

Cuando se realiza una labor formativa con cualquier población, conviene tener claro desde cuál enfoque metodológico se trabaja, no solo para no incurrir en incoherencias e inconsistencias metodológicas o técnicas, sino por cuanto esta claridad es la que orienta y posibilita una praxis con sentido.

Es por esto que presentamos, en este apartado, los principales elementos que un facilitador o facilitadora debe conocer y manejar acerca de la Metodología Participativa como opción metodológica, del papel que se le exige dentro de esta opción y del Trabajo en Grupos como estrategia. Además se encuentran algunas orientaciones prácticas a ser tomadas en cuenta por el o la facilitadora en la implementación del módulo.

a. La Metodología Participativa como herramienta para el desarrollo de procesos socioeducativos para la Promoción de la Salud

*“nadie educa a nadie,
así como tampoco nadie se educa a sí mismo.
Los hombres se educan
en comunión mediatizadora por el mundo”
(Freire, 1970; p. 101)*

Cuando se pretenden desarrollar procesos socioeducativos con grupos de personas, cobra una especial relevancia tener claro desde qué posición se realizan, esto por cuanto existen diversas posiciones y alternativas pedagógicas que poseen distintas concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los involucrados en dichos procesos, así como de las diferentes prácticas metodológicas que deberían ser utilizadas en estos.

En este sentido, consideramos importante comprender a profundidad, no solo la estrategia metodológica en su dimensión técnica, sino también los fundamentos filosóficos e ideológicos que sustentan dicha praxis educativa. No tener claro estos aspectos de la labor educativa, podría traducirse en incoherencias y contradicciones en las prácticas derivadas en relación con los enfoques de los que se parte o se pretende partir.

Ha sido una práctica común durante muchos años que los y las profesionales, encargados(as) del desarrollo de actividades educativas de prevención y promoción de la salud, utilicen las charlas expositivas (magistrales) para abordar con la población temáticas de interés para la salud pública.

Desde este enfoque metodológico, la práctica educativa en salud ha consistido en la relación unidireccional entre una o varias personas “expertas” que hablan o exponen sobre algún tema y un grupo de personas (auditorio) que escucha y observa pasivamente con mayor o menor interés lo que se expone. Así la mayor participación que se espera de este grupo —y se le permite— es que realicen preguntas sobre aquellos aspectos que no han entendido de la exposición.

Como podrá comprenderse, esta práctica educativa que, como ya dijimos ha sido muy difundida entre los promotores y educadores de la salud, encuentra sus raíces en el clásico enfoque educativo utilizado en los procesos formales (institucionalizados)

de enseñanza, el cual es conocido como educación academicista, o como la denominaba Paulo Freire¹ **educación bancaria**.

Este tipo de trabajo educativo con grupos, tiene la particularidad —y a nuestro criterio el inconveniente— de colocar al grupo con que se desarrolla el trabajo preventivo en una posición de receptores pasivos de la información que transmiten los “expertos”, quienes aparecen como los “conocedores” del tema y los poseedores de la “verdad” y de lo que “debe hacerse”.

Esta perspectiva sostiene entonces, una relación vertical entre “los que saben” (los educadores) y “los que no saben” (los educandos), produciéndose de esta manera una relación de poder que se reduce a una mera transmisión de información que no le permite a los participantes en el proceso, reflexionar críticamente y construir desde su realidad un conocimiento significativo que les permita transformar su situación².

Ahora, es de vital importancia señalar que, si bien este ha sido el enfoque teórico-metodológico más utilizado para desarrollar procesos educativos de cualquier índole, a través del tiempo han sido evidentes las múltiples y profundas limitaciones que posee este enfoque en su dimensión pedagógica, aún más, cuando lo que se busca como objetivo último de los procesos es el cambio de actitudes y la modificación de comportamientos de los y las participantes en los mismos.

Con el desarrollo de las ciencias educativas, la investigación de los distintos métodos didácticos y la evaluación de los procesos pedagógicos, se gestaron otros modelos y enfoques de educación, que han permeado tanto el nivel formal como el no formal.

Algunos de estos modelos resultantes, parten de perspectivas que buscan involucrar a la persona como sujeto (no como objeto) activo de su propio proceso de aprendizaje.

De esta manera, la Metodología Participativa surge como una propuesta que intenta romper con ese planteamiento de verticalidad entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando de una labor educativa basada en el abuso del poder por parte del “conductor del proceso”, a una utilización instrumental del mismo.

Así propone una relación más equitativa y horizontal, en donde todos y todas los(as) participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, tienen el mismo derecho a participar, opinar, aportar y cuestionar, aspectos que son de vital importancia en el trabajo con adolescentes.

Esta propuesta pedagógica participativa, la cual es definida por Fallas y Valverde (2000) como “una forma de trabajo en la que se procura la participación activa de todas las personas involucradas en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento” (p. 22), promueve el aprendizaje estimulando un mayor involucramiento entre las personas participantes y entre estas y aquello que es estudiado o revisado.

Se busca entonces, que todos los y las participantes reflexionen, opinen, analicen críticamente y propongan alternativas y soluciones respecto de las situaciones, fenómenos, problemáticas o temas que convocan al grupo, en un ambiente creativo, respetuoso, lúdico y abierto.

¹ Paulo Freire (1901-1997): Pedagogo brasileño quien dirigió en su país natal uno de los movimientos de alfabetización más importantes de la historia de América Latina. Sus ideas revolucionarias sostenían que la educación debe ser un instrumento para liberar al hombre y a la mujer; dándoles la posibilidad de reflexionar sobre su realidad para generar una acción transformadora.

² Es de vital importancia señalar que, desde el conocimiento que se tiene de la dinámica de desarrollo psicosocial de la adolescencia, estos enfoques educativos entran en absoluta desventaja cuando son utilizados con poblaciones que atraviesan esa fase del desarrollo por cuanto, el y la adolescente que empieza a cuestionar y desafiar abiertamente al mundo adulto y sus planteamientos, muestra un especial rechazo por las comunicaciones que provienen de los representantes de ese mundo y con mayor razón si esas comunicaciones son asociadas a la imposición de ideas o a actitudes censuradoras, enjuiciadoras, sermoniadoras o deslegitimantes de su propia forma de pensar; ver el mundo y actuar sobre él.

Enseguida se comprende la ruptura que establece la Metodología Participativa con la concepción tradicional de educación, la cual concebía a los y las participantes del proceso como “recipientes” que llegaban vacíos al momento educativo para ser llenados con el conocimiento y experiencia que aportaba el educador.

Entonces, en franca oposición con esa clásica forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, la Metodología Participativa concibe a los y las participantes en estos procesos, como sujetos que poseen aprendizajes previos y que, por tanto, llegan al momento educativo cargados de conocimientos y experiencias acerca de la temática, situación o problemática que se aborda.

Esos aprendizajes (conocimientos y experiencias) previos, pueden ser formales e informales; esto en el sentido de que el conocimiento no solo surge de procesos que tienen una explícita finalidad académica o intelectual, sino que también se producen en otros ámbitos, incluyendo la cotidianidad³.

Precisamente son estos conocimientos y experiencias previas, los puntos de partida y principales insumos del proceso de enseñanza-aprendizaje, elementos que deben ser contemplados en el trabajo educativo. Es a partir de sus vivencias que las personas construyen nuevos conocimientos o replantean sus conocimientos anteriores (Fallas y Valverde, 2000).

En otra dimensión pero siempre partiendo de que las personas son poseedoras de conocimientos, la Metodología Participativa considera que toda persona, independientemente de su origen, edad, género, profesión o situación socioeconómica, puede realizar aportes importantes al proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se le abran espacios para compartir eso que sabe, piensa y siente, es decir, espacios para participar activamente. Desde este enfoque educativo, es esto lo que le permite a un grupo de personas generar nuevos conocimientos que permitan trascender y transformar su realidad.

De este modo, podemos comprender que la Metodología Participativa concibe a los y las participantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje como sujetos con capacidades, habilidades y potencialidades, lo cual los faculta para tener una participación activa tanto en el momento educativo, como en aquellos procesos de transformación de la realidad resultantes de ese proceso de construcción del conocimiento.

Es decir, la metodología participativa es promotora del protagonismo de las personas, visualizándolas como seres capaces de opinar, participar y aportar al desarrollo de los procesos en los que está involucrado. De esta manera, encontramos que utilizar este enfoque pedagógico con la población adolescente es absolutamente congruente con el enfoque de protagonismo adolescente que promovemos.

Otro aspecto fundamental que caracteriza a la Metodología Participativa es que parte siempre de la realidad, para reflexionar sobre ella y volver a ella con una práctica renovada. Consecuentemente con este planteamiento, trabajar desde la Metodología Participativa implica retomar aquellas situaciones que son cercanas a las y los participantes, generando la posibilidad de que ellos y ellas las reflexionen, analicen, estudien y re-lean críticamente, rompiendo de este modo, con la apatía y la indiferencia ante las situaciones que se viven ya sea a nivel individual, grupal, comunal o nacional, que en muchas ocasiones se impone en la práctica cotidiana e irreflexiva de las personas.

³ En este sentido, se parte del concepto de Educación Permanente el cual sostiene que todas las experiencias por las que atraviesa una persona en su cotidianidad, es decir en su relación permanente con el medio — natural o social—, se constituyen en aprendizajes que son incorporados a la forma de entender el mundo y relacionarse con él.

Con esto se busca que las personas participantes en estos procesos, desarrollen una mayor conciencia de sí mismos y de los otros, de las relaciones que establecen con el medio, de las formas en cómo actúan e interactúan, de lo que viven y hacen y en fin, de su participación directa en la realidad en la que están inmersos y los elementos de carácter ideológico implicados en ella, los cuales determinan un estado de las cosas que, en muchas ocasiones, resulta perjudicial para la salud de las personas y obstaculizante de su desarrollo.

Estos procesos de reflexión sobre la realidad permiten a su vez, desarrollar nuevos conocimientos que pueden incorporarse a las teorías o conocimientos ya existentes. De esta forma, la Metodología Participativa propone una constante revisión de conocimientos, posibilitando su renovación y mejoramiento, aspecto que puede generar el desarrollo de nuevas visiones y enfoques sobre la realidad, es decir, nuevas formas de ver y enfrentar la vida.

Claro está que para lograr que en los espacios educativo-formativo se de la expresión abierta de ideas, opiniones, sentimientos y emociones y para que se de una participación activa y dialógica en la que el intercambio y la confrontación de ideas sean aspectos centrales, se hace necesario visualizar espacios flexibles, abiertos, creativos y lúdicos.

La incorporación de aspectos lúdicos y creativos al proceso socioeducativo, tiene múltiples ventajas entre las que se pueden señalar las siguientes:

- a. Posibilita trabajar con poblaciones de muy diversas edades, orígenes y niveles educativos, facilitando la revisión de temáticas que de otra manera resultarían difíciles de abordar.
- b. Genera un ambiente flexible y entretenido —no aburrido— para el aprendizaje (en contra de la rigidez de los procesos formales tradicionales). Las actividades de juego bien desarrolladas y orientadas hacia un objetivo pedagógico claro permiten que, las y los participantes mantengan su atención tanto en la actividad como en el proceso. Asimismo, permiten el desarrollo de un nivel alto de dinamismo y movilización lo cual resulta vital en el trabajo con adolescentes.
- c. Ayuda a disminuir las resistencias que puedan tener las personas ante una temática, actividad o proceso que se requiere desarrollar, pues colaboran con el establecimiento de un espacio de juego que disminuye la tendencia a la racionalización⁴ y promueve el surgimiento de las fantasías, lo cual es de suma importancia pues estas operan en la realidad de forma irracional e inconciente, disminuyendo la capacidad de conciencia de la población y por tanto de acción transformadora sobre la misma.
- d. Ligado al punto anterior, promueve la posibilidad de que surjan elementos que de otras maneras, podrían ser reprimidos por los y las participantes.
- e. Facilita el aprendizaje de los aspectos tratados en el espacio educativo al transformar la lógica de contenidos curriculares en un enfoque que privilegia los aprendizajes significativos. La creación y el juego, junto con el resto de componentes y fundamentos de la Metodología Participativa, exigen de las personas participantes en los procesos, un mayor involucramiento y compromiso con la tarea de aprendizaje, favoreciendo una mayor apropiación de lo abordado.
- f. Genera la posibilidad de que los y las participantes exploren, piensen y practiquen diversas formas de expresión que les permita plasmar y transmitir a otros sus vivencias atravesadas por los propios sentimientos e ideología. Esta propuesta variada, flexible y abierta, con frecuencia es bien recibida por las personas (más por los y las adolescentes), puesto que les amplía las posibilidades de expresión.

⁴ Racionalización se utiliza acá en sentido laxo, para denominar una tendencia del ser humano a hablar y actuar desde un razonamiento marcado por la deseabilidad social y divorciado de los afectos y de la crítica ideológica.

Conviene subrayar que para el buen desarrollo de los elementos lúdicos, la metodología participativa debe romper con las formas tradicionales de trabajo estimulando espacios para la creatividad, dando a las y los participantes la posibilidad de utilizar distintas formas de expresión a lo largo de un proceso o incluso en una misma actividad.

Ahora bien, es necesario que enfatizamos que lo lúdico no puede ser visto como un objetivo en sí mismo, sino como un medio para generar elementos que puedan ser revisados y reflexionados con criticidad por los y las participantes. Siguiendo la misma línea de este planteamiento, Madriz y Vargas (1988) afirman que la participación no debe ser un fin en sí misma, sino que debe ser visualizada como un instrumento para la consecución de objetivos. Así, dependiendo del uso que se le de a la Metodología Participativa en tanto herramienta metodológica, se facilitará o dificultará la consecución de los objetivos que se hayan establecido.

De hecho, en concordancia con lo anteriormente referido, se hace necesario subrayar la dimensión reflexiva, como una de las características esenciales de la Metodología Participativa, la cual se logra por medio de procesos de discusión, diálogo y cuestionamiento.

Esto es fundamental dimensionarlo en su justa medida, pues la labor educativa con carácter participativo, tal como ya se ha señalado, no se limita a las actividades lúdicas que generen la participación y movilización del grupo. Los diálogos y discusiones buscan que se reflexione sobre lo realizado en las actividades, sobre lo que ha surgido a través de lo lúdico, permitiendo revisar lo que se realizó, lo que se reflejó y se sintió en dichas labores. Así, la reflexión facilita la toma de conciencia sobre lo sucedido tanto en las actividades lúdicas como en su relación simbólica con situaciones de la cotidianidad de las y los participantes.

Estos procesos de estudio, análisis y reflexión permiten revisar las posibilidades de acción individuales y colectivas frente a las situaciones expuestas, buscando desarrollar en las y los participantes habilidades analíticas y críticas que brinden una plataforma para el accionar en la vida y el entorno en la que esta se desarrolla.

Como a podido observarse hasta ahora, en oposición a los esquemas tradicionales de educación para la salud, el fin último de la Metodología Participativa no es “trasladar” información, sino generar un proceso formativo en donde las personas puedan apropiarse de la información comprendida en el proceso para convertirla en conocimiento aplicable a su vida que le permita “hacer cosas” que mejoren su situación y potencialicen su desarrollo y bienestar.

La información, que además puede surgir desde los mismos y mismas participantes (no solo de quien conduce el proceso), es tan sólo uno de elementos —y en algunos casos objetivo específico— del proceso. Lo más importante en esta metodología, es que los y las participantes reconozcan su realidad, puedan ser críticos ante esta y así re-construyan y se apropien de nuevas formas de verla y actuar sobre ella. Es decir, el fin último de este enfoque metodológico se orienta a que la persona, más que manejar información, desarrolle nuevas habilidades para enfrentar y disfrutar la vida y potencie aquellas que ya adquiridas le permiten desarrollarse adecuadamente. En palabras de Gutiérrez (1974), “el aprendizaje sólo es significativo cuando logra modificar la conducta. De no ser así lo más que podría lograrse sería el aumento del caudal de conocimientos y eso en ninguna forma podría llamarse aprendizaje” (p. 65).

Precisamente por esto es que este enfoque resulta una herramienta metodológica válida y sumamente propicia para el desarrollo de procesos socioeducativos proyectados a la prevención de conductas de riesgo.

Para ello es imprescindible que el abordaje de los tópicos, logre trascender la revisión de aspectos cognoscitivos y atravesarse por el análisis de lo afectivo y de lo ideológico (en los niveles individual y social), en tanto dimensiones que llevan a las personas a actuar de determinadas maneras aunque estas resulten en algunas ocasiones ilógicas, riesgosas o destructivas.

En otro orden de cosas, es importante señalar que la Metodología Participativa se constituye en una estrategia metodológica que propicia el desarrollo y fortalecimiento de grupos.

Una de las razones para utilizar la Metodología Participativa en el trabajo con grupos, radica en que a través de sus actividades y procesos, se estimula la pertenencia y la solidaridad grupal. Esto se busca no solo con aquellos grupos ya existentes, sino también en los casos en que personas de distintas procedencias, que en algunos casos ni siquiera se conocen, participan de actividades y procesos de enseñanza-aprendizaje .

Por medio de esta metodología, los y las participantes pueden reconocerse en la similitud al encontrar, a través del desarrollo de las diversas actividades, que tienen intereses, visiones, pensamientos, preocupaciones, sentimientos y posiciones comunes. Pero a la vez, brinda espacios para el surgimiento de posiciones diferentes entre los y las participantes, lo que manejado de la manera adecuada, posibilita a los y las participantes tomar conciencia de que a partir de las diferencias también se puede construir positivamente. Todo esto permite estimular en los y las individuos, la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la cooperación, no solo hacia el interior de los grupos sino para con la sociedad misma.

A partir de los elementos que hemos desarrollado, y a manera de síntesis, presentamos a continuación un cuadro propuesto por Fallas y Valverde (2000) el cual recoge tres principios básicos y siete aspectos fundamentales que caracterizan a la metodología participativa:

Principios Básicos*	Características Fundamentales*
<ul style="list-style-type: none"> • Partir siempre de la realidad • Reflexionar sobre la realidad para crear teoría • Construir nuevas formas de entender y actuar sobre la realidad para llevarlas a la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Lúdica (aprender jugando) • Reflexiva • Promueve diálogo, cuestionamiento y discusión • Creativa y flexible • Fomenta la pertenencia grupal • Formativa más que informativa (desarrollo de habilidades) • Promueve el compromiso con el proceso y la realidad.

(*Tomado de Fallas y Valverde, 2000, p.23.)

Existe un detalle fundamental que debemos enfatizar de especial manera y que se encuentra relacionado con otra de las características de este enfoque metodológico: la flexibilidad.

Si bien se ha señalado que esta metodología es flexible, esto no significa que se pueda hacer cualquier cosa con ella. Los lineamientos antes señalados, junto a otros que más adelante expondremos, son fundamentales para el logro exitoso de los objetivos que se quieran alcanzar desde esta estrategia.

Al hacer referencia a la flexibilidad, pretendemos señalar que tanto quien facilita, así como las técnicas que este seleccione para alcanzar los objetivos pedagógicos propuestos, deben poseer la suficiente flexibilidad como para adecuarse a las necesidades del grupo, y no al revés, pretender que el grupo se adecúe a sus necesidades. Por esto el facilitador o la facilitadora debe contar con la suficiente creatividad y manejo técnico como para adecuarse a las diferentes circunstancias grupales.

Para ello, es imprescindible que el facilitador o facilitadora haya atravesado por un proceso de revisión personal, pues de otra manera puede ser muy fácil confundir las propias ansiedades y necesidades con las del grupo.

Es conveniente además, que quien facilita haya tenido espacios para revisar al menos sus propias creencias y los afectos que le genera la población con que trabaja, así como aquellos temas que se propone desarrollar (por ejemplo, sexualidad, violencia, consumo de drogas, etc.).

En este sentido, en el trabajo con grupos de adolescentes es de vital importancia que quien vaya a conducir el proceso socioeducativo se comprometa con una actitud y postura de revisión autocrítica permanente acerca de sus concepciones y actitudes existentes —en él o ella— en relación con ese grupo poblacional ya que, el lugar que ocupe frente a este, así como el lugar que les dé (desde el paradigma de adolescencia que lo influya) en el proceso, puede facilitar u obstaculizar la labor educativa.

En relación con el cuidado que debe tenerse en cuanto a la interpretación de la flexibilidad como característica inherente de este enfoque metodológico, Madriz y Vargas (1988) afirman que no se debe pensar que solo por llamarse participativa o porque se incluyan técnicas grupales de animación y movilización grupal, una actividad o una sesión cumplen con todos los elementos necesarios para enmarcarse y cumplir los objetivos y principios de la Metodología Participativa. Tampoco garantizaría el desarrollo, en las y los participantes, del compromiso y de la conciencia individual y colectiva que se busca.

En este sentido, resultan orientadores los planteamientos de Gutiérrez (1986) respecto a lo que él ha denominado la **Metodología del Lenguaje Total** y que no solo se ajusta y responde plenamente a los principios de la Metodología Participativa, sino que la enriquece.

Señala Gutiérrez (1986), que con el fin de lograr un adecuado proceso de análisis y reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el cual es fundamental para el desarrollo de la capacidad crítica y el compromiso de los y las participantes, se puede desarrollar un proceso que contemple la realización de tres lecturas del **núcleo generador⁵: la lectura connotativa, la lectura denotativa y la lectura estructural.**

Es importante destacar que para su desarrollo, es fundamental que se mantenga un ambiente lúdico, que permita a las personas expresarse y compartir con libertad. Las técnicas y actividades que se utilicen jugarán un papel determinante, pues deben facilitar y estimular la libre expresión de los participantes. Además, el papel que juegue el facilitador resulta esencial, en tanto este pueda lograr colocarse en un lugar diferente al de quien tiene el saber y logre facilitar la participación de los y las adolescentes, guiado siempre por el objetivo que produce un hilo conductor durante la actividad.

A continuación se explican los tres tipos de lectura que se sugieren y que a la vez pueden ayudar a visualizar cada sesión en tres momentos diferenciados dentro del proceso.

La **lectura connotativa** consiste en rescatar los aspectos subjetivos que el grupo de participantes desarrolla a partir del núcleo generador, para lo que se pueden utilizar preguntas o frases que lleven a que las y los participantes expresen sus sentimientos, sensaciones, emociones, recuerdos, ideas, creencias, prácticas, valores, e incluso prejuicios y mitos, sin que atraviesen por mecanismos de racionalización. Por esto las técnicas que se seleccionan para iniciar cada sesión (dramatizaciones, murales, cartas, dibujos, etc.) buscan de forma creativa que emerjan estos elementos subjetivos.

⁵ El núcleo generador es conceptualizado por la Asociación Demográfica Costarricense e ILPEC (1985) como “el origen o punto de partida de un proceso en el que convergen y se integran los aspectos subjetivos y objetivos de la realidad objeto de estudio” (pp. 13-14). Acá se utiliza en sentido laxo como el objetivo pedagógico o tópico de interés que es abordado por el grupo, mediante la actividad propuesta.

La importancia de mantener un ambiente de confianza y espontaneidad, que permita al grupo expresarse libremente, radica en que mediante esas expresiones se manifiestan las realidades subjetivas del grupo (Asociación Demográfica Costarricense e ILPEC, 1985).

La relevancia de la lectura connotativa, radica en que además de ser el inicio del proceso de análisis, lleva a los y las participantes a comprometerse con el proceso, puesto que la expresión subjetiva permite situar a las personas dentro de la realidad y no como sus observadores (Asociación Demográfica Costarricense e ILPEC, 1985).

Por su parte, la **lectura denotativa** permite a las y los participantes realizar un cuestionamiento y revisión crítica de lo que han planteado (lo que ha emergido en el primer momento), de manera tal que los lleve a establecer nexos entre sus planteamientos, su cotidianidad y la ideología social dominante. En otras palabras, con esta lectura se realiza una reflexión crítica sobre la realidad, en la que se busca determinar fenómenos, relaciones y aspectos presentes en esa realidad expresada y estudiada. Para Gutiérrez (1986) es “el primer paso de la toma de conciencia de una realidad que necesita ser objetivada” (p. 53).

Mientras en la lectura connotativa se busca la expresión de lo subjetivo, en esta se busca más bien que se desarrollen posiciones críticas frente a la realidad, frente al núcleo generador. Por ejemplo, se trabaja en esclarecer las relaciones que existen entre los problemas o situaciones encontradas, así como la relación de estos con cada uno de los y las participantes (Asociación Demográfica Costarricense e ILPEC, 1985). Esto es importante pues permite ver que dichas situaciones o problemas no surgen de manera espontánea y no se dan de manera aislada sino que responden a un entramado social y una estructura ideológica que mantiene un **status quo**.

Para esto, resulta fundamental el buen desarrollo de la reflexión crítica. Esta no debe limitarse a enumerar, describir, o a ver de forma muy intelectual la realidad. Lo que se debe buscar es darle continuidad a los procesos iniciados en la etapa anterior (connotativa), de forma que se realice un enfrentamiento con la realidad, que genere en las y los participantes un proceso de reflexión crítica (Gutiérrez, 1986).

De hecho, para Gutiérrez tanto la reflexión crítica como el pensamiento crítico son consecuencias de la denotación, puesto que las personas reflexionan a partir de que se insertan en la realidad revisada. Para este autor, si no hay denotación, no hay reflexión.

Por último, la **lectura estructural** se produce cuando el facilitador o la facilitadora, retomando lo producido por el grupo, realiza un aporte científico que lleva a los y las participantes a una reconceptualización y reconstrucción de su realidad, que los oriente al cambio social.

Adicionalmente, Gutiérrez (1986) considera que esta lectura lleva a que las personas participantes traten de encontrar el significado de los hechos que constituyen el núcleo generador. Se busca entonces identificar causas y consecuencias de las situaciones revisadas, así como explorar tanto las reacciones ante las situaciones revisadas y el núcleo en general, como el por qué de esas reacciones (Asociación Demográfica Costarricense e ILPEC, 1985).

Conviene agregar a esto, que las tres lecturas deben ir orientadas siempre al fortalecimiento de la conciencia y de las capacidades de los sujetos para incidir en su propia realidad con una actitud proactiva de cambio y transformación social que inicie en la esfera individual y trascienda a la esfera de los iguales, la familia, la comunidad y la sociedad en general de la cual los y las sujetos forman parte.

En el caso del trabajo con adolescentes, la participación activa de ellas y ellos en estos procesos permite el logro de tres importantes aspectos —sin que sean aspectos exclusivos de esta población—.

Primero, facilita su involucramiento en la temática o situación que se trabaja, lo cual resulta fundamental para lograr que ellos y ellas se apropien realmente del tema abordado, pues su revisión partiría de su propia realidad y sus conocimientos previos, lo cual a su vez genera una revisión y análisis más profundos de los que podrían darse sin dicha apropiación.

Segundo, al rescatar su derecho a participar y opinar sobre las situaciones que viven como adolescentes o que enfrentan en los escenarios en los que se desenvuelven cotidianamente (su familia, escuela, barrio, ciudad, provincia o país), les hace tomar conciencia de su responsabilidad para con su salud y su desarrollo como el de las personas que le rodean.

Por último y a partir de este involucramiento, apropiación y profundización que logra la población mediante esta metodología con respecto al análisis de la temática, se promueve mayormente la incorporación, por parte de los y las adolescentes, de las medidas que ellos y ellas mismas(os) pueden llevar a cabo en sus vidas como medidas de protección y fortalecimiento de la salud y el desarrollo.

Señala Gutiérrez (1974), que la pedagogía del lenguaje total ofrece a quienes participan en dichos procesos,

“en primer lugar la oportunidad de expresarse con toda la plenitud y dinámica de su ser...En otras palabras, lo que se desea lograr es elevar al educando del status [sic.] de simple receptor-espectador y por lo tanto pasivo, al de perceptor-creador, es decir, agente activo de su propia autorrealización...En segundo lugar, crear a través de las técnicas de dinámica de grupo y de la comunicación dialógica, nuevas formas de convivencia humana y de comunidades de base que ayuden al educando a la búsqueda de estructuras sociales más justas, menos competitivas y más humanizantes”. (p. 93)

a.1 El Facilitador o la Facilitadora de procesos de enseñanza-aprendizaje: una figura renovada dentro de la Educación en Salud

Hasta aquí hemos revisado, con bastante detalle, todas las características, implicaciones, principios, componentes y fundamentos que ubican a la Metodología Participativa dentro de una ruptura paradigmática en la forma de conceptualizar y conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, aunque se ha hecho referencia a esa nueva forma de conducir estos procesos, se hace necesario disponer de algunos párrafos para hacer explícitas las características de una figura que, mientras en los modelos tradicionales era llamada educador(a), maestro(a) y profesor(a), desde esta nueva forma de concebir los procesos socioeducativos, debemos llamarla **facilitador(a)**.

Es fundamental subrayar que esta nueva denominación no es solamente una forma diferente de llamar a lo mismo, responde en realidad a una forma diferente de hacer las cosas.

La persona que ocupa el lugar de facilitadora de procesos dentro de la Metodología Participativa, es la encargada de promover la participación, la reflexión y el diálogo de todas las personas incluidas en el proceso, resguardando el encuadre de respeto y tolerancia por las diferencias que debe existir para que el ambiente sea propicio para la producción que el grupo desarrolla.

Es de vital importancia comprender que el concepto y praxis de un facilitador o facilitadora, es contrapuesto al de lo que ha sido denominado en otros enfoques como coordinador(a) o director(a). Es decir, un(a) facilitador(a), alejándose del perfil de las dos figuras mencionadas recién, “contribuye, acompaña y orienta los procesos pero no manda ni ordena en ellos” (Valverde, Rodríguez y Garita, 2000; p. 21).

Así el facilitador o la facilitadora es la persona encargada de:

- proponer al grupo las actividades que permitirán abordar el tema o situación elegida para el trabajo desde los principios y fundamentos de la Metodología Participativa,
- promover una activa participación de todos los y las miembros del grupo,
- impulsar el diálogo abierto y respetuoso entre todos y todas las participantes de tal forma que todos(as) los(as) involucrados(as) puedan sentirse confiados en expresarse con libertad,
- moderar los plenarios para distribuir en forma democrática la palabra,
- apoyar el trabajo de los subgrupos para profundizar en el análisis y reflexión acerca del núcleo generador,
- rescatar las vivencias, sentimientos, percepciones, etc. de los y las participantes y aquellos elementos de su cotidianidad que apoyen el proceso y el logro del objetivo pedagógico,
- aportar elementos de orden teórico-conceptual que enriquezca el aprendizaje de los y las participantes,
- contribuir con la administración del tiempo para maximizar el aprovechamiento del mismo durante la sesión y
- evitar la dispersión del grupo procurando ligar los diferentes elementos que surgen en la discusión al objetivo pedagógico predefinido, entre otros.

Cabe señalar que “el respeto de los aportes individuales y grupales es un requisito indispensable que debe cumplir cualquier persona que haga las veces de facilitador, y esto debe ser especialmente tomado en cuenta en el trabajo con adolescentes” (Valverde y otros, 2000; p. 21), es decir, un facilitador o facilitadora nunca debe imponer su punto de vista o perspectiva acerca de lo abordado en el proceso.

Esto no significa que el facilitador o facilitadora deba legitimar o validar aquellos mitos, prejuicios e ideas erróneas que potencialmente signifiquen un riesgo para la salud o el desarrollo de las personas que confluyen en el momento educativo. No obstante, respondiendo a las características de la Metodología Participativa, el o la facilitadora deberá, en primera instancia, devolverle al grupo en forma de interrogación o cuestionamiento estos elementos para que puedan ser repensados y releídos en forma crítica por el grupo, posibilitando, de esta manera el espacio para que entre los mismos(as) participantes reestructuren sus esquemas conceptuales y operativos sobre la realidad (Valverde y otros, 2000).

Esta nueva forma de estar “frente” a un grupo, cobra una especial relevancia en el trabajo con adolescentes por cuanto se aleja de las posiciones autoritarias, impositivas, censoras, enjuiciadoras, intransigentes e irrespetuosas que esa población rechaza y desafía. Esto redundará en una abierta disposición de esta población para producir y participar de forma positiva en los procesos socioeducativos para la promoción de la salud.

a.2 La Metodología Participativa dentro del trabajo con grupos: una estrategia para el fortalecimiento de la salud

La Metodología Participativa como una herramienta para el desarrollo de procesos socioeducativos para la Promoción de la Salud, es utilizada en la actualidad con mucha frecuencia para el trabajo con grupos de personas de distintas edades y de características diversas.

De hecho, como ha podido observarse, la Metodología Participativa cobra sentido en tanto permite estimular una comunicación dialógica en un grupo de personas, fomentando la participación activa de todas las personas participantes del grupo en la revisión y puesta en común de lo que se piensa, siente, cree y vive en relación con un tema o situación específica.

De igual forma, procura estimular la pertenencia y solidaridad grupal, tanto hacia los grupos más cercanos de las personas, como hacia los barrios, comunidades, y sociedades en que viven las personas.

Dado este fuerte vínculo de la Metodología Participativa y el trabajo con procesos grupales, es conveniente repasar los aspectos principales referentes al trabajo con grupos, con el fin de tener las herramientas y conocimientos básicos que permitan el desarrollo óptimo de la labor y la consecución de los objetivos.

En primer lugar es fundamental señalar que, para potencializar los resultados de la Metodología Participativa, debe trabajarse con grupos pequeños que tal como los define Homans (1950, citado por Anzieu y Martin, 1971)

"Un grupo pequeño consta de determinado número de personas que se comunican entre sí y el número es lo suficientemente pequeño como para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las otras, no mediante interpósita persona, sino frente a frente." (p.23)

Así, se considera adecuado trabajar en grupos de no más de 20 personas pero no menor de 12 por cuanto en grupos más pequeños existe una mayor inhibición de la participación y se empobrece la interacción entre los y las participantes.

Ahora, al pensar en el trabajo con grupos para la Promoción de la Salud, debemos aceptar como principio fundamental, que existe una diferencia cualitativa importante entre el desarrollo de actividades aisladas con grupos de adolescentes, aunque estas sean realizadas en el marco de la Metodología Participativa, que generar y desarrollar un proceso grupal en el cual se utilice esta metodología para el fortalecimiento del grupo y de los y las participantes, abordando diferentes núcleos generadores de interés para ese grupo.

En este sentido, es importante conocer una serie de aspectos y situaciones que se producen al interior de los grupos y sus dinámicas, las cuales deben ser tomadas en cuenta al trabajar con estos, pues pueden afectar positiva o negativamente la labor, dinámicas y actividades que se desean desarrollar.

Conviene señalar en primera instancia que, el trabajo con grupos tiene un importante alcance como una de las mejores formas de trabajar con adolescentes. Tal y como lo señalan Canessa y Nykiel (1996),

"el grupo es la experiencia ideal de trabajo con jóvenes debido a que durante esta etapa los adolescentes reciben gratificación, apoyo y reafirmación a través de sus amigos y compañeros. Esto invita a posibilidades de introducir formas de prevención de conductas de alto riesgo sin encontrar mayores resistencias". (p. 3)

En este sentido, lo primero que se debe conocer es el proceso, las acciones que se necesitan para que varias personas pasen de simplemente estar juntas a que se conviertan en un grupo. En otras palabras, es importante conocer cómo se forma un grupo.

Un grupo inicia como tal en el momento en que se hace una convocatoria a un determinado número de personas con el fin de cumplir una tarea, para el logro de la cual, se irán cumpliendo una serie de objetivos o metas. El éxito de este grupo depende en gran medida de que las necesidades e intereses de sus miembros se encuentren y converjan en algún punto.

Para entender esto, se debe tener claro que **la tarea** es fundamental en tanto esta organiza al grupo y su quehacer. La tarea es algo que puede nacer del grupo o puede ser impuesto desde el afuera, pero esta debe ser aceptada por sus miembros (en otras palabras el grupo debe identificarse con la tarea y esto sucede en gran medida si esa tarea responde a las necesidades e intereses de los miembros) para que se constituya en lo que moviliza al grupo hacia el logro de los objetivos propuestos por la tarea.

Así, el Módulo propone, para el alcance de la tarea, una serie de técnicas y recursos orientados a que los y las adolescentes identifiquen y fortalezcan, por un lado, sus conductas protectoras y los factores asociadas a ellas, e identifiquen, controlen y reduzcan, por otro, los factores y conductas que los y las exponen al riesgo.

Para amplificar los resultados de este proceso, el grupo deberá atravesar por un proceso de aprendizaje que será visualizado como la tarea grupal. En este sentido sugerimos que no se abran espacios únicamente para sesiones aisladas, sino que se abran verdaderos procesos de aprendizaje con grupos de adolescentes. Esto implicaría, conformar grupos de adolescentes que interactuarían durante un tiempo determinado, en el cual pueden vivir muchas situaciones enriquecedoras como individuos y como grupo.

Así, al hablar de un grupo, se debe hablar necesariamente de un proceso grupal. El proceso grupal es el proceso mediante el cual el grupo se conforma como tal, para lo cual se requiere de atravesar varias etapas, cuya duración depende de cada grupo en particular, tal como se verá más adelante. No es un proceso lineal, puede implicar progreso y retroceso, pero la persona facilitadora debe tenerlo en cuenta, pues este proceso va a incidir en la forma en que se lleve a cabo la tarea grupal y el cumplimiento de los objetivos.

En primera instancia es importante comprender que cada persona llega al grupo con una historia personal de pertenencia a otros grupos de referencia, por lo que al llegar al grupo asumirá ciertas posturas y roles que tienen relación con esa historia. De esta forma, puede conceptualizarse el grupo como “un espacio de búsqueda; búsqueda de satisfacción, de reconocimiento, de pertenencia, de existencia, de solidaridad” (Podcaminsky y deBeausset, s.f., p. 1).

Con respecto al concepto de grupo Suvitch (s.f., citado por Díaz, Sequeira y Garita, 2000) plantea que

“El grupo es una unidad colectiva real, pero parcial, directamente observable y fundada sobre actitudes colectivas continuas y activas, teniendo una obra común que realizar, una unidad de actitudes colectivas y activas, de obras y de conductas que constituyen un marco social, estructurable tendiendo a una cohesión relativa de las manifestaciones de la sociabilidad”. (p. 70)

Los miembros del grupo comparten entonces uno o varios objetivos y tareas, que les permiten interactuar, compartir vivencias, experiencias, unir fuerzas, pudiendo ir más allá de la acción y el beneficio individual, pues la consecución del beneficio colectivo implica con frecuencia el progreso o mejoramiento individual.

Esto aplica a grupos con objetivos explícitos, como el caso de algunas asociaciones conformadas por personas que buscan el bienestar social de algunos sectores o el desarrollo de alguna comunidad, y también a aquellos grupos de carácter más informal en donde, aunque sus integrantes pueden no haber establecido objetivos de una forma clara, el grupo cumple una función vital para aquellas personas que lo integran, como el caso de los y las adolescentes que por medio del grupo de amigos y amigas (la “barra” o pandilla) se acompañan en su vivencia de la adolescencia y en su proceso de descubrimiento e incursión en el mundo adulto.

De esta forma, es importante que los grupos desarrollen la capacidad de establecer objetivos, pues les permiten orientar sus fuerzas, determinar qué habilidades requieren para conseguirlos, y fortalecer la unión en el grupo, pues los objetivos surgirían del grupo mismo (Gibb, s.f.), en vez de ser impuestos. Igual de importante es contar con la capacidad de revisar dichos objetivos, pues éstos podrían ya haber sido conseguidos, ante lo cual el planteamiento de nuevos objetivos puede darle al grupo un nuevo impulso.

Además de tener objetivo y tarea bien definidos, es básico que los grupos cuenten con organización, dinámica y productividad. La organización permite que los integrantes del grupo orienten de forma adecuada los esfuerzos y que se atiendan las tareas necesarias para mantener el grupo. La dinámica facilita una evaluación constante de las metas y objetivos del grupo, dando la posibilidad de hacer ajustes cuando así se requiera (Díaz y otros, 2000).

Al mismo tiempo, una adecuada dinámica (armónica, cohesionada, sinérgica) ayuda a mantener un buen nivel de productividad en el grupo, pues le puede dar la agilidad suficiente para resolver sin mayores complicaciones las situaciones que surjan, siempre y cuando el grupo tenga la suficiente habilidad para encontrar soluciones a los retos que deba enfrentar. De allí la importancia de la productividad.

Así por ejemplo, si el grupo posee muchas y muy variadas habilidades, tiene más posibilidad de producir una buena diversidad de soluciones con las cuales enfrentar los distintos retos que surjan, facilitando la consecución de los objetivos del grupo en general, e incluso los particulares de sus integrantes.

Como se observa, todos estos aspectos están fuertemente relacionados, por lo que lo ideal es que los grupos tengan fortalezas en cada uno de ellos. Si existe alguna debilidad, se afectará la consecución de los objetivos de grupo, lo que a su vez puede alterar la dinámica e interacción que se produce entre sus miembros.

Entonces, desde esta lógica, se nos hace necesario retomar otros conceptos que posibilita profundizar en la temática que nos ocupa, este es el de trabajo en grupo, el cual para Blanc (1976) implica centrarse en un problema, el cual debe ser de interés y relevancia para el grupo, así como dinámico y realista, que motive a la acción y que pueda ser resuelto. Paralelamente, el problema debe motivar a los miembros del grupo a conocer la realidad que lo origina, y debe poder ser estudiado y desarrollado en detalle por el grupo.

Por su parte, Díaz y otros (2000) consideran que el trabajo en grupo se compone de la tarea, los procedimientos y el proceso socio-afectivo. La tarea es determinada por la naturaleza del grupo, y debe permitir la consecución de sus fines y objetivos, los cuales deben ser suficientemente claros.

En cuanto al procedimiento, este puede ser entendido como “la forma en que el grupo se organiza para realizar la tarea” (Díaz y otros, 2000; p. 72) la cual implica, según estos autores, realizar labores de planificación, como determinar qué acciones se deben ejecutar y en qué orden, y distribuir las labores entre los grupos y personas. En relación con el proceso socio-afectivo, los autores señalan que se refiere a aquellas acciones y reacciones de tipo afectivo o emocional que se producen en y entre los y las integrantes del grupo, incluyendo las actitudes y comportamientos que se muestran ante las labores individuales o del grupo en general.

Se hace necesario señalar que existen una serie de factores que influyen en el buen desarrollo del trabajo en grupo, pues influyen a su vez notablemente en la calidad del trabajo que se realice.

Entre estos factores se encuentra el ambiente físico, el cual debe permitir que las labores, actividades y dinámicas se realicen sin inconvenientes, sin que perjudique los procesos de discusión, trabajo en subgrupos y plenarios. De esta forma, el ambiente físico debe resultar adecuado para la labor del grupo, en el sentido de que sea, según Gibb (n.f.) “suficientemente grande como para permitir una máxima base de experiencias y suficientemente reducido como para permitir una máxima participación y un mínimo de intimidación”(p. 17). Para este autor las dimensiones del local deben ser proporcionales a las del grupo.

Además, es fundamental que el grupo pueda contar en la medida de lo posible, con un espacio privado para realizar su trabajo, pues de otra manera, el proceso se verá constantemente afectado por factores externos al grupo, como el ruido o interrupciones de otras personas, etc.

Otro aspecto importante a la hora de trabajar con grupos, sobre todo si son grupos de adolescentes, radica en promover la interacción equitativa y “cara a cara” entre los y las miembros del grupo, y entre estos y estas y el o la facilitadora. Esto implica evitar posiciones autoritarias e impositivas, pues ahogan la iniciativa y participación de las personas.

Ejemplos de este tipo de interacción lo constituyen las plenarios en donde todos los y las participantes están colocados en forma de círculo; o bien, la utilización de solo nombres, evitando emplear títulos o posiciones jerárquicas. Estos aspectos son muy importantes a la hora de trabajar con adolescentes, quienes con frecuencia resienten el discurso y relación autoritarios y adultocéntricos, prefiriendo una relación más equitativa, la cual les da más confianza para emitir sus opiniones y para participar con libertad.

Relacionado con la importancia del trabajo libre y el ambiente cordial, Gibb (s.f.) retoma la tesis de que la reducción de tensiones en los grupos facilita la resolución de problemas, pues se trabaja mejor, se es más tolerante con los demás y se disfruta más el trabajo en común. Una forma de reducir de entrada la tensión, la desconfianza y la timidez al participar, consiste en la utilización de las llamadas dinámicas “rompe hielo”, las cuales si se realizan de buena manera, funcionan muy bien con adolescentes, pues estimulan un clima de cordialidad e igualdad, lo que a su vez posibilita una dinámica abierta para la interacción y el compartir.

Para reducir las tensiones y con ello la resistencia que se pueda generar ante el cambio, es importante que quien facilita no caiga en el lugar de decir cómo deben o no deben ser las cosas. Su papel no puede ser el de juzgar qué debe y no debe ser, ni qué es bueno o malo, pues de ser así, probablemente encontrará mucha resistencia en el grupo y no logrará que se de un verdadero aprendizaje grupal. Es importante que el o la facilitadora pueda orientar al grupo a llegar a sus propias conclusiones, interviniendo de tal manera que ellos y ellas mismas construyan sus propias conclusiones.

Ahora, es importante entender que además de los aspectos mencionados, existen una serie de características que juegan un papel clave para la consecución de la tarea grupal, varias de las cuales se refieren a procesos que se realizan a lo interno del grupo. Estas características son, siguiendo a Díaz y otros (2000), la cooperación, la comunicación, la cohesión de grupo, la pertenencia del grupo, los valores y normas, la decisión y consenso, la moral y el liderazgo.

La cooperación se refiere a “la forma de actuar de los individuos para lograr las metas u objetivos en un clima de interacción y aporte del grupo” (Díaz y otros, 2000, p. 70). El nivel de cooperación que existe en un grupo, influye sobremanera en la consecución de los objetivos y la realización de tareas, pues viene a ser un reflejo de la capacidad de los miembros del grupo de unir fuerzas, habilidades y de brindar apoyo cuando alguien lo requiera.

La comunicación permite a las personas que pertenecen al grupo, intercambiar ideas, opiniones, sentimientos, pues consiste en la interacción que se produce entre dos o más personas que participan ya sea como emisores o como receptores, quienes se relacionan e interactúan por medio de mensajes entre ellos y ellas. Al igual que el liderazgo, el modelo de comunicación que se utilice refleja algunas de las características principales del grupo. Así, si a la hora de comunicar ideas, pensamientos o sensaciones hay algunas personas del grupo que lo pueden hacer de forma expedita y directa, y hay otras que no tienen tanta libertad, se reflejaría un estilo de comunicación bastante dispar y desigual. Además de revelar una dinámica discriminatoria en el grupo, esto tiene la implicación de que afecta su capacidad de resolución de problemas, pues limitaría la posibilidad de revisar, discutir y elegir opciones.

Es importante rescatar que en concordancia con la metodología participativa y la visión de las y los adolescentes como protagonistas, lo adecuado es impulsar un modelo de comunicación equitativo, que brinde a todos los y las integrantes de los grupos la posibilidad de expresarse y con ello de aportar y participar activamente en su desarrollo y en el de su comunidad y sociedad.

La cohesión del grupo es definida por Díaz y otros (2000) como “el resultado de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros, para que pertenezcan al grupo” (p. 71). Gracias a la cohesión de grupo, se pueden consolidar y buscar con más fuerza los objetivos y metas del grupo. Asimismo, un buen grado de cohesión permite enfrentar de manera organizada las labores y tareas del día a día del grupo.

La pertenencia surge de la cohesión de grupo y consiste en la introducción de una persona en los grupos que pueden satisfacer sus necesidades y que además tienen objetivos muy similares o iguales a los suyos (Díaz y otros, 2000).

Los **valores y normas** se incluyen en todo sistema social, lo que los hace parte elemental de los grupos. Las normas consisten en aquellas expectativas de carácter general y que son obligatorias para todas las personas que “desempeñan una función en un grupo u organización” (Díaz y otros, 2000, p. 72). De esta forma, las normas hacen referencia y califican conductas emitidas por las personas. Los valores por su parte, se basan en las normas, aunque en su planteamiento son más generales que estas, refiriéndose a aspectos de orden ideológico como creencias o ideas.

A la hora de plantear normas o reglas, es importante que estas sean flexibles, y que siempre estén de acuerdo a las necesidades del grupo. Debido a que estas pueden variar, las reglas deben tener la flexibilidad de ajustarse a dichas necesidades. Es importante entender que si bien pueden haber marcos normativos que deben respetar los grupos según a qué organización o institución estén adscritos, siempre existirá una dimensión íntima del grupo que impulsará una normativa idiosincrática particular de ese grupo.

La **decisión y consejo** hace referencia a la forma en que se toman decisiones en un grupo, la cual refleja qué tan democrático o autocrático es el grupo. Siendo consecuentes con la metodología participativa, lo ideal es que todos los y las integrantes del grupo puedan participar en la toma de decisiones, lo que permite el predominio del consenso, aunque perfectamente algunas personas puedan no compartir la posición tomada (Díaz y otros, 2000).

La moral como característica que puede facilitar u obstaculizar el proceso grupal, plantea la situación de que cuando los miembros del grupo comparten o mantienen esquemas morales similares, las relaciones interpersonales se mantienen en un buen nivel, fortaleciéndose la cohesión y cooperación a lo interno del grupo, beneficiando el desarrollo de las labores y tareas de éste.

No obstante, es importante que dentro del esquema de libertad y respeto por las diferencias que se ha venido planteando, el facilitador o facilitadora debe ser capaz de promover, dentro del grupo que apoya en su proceso, una actitud de respeto por la diversidad en cuanto a principios morales, siempre y cuando estos no atenten contra valores que sean positivos y orientados a la vida (los que al final de cuentas se constituye en un objetivo implícito en tanto promoción de la salud y el desarrollo).

En cuanto al **liderazgo** es necesario decir que es otra de las características que reflejan la dinámica de tendencia democrática o autoritaria que domina en un grupo. Al ser ejercido, se revelan las relaciones de autoridad, poder, coordinación, entre otras, que promueve el o la líder, lo que lo hace similar al proceso de toma de decisiones que impera en el grupo.

El liderazgo debe ser visto como una función y no como persona, ya que esto permite la movilidad de ese rol en los miembros del grupo, dependiendo de la situación por la que atravesase este. Así, en una situación particular, un miembro reúne las características, habilidades y aptitudes que le den legitimidad frente al grupo para asumir el liderazgo, pero en otro momento circunstancialmente distinto (lo que demande del grupo cosas distintas), será otra persona la que posea esos elementos.

Ahora bien, independientemente de esto, el liderazgo puede ser ejercido de distintas maneras. Puede ser autocrático, en donde la o el líder decide por el grupo y no permite que el grupo participe en la toma de decisiones, actuando más bien como un jefe (Gibb, n.f.). Está también el liderazgo paternalista, en donde el líder, aunque agradable y paternal, no da la oportunidad al grupo de que decida, pues cree que es su deber tomar las decisiones relacionadas con el grupo, y que con su accionar beneficia al grupo. Este tipo de liderazgo comparte con el liderazgo autocrático el problema de que solo el líder crece y se desarrolla (Gibb, n.f.). Otro tipo de liderazgo es el permisivo, que consiste en no dirigir, dando total libertad, sin controles ni orientación, por lo que solo pocas personas evolucionan y se desarrollan.

Finalmente, el liderazgo por participación o democrático busca desarrollar la labor de conjunto en los grupos, así como fortalecer el crecimiento y desarrollo de todos(as) los(as) miembros del grupo; se trabaja por consenso, desarrollando buenas relaciones interpersonales, gran habilidad de resolución de problemas y una sólida identificación con los objetivos del grupo. Esto lleva a que el liderazgo se distribuya entre todos y todas, por lo que no hay un líder estático (Gibb, n.f.).

Este tipo de liderazgo es muy conveniente en el trabajo con adolescentes, pues permite estimular el desarrollo en todos los y las participantes de un grupo. Al mismo tiempo, coincide con los planteamientos de la Metodología Participativa, la cual busca el involucramiento y participación activa de todas las personas, con el fin de desarrollar sus capacidades críticas, analíticas y su vínculo con el grupo y la sociedad. De esta forma, se es consecuente con el enfoque del adolescente protagonista, capaz de opinar, participar, cuestionar y aportar tanto a sus grupos inmediatos como a la misma sociedad, pues les coloca en un lugar activo.

Al momento de trabajar con un grupo de adolescentes, es importante tener claro que éste atraviesa por varios momentos, cada cual con procesos y situaciones que lo caracterizan. El dominio y claridad sobre estos momentos, y lo que implican para el trabajo en grupo, pueden facilitar la labor, así como la consecución de los objetivos establecidos.

Para Espinoza (1982, citado por Díaz y otros, 2000) el proceso grupal con adolescentes se lleva a cabo a lo largo de 4 fases: la **fase pregrupal**, la **consolidación del grupo**, la **proyección al medio** y la **declinación del grupo**.

La **fase pregrupal** inicia desde las primeras ocasiones en que se reúnen las y los adolescentes, hasta que se empiezan a visualizar los primeros signos del grupo. En esta se presentan tres labores principales para el grupo en gestación:

a. Integración inicial. Es la primera labor que se debe atender, por lo que es importante trabajar en que los y las participantes se conozcan e interactúen, lo que resulta fundamental si lo que pretenden es unir fuerzas y luchar por metas comunes. Este espacio de conocimiento permite a los y las participantes aclararse qué tantos elementos e intereses en común comparten con el resto, lo que da la posibilidad de reconocer que se pueden compartir intereses y visiones con personas que inicialmente se creían más lejanas y diferentes. Por esta razón, son muy útiles las técnicas de presentación, sondeo de expectativas, integración ("rompe hielo") y solidaridad, buscando siempre el desarrollo de sentimientos comunes que generen la referencia de un "nosotros" (Díaz y otros, 2000).

b. Identificación de objetivos grupales y medios de acción. El trabajo es orientado hacia la identificación de objetivos comunes, así como hacia el establecimiento de prioridades en la consecución de dichos objetivos. Esto implica también que deben establecerse cuáles son las actividades necesarias para cumplir con las metas y objetivos definidos. De esta forma, se va trabajando en la conformación de la identidad y características propias del grupo.

c. Adopción de una estructura y normas tentativas. Además de las labores mencionadas, los y las participantes trabajarán en la identificación y adopción de la estructura que consideren más pertinente para ellos y ellas, en términos del liderazgo y distribución de roles (funciones, labores) de los y las integrantes del grupo que se está formando.

Es importante que se incentive en estas labores la adopción de un estilo democrático en el grupo, así como también es conveniente que siempre que sea posible, el grupo establezca de forma independiente sus objetivos, roles y tareas, dando prioridad a la consecución de los objetivos sobre la estructura.

Díaz y otros (2000, p. 58), retomando a Espinoza, señalan tres aspectos esenciales al definir la estructura del grupo, como lo son:

- un nivel de simple dirección democrática,
- un nivel operativo, integrado por los comités de trabajo suficientes para cubrir las tareas y temas fundamentales del grupo y,
- un mecanismo de coordinación interna.

En la fase de consolidación de grupo, la cual se gesta desde el momento en que el grupo da señales claras de consolidarse como tal, la labor se orienta a los siguientes aspectos.

a. Programación periódica y participativa. Como su nombre lo indica, el grupo programa de forma periódica sus acciones, buscando siempre asegurar la consecución de los objetivos. Esta labor se debe realizar buscando que todos los y las integrantes participen, lo que ayuda a consolidar su identificación y compromiso con los objetivos y labores del grupo (Díaz y otros, 2000).

b. Ejecución ordenada de acciones. Esta implica saber qué se debe hacer, cuándo y cómo hacerlo. El buen manejo de estos aspectos permite al grupo desarrollar una buena capacidad de acción al desarrollar su labor.

c. Evaluación y retroalimentación permanentes. Su implementación permite al grupo conocer cuál es la efectividad de su accionar, determinar si se han alcanzado los objetivos y realizar modificaciones en su labor o estructura cuando así se requiera. La calidad de la evaluación desarrollada depende de la madurez que haya conseguido el grupo (Díaz y otros, 2000).

d. Capacitación constante Debe estar relacionada con las necesidades del grupo, buscando apoyar las labores o aspectos que el grupo considera necesario corregir o mejorar.

La **fase de proyección al medio**, no siempre se da de forma posterior a la consolidación del grupo, aunque para Díaz y otros, refleja un buen grado de madurez organizacional. Durante esta fase, el grupo se proyecta al sentir la necesidad de ampliar sus horizontes y labores. Con frecuencia, se realizan acciones en comunidades o con otros grupos de jóvenes y adolescentes, quienes se benefician del grado de madurez y organización desarrollado en el grupo.

La **fase de declinación del grupo** plantea, como en el caso de los organismos vivientes, la "muerte" del grupo, situación que se presentará tarde o temprano en la vida de este y en la que influyen mucho el grado de organización interna, tolerancia e interacción desarrollado, así como la claridad de los objetivos establecidos.

Díaz y otros consideran que el grupo de adolescentes tenderá a desaparecer una vez que "ha cumplido con su función de satisfacer los intereses y motivaciones de sus integrantes" (p. 60). Por esta razón, no se debe ver la declinación como un momento negativo, pues es importante que se produzcan renovaciones, sea a lo interno de los grupos o por medio del surgimiento de otros grupos, que respondan a las necesidades de más adolescentes.

Es importante señalar, no obstante, que a nuestro criterio esta fase de declinación puede ser evitada si la dinámica del grupo es abierta, es decir que permite la continua salida y entrada de adolescentes al grupo, lo cual le da una vida que trasciende a los integrantes y responde a la dinámica propia del desarrollo adolescente, el cual de todos modos no se constituye en un estado permanente: los y las adolescentes dejan de serlo en algún momento.

El conocimiento de todos estos elementos a los que se ha hecho mención, permite tener una mayor claridad del tipo de procesos y acciones que preceden a la formación y consolidación de los grupos, y que se producen a lo interno de éstos.

Conocer las tres fases por las que debe atravesar un grupo para lograr su integración; conocer el papel clave que juegan a lo interno del grupo los procesos de definición de objetivos, comunicación, liderazgo, toma de decisiones, interacción, organización, pertenencia, entre otros, da herramientas que ayudan a comprender la gran diversidad de situaciones y procesos que se pueden generar a lo interno de los grupos, incluyendo aquellos casos en que se presentan problemas en los grupos, como la dificultad para lograr la tarea o problemas en la relación de los miembros, o bien aquellas situaciones en que por el contrario, trabajan con una gran eficiencia y cordialidad, en un ambiente de compañerismo y coordinación.

Estos aspectos, elementos y características, hacen referencia a procesos internos de los grupos. Pero hay una labor de fundamental importancia a la hora de trabajar con grupos, sobre todo si se emplea la Metodología Participativa, en la cual se busca que las personas tengan una participación activa, retomando su capacidad, conocimiento y experiencia.

Esta labor, a la que ya se ha hecho mención pero deseamos subrayar, es la de los facilitadores y las facilitadoras, quienes buscan integrar en su trabajo la propuesta metodológica con conocimientos sobre los grupos y sus procesos, buscando con ello la consecución de los objetivos por medio de la participación y aporte de las personas, respetándolas y fortaleciendo sus habilidades y sus procesos de aprendizaje.

Para la consecución de los principios básicos de esta metodología y la fidelidad metodológica hacia este enfoque, Madriz y Vargas (1988) proponen cinco "pasos metodológicos", los cuales constituyen una guía no rígida ni obligatoria, pero si orientadora (aunque según señalan los autores puede ser modificada cuando así se considere conveniente) del proceso grupal. Estos son:

1. Diagnóstico

En este primer paso se busca establecer "un primer acercamiento a la realidad del grupo" (Madriz y Vargas, 1988, p. 24), por lo que se trabaja conociendo y organizando la percepción de los y las participantes sobre esa realidad (o tema específico), profundizando en los aspectos más interesantes para el grupo, los cuales pueden revelar puntos de coincidencia, aspectos y visiones en común, así como los aspectos divergentes presentes. Es importante retomar los aspectos tanto objetivos como subjetivos, por lo que se deben revisar pensamientos, sentimientos, mitos, prejuicios, miedos, ansiedades, entre otros.

Es importante recordar que este diagnóstico, respecto de cada objetivo pedagógico o tópico abordado, se realiza desde un proceso participativo, siendo por tanto fundamental el aporte y papel activo de los y las participantes. De esta manera, no solo se busca profundizar en el conocimiento de la realidad, sino que también se busca que se desarrolle conciencia al respecto, estableciéndose una relación permanente entre el conocimiento y la conciencia.

2. Priorización

Aquí el esfuerzo del grupo se dirige a establecer en orden de importancia los aspectos sobre los que tiene más interés. Para Madriz y Vargas (1988), en este paso es fundamental determinar las causas de las situaciones o problemas planteados por el grupo, debido a que, para solucionar un problema o comprender una situación, es indispensable conocer su origen.

3. Búsqueda de Alternativas de Solución

Si se ha logrado cumplir con los dos pasos anteriores, se puede pasar a evaluar con el grupo las soluciones que sirvan como alternativas a las situaciones o problemas encontrados. Esto se realiza retomando los criterios y aportes de todos los y las participantes, siempre utilizando estrategias participativas. De todas las alternativas propuestas, se seleccionarán las que los y las participantes consideren más urgentes o prioritarias, estableciendo a la vez si la implementación corresponde al grupo o a otras instancias (Madriz y Vargas, 1988).

Si se encuentra alguna dificultad en el grupo para identificar las alternativas de solución, se debe estimular y apoyar, buscando aprovechar las habilidades de sus integrantes.

4. Organización y Planificación

Una vez que se han establecido alternativas de solución, el grupo se organizará para establecer siempre de forma participativa, planes de acción que permitan la puesta en práctica de las alternativas, ideas y propuestas seleccionadas por el grupo. Esto tiene la ventaja de que, además de estimular en el grupo el desarrollo de habilidades y capacidades de organización y planificación para el desarrollo de metas comunes, ayuda a aumentar el compromiso de cada participante para con el grupo y las metas comunes (Madriz y Vargas, 1988).

5. Evaluación y Retroalimentación

En la metodología participativa, la evaluación no se limita a un momento particular, sino que se encuentra a lo largo de todo el proceso. Además, la evaluación es realizada por el grupo en pleno, lo que le permite “medir los alcances del proceso, así como retomar los errores, corregirlos y aprender de ellos(...) puesto que el grupo enriquece su experiencia reflexionando sobre su propia práctica” (Madriz y Vargas, 1988, p. 30).

Estos autores consideran fundamental para el buen desarrollo de la evaluación y retroalimentación, que el grupo posea la madurez suficiente que le permita desarrollar un nivel óptimo de capacidad autocrítica.

b. Orientaciones prácticas para el uso de “Toques para estar en todas”

A partir de los resultados de las distintas actividades de validación del Módulo, así como de la experiencia piloto de implementación del mismo por parte de funcionarios(as) de salud, surgen algunas consideraciones que deben ser tomadas en cuenta por los y las facilitadoras en la implementación de esta estrategia socioeducativa para el fortalecimiento de conductas protectoras y la prevención de conductas de riesgo con los y las adolescentes.

Por esta razón, en este apartado se presentan una serie de sugerencias, comentarios y observaciones relacionadas con la labor de facilitación en la ejecución de las técnicas propuestas por el Módulo Socioeducativo, con el fin de ofrecer una guía práctica que brinde orientaciones generales a los y las facilitadoras, respetando los enfoques y principios que fundamentan esta propuesta.

La importancia de esto radica en que las personas que realicen la facilitación, poseen un rol clave para orientar al grupo hacia la consecución de los objetivos de la actividad y del proceso.

■ Sobre el papel del facilitador o la facilitadora

- Es necesario que el abordaje preventivo parta de un **enfoque constructivista y crítico** en el cual, el proceso de reconstrucción y apropiación del conocimiento se logra atravesando las dimensiones afectiva, cognoscitiva e ideológica. Esto quiere decir que el o la facilitadora, debe retomar los miedos, angustias, emociones, creencias, mitos, prácticas, entre otros, que los y las participantes posean. Partiendo de esto, se logra generar una actitud de revisión crítica ante lo expuesto y producir con ello, un nuevo conocimiento. Cabe destacar que es fundamental que los y las participantes, con la guía del facilitador, sean los protagonistas de este proceso formativo. Asimismo se hace necesario orientar a los y las participantes a establecer la relación existente entre el marco ideológico de nuestra sociedad actual y sus ideas, sentimientos, vivencias y prácticas.
- Siguiendo los planteamientos de la Metodología Participativa, el desarrollo de las distintas actividades debe atravesar por los momentos: **connotativo, denotativo y estructural**. En este sentido, no se puede reducir la actividad a una sesión meramente informativa, en la que el conocimiento fluya de manera vertical.
- **El facilitador(a) debe correrse del lugar tradicional, pero no borrarse.** Es decir, el facilitador(a) debe tener claro que los y las adolescentes son portadores de un conocimiento, que son capaces de construir, que la reflexión es un proceso necesario para el aprendizaje y que por lo tanto, debe dar palabra y acción a los y las participantes. Sin embargo, esto no implica que en el ejercicio de su papel se "borre", que no opine, no participe, no oriente, no exprese. El facilitador(a) es un medio por el cual el grupo obtiene insumos, para que de esta manera ellos y ellas piensen, reconozcan lo que sienten, se cuestionen y reconstruyan nuevas formas de ver la realidad de manera crítica. Además es el o la facilitadora el principal encargado de aportar al proceso los elementos teóricos y conceptuales del núcleo generador que se trabaja, siempre orientado a la consecución del objetivo pedagógico predefinido.
- Es importante que la persona que facilita asuma una actitud de cercanía con los y las participantes, evitando estilos autoritarios que imponen a los grupos las labores e incluso lo que se debe pensar. Por su parte, se recomienda a los y las funcionarias del sector salud, no utilizar gabacha en el ejercicio de su función como facilitadores(as), ya que esto genera una distancia con el grupo.

- Se debe mantener una visión de **apertura y respeto** hacia los comentarios y expresiones de los y las participantes, para que les dé confianza de manifestarse con libertad. De igual manera, debe permanecer en una actitud de constante escucha, manteniéndose atento a las inquietudes que surgen en el grupo y retomando las mismas a fin de que sean aclaradas.
- El facilitador o facilitadora no debe incitar a los y las participantes a que actúen de acuerdo a lo que él o ella como facilitador(a) espera, ni de acuerdo a los estereotipos que sobre las personas adolescentes tenga. Para ello es fundamental que quien facilita haya tenido un espacio de revisión personal respecto de sus propios prejuicios, temores, mitos y enfoques sobre la adolescencia.
- Quien facilita tiene un **compromiso ético** con los y las adolescentes, lo cual implica, entre otras cosas, no movilizar afectos que posteriormente sean imposibles de abordar en una sesión de este tipo. Sin embargo, a pesar de que las actividades no pretenden ser espacios terapéuticos, es posible que alguna persona participante manifieste ante el grupo una situación en la que requiera de una labor de apoyo y acompañamiento. En estos casos, el facilitador o facilitadora debe ofrecerle orientación en un espacio ajeno al grupal, ya que esto podría generar reacciones en el grupo que estén fuera del control del facilitador(a).
- En la medida de lo posible, es importante contar con la presencia de un **co-facilitador**, cuya función se vería enfocada a dar apoyo a quien se encuentre en el rol de facilitador(a), con respecto a: labores logísticas, manejo del tiempo, acompañamiento del trabajo en subgrupos, entre otros. De igual manera, el co-facilitador se constituye en un observador del proceso que se está generando, y esto le permite realizar señalamientos al facilitador sobre aspectos de la dinámica grupal, elementos de contenido que se hayan pasado por alto o señalamientos para re-orientar el trabajo hacia el objetivo de la actividad.
- El o la facilitadora debe tener presente que ocupa un **lugar diferenciado** en el grupo, por lo que todas sus intervenciones van a generar una reacción en los y las participantes. En este sentido, debe prestar atención no solamente a las intervenciones verbales que realice, sino también a las comunicaciones no verbales que transmita al grupo. Debe tener cuidado de los gestos, miradas y posiciones corporales que asuma, ya que así también se está comunicando con los y las participantes, especialmente si se dan como reacción a comentarios e inquietudes de estos(as).
- La persona que facilita debe utilizar un **lenguaje sencillo**, cercano a la cotidianidad de los y las adolescentes. Sin embargo, es necesario brindar insumos teórico-conceptuales que aporten al proceso de reconceptualización de la realidad, por lo que los términos deben ser explicados claramente y el facilitador o facilitadora debe cerciorarse que hayan sido adecuadamente comprendidos por el grupo.
- La facilitación debe **orientarse siempre al objetivo** de la actividad. Además, en todo momento, el o la facilitadora debe estar atento a los mitos, falsas creencias y estereotipos que surjan en el grupo, a fin de retomarlos en el espacio de discusión grupal para cuestionarlos y aclararlos, aunque no se encuentren directamente relacionados con el tema que se aborda en la actividad.

■ Sobre la ejecución de la técnica

- En la medida de lo posible, el o la facilitadora debe asegurar que el **espacio físico** en el que se realizará la actividad cuente con las características básicas para que el desarrollo de la sesión sea el más adecuado. Lo anterior hace referencia a: ventilación e iluminación adecuadas, amplitud suficiente para realizar trabajos en subgrupos y plenarios en forma de semicírculo, y además, que garantice la intimidad grupal (es decir, que no sea muy abierto y con afluencia de personas ajenas al grupo).

- El facilitador o la facilitadora debe **prepararse adecuadamente** antes de realizar la sesión. Esto implica revisar la técnica, el objetivo, repasar las consignas, revisar el manual de contenidos para tener claros los elementos teórico-conceptuales requeridos para el abordaje de la temática, preparar el material necesario para realizar la actividad, observar el vídeo previamente cuando se emplee uno, entre otros.
- Es indispensable que el o la facilitadora **lea todo el manual de contenidos** correspondiente a la unidad temática que pretende abordar, previo a la realización de una actividad, y no solamente el apartado correspondiente al objetivo de la misma, ya que las necesidades informativas de los y las participantes siempre sobrepasan el tema específico.
- La **entrega de materiales** que se requieren para la actividad, debe realizarse siempre después de haber dado las consignas al grupo, ya que así se evita que los y las participantes se dispersen y no presten atención a las indicaciones. Es recomendable que se acondicione "un rincón de materiales" (pliegos de papel periódico, marcadores, tijeras, gomas, etc.) a disposición del grupo, y que así, cada subgrupo recoja los materiales que va a utilizar.
- Es importante que en el grupo se genere un **clima de confianza y confidencialidad**, así como que el o la facilitadora logre establecer un nivel adecuado de cercanía con los y las participantes. Se recomienda realizar actividades "rompehielo" al inicio de las actividades, lo cual resulta indispensable en caso de los grupos en que los y las participantes no se conozcan entre sí.
- El o la facilitadora debe estar atento al **ritmo del grupo**, por lo que se sugiere que en espacios de cansancio o dispersión de los y las participantes haga uso de técnicas movilizadoras que permitan canalizar la energía y retomar el objetivo de la actividad.
- Al final de la sesión, es importante que el facilitador o facilitadora realice una **breve evaluación** de la actividad, para lo cual puede preguntar al grupo sobre: lo que aprendieron, lo que más les llamó su atención, lo que no les gustó de la actividad, lo que más les gustó de la forma de trabajo, entre otras.

■ **Sobre las consignas:**

- Al inicio de la actividad es importante realizar el encuadre de la misma. Como parte del encuadre se contempla:
 - a) señalar el tema a trabajar (no necesariamente el objetivo específico de la actividad), pues focaliza la atención del grupo en un tópico concreto;
 - b) indicar la duración de la actividad;
 - c) plantear las características de la estrategia educativa, partiendo de los fundamentos de la Metodología Participativa; y
 - d) definir junto con el grupo las reglas básicas de funcionamiento, que lleven a que el trabajo se desarrolle de mejor forma. Aquí se incluyen ciertos aspectos de la interacción grupal (como por ejemplo, la importancia de escuchar y respetar las diferentes opiniones), manejo del tiempo, uso de los materiales y otras normas que el grupo proponga.

Nota: en caso de grupos que han tenido un proceso previo de conformación grupal y de continuidad en este tipo de experiencias metodológicas, los puntos c. y d. anteriormente descritos, no deben repetirse con cada sesión.

- En el abordaje de la unidad de consumo de drogas, se recomienda que en el encuadre de la actividad, el o la facilitadora no haga referencia al tema desde la “adicción” (por ejemplo el alcoholismo o drogadicción), ya que esto provoca que los y las adolescentes no se sientan involucrados en la temática pues visualizan esta problemática como algo que le sucede a otras personas que se encuentran “muy mal”. En este sentido, se propone plantear el tema enfocando el consumo o la posibilidad de consumir a la que se enfrentan cotidianamente los y las adolescentes.
- **Las consignas deben darse una a una**, especialmente cuando el trabajo grupal implica primero un espacio de discusión y posteriormente un recurso creativo. Esto resulta fundamental, ya que cuando se dan todas las consignas juntas, los y las participantes tienden a omitir la discusión grupal para pasar directamente a la producción creativa, especialmente en los grupos de adolescentes de menor edad (de 10 a 12 años y 11 meses). Además esto genera la sensación en los y las adolescentes, principalmente los más jóvenes, de que se está variando permanentemente de tarea, lo cual posibilita que se mantengan concentrados a lo largo de la actividad.
- Es importante que el facilitador **no lea las consignas a los y las participantes**, sino que las comprenda (en la lectura que hace de estas previamente) y las transmita verbalmente de modo tal que, respondiendo a las características particulares de la mayoría de miembros del grupo, estas sean mejor comprendidas por los y las participantes. De esta forma, el grupo tendrá mayor claridad con respecto a las actividades que se le solicitan. Además leer las consignas tiene el inconveniente de que se pierde el contacto visual entre el o la facilitadora y todo el grupo, lo cual empobrece la interacción entre estos.
- A pesar de lo señalado en el punto anterior, es importante tomar en cuenta que en la consigna escrita hay **palabras o frases fundamentales** que no deben ser cambiadas, ya que ellas orientan el trabajo de mejor forma hacia el objetivo deseado. Estas palabras han sido resaltadas en la descripción de la técnica, para facilitar su reconocimiento por parte del facilitador(a).
- Con la finalidad de que el grupo comprenda de mejor manera las consignas de la actividad, el o la facilitadora puede escribir estas indicaciones en un lugar visible para todos los y las participantes, o de antemano, llevarlas escritas en un papelógrafo. Lo anterior resulta un recurso adicional a la consigna verbal, que le permita a los y las participantes tener un referente visual durante toda la sesión.
- El o la facilitadora debe asegurarse de que todos los y las participantes han comprendido, con total claridad, cada una de las consignas dadas, ya que de otra forma, el trabajo que realicen posteriormente podría perder de vista el objetivo de la actividad.
- Las consignas deben **darse al grupo en su totalidad**, y no a cada subgrupo por separado, ya que esto consume gran parte de tiempo. Además si se dan las consignas de la forma que se propone, se posibilita que, en caso de dudas, la aclaración que el o la facilitadora realice sea tomada en cuenta por todos los y las participantes.
- En las actividades que requieran de un espacio grupal en el que los y las participantes deban compartir experiencias, reflexiones o vivencias, es importante señalar en la consigna que, desde un marco de respeto por los otros y para poder obtener un mayor provecho de la actividad, mientras cada uno(a) de los(as) integrantes del grupo habla, las demás personas deberían escuchar atentamente.

- Es importante señalar en las consignas de actividades que requieran la elaboración de murales o "collages" (especialmente en la población de 10 a 12 años), que todo aquello que dibujen, peguen o escriban debe estar relacionado con el tema que se está trabajando, y no motivado por razones estéticas (como por ejemplo, que les parezca bonito).
- El o la facilitadora no debe olvidar **indicar claramente el tiempo** destinado para cada momento de la actividad. En este mismo sentido, debe estar atento al manejo del tiempo en el transcurso de la sesión, para lo que se recomienda realizar recordatorios a los y las participantes, principalmente cuando se encuentran ejecutando trabajos grupales.
- Si bien es cierto que el o la facilitadora debe realizar un manejo adecuado del tiempo, también debe **respetar los procesos** de producción de los y las participantes. En este sentido, debe ser flexible con respecto a las necesidades y ritmos del grupo. El tiempo indicado en las descripciones de la técnica parten de una aproximación de la duración de cada uno de los momentos de la actividad; sin embargo, pueden ser ajustados según las particularidades de cada grupo.

■ **Sobre la conformación de los grupos:**

- Se recomienda llevar a cabo procesos de esta índole con grupos cuya cantidad de participantes sea de **12 a 20 personas**, como mínimo y máximo recomendables. Grupos de menos participantes limitarían el enriquecimiento dado por la interacción con los otros, y en grupos mayores la atención y concentración se dispersa más fácilmente, además de que se pierde la sensación de intimidad que brinda un grupo pequeño.
- En los casos en que no se requiera de materiales previamente elaborados para el trabajo grupal (como historias, situaciones, casos, etc.) que impliquen un número de subgrupos que responda a la cantidad de material dispuesto, se recomienda la conformación de **subgrupos de 3 a 5 participantes** (dependiendo de la cantidad de personas que se encuentren en la actividad).
- Los grupos conformados únicamente por **varones**, suelen necesitar de un mayor acompañamiento y apoyo por parte de la facilitación. Esto por cuanto tienen un mayor nivel de dificultad para explorar y manifestar sus sentimientos y emociones, siendo también un poco más resistentes a la utilización de formas de expresión creativas. En este sentido, el facilitador o facilitadora debe estimular su expresión y orientar su labor de acuerdo a los objetivos establecidos, de una manera sutil y respetuosa.
- Siempre que sea posible, los grupos de trabajo deberán estar constituidos por mujeres y hombres, pues esto les lleva a compartir, interactuar y desarrollar mayor conciencia sobre las visiones, pensamientos, actitudes y conductas que ellas y ellos poseen. Los subgrupos constituidos solo por hombres o mujeres se emplearán solo cuando así lo requiera la actividad, lo que se da generalmente cuando se desea explorar aspectos, visiones o conductas muy particulares de cada género.
- Se sugiere que para trabajar con el grupo poblacional de 13 a 17 años 11 meses, el o la facilitadora realice las actividades por separado con grupos etáreos de 13 a 15 años y de 16 a 17 años, según se lo permitan sus posibilidades. Esto responde a que los procesos y dinámicas de desarrollo de los y las adolescentes en estas edades son cualitativamente distintos, por lo que ellos y ellas no se sienten a gusto cuando se les pone a trabajar en forma conjunta, lo cual incide en aspectos tales como: una menor participación de los(as) adolescentes menores, un desinterés de los y las adolescentes mayores por los aportes de la población de menor edad, una dificultad de comprensión en los(as) adolescentes menores por aquellas vivencias o procesos compartidos por los mayores y que los primeros no han vivido, entre otros.

- Para la conformación de los subgrupos, se recomienda que el o la facilitadora recurra a **estrategias creativas y divertidas**, tales como la utilización de juegos (por ejemplo el del barco se hunde—o las lanchas—, el de los refranes partidos, entre otros)⁶, entrega de papelitos de colores, figuras con formas distintas pegados sin conocimiento de los y las participantes debajo de sus asientos, entre otros.
- En caso de que la mayoría de participantes se conozcan, se sugiere que el o la facilitadora conforme los subgrupos de tal manera que se propicie la interacción con aquellas personas menos cercanas o conocidas en el grupo. En caso de que la facilitadora o el facilitador valore que forzar los grupos va a representar un problema u obstáculo significativo para el logro del objetivo, podría permitir que los subgrupos se conformen por afinidad, siempre y cuando se respete la cantidad de miembros(as) por subgrupo.
- En la conformación de los subgrupos, el o la facilitadora puede brindar apoyo para la organización de los mismos. Esto implica ayudarles a buscar un espacio físico para que cada grupo se acomode y acercar las sillas de los y las participantes con el fin de agilizar el proceso.

■ Sobre el trabajo en subgrupos:

- El o la facilitadora debe brindar **acompañamiento al trabajo en subgrupos** que se desarrolle en la actividad. En este sentido, debe asegurarse que los y las participantes se aboquen a la tarea solicitada, que hagan una adecuada distribución y manejo del tiempo, que se de participación a todos los integrantes del grupo, entre otros. Para esto se recomienda que el o la facilitadora se acerque a cada subgrupo, de cuando en cuando, e indague el avance del trabajo y la presencia de dudas o dificultades.
- En el trabajo en subgrupos, es conveniente que el facilitador o la facilitadora verifique con cada uno el **nivel de comprensión de la consigna**, para aclararla en los casos de duda o confusión, ya que esto incidirá en el trabajo que desarrollen posteriormente.
- El o la facilitadora debe **estimular la producción creativa** de los y las participantes para que no se limiten a una presentación expositiva de su trabajo. Esto por cuanto algunas técnicas plantean la elaboración de productos creativos en los grupos.
- En caso de que la actividad desarrollada plantee la elaboración de productos grupales, se recomienda que si uno de los subgrupos sobrepasa en gran medida el tiempo destinado para la tarea, se les solicite presentar lo que hayan realizado, en vez de que el resto de los subgrupos esperen a que este finalice, ya que esto causa dispersión y cansancio en los y las participantes. El facilitador o facilitadora debe, en su labor de acompañamiento del trabajo en subgrupos, procurar que esta situación no se presente recordándole a los subgrupos el tiempo con que cuentan.

■ Sobre las plenarios o espacios de discusión grupal:

- La plenaria grupal debe **orientarse siempre al objetivo** de la actividad. Se debe procurar que sea un espacio concreto, ágil y llamativo en el que participen todos los y las adolescentes.

⁶ Para obtener diferentes ideas que posibiliten la conformación de subgrupos de forma creativa, se sugiere consultar Vargas, L. y Bustillos, G. (1992) Técnicas participativas para la educación popular: San José: Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA.

- El desarrollo de la plenaria grupal debe partir de **preguntas clave** que el o la facilitadora realiza para orientar la discusión y reflexión del grupo con respecto al tema abordado. Se recomienda que estas preguntas sean del tipo abiertas y flexibles, orientadas a propiciar cuestionamientos en los y las participantes.
- En los casos en que la descripción de la técnica sugiera preguntas orientadoras para la plenaria o plantee que se retomen las preguntas contenidas en la guía de discusión para subgrupos, se recomienda **no leer las preguntas**, sino plantearlas al grupo de una manera coloquial, pues si se las lee de forma repetitiva, se puede convertir la plenaria en una actividad tediosa para los y las participantes. Se debe recordar que estas preguntas brindan un eje por seguir, pero la forma en que se estructuran debe ser flexible, respondiendo a las necesidades y el ritmo de cada grupo.
- Es necesario tomar en cuenta que, este tipo de procesos, pueden implicar espacios de reflexión interna que a veces se expresan con **silencios**. Por lo tanto, es necesario que el o la facilitadora comprenda que no siempre un silencio significa que el grupo no quiera participar o que tenga dificultades de avanzar en la discusión. Desde este punto de vista, se sugiere que el o la facilitadora no se exceda en la cantidad de preguntas que realiza en este momento, como una forma de reaccionar ante el silencio del grupo.
- El o la facilitadora debe tener presente que no es posible abarcar todos los temas de la unidad temática respectiva en una sola sesión (precisamente por eso cada actividad sugerida responde a un objetivo específico). No obstante, es necesario que el o la facilitadora retome cualquier mito, creencia o idea falsa que surja en el grupo, aunque estas no estén directamente relacionadas con el objetivo. Dejar pasar alguna de estas ideas equivale a validarlas o reificarlas.
- La plenaria no se debe reducir a una síntesis de los elementos producidos por el grupo en el momento anterior de la actividad. Tampoco es un momento que el o la facilitadora utiliza para transmitir información, a modo de charla, sino que es un espacio de construcción grupal en el que se procura analizar críticamente los discursos de los y las participantes como representantes de los discursos socio-culturales, confrontar discursos y prácticas, problematizar situaciones, analizar críticamente las relaciones existentes entre las vivencias, los afectos, las ideas y la ideología, entre otras cosas.
- Es importante que el facilitador o facilitadora escriba en un **papelógrafo** ubicado en un lugar visible, los puntos esenciales que surgen en la plenaria grupal con la finalidad de que los y las participantes tengan un referente visual de cómo ha avanzado la discusión, de los distintos puntos de vista que existe en el grupo frente a lo abordado y sus conclusiones. Lo que se escriba debe ser sintético, claro y concreto.
- En los momentos en que el desarrollo de la plenaria requiera provocar un clima de mayor intimidad y concentración grupal, el facilitador o facilitadora le debe solicitar a los y las participantes que formen un círculo cerrado con sus sillas para que todos(as) queden muy juntos y generar de esta forma la discusión grupal. En este caso, el o la facilitadora abandona la posibilidad de registrar en un papelógrafo la discusión por cuanto ha valorado que, en aras de la consecución del objetivo, lo más importante es concentrar al grupo y generar ese clima de intimidad y cercanía.

■ **Sobre las actividades en general**

- La presencia de música durante las sesiones es importante (especialmente en aquellos momentos de la actividad en los que por subgrupos se realiza algún tipo de labor), pues crea un ambiente de mayor confianza y relajación entre los y las participantes. Se recomienda que, en la medida de sus posibilidades, el facilitador o facilitadora ponga una grabadora a disposición de los y las adolescentes, para que sean ellos y ellas quienes elijan la música que quieran escuchar.

- El **componente lúdico** resulta una herramienta importante para el trabajo con todo tipo de adolescentes. Sin embargo, esta es aún más importante en la población de 10 a 12 años, pues en la de 13 a 17 el componente reflexivo-analítico cobra un especial significado. Esta población de adolescentes mayores, por su característico desarrollo intelectual y cognoscitivo en este momento de la adolescencia, gusta de discutir y analizar, situación que se debe enfatizar en el trabajo con adolescentes de estas edades.
- En caso de que se desarrolle únicamente una actividad con algún grupo (es decir que no se trate de un proceso mucho más amplio), es importante brindar a los y las adolescentes cierta información básica sobre el tema, aunque esta no se encuentre restringida al objetivo de la actividad. Por ejemplo, dónde acudir en caso de consumo de drogas o en caso de situaciones de violencia.
- Es importante **respetar ciertos momentos de silencio** del grupo, pues algunas veces estos preceden a la producción. Por ejemplo, cuando se les entregan papeles para anotar las dudas, pues es importante brindar un espacio para la reflexión.
- Si se va a sistematizar la actividad, el o la facilitadora debe aclarar al grupo la finalidad del registro o memoria de la actividad, pues esto puede resultar amenazante para los y las participantes, hasta el punto de que sientan que se viola la confidencialidad e intimidad de lo trabajado en la sesión. Es importante aclarar que no se toma nota de ningún nombre en particular, sino de lo conversado, de las principales inquietudes y comentarios en general.
- Si la actividad se desarrolla en un espacio institucional educativo, se recomienda que el personal docente y autoridades escolares no se encuentren presentes, ya que estas personas representan figuras de autoridad que podrían inhibir la participación de los y las adolescentes, y por ende obstaculizar el logro del objetivo de la actividad.
- Siempre que sea posible, se debe **evitar utilizar el nombre de algún integrante** del grupo en las historias y los recursos didácticos disponibles para las actividades. En estos casos, se deben cambiar los nombres, para evitar conflictos o asociaciones que distraigan al grupo o afecten a algún miembro.
- Cada facilitador(a) puede revisar el lenguaje utilizado en los materiales didácticos y hacer cambios en caso de que se este no se ajuste al lenguaje popular de la comunidad.
- El o la facilitadora debe estar atento a la presencia **de adolescentes que no saben leer ni escribir** en el grupo, con la finalidad de prestar apoyo en labores que requieran de estas habilidades. De igual manera, debe prever que ante la presencia de adolescentes con estas características, pueda realizar los ajustes planteados en las descripciones de las técnicas para esta población.
- Todas las técnicas incluyen una propuesta de recurso metodológico para el primer momento de la actividad, tal como: dramatizaciones, murales, entre otros. Sin embargo, el o la facilitadora debe valorar, de acuerdo a las características del grupo, la pertinencia de dicho recurso y realizar los ajustes o modificaciones necesarias, en caso de que considere que no dará un resultado positivo u orientado al alcance del objetivo.
- Tomando en cuenta que algunas actividades plantean la realización de **técnicas de relajación** -las cuales deben ser conducidas en forma pausada, con voz profunda y en la medida de las posibilidades, con música suave de fondo- a continuación se sugieren dos posibilidades de texto para conducir un ejercicio de relajación (cada facilitador puede agregar aquellos elementos que consideren podrían enriquecer las propuestas):

- A. "Vamos a cerrar los ojos y sentarnos de la manera más cómoda que podamos. Vamos a respirar profundamente por la nariz y botar el aire por la boca, lentamente..., estamos sintiendo cómo entra el aire y nos llena los pulmones, y luego cómo va saliendo poco a poco de nuestro cuerpo (se solicita realizar cinco respiraciones). Ahora, cada uno(a) va a imaginar que está flotando en una nube, así que vamos a ir acomodando el cuerpo en la nube. ¡Qué bien se siente! ... Poco a poco dejamos de sentir la rigidez de la cabeza, los párpados se van aflojando, también la mandíbula ...nuestro cuello y hombros no tienen ningún peso encima, están libres. La nube nos rodea ligeramente el cuerpo y nos abraza suavemente... Nuestras manos están abiertas, y las preocupaciones y tensiones se nos salen por los dedos de las manos. El estómago se va aflojando poco a poco ... las piernas ya casi no las sentimos, no hay presión sobre las rodillas. La nube nos abraza suavemente ... Los pies se sienten descansados, les gusta la sensación que da la nube cuando los envuelve. Ahora todo nuestro cuerpo está descansando, y sentimos la tranquilidad y el silencio de reposar en la nube ...(se dejan pasar unos minutos). Ahora, muy despacio, vamos a ir abriendo los ojos, lentamente y sin hacer ningún ruido".
- B. "Cerramos nuestros ojos, vamos a intentar relajarnos. Escuchen la música, traten de que entre por sus oídos, y desacelere el ritmo de su corazón y sus pensamientos (...) Dejemos que el aire salga por la boca (...) Respiramos profundamente por la nariz, sostenemos el aire en nuestros pulmones y botamos suavemente por la boca... Vamos a imaginarnos que somos una hoja en el aire, estamos livianos, sientan como el viento los arrastra, los mueve, los mece. Ustedes, hojas trasladadas por el viento, van a ir a ese lugar hermoso que disfrutan. Sólo están ustedes en ese lugar. Vamos a disfrutar del aire del viento si lo hay. De la lluvia, del agua, del sol... La hoja vuelve a ser llevada por el viento y los arrastra hasta traerles acá, al salón...La hoja empieza a tomar forma de ustedes. Empiezan a sentir su cuerpo. Tomemos conciencia de nuestros pies, moviéndolos suavemente, para sentirlos. Tomemos conciencia de nuestro abdomen (...), de nuestros hombros (...), cabeza...".

■ Sobre la población adolecentede 10 a 12 años:

- Los y las adolescentes de estas edades tienden a realizar trabajos más individuales, lo que dificulta que lleven a cabo actividades en subgrupos. Por esta razón, el facilitador o facilitadora debe brindar constante apoyo a cada subgrupo y hacer un mayor esfuerzo por **buscar el logro del trabajo grupal**. Las consignas al respecto deben ser claras y de ser necesario, reiterativas.
- El tiempo para la elaboración de productos gráficos, como dibujos, murales, caricaturas, entre otros, en la población de 10 a 12 años, debe estar muy bien delimitado, pues de otra manera, los y las participantes tienden a continuar agregando elementos a sus productos para mejorarlos, y esto consume mucho tiempo.
- Las plenarias deben ser más **cortas y concretas** que las que se realicen con otros grupos de edades, pues la atención de los y las adolescentes de 10 a 12 años, se dispersa mucho más fácilmente que la de los adolescentes mayores y se logra por períodos de tiempo más cortos. Dado lo anterior, se recomienda que el facilitador o facilitadora tenga una guía para la discusión que oriente los puntos concretos que se deben abordar en la actividad.

