo del despliegue del trabajo realizado en el grupo de reflexión para una participación activa y autónoma frente a los desafíos cotidianos de los participantes.

## **4. Discusiones y conclusiones**

En el mes anterior al periodo vacacional se notó la ausencia de un gran número de alumnos/alumnas en la escuela, sin embargo, el alumnado miembro del grupo de reflexión siguió siendo asiduo y afirmó que les gustaba ir a la escuela motivados por los encuentros.

Se observa que los grupos de reflexión se han convertido, indirectamente, en un elemento atractivo y de permanencia del alumno en la escuela, lo que pone de manifiesto la necesidad de los/las adolescentes de participar en espacios de carácter democrático, de apertura al diálogo y al intercambio de experiencias, en los que puedan hablar y ser escuchados sin presiones ni juicios. Al hablar, la persona piensa, percibe y categoriza la información, reconoce sus contradicciones y se responsabiliza de sus experiencias y sentimientos, adquiere autonomía cuando el “yo” sustituye al “esto” (Campos, 2015).

En varias ocasiones, el grupo participante señaló que muchos de los temas tratados en el grupo de reflexión nunca habían sido abordados por nadie más, y mucho menos pensados por ellos, “no nos paramos a (sic) pensar en estas cosas”. En este sentido, “escuchar y dejar hablar a los participantes de la vida escolar”, pero no solo de la vida escolar, y “posibilitar la afectación entre ellos puede ser un primer paso tanto para el surgi-





miento de las diferencias entre sus miembros (...) como para un mayor contacto con la dimensión del ser de cada uno” (Maciel, 2016, p. 116) y el consecuente reconocimiento de sí mismos como sujetos de derecho, es decir, ciudadanos.

La escuela, al constituirse como un ambiente de transición entre la familia y la sociedad, reproduce en su día a día características pertinentes al sistema social y, así, el alumno situado dentro de los límites de la institución educativa, tiene la oportunidad de experimentar una simulación de la vida social, en la que, por medio de las acciones realizadas, desarrolla gradualmente su independencia e individuación (Zimmerman & Osório, 1997). De esta manera, involucrar a jóvenes con la realidad y sus problemas puede ayudarlos a desarrollar el sentido de la justicia y el bien común, así como la solidaridad, que son fundamentales para la formación de ciudadanos activos que, además de ser portadores de derechos y deberes, son partícipes y agentes de transformación de la vida social y política de su entorno (Benevides, 1996).

Uno de los mayores retos a la hora de realizar los grupos de reflexión fue precisamente fomentar la participación activa de los/las adolescentes en los debates y procesar la reflexión para la acción. El objetivo no era trabajar el protagonismo del actor aislado, sino construir una colectividad para la participación y la acción con el fin de lograr una ciudadanía activa (Alberto et al., 2018).

Para lograr este objetivo, se decidió asignar *responsabilidades* a los/las adolescentes a medida que se fueran celebrando los encuentros. Ellos/as fueron los/as principales responsables de determinar lo que se discutía en el grupo de reflexión. Lo que empezó de forma tímida con sugerencias generales, se convirtió en sugerencias de temas de debate basados en las necesidades que identificaban en su vida diaria, como cuestiones de género, sexualidad y racismo. Como señala Freire (2005, p. 119), “solo decidiendo se aprende a decidir y solo decidiendo se alcanza la autonomía”.

En la perspectiva global del desarrollo humano, es fundamental considerar la dimen-

sión afectiva en la educación (Galvão, 2003). Al poder hablar y reflexionar sobre lo que sienten, el joven y la joven tendrán más repertorio social para afrontar las frustraciones y podrán participar de forma más responsable en la vida académica. Como destacan (Lopes & Oliveira, 2010):

(...) para el desarrollo del ser humano, es esencial que haga el viaje interior, es decir, que se conozca bien a sí mismo para una buena relación con el otro de forma responsable y justa, sobre todo respetando al “diferente” e incluso a la propia vida. Y esto debe ser un proceso continuo que contribuya a una vida agradable en comunidad y también a una vida profesional exitosa. (p. 109)

Se considera que los grupos de reflexión, como instrumento de intervención (Zimmerman & Osório, 1997), proporcionaron a los/las adolescentes un espacio para hablar de cuestiones que impregnaban su vida cotidiana, tanto dentro como fuera de la escuela. Según el informe de los propios participantes, la configuración del grupo de reflexión y el diálogo llevaron a la articulación de nuevos conocimientos sobre los temas que abordaron, ya que pudieron desarrollar el aprendizaje y aplicarlo en otros contextos. El proceso permitió reafirmar, revisar o incluso resignificar algunos roles sociales, posiciones, estereotipos e ideologías.

Así, se pueden evidenciar las aportaciones del grupo de reflexión como instrumento de intervención para apoyar la práctica del Aprendizaje-Servicio (APS). Como se muestra, el papel fundamental del Aprendizaje-Servicio (APS) es fortalecer la autonomía del alumnado a través del ejercicio del protagonismo en la realización de proyectos que articulan el aprendizaje con la participación social, especialmente involucrando al educando en la resolución de asuntos concretos de utilidad social de la vida cotidiana, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión sobre lo vivido (Beresford, 2019; Silva & Tavares, 2011; Zarpelon et al., 2018).

A pesar del balance positivo de esta experiencia, también se encontraron algunas limi-



taciones que, aunque no comprometieron el desarrollo de los encuentros, sí interfirieron. Podemos citar como ejemplo los cambios en el calendario de la institución (fechas de exámenes y otros eventos), algunas interrupciones en la sala de reuniones (de los empleados y las empleadas de la institución y del alumnado no participante), la corta duración de los encuentros (solo 40 minutos), la no adhesión o el abandono de algunos alumnos/alumnas.

Es legítimo destacar que gran parte del éxito alcanzado con los grupos de reflexión se debe a la apertura y perspectiva de la escuela en la modificación de la dinámica de aprendizaje del alumnado, para la vida y consecuentemente para la ciudadanía activa. El trabajo desarrollado mostró resultados significativos en la vida diaria de la escuela y garantizó que se siguieran realizando otros proyectos en esta línea.<sup>8</sup>

Por último, se espera que la propuesta aquí presentada pueda alentar otros estudios que busquen, a partir del trabajo con grupos, ofrecer un espacio democrático para la palabra, la escucha y la acción, de modo que se puedan articular nuevos discursos y actitudes más allá del recinto escolar, así como en la vida cotidiana, en la defensa de los derechos y el cumplimiento de los deberes.

## Notas

- 1 A partir de esta etapa, todos los niños y todas las niñas, por ley deben estar matriculados en algún centro educativo regulado por el Estado.
- 2 El proyecto, resultado de una asociación entre la Escuela y el Observatorio de la Violencia en las Escuelas del Centro Universitario Salesiano de São Paulo/Brasil, U.E de Lorena, fue coordinado por la Prof. Dra. Sonia Maria Ferreira Koehler, también autora de este artículo, y actualmente jubilada. La Red de Observatorios está formada por instituciones universitarias nacionales e internacionales y forma parte de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad, creada por la Universidad Católica de Brasilia. Los participantes en este proyecto fueron alumnos de la carrera de Psicología y antiguos alumnos, voluntarios, que formaron parte del equipo.
- 3 Es un recurso que tiene como objetivo proporcionar las condiciones para que los participantes reflexionen e investiguen sobre cuestiones cotidianas con el fin de desarrollar soluciones para acciones conjuntas (Zimerman & Osório, 1997).

- 4 Según la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, el Consejo de Curso y Grado es un órgano "presidido por el director e integrado por profesores de la misma clase y del mismo grado, con la participación autorizada de los alumnos en representación de sus pares" (Governo do Estado de São Paulo, 2003).
- 5 Según la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, de acuerdo con la Ley 7.398, un Centro de Estudiantes es una "organización que representa los intereses de los estudiantes en la escuela". Permite a los estudiantes discutir y fortalecer las posibilidades de acción, convirtiéndose en un importante espacio de aprendizaje, ciudadanía, convivencia, responsabilidad y lucha por los derechos" (Governo do Estado de São Paulo, 2002, p. 5).
- 6 Un grupo se llama heterogéneo cuando los miembros son de diferentes edades y clases y un grupo abierto cuando es posible la entrada de nuevos participantes si hay vacantes (Zimerman & Osório, 1997).
- 7 Según Ribeiro (2017), el lugar de habla representa el lugar de los grupos minoritarios (étnicos, políticos, religiosos, de género) para discutir los fenómenos sociales, institucionales y culturales que conciernen a su vida cotidiana.
- 8 En 2020, la institución educativa acoge dos (2) proyectos de extensión con la misma propuesta de estudio: a) "Talleres temáticos con grupos operativos: ¿cómo los jóvenes están viviendo el fenómeno de la adolescencia?" y b) "El impacto de la violencia doméstica e intrafamiliar en el desarrollo del adolescente: prevención e intervención sobre el fenómeno".

## Referencias bibliográficas

- Alberto, M.F.P., Medeiros, F.C., & Paiva, I.L. (2018). Participação e protagonismo da juventude: experiências em socioeducação e direitos humanos. En M.F.P. Alberto & A.P. Lucas (Eds.), *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia* (pp. 56-76). Editora UFPB. <https://bit.ly/2YDKHTb>.
- Benevides, M.V.M. (1996). Educação para a democracia. *Lua Nova: Revista de cultura e política*, (38), 223-237. <http://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>
- Beresford, T.L. (2019). *Service-learning: uma aposta para o futuro* [Dissertação de Doutorado, Universidade do Minho: Escola de Economia e Gestão]. Repositório Universidade do Minho. <https://bit.ly/2BI3Lqp>.
- Campos, V.F.A. (2015). *Linguagem e psicoterapia gestaltista*. Ideias & Letras.
- Carvalho, C. (2011). *Psicodrama e dinâmica de grupo*. Iglu. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. <https://bit.ly/3hNRocO>.



- Emenda constitucional, nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. <https://bit.ly/2Z0oI7P>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. En V.A. Arantes (Ed.), *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 71-88). Summus.
- Governo do Estado de São Paulo (2003, 2 fevereiro). *A importância dos Conselhos de Escola e Classe para o desenvolvimento do aluno*. <https://bit.ly/3epJX9D>.
- Governo do Estado de São Paulo (2002) *Caderno Grêmio em Forma*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. <https://bit.ly/2YH1Prl>.
- Koehler, S.M.F. & Pinheiro, S.I. (2020). Juventudes em busca de sentido: alunos universitários salesianos e jovens da escola pública desenvolvem oficinas na vertente pedagógica e psicológica para pensar a vida. En M. S. R., Villagómez, R.R. Soffner & L. Marques (Coords.), *Desafios de la educación salesiana: experiencias y reflexiones desde las IUS* (pp.167-197). Editorial Universitária Abya-Yala. <https://bit.ly/3gABqRF>
- Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985 (1985). Dispõe sobre o Grêmio Estudantil: organização de entidades representativas de estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. <https://bit.ly/3eFsAC4>.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. <https://bit.ly/2YlOclR>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. (LDB)* <https://bit.ly/316jvy2>
- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. <https://bit.ly/2NiTio1>.
- Liberati, W.D. (2010). *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. Malheiros Editores.
- Lopes, M.E.B., & Oliveira, S. d. F. (2010). Aprender a ser. *Pedagogia em Ação*, 2(2), 109. <https://bit.ly/3gCNWA5>
- Maciel, M.R. (2016). *Psicanálise e Educação*. Person.
- Meirelles, F., & Sanches, R.M. (2005). Um olhar psicanalítico na instituição educacional: o psicodiagnóstico institucional. En R.M. Sanches (Ed.), *Winnicott na clínica e na instituição* (pp. 159-172). Escuta.
- Moreira, M.A.M. (2010). A democracia radicalizada: crianças e adolescentes como agentes de participação política. En Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito - CONPEDI (Ed.), *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI* (pp. 7105-7126). CONPEDI. <https://bit.ly/2NF9dx3>.
- Paganini, J., & Sartor, P.J. (2018). A cidadania participativa exercida pela criança e pelo adolescentes no Brasil: breves reflexões teóricas. En Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC (Ed), *Anais do XIV Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea*. UNISC. <https://bit.ly/2D6itlX>
- Papalia, E.D. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (13a ed.). Artmed.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Editora Letramento.
- Perez-Galvan, L.M. & Ochoa-Cervantes, A. d. I. C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207. <https://bit.ly/2BiDm2C>.
- Saraiva, J.B.C. (2009). *Adolescente em conflito com a lei da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil*. Livraria do Advogado Editora.



- Silva, A.M.M., & Tavares, C. (2011). A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(1), 13-24. <https://bit.ly/2YIa0mH>
- Silva, M.A.M., & Araújo, U.F. (2019). Aprendizagem-serviço e Fóruns Comunitários: articulações para a construção da cidadania na educação ambiental. *Ambiente & Educação*, 24(1), 257-273. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v24i1.8157>.
- Szabó, I., & Risso, M. (2018). *Segurança pública para virar o jogo*. Companhia das Letras.
- Thiollent, M. (1996). *Metodologia da pesquisa-ação* (7a ed.). Cortez.
- Trevisan, G., & Fernandes, N. (2018). Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. En M. F. P. Alberto & A. P. Lucas (Eds.), *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia* (pp. 121-139). Editora UFPB. <https://bit.ly/2YDKHTb>.
- Trevisol, J. (2003). *O reencantamento do humano: processos de ampliação da consciência na educação*. Paulinas.
- UNESCO (2012). *Cá entre nós: guia de educação integral em sexualidade entre jovens*. Governo do Estado de São Paulo/UNESCO. <https://bit.ly/2NEWBG1>.
- UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. UNESCO. <https://bit.ly/2CKlg9X>.
- Zaro, J., & Custódio, A.V. (2019). Agir participativo e comunicativo: fundamentos filosóficos e legais da participação da criança e do adolescente nas políticas públicas. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, 6(3), 223-245. <https://bit.ly/3gC89G4>
- Zarpelon, L.F.B., Terencio, M.L., & Batista, N.A. (2018). Integração ensino-serviço no contexto das escolas médicas brasileira: revisão integrativa. *Ciência e Saúde Coletiva*, 23(12), 4241-4248. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182312.32132016>
- Zimerman, D. E., & Osorio, L.C. (1997). *Como trabalhamos com grupos*. Artes Médicas.

