



Co-funded by
the European Union

MANUAL

EPSPI PROJECT
2021-1-DE02-KA220-ADU-000026713



Parents for Inclusion

EPSPI

Eltern für die Inklusion - Parents for inclusion - Padres por la inclusión
Szülők az inklúzióért - Genitori per l'inclusione

Academia
Española de
Formación



Casa de San Antonio
A.S.R.P.

kincs-
Állapítvány
az Országos és az Európai Unió támogatásával
Felkészítési és Oktatási Támogatási Alapítvány



popolinsieme
accogliere persone, costruire comunità

fundación
red incola

Bienvenido al manual de nuestro proyecto

EPSPi

"Eltern für die Inklusion - Parents for Inclusion - Padres por la Inclusión - Szülők az Inklúzióért - Genitori per l'Inclusione".

Nos complace darle la bienvenida como lector e invitarle a un viaje de inspiración y profundos conocimientos sobre las buenas prácticas del trabajo de integración social para y con personas en situaciones adversas.

Este proyecto "Padres por la inclusión" es el resultado del compromiso y la cooperación de cinco instituciones de **Alemania, Hungría, Italia y España**.

En todos los países de la UE, al igual que en los países participantes DE, ES, IT y HU, existe un patrón sistémico de desventaja social y discriminación entre los diferentes grupos sociales y el éxito educativo a largo plazo de los niños. En concreto, esto afecta a los hijos de inmigrantes y a los niños romaníes en Hungría, que experimentan múltiples desventajas y se convierten fácilmente en los perjudicados en la escuela y más adelante en su vida profesional y rara vez pueden desarrollar su potencial. Sin embargo, las desventajas sociales no son el destino, sino que se puede influir en las oportunidades y en el futuro. El proyecto "Padres por la inclusión" es una prueba de ello.

Las cinco organizaciones asociadas de los cuatro países (Alemania, España, Hungría e Italia) se han unido gracias a su experiencia, su formación científica, su pericia en el apoyo a grupos destinatarios socialmente desfavorecidos y sus enfoques pedagógicos complementarios. Basado en la pedagogía de Paulo Freire, el proyecto "Padres por la inclusión" da a los inmigrantes y padres desfavorecidos una voz que quiere ser escuchada.

El proyecto se puso en marcha con el objetivo de desarrollar una metodología transnacional común de capacitación para el trabajo socioeducativo con padres socialmente desfavorecidos.

Los ejemplos que aquí se presentan abarcan desde los fundamentos de la autoorganización de los inmigrantes para garantizar el éxito escolar, la promoción del desarrollo de la primera infancia y la prevención de los déficits de desarrollo, la capacitación de las mujeres o, mejor dicho, de las madres, el potencial de la concienciación cultural y la cuestión de asegurarse un medio de vida encontrando y ocupando un empleo seguro.

Este manual es, por tanto, un recurso exhaustivo que no sólo proporciona información sobre las perspectivas actuales de la situación migratoria y el trabajo de integración social, sino que también tiende un puente entre las diferentes culturas. Nuestra visión es promover una comunidad inclusiva y diversa en la que todos tengan la oportunidad de sentirse cómodos y desarrollar todo su potencial. En este sentido, el manual debe considerarse una ayuda y una inspiración.

No pretende ser científicamente completo, sino que se basa en la experiencia concreta de los empleados implicados. Deseamos que este manual sea un recurso valioso para voluntarios, trabajadores sociales, educadores, personas e instituciones interesadas, independientemente de su experiencia en este campo. Cada módulo de las instituciones participantes comienza con una visión de la institución y de la situación en el país respectivo. A esto le sigue un intercambio de buenas prácticas y la implementación de sus propias experiencias en diferentes países y entornos.

A través de las pruebas, las organizaciones participantes han aprendido de y con las demás y han demostrado que sus métodos son universalmente aplicables, como demuestra el trabajo con los padres romaníes en Hungría.

En el apéndice de este manual encontrará una caja de herramientas con varias plantillas en diferentes idiomas. Están a su disposición para llevarlas a la práctica o seguir desarrollando las ideas del manual.

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos aquellos que han contribuido a la elaboración de este manual, ya sea con sus conocimientos, su tiempo o sus experiencias personales. Sin el generoso apoyo de la Unión Europea, este proyecto, que ha beneficiado a tantos inmigrantes, familias romaníes y personal técnico, no hubiera sido posible. Se trata de una colaboración basada en la empatía, el respeto y la convicción de que la inclusión es fundamental en nuestras sociedades.

Una idea convertida en concepto, un concepto convertido en plan y un plan convertido en práctica, que cobró vida propia en distintos países.

3

Saludos cordiales,

Dr. Artur Kalnins y Miriam Germer

Coordinadores de proyecto en la AEF-Bonn



Módulo 1

Identificación de temas generativos para su inclusión con los padres

Módulo 2

La autoorganización de padres como clave del éxito

Módulo 3

Capacitar a los padres para utilizar el juego como herramienta de apoyo a la educación y la integración.

Módulo 4

La crianza y el éxito escolar de los niños: el factor de empoderamiento de la comprensión cultural

Módulo 5

Madres por la inclusión - voz y acción

Módulo 6

Promoción de la inclusión de las familias migrantes mediante el trabajo de los padres

4

Versión española - diciembre 2023

Financiado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su(s) autor(es) y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

This work is licensed under Attribution-ShareAlike 4.0 International. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Índice

Módulo 1

Identificación de temas generativos para su inclusión con los padres

Módulo 2

La autoorganización de padres como clave del éxito

1. Antecedentes sociales del proyecto "Padres para la inclusión" y situación inicial en Alemania. Migración y éxito educativo de los niños inmigrantes en Alemania.....	14
2. La labor educativa intercultural de la Academia Española de Formación - Spanische Weiterbildungsakademie e.V.....	17
3. Evolución de la situación migratoria y social en los últimos 20 años in situ. Inmigrantes españoles en Alemania: Triunfadores educativos a pesar de las malas condiciones de partida - La participación de los padres y la fundación de la AEF.....	21
4. Desventajas sociales, legales y educativas entre el colectivo de españoles en Alemania.....	23
5. La participación de los padres como clave del éxito educativo de los niños inmigrantes.....	27
6. Camino hacia la autoorganización. Unidades didácticas - ejemplos prácticos del trabajo con padres en Alemania.....	29
7. Intercambio de experiencias de los socios del proyecto- Experiencias internacionales y laboratorio de pruebas en otros países europeos.....	33
7.1 Módulo 1. Identificación de temas generativos para su inclusión con los padres.....	33
7.1.1 Método de trabajo según Paulo Freire.....	33
7.1.2 Materiales para el modulo 1.....	37



7.1.3 Implementación en Valladolid, España	39
7.1.4 Implementación en Padua, Italia	47
7.1.5 Implementación en Fuenlabrada, España.....	50
7.1.6 Implementación en Fonyód, Hungría	54
7.2 Módulo 2: Autoorganización de padres como clave del éxito.....	59
7.2.1 Concepto y método de trabajo para el módulo 2.....	59
7.2.2 Aplicación en Valladolid, España. Materiales proporcionados para el Módulo 2. Elaboración de un plan de acción. Inicio de la reflexión sobre la autoorganización.....	62
7.2.3 Aplicación en Padua, Italy	67
7.2.4 Aplicación en Fuenlabrada, España.....	72
7.2.5 Intercambio de procedimientos óptimos - Material de trabajo final y revisado para el módulo 2.....	76

Módulo 3

Capacitar a los padres para utilizar el juego como herramienta de apoyo a la educación y la integración.

8.	La situación en Hungría	88
9.	La institución Kincs-Ó NestingPlay.....	94
10.	Evolución de la situación migratoria y social de los últimos años ..	95
11.	Experiencias y lecciones	96
12.	Intercambio de experiencias de los socios del Proyecto -Experiencias internacionales y laboratorio de pruebas en otros países europeos	97
12.1	Importancia del juego y cómo jugar con los niños - Concepto y método de trabajo	98
12.2	Materiales entregados para el módulo 3	104
12.3	Implementación en Bonn, Alemania.....	109
12.4	Implementación en Valladolid, España	111
12.5	Implementación en Fuenlabrada, España.....	115
12.6	Implementación en Padua, Italia	119
12.7	Reflexiones tras las pruebas	121
13.	Resumen de experiencias y desarrollo de la organización	124
14.	Otros materiales para el módulo NestingPlay de Kincs-Ó.....	126

Módulo 4

La crianza y el éxito escolar de los niños: el factor de empoderamiento de la comprensión cultural

15. La situación social local en Italia. Situación de la inmigración en Italia y en la región del Véneto	142
16. Popoli Insieme ODV	145
17. Evolución de la situación social y migratoria en los últimos años en el lugar	147
18. Situación especial de las comunidades desfavorecidas en materia de educación.....	149
19. Experiencia de implicar a los padres en el apoyo a sus hijos. De la literatura a la conciencia cultural	151
20. Intercambio de experiencias de los socios del proyecto - Laboratorios de experiencias internacionales - Pruebas en otros países europeos. Módulo 4 Crianza y éxito escolar de los hijos: el elemento de capacitación de la conciencia cultural.....	162
20.1 Concepto y método de trabajo: Taller "¡La vida es una historia llena de aventuras!"	164
20.2 Materiales entregados para el módulo 4	170
20.3 Implementación en otros países de la UE	175
20.3.1 Implementación en Fuenlabrada, España	176
20.3.2 Implementación en Valladolid, España	177
20.3.3 Implementación en Bonn, Alemania	178
20.4 Reflexión tras las pruebas.....	182
21. Intercambio de procedimientos óptimos -Implementación para el future de "LetteraMondo" 2023	184

Módulo 5

Madres por la inclusión - voz y acción

22.	Situación local	194
23.	La Fundación Red Incola en Valladolid, España	195
24.	Evolución de la situación migratoria y social en los últimos años.	197
25.	Experiencias de la Fundación Red Íncola	202
26.	Intercambio de experiencias de los socios del proyecto - Laboratorios de experiencias internacionales - Implementaciones en otros países europeos	205
26.1	Concepto y método de trabajo	205
26.3	Materiales entregados para el taller: EMOCIONES "¿Alegría? ¿Miedo? ¿Tristeza?	229
26.4	Implementación en Budapest – Hungría	245
26.5	Implementación en Fuenlabrada, España	247
26.6	Implementación en Padua, Italia	252
26.7	Reflexión y conclusiones	254
27.	Intercambio de procedimientos óptimos - Aplicación para el futuro	256

Módulo 6

Promoción de la inclusión de las familias migrantes mediante el trabajo de los padres

28.	Descripción de la situación local de Fuenlabrada Spain	260
29.	Asociación San Ricardo Pampuri	263
30.	Evolución de la situación migratoria y social en los últimos años in situ	266
31.	Situación especial de las comunidades desfavorecidas en materia de educación.....	272
32.	Participación de los padres para apoyar a sus hijos.	275
33.	Intercambio de experiencias de los socios del Proyecto – Laboratorio de experiencias internacionales- Implementaciones en otros países europeos.	280
33.1	Concepto y metodología de trabajo.....	280
33.2	Implementación en Padua, Italia	285
33.3	Implementación en Valladolid, España	295
33.4	Implementación en Bonn, Alemania.....	300
34.	Intercambio de procedimientos óptimos. Otros materiales y herramientas didácticas	304

10

Anexos: Toolbox con

- I. Materiales didácticos
- II. Herramientas
- III. Videos



Socios:

**AEF - Academia Española de Formación, Spanische
Weiterbildungsakademie e.V.**

Alemania

Fundación Red Incola

España

Asociación San Ricardo Pampuri

España

Kincs O Foundation

Hungría

Associazione Popoli Insieme

Italia

11

<https://aef-bonn.de/>

<https://redincola.org/>

<https://www.casadesanantonio.es/>

<https://nestingplay.com/products/>

<https://www.popolinsieme.eu/>



EPSPI Project
2021-1-DE02-KA220-ADU-000026713

Módulo 1

Identificación de temas generativos para su inclusión con los padres

12

Módulo 2

La autoorganización de padres como clave del éxito



Financiado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su(s) autor(es) y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

This work is licensed under Attribution-ShareAlike 4.0 International. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>





EPSPI

Eltern für die Inklusion - Parents for inclusion - Padres por la inclusion - Szülők az inklúzióért - Genitori per l'inclusione

13

1. Antecedentes sociales del proyecto "Padres para la inclusión" y situación inicial en Alemania. Migración y éxito educativo de los niños inmigrantes en Alemania

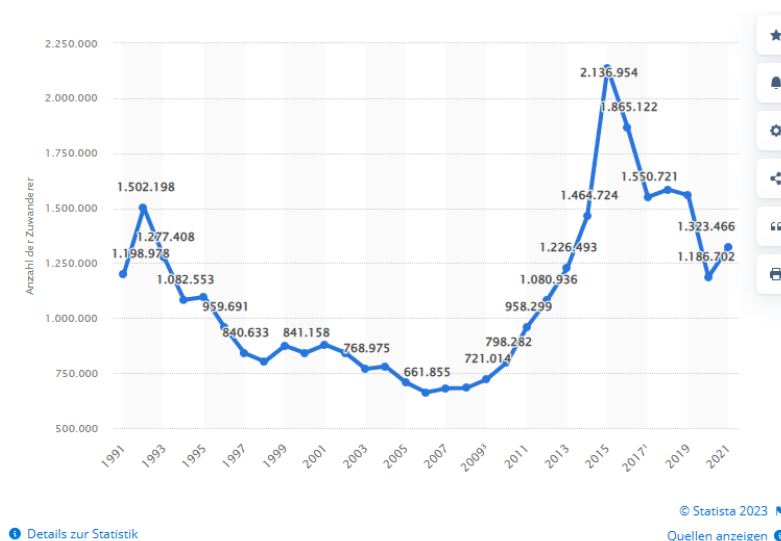
En Alemania, la primera Cumbre Nacional de Integración bajo el liderazgo de Angela Merkel en 2006 y el Plan Nacional de Integración (PNI) resultante representan la señal política de integración más importante de las últimas décadas. Por primera vez, Alemania se reconoció y definió como un país de inmigración y la integración se describió como una tarea nacional de la sociedad en su conjunto.

Hay que tener en cuenta que se trataba del compromiso político de un gobierno conservador, que de este modo no hacía sino reconocer una realidad empírica que existía desde hacía décadas. El PNI describe los logros, pero sobre todo describe abiertamente los déficits de la política alemana de integración.¹

El sistema educativo es el mejor lugar para rastrear cómo Alemania evoluciona desde una realidad de inmigración negada - "trabajadores invitados"- a un país de inmigración de facto y, en última instancia, a un país de inmigración consensuada.

14

Número de inmigrantes en Alemania de 1991 a 2021



¹ Nationaler Integrationsplan – neue Wege – Neue Chancen, Hrsg. Bundesregierung, Berlin 2007

La inmigración a Alemania no ha dejado de aumentar, especialmente desde 2008.

El detonante fue la crisis financiera y económica, que, entre otras cosas, provocó un aumento del número de ciudadanos de la UE procedentes de España e Italia. A continuación, la inmigración alcanzó su punto álgido con la oleada de refugiados de Siria e Irak, y actualmente con la guerra de Ucrania, como muestra el gráfico "Número de inmigrantes en Alemania 1991-2021".

Las consecuencias del cambio demográfico y de la dinámica de la inmigración son especialmente evidentes en la escuela y en el sistema educativo. Entre los alumnos de primaria, uno de cada cuatro niños ya tiene antecedentes migratorios. La integración de este creciente grupo multiétnico de la población en el núcleo de la sociedad es uno de los retos centrales para el futuro.²

La igualdad de oportunidades educativas para los niños inmigrantes se considera la clave de la integración. El factor decisivo para la integración en la sociedad de acogida es la igualdad de oportunidades de participación, como han formulado y exigido reiteradamente políticos y académicos. No cabe duda de que Alemania aún está lejos de este objetivo a pesar de los intensos esfuerzos de reforma, como afirma el correspondiente informe PISA sobre Alemania.

15

" El rendimiento medio en lectura en Alemania volvió a situarse en 2018 en torno al nivel de 2009, tras las mejoras logradas en el primer periodo, hasta 2012. En ciencias, la puntuación media en 2018 fue inferior a la de 2006. En matemáticas, los resultados de PISA 2018 fueron significativamente inferiores a los de PISA 2012. La diferencia de rendimiento en lectura entre los alumnos de entornos socioeconómicos favorecidos y los de entornos desfavorecidos es considerable en Alemania y ha aumentado en 9 puntos porcentuales desde 2009. El 25% de los alumnos más privilegiados tiene una ventaja de rendimiento de 113 puntos sobre el 25% más desfavorecido socioeconómicamente, 24 puntos más que la media de la OCDE (89 puntos). No obstante, en Alemania alrededor del 10% de los alumnos desfavorecidos socioeconómicamente se encuentran en el cuartil superior de la distribución del rendimiento. Esta cifra es aproximadamente la misma que la media de la OCDE (11%). La proporción de alumnos de origen inmigrante aumentó del 18% al 22% en Alemania entre 2009 y 2018. La

² Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges: „Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 24.11.2008

mitad de estos alumnos están desfavorecidos socioeconómicamente. Existe una brecha de rendimiento de 63 puntos entre los alumnos de origen inmigrante y los que no lo son en el ámbito de la competencia lectora. Esta brecha sigue siendo comparativamente grande (17 puntos) incluso después de tener en cuenta el perfil socioeconómico de los alumnos y los centros escolares. Sin embargo, el 16% de los alumnos de origen inmigrante pudieron situarse en el cuartil superior de la distribución de logros a pesar de su relativa desventaja socioeconómica." (Traducción del autor).³

El sistema educativo alemán coloca sistemáticamente en situación de desventaja social e institucional a las personas procedentes de entornos desfavorecidos, lo que afecta especialmente a los hijos de inmigrantes, ya que crea una desigualdad de oportunidades educativas.

En el plano político, Alemania tuvo que reconocer lentamente la realidad empírica y verse a sí misma como un país de inmigración. Por ello, hasta 1996 no se declaró explícitamente que la integración era una tarea de las escuelas en Alemania con la resolución de la Conferencia de ministros de Educación y Asuntos Culturales sobre "Educación y crianza interculturales en las escuelas". Hasta entonces, ¡la integración de los niños era de facto responsabilidad exclusiva de los padres!⁴

Las consecuencias de esta desventaja siguen repercutiendo hoy en día y se han visto agravadas por los efectos de la pandemia de la COVID-19 y la escasez de profesores a causa del cambio demográfico.

Alrededor del 20% de los niños abandonan la escuela sin un diploma, y la probabilidad de fracaso escolar es cuatro veces mayor para los hijos de inmigrantes. El federalismo en Alemania, con 16 sistemas educativos diferentes, tiene un efecto agravante. El sistema educativo alemán se caracteriza por una estructura básica tripartita con una variedad de formas escolares y opciones de transición. Un título de *Gymnasium* conduce automáticamente a la admisión en la universidad. Además, existe el sistema alemán de formación profesional de formación dual, que conduce a una cualificación profesional cualificada en tres años tras abandonar la escuela.

³ Vgl. OECD (Hrsg.): PISA-Ländernotiz Deutschland, Verfasser: T. Mostafa und M. Schwabe, OECD 2019, S. 1-2 (Extrakt aus: OECD Bände I-III)

⁴ Katrin Ramsauer: Bildungserfolge von Migrantenkindern – der Einfluss der Herkunftsfamilie, Deutsches Jugendinstitut, München 2011, S. 7

Sin embargo, el buen uso de las teóricas oportunidades y ventajas educativas que ofrece el sistema educativo alemán no sólo presupone el conocimiento del sistema, sino que también se basa en gran medida en la participación activa de los padres.

Esta lógica implícita del sistema educativo perjudica a los inmigrantes y a sus hijos desde el principio. Así lo ejemplifican las recomendaciones escolares. En ningún país industrializado occidental las oportunidades educativas se distribuyen tan temprana y desigualmente como en Alemania. Ya a partir del cuarto curso de primaria, los profesores utilizan las denominadas recomendaciones escolares para decidir qué itinerario educativo deben seguir los niños y qué titulación deben y pueden obtener.

En este contexto, resultan comprensibles los últimos resultados de los informes PISA y otros estudios individuales, que muestran un panorama aún más negativo debido a la pandemia de la COVID-19 y a las oleadas migratorias procedentes de Siria y Ucrania.⁵

2. La labor educativa intercultural de la Academia Española de Formación - Spanische Weiterbildungsakademie e.V.

17

La *Academia Española de Formación - Spanische Weiterbildungsakademie e.V.* (AEF) se fundó en Alemania en 1984 en el marco de la "migración de trabajadores invitados" española como reacción a la falta de oportunidades educativas adecuadas para los inmigrantes y su apoyo en la autoorganización y la participación social. Desde 1985, la AEF es una institución de educación superior reconocida por el Estado. Cabe destacar que la AEF es el primer proyecto cultural de una institución educativa intercultural fundada por inmigrantes con reconocimiento estatal en Alemania. A través de su labor de educación intercultural, la AEF es conocida y reconocida en todo el país por su labor de educación sociopolítica, tanto en los círculos profesionales como entre otras comunidades de inmigrantes con las que mantiene diversas cooperaciones. La AEF es miembro colaborador de la Cruz Roja Alemana - DRK-LV-Nordrhein.

⁵ Sabine Kinkartz: Ukrainische Schüler: Kritik an Willkommensklassen – Willkommensklasse oder gemeinsamer Unterricht – es hängt vielfach vom Wohnort der geflüchteten Kinder ab, wie sie in Deutschland unterrichtet werden. Das hat Folgen“ in: DW, 13.12.2022

Además, la AEF es un proveedor reconocido de cursos de integración, es decir, cursos de alemán, (nº de proveedor 15243-NW) con sedes de cursos en Bonn, Troisdorf, Hornberg y Núremberg.

En los primeros años tras su fundación, la labor educativa de la AEF se centró principalmente en la comunidad hispanohablante. A través de un intenso trabajo en red, se establecieron contactos institucionales y la AEF fue percibida también como un interlocutor competente en municipios, asociaciones e investigación. De ahí surgieron nuevas perspectivas en el trabajo educativo, como el "Foro de Bocholt para cuestiones de migración" con el Centro Estatal de Formación Política de Renania del Norte-Westfalia.

Una de las cooperaciones de mayor alcance institucional surgió en 1991, cuando el (entonces) Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales (BMAS) pidió a la AEF que asumiera la función de oficina central como organización de migrantes para atraer específicamente a mujeres migrantes de habla hispana y portuguesa y a otras organizaciones de migrantes al programa de "medidas de seminarios de bajo umbral para mujeres extranjeras (cursos para mujeres)", precursor de los actuales "cursos MiA". En esta función de oficina central, la AEF sigue actuando como proveedor de servicios para los ministerios y autoridades alemanes. Desde 2004, se trata de la Oficina Federal de Migración y Refugiados (BAMF), responsable de la migración.

Estos "cursos para mujeres" permitieron a la AEF reforzar directamente el papel de las mujeres y de las madres en las asociaciones. Sobre todo, gracias a la formación de las responsables de los cursos, fue posible profundizar y difundir a escala nacional temas educativos, información sobre el sistema escolar y profesional, la participación de los padres en la escuela y mucho más. Este programa de apoyo se abrió por primera vez a las mujeres de terceros países en 1998. Para la AEF, como institución educativa y de organización de inmigrantes, esto le abrió el acceso a otras comunidades de inmigrantes con las que las organizaciones y asociaciones alemanas tenían dificultades para establecer contactos.

Al mismo tiempo, la comprobada escasez educativa y los problemas de integración de los niños inmigrantes se hicieron cada vez más evidentes, aumentando rápidamente la necesidad de adoptar medidas y conceptos de ayuda. El concepto de dejar la responsabilidad de la integración y el éxito escolar a los propios inmigrantes simplemente había fracasado y

provocado costes sociales adicionales, es decir, pérdida de capital humano, que no podían justificarse.⁶

Entretanto, la AEF pudo consolidar su reputación en los círculos profesionales y en las comunidades de inmigrantes como institución educativa competente y como modelo. Por ejemplo, el proyecto LEONARDO IMPULSO (2000-2001) para jóvenes bilingües y biculturales, que debían ayudar como constructores de puentes interculturales a las empresas españolas a expandirse a Alemania.

Debido a las peticiones de las distintas comunidades de inmigrantes, la AEF empezó a desarrollar tempranamente un concepto para la transferencia de sus conocimientos en materia de educación de padres sobre el tema del éxito escolar de los hijos de inmigrantes. Además de los "cursos para mujeres", denominados desde 2020 "cursos MiA", la AEF ha llevado a cabo en los últimos años los siguientes proyectos específicos sobre la integración y educación de los padres y el éxito escolar de los hijos de inmigrantes en Alemania:

- Proyecto LEONARDO como continuación del programa educativo IMPULSO® para jóvenes bilingües y biculturales (promoción del aprendizaje permanente y refuerzo de las competencias sociales desde el 2000). Financiado como proyecto modelo por la UE (2000-2001) y posteriormente por la Embajada de España.
- Proyecto de transferencia "Hijos inteligentes de padres fuertes": Refuerzo de las competencias parentales y el éxito escolar de los inmigrantes, especialmente de origen ruso, turco y árabe en Renania del Norte-Westfalia (2005-2007 y 2012-2013), financiado por el Estado de Renania del Norte-Westfalia.
- Proyecto "Die Elternbrücke" (El puente de los padres) financiado por el BAMF en la localidad de Dortmund del 1 de septiembre de 2009 al 30 de septiembre de 2012. Principalmente para padres turcos, marroquíes y árabes de diferentes países.

⁶ Katrin Ramsauer: Bildungserfolge von Migrantenkindern – der Einfluss der Herkunftsfamilie, Deutsches Jugendinstitut, München 2011, S. 7-11

- La AEF fue patrocinadora del proyecto del BAMF "Neue Heimat Schwarzwald" (n.º 2625BW0048) de 2016 a 2019, principalmente para refugiados de Siria, Irak e Irán.
- Asimismo, el proyecto "Mi nueva vida en Alemania - Nuevo hogar Bonn-Rhein/Sieg" (n.º 2625NW0183) apoyado por el BAMF de 2018 a 2021.
- "Erfolgswege - Bildungserfolg von Migrantenkindern – Caminos hacia el éxito – Éxito educativo de los niños migrantes" (2019-2020), financiado por NRW para refugiados de Turquía y Siria.

Además de estos proyectos, la AEF imparte cursos de integración para aprender alemán por encargo de la Oficina Federal de Migración y Refugiados (BAMF).

Aunque en los primeros módulos del curso se hace hincapié en la adquisición del idioma, los libros de texto que se facilitan abordan desde el principio temas como el sistema escolar alemán, la familia y la crianza de los hijos y la sensibilización de los padres.

En este contexto, la AEF ha ampliado continuamente y digitalizado adicionalmente -esto último debido a la pandemia- su oferta educativa en los últimos años debido a las diversas oleadas migratorias, como la procedente de España a partir de 2008, los refugiados de guerra de Siria e Irak a partir de 2015 y actualmente de Ucrania. Estas experiencias también fluyen en la concepción de nuevos proyectos. La experiencia de la AEF en los proyectos mencionados y sus muchos años de trabajo con los padres confirman en la práctica los supuestos teóricos básicos y las hipótesis sobre el éxito educativo de los niños inmigrantes.

El punto clave son los padres voluntarios que actúan como multiplicadores en sus comunidades y dan ejemplos positivos. En grupos étnica, cultural y religiosamente heterogéneos, las posibilidades de transferencia y los resultados son especialmente buenos si se aplican los principios de la pedagogía dialógica de Paulo Freire.¹

Con base en esta experiencia, la AEF participa en el proyecto ERASMUS+ **Parents for Inclusion - Padres por la inclusión** y pone a disposición sus conocimientos en forma de dos módulos didáctico-pedagógicos sobre los temas de la identificación generativa de temas y la autoorganización.

3. Evolución de la situación migratoria y social en los últimos 20 años in situ. Inmigrantes españoles en Alemania: Triunfadores educativos a pesar de las malas condiciones de partida - La participación de los padres y la fundación de la AEF

Los descritos y conocidos déficits estructurales del sistema escolar alemán han sido objeto de acalorados debates durante décadas y, más recientemente, de investigaciones en profundidad.

Esto es especialmente relevante en el ámbito de las escuelas y las oportunidades educativas para los niños de familias inmigrantes. El Plan Nacional de Integración (PNI) describe abiertamente los déficits de la política alemana de integración y educación.

En su totalidad, el PNI confirma las conclusiones sobre la desventaja social de los niños inmigrantes y la desigualdad de oportunidades educativas descritas al principio. Al mismo tiempo, el PNI señala el éxito educativo de los hijos de los "trabajadores invitados" españoles, que pertenecen claramente a los triunfadores del sistema educativo alemán, yendo en contra de la tendencia general.⁷

Los datos empíricos clave son evidentes:

En 1973, el 70% de los hijos de "trabajadores invitados" españoles en Alemania no obtuvo el certificado de fin de estudios. Las estadísticas oficiales no registraban ningún título superior entre este grupo. Los grupos con más éxito en el sistema escolar alemán en aquella época eran los hijos de emigrantes turcos, con un 6%, y los hijos de emigrantes italianos, de los cuales solo el 5% lograron un título de *Gymnasium*. Como ya se ha explicado, el *Gymnasium* se consideraba y se considera el título escolar más prestigioso y elevado de Alemania. En muy poco tiempo, esta situación cambió radicalmente a mejor para los hijos de españoles en Alemania.

⁷ Nationaler Integrationsplan, Hrsg. Bundesregierung, Berlin 2007

En menos de 30 años, el 38% de ellos obtuvo el título de *Gymnasium*, ¡una tasa superior a la de los niños alemanes, que era del 32%! Con otras titulaciones educativas, casi el 70 % de los niños hispanohablantes acceden hoy a la universidad.⁸

El hecho de que los niños de origen inmigrante español sean auténticos triunfadores en el sistema educativo alemán puede observarse en comparación con la evolución de los niños de origen inmigrante turco e italiano. En este caso, la tasa de escolarización en el *Gymnasium* ascendió al 8% para los niños de origen turco y al 6% para los niños de origen italiano en el mismo período, lo que equivale a un estancamiento. Otro dato interesante es el origen socioeconómico de los emigrantes españoles de los años sesenta y setenta. Un número desproporcionadamente elevado de españoles procedentes de regiones rurales, en su mayoría con escasa educación formal, emigraron a Alemania desde España⁹. Además, España no fue un Estado democrático hasta la muerte de Franco. Si se resumen estas condiciones iniciales y las condiciones sistémicas de desventaja socioeconómica de los niños inmigrantes en el sistema educativo alemán, según la opinión general y parte de la investigación educativa, este éxito educativo demostrado empíricamente no debería existir en realidad. El ejemplo negativo de los niños italianos, por otra parte, cumple las expectativas y ofrece una interesante comparación con la comunidad española, ya que factores culturales como la lengua y la cultura son similares.¹⁰

22

Por lo tanto, surge automáticamente la pregunta sobre las razones de este éxito educativo de los niños inmigrantes hispanohablantes, las experiencias y lecciones aprendidas, y la transferibilidad de este modelo. El PNI y la investigación identifican la clave del éxito: la autoorganización y el trabajo

⁸ Martin Spiewak, Aufsatz: Staatsangehörigkeit: „deutsch“, in: DIE ZEIT, Nr. 30, 18. Juli 2002, Seite 3

⁹ Vicente Riesgo und Jesús Hernandez: „Die spanische Auswanderer-Familie in der Bundesrepublik. Situationsanalyse und Versuch einer soziologischen Interpretation“, in: CARITAS, Zeitschrift für Caritasarbeit und Caritaswissenschaft, 1982,4

¹⁰ La instrumentalización de este tema es especialmente evidente en la polémica en torno al libro de Thilo Sarrazin, "Deutschland schafft sich ab", publicado en 2010. El libro lleva por subtítulo "Cómo estamos poniendo en peligro nuestro país". En él se construye una conexión directa entre la inmigración procedente de países musulmanes, la inteligencia genética, el descenso de la natalidad y los malos resultados educativos en el sentido de una creciente subclase social y educativamente desfavorecida. Este libro no aborda los contraejemplos positivos. Independientemente de la discusión sobre el estilo y el contenido discriminatorio y racista, es uno de los libros no ficticios de mayor éxito en Alemania. Thilo Sarrazin fue miembro del consejo del Deutsche Bundesbank y miembro del SPD. A causa de este libro, tuvo que dimitir de su cargo y fue expulsado del SPD en 2020.

de los padres o, más concretamente, el trabajo educativo con los padres inmigrantes. La Academia Española de Formación (AEF), así como otras organizaciones como la Confederación son el mejor ejemplo.

La presentación detallada de esta labor educativa y del nacimiento de la Academia Española de Formación (AEF) no puede ofrecerse aquí con todo detalle. Por ello, en relación con el proyecto "Padres por la inclusión" de ERASMUS +, se examinarán más detenidamente aquellos enfoques y experiencias pedagógicas que hacen comprensible la pedagogía de Paulo Freire orientada a la acción y a los temas generativos.

Los acontecimientos históricos no son fácilmente repetibles, pero los factores y procesos que promueven el éxito pueden ser determinados y examinados por su relevancia actual y transferibilidad. La cuestión decisiva aquí es el camino, es decir, el "cómo" o el método, partiendo de la convicción de que este éxito es fundamentalmente repetible y transferible.

4. Desventajas sociales, legales y educativas entre el colectivo de españoles en Alemania

23

Sin embargo, el punto fuerte de los españoles es su enfoque tanto pragmático como pedagógico. Son el único grupo de inmigrantes en Alemania que se organizó explícitamente a través de asociaciones de padres para abordar un problema concreto de su entorno vital en la migración.

La situación inicial y las experiencias de los inmigrantes españoles (denominados "trabajadores invitados"), que querían mejorar el futuro de sus hijos en la migración, no eran en absoluto prometedoras. Tras los primeros indicios de crisis económica, Alemania comenzó a restringir la contratación y la inmigración y ofreció bonificaciones por regresar a los países de origen. Por ello, tras el llamado "Anwerbestopp"¹¹ en 1973, los inmigrantes españoles tuvieron que tomar una decisión y la mayoría optó por quedarse en Alemania y reunirse con sus familias.¹² El tema de la familia y la escuela determinó el entorno real de los afectados ante los graves problemas que tenían los niños en las escuelas alemanas. Como forma de autoayuda surgieron las primeras asociaciones de padres y culturales españolas en Alemania. Las Misiones Católicas de Lengua

¹¹ Suspensión de contratación/ Parón de reclutamiento

¹² Schmalz-Jacobson, Cornelia/Georg Hansen (Hrsg.): *Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon*, München 1995 S. 471-476

Española en Alemania, y especialmente su Departamento de Asuntos Escolares y Formación de Adultos con su boletín CARTA A LOS PADRES a partir de 1972, desempeñaron un importante papel en este proceso organizativo. No es casualidad, por tanto, que la fundación de la Confederación de Asociaciones Españolas de Padres de Familia como organización paraguas tuviera lugar en el año del llamado "Anwerbestopp" en 1973.¹³ La fundación y los objetivos de la Confederación reflejan no sólo las contradicciones de la política migratoria alemana, sino también los conflictos dentro del propio grupo de españoles. Las diferencias y los desacuerdos pesaban más que los pocos puntos en común y parecían hacer imposible la cooperación. Los requisitos educativos de los inmigrantes españoles no eran en absoluto buenos. Además, no hay que olvidar que en España seguía imperando el franquismo. La *Confederación* se fundó con un espíritu de resistencia contra el franquismo y la esperada democratización de España, pero el espectro político de opinión entre los inmigrantes españoles oscilaba entre los partidarios del régimen y los anarquistas. Ni siquiera en cuestiones culturales y religiosas había unanimidad.

24

Sin embargo, a la constitución de la *Confederación* siguió una verdadera oleada de asociaciones de padres españoles fundadoras, que se basaban en el principio de autoayuda y autoorganización con el objetivo de la participación social. Este proceso de autoorganización y las actividades locales dirigidas por voluntarios en las asociaciones recién fundadas fueron acompañadas y complementadas por la labor de educación de adultos del Departamento de Misiones Católicas Españolas bajo el lema "la labor organizativa es siempre labor educativa y viceversa".¹⁴

Según los teoremas de la pedagogía de Freire, el entorno real de las personas implicadas es el punto de partida del trabajo educativo basado en el diálogo. Los contenidos de un proceso educativo dialógico no son resultados y currículos predeterminados, sino los temas generativos de los participantes, que se convierten en expertos reconocidos de su propia realidad en este proceso de aprendizaje.

¹³ Barbara von Breitenbach, *Der spanische Elternverein als Mittel zur Willensbildung und Selbstbestimmung*, Frankfurt 1978

¹⁴ Vicente Riesgo, „Selbsthilfepotentiale nutzen und Migrantenvereine fördern: Das Beispiel der Spanier in Deutschland“, in: *Integration und Integrationsförderung in der Einwanderungsgesellschaft*, Band Nr. 91, Gesprächskreis der Friedrich Ebert Stiftung, Bonn 1999

El tema generativo de la época fue la familia y el éxito escolar de los niños. La propia preocupación de los participantes dio lugar a un interés general por el tema de la escuela, que se tradujo en un éxito de movilización sin parangón. La capacidad de formular objetivos estratégicos apoyados por los miembros y aplicados operativamente con un alto potencial de movilización es uno de los puntos fuertes de las asociaciones de padres hasta el día de hoy. En materia escolar, la comunidad española acordó la aplicación de dos decisiones fundamentales de gran alcance: en primer lugar, la integración de los niños inmigrantes en la escuela ordinaria alemana y, en segundo lugar, la implantación de la enseñanza en lengua materna.¹⁵ El objetivo previsto de la labor educativa era y sigue siendo convencer a los padres y a los jóvenes de la necesidad de una buena educación escolar en Alemania y, a ser posible, de esforzarse por obtener un título de *Gymnasium*.

En toda Alemania se iniciaron y llevaron a cabo actos educativos sobre el sistema escolar y de formación profesional alemán, y se prosiguió la labor de formación política y de presión a nivel popular con el apoyo de las Misiones Católicas de Lengua Españolas y, posteriormente, de la AEF en Alemania. Los objetivos estratégicos formulados para integrar a los niños inmigrantes en las escuelas alemanas ordinarias y mantener la identidad cultural mediante la educación complementaria en la lengua materna han demostrado ser decisiones correctas y con visión de futuro a largo plazo. En el momento de la fundación de la Confederación, estas decisiones fundamentales equivalían a una revolución, ya que no se correspondían ni con la política vigente ni con las recomendaciones de la investigación educativa. La política oficial en España y Alemania perseguía los conceptos de "rotación" y "retornabilidad". En Alemania, además, se discutía si debían crearse "clases nacionales" en las escuelas o si integración significaba simplemente asimilación. Ante la demanda de integración en el sistema escolar alemán, la comunidad hispanohablante se posicionó claramente con la opción de integrar a los niños en la sociedad local. El mantenimiento de la identidad cultural y la demanda de una enseñanza complementaria en la lengua materna es un buen ejemplo de la probada previsión y el pragmatismo analítico de los padres españoles. El argumento de que los niños que iban a la escuela en Alemania también debían comunicarse con sus abuelos en España sentó las bases para el desarrollo de una

¹⁵ Vicente Riesgo, „Migranten sind aktiv – Zum gesellschaftlichen Engagement von Migrantinnen und Migranten“, Vortrag gehalten auf einer Fachtagung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin Dezember 2004.

generación bilingüe y bicultural. El hecho de que preservar sus conocimientos lingüísticos y su identidad cultural abre excelentes oportunidades a los niños inmigrantes en la actual economía globalizada queda demostrado por la experiencia del proyecto educativo IMPULSO® LEONARDO de la AEF.

El proyecto IMPULSO® es un programa educativo de promoción de jóvenes y profesionales biculturales y bilingües que reúne a profesionales y directivos hispanohablantes con empresas internacionales, especialmente del mundo hispanohablante.

En este proceso de autoorganización y trabajo educativo, los emigrantes españoles no pudieron recurrir a conceptos académicos o planes de estudios ya elaborados. Quizá sea una coincidencia de la historia o del destino que uno de los primeros directores del Departamento de Educación de Adultos de las Misiones Católicas Españolas fuera no sólo contemporáneo sino alumno de Paulo Freire.¹⁶ Por razones pragmáticas y de época, se puede explicar que los educadores que trabajaban en el Departamento de Formación Adultos de las Misiones Católicas Españolas hicieran uso del entonces muy discutido método dialógico de la pedagogía de Paulo Freire, lo adaptaran a las condiciones de la migración en una sociedad industrial y lo hicieran aplicable.¹⁷ Este contexto y el hecho de que las instituciones educativas alemanas establecidas no ofrecieran nada ni respondieran a las necesidades de los emigrantes españoles explican la aparición y la importancia de una labor educativa especial dentro de la comunidad hispanohablante en Alemania. El siguiente paso lógico fue la fundación de la Academia Española de Formación (AEF) en 1984 para proporcionar una base institucional a la formación continua. La AEF fue así también el primer proyecto bicultural en Alemania de una institución educativa con reconocimiento estatal que perseguía el objetivo de llevar a cabo una labor educativa intercultural y emancipadora de emigrantes para emigrantes.

¹⁶ Gabriel González del Estal (Hrsg.), Misiones Católicas de Lengua Española en Alemania, Bonn 2011, S. 203 about the first discussion about the pedagogy of Paulo Freire in Carta a los Padres N° 6 March 1973

¹⁷ Jesús Hernández, Pädagogik des Seins, o.O., 1975

5. La participación de los padres como clave del éxito educativo de los niños inmigrantes

Los hijos de los inmigrantes no fracasan a causa del sistema escolar, sino que a menudo son propensos a fracasar dentro del sistema escolar. Esta constatación empírica no pretende cuestionar los déficits estructurales del sistema educativo alemán. Más bien, este análisis abre una verdadera opción de acción para padres, profesores y escuelas.

La autoorganización y la participación social tienen una importancia crucial para el éxito educativo de los niños inmigrantes hispanohablantes en Alemania.

En este sentido, el problema escolar representa el primer tema generador de orientación sobre el que los diferentes grupos podrían ponerse de acuerdo como base común para la cooperación. Posteriormente, se añadió el tema del "envejecimiento en la migración". También a este respecto, la comunidad española es la única en Alemania que retomó este tema tabú en una fase temprana y desarrolló el programa de educación para mayores ¡Adentro! con la AEF.

El recurso a la pedagogía de Paulo Freire fue un golpe de suerte y demuestra de forma impresionante la viabilidad de este concepto. Originalmente desarrollado para la alfabetización en Brasil y en los países en desarrollo, ha demostrado su valía en el trabajo educativo con grupos desfavorecidos, como los inmigrantes, en las sociedades industrializadas de Europa. La experiencia de la AEF en el ámbito del trabajo intercultural con padres con diferentes comunidades de inmigrantes demuestra que.¹⁸

- Los padres de origen inmigrante son fuertes. Disponen de ricos recursos culturales, personales, biográficos y psicosociales que pueden movilizar para mejorar su propia calidad de vida.
- Los padres de origen inmigrante son expertos en su propia situación vital, pueden formular sus intereses por sí mismos y representar sus preocupaciones con confianza y de forma directa.

¹⁸ Based on Vicente Riesgo: „Academia Española de Formación – „Starke Kinder starker Eltern“, in: Elternhaus und Schule. Dokumentation der Tagung vom 28.11.2006. Hrsg.: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2007, S. 29-30.

- Los padres de origen inmigrante están muy motivados por el futuro de sus hijos y pueden estar muy interesados e implicados en las cuestiones de la educación y el éxito escolar de sus hijos.
- Los padres de origen inmigrante pueden implantar en sus hijos una imagen positiva de sí mismos -sobre sí mismos, sobre la familia y sobre su comunidad- así como la autoestima. Al hacerlo, sientan unas bases cruciales para su éxito en la escuela y en la vida.
- Los padres de origen inmigrante pueden organizarse solidariamente, defender solidariamente los intereses de sus hijos y acompañarles y apoyarles eficaz y satisfactoriamente en su trayectoria escolar y educativa.
- El trabajo de los padres basado en estas premisas tiene características y rasgos propios que deben tenerse en cuenta a la hora de planificar las medidas educativas.
- El trabajo con padres es siempre un trabajo organizativo y educativo al mismo tiempo. Nunca es sólo trabajo de información. Abarca a la persona en su totalidad y tiene que ver con sus actitudes y valores, con sus percepciones, emociones, competencias y habilidades.
- El trabajo con padres debe organizarse de forma sistémica y no debe limitarse o reducirse a los ámbitos de la educación y la escuela. Este trabajo conjunto debe incluir todos los ámbitos de la vida que son importantes para los padres.
- El trabajo con padres fomenta las competencias sociales y cognitivas de los interesados mediante el uso de métodos adecuados. La metodología ocupa un lugar central en el trabajo con padres y es inseparable de los aspectos de contenido.
- En el trabajo con padres, son ellos quienes determinan los temas y no los supuestos expertos. Los padres son sujetos iguales que están en un proceso de aprendizaje conjunto con los formadores. Todos aprenden de todos con el objetivo de mejorar la calidad de vida familiar y forjar positivamente el futuro de los hijos.

- El trabajo con padres se centra específicamente en movilizar todos los recursos y el potencial de los padres, fomenta sus fortalezas y empieza a cambiar la realidad sin esperar a la ayuda exterior.
- En este sentido, el trabajo con padres es siempre una reflexión sobre la práctica.
- La escuela puede beneficiarse de unos padres fuertes. Funciona mejor cuando unos padres fuertes se encuentran con profesores fuertes.

6. Camino hacia la autoorganización. Unidades didácticas - ejemplos prácticos del trabajo con padres en Alemania

El trabajo con padres no es simple animación de padres. El tiempo de los padres es limitado, por lo que nuestro trabajo debe responder a las necesidades de los padres de manera rigurosa, tanto didáctica como metodológicamente.

Para la AEF, el éxito no se limita a la capacidad de continuar su labor con padres en la actualidad, sino también en la capacidad de fortalecer a las propias iniciativas de padres con las que colaboramos para que puedan aplicar este enfoque de manera exitosa en sus comunidades locales.

Para ampliar nuestra comprensión sobre el desarrollo y la importancia que la AEF otorga al método de Freire, y en concreto al desarrollo de unidades didácticas para el trabajo con padres, presentamos a continuación y en el punto 7.2.5 dos ejemplos concretos que abordan temáticas de actualidad detectadas previamente. Estos ejemplos han sido desarrollados y ejecutados de manera exitosa por diferentes iniciativas de padres en Alemania durante 2021 y 2022.¹⁹

Violencia entre jóvenes. El acoso escolar ²⁰

El acoso escolar es un problema grave que afecta a niños y adolescentes de todo el mundo. Para combatir eficazmente este fenómeno, es fundamental involucrar a los padres en el proceso. Los padres desempeñan un papel crucial en la vida de sus hijos, ya que son quienes pueden proporcionar apoyo emocional, orientación y recursos para localizar y enfrentar las posibles situaciones de acoso. Al hablar con los padres sobre el acoso escolar, se puede crear un entorno en el que los jóvenes se sientan

¹⁹ El plan de trabajo para las actividades con los padres se describe detalladamente en 7.2.5 Módulo 2

Materiales de trabajo finales y revisados

²⁰ Hoja de trabajo n°2 (Tool-box)

seguros para comunicar sus experiencias, y juntos, padres y escuela, pueden colaborar en la localización y prevención de este problema a tiempo.

En esta unidad didáctica que presentamos, se aborda con los padres esta temática. Multiplicadores y padres, en colaboración con la AEF, exploran estrategias para identificar, prevenir y abordar el acoso escolar.

Los padres y la escuela. La importancia de la participación activa de los padres en la vida escolar de sus hijos.²¹

La participación activa de los padres en la educación de sus hijos es un pilar fundamental para el éxito académico y personal de los estudiantes, y muy concretamente de los estudiantes de origen migrante. Cuando los padres se involucran en la vida escolar de sus hijos, se establece un puente crucial entre el hogar y la escuela. Esta conexión beneficia a los niños de múltiples maneras, ya que los padres pueden brindar apoyo emocional, supervisar el progreso académico, fomentar hábitos de estudio y fortalecer la comunicación con los docentes. A su vez, en el caso de padres migrantes, involucrarse en la vida escolar de sus hijos facilita la adaptación de los padres al nuevo país de acogida. La participación activa de los padres en la escuela es esencial para el desarrollo integral y el éxito de los niños en su trayectoria educativa y vital.

30

Esta unidad didáctica que presentamos se centró en la participación activa de los padres migrantes dentro del sistema educativo alemán; preocupación recurrente entre la población migrante en Alemania. Sin embargo, es importante destacar que la preocupación por el progreso escolar de los hijos es un tema central para los padres en todos los países, sin importar su situación socioeconómica. En este contexto específico, nuestro enfoque se centra en dialogar y profundizar sobre el sistema educativo, promoviendo así la creación de conexiones efectivas entre la familia y la escuela. A su vez, se dialoga y presenta las diversas estructuras de participación institucional vigentes en las escuelas donde los padres pueden participar; fomentando así la colaboración entre la escuela, los docentes y otros padres.

²¹ Hoja de trabajo n°3

Una nueva realidad para las familias y el trabajo con padres. Aspectos didácticos que nos ha enseñado la pandemia del COVID-19.

La pandemia del COVID-19 ha tenido un impacto profundo en todos los aspectos de la vida cotidiana, y una de las áreas en las que ha tenido un impacto significativo es en la digitalización presente hoy día en casi todas las áreas. Estos cambios afectaron rápida y enormemente tanto en la vida laboral de los padres, como en la vida escolar de sus hijos.

En un periodo de crisis e incertidumbre hasta el momento desconocido, nacieron nuevas necesidades y preocupaciones en las familias que había que escuchar, mientras tanto otras ya presentes se acrecentaron. La evitación del contacto físico por razones sanitarias fue la norma; esto supuso un desafío para la AEF, especialmente en el trabajo con padres donde la interacción en nuestro método es de vital importancia.

Hoy día, la AEF realiza actividades con padres tanto en formato tradicional, como en formato digital o híbrido (participación presencial-digital simultánea). De la experiencia, hemos aprendido que hay que tener cuenta varios aspectos didácticos importantes para la correcta realización de encuentros digitales o híbridos con padres.

31

Realización de encuentros con padres en formato digital

En la era digital, los encuentros con padres a través de plataformas virtuales se han convertido en una herramienta fundamental para la comunicación y el trabajo conjunto. Sin embargo, es importante reconocer que esta modalidad presenta algunos desafíos y limitaciones que deben ser abordadas.

Uno de los principales obstáculos que enfrentamos al realizar encuentros digitales con padres es la ausencia de interacción presencial. La falta de contacto físico puede dificultar la construcción de relaciones significativas entre los educadores y los propios padres, ralentizando sustancialmente el proceso de autoorganización y la creación de redes de apoyo. Para superar este desafío, es esencial fomentar numerosos espacios de intercambio durante las videoconferencias. Recordemos que uno de los principios básicos de nuestro método es que los padres son principales protagonistas de su proceso de transformación; y para ello necesitamos brindar los espacios apropiados de interacción entre ellos.

Otro aspecto por considerar es que los tiempos para los módulos previstos deben ser más cortos. La atención sostenida en una pantalla puede resultar agotadora, por lo que es fundamental planificar encuentros

sustancialmente más cortos que los presenciales, concisos y centrados en los temas relevantes de los padres. La estructura de las sesiones debe ser clara y organizada, permitiendo a los padres obtener información valiosa y de manera eficiente, a la vez que se les brinda los espacios de interacción necesarios.

En la realización de encuentros digitales, hay que tener en cuenta uno de los principios de nuestro método: la necesidad de salir del entorno cotidiano para evadirse de los roles preestablecidos en los hogares. Los padres participan en estos encuentros desde su entorno cotidiano, lo que puede llevar a distracciones familiares y otras dificultades para concentrarse plenamente. Además, no todos los padres disponen de los conocimientos técnicos necesarios o del equipamiento esperado, como portátiles y conexiones de internet estables, para la correcta participación en encuentros digitales.

En resumen, los encuentros digitales con padres son una valiosa herramienta de comunicación que debemos conocer y tener en cuenta en nuestro trabajo, pero es esencial abordar sus aspectos negativos, como la falta de interacción presencial, la necesidad de programar sesiones más breves y la participación de los padres desde su entorno cotidiano. Si bien debemos reconocer y aprovechar los beneficios del progreso digital, es igualmente esencial recordar que estos encuentros virtuales deben complementar, no reemplazar, las interacciones presenciales. Hay dinámicas de trabajo fundamentales en nuestro método, como las representaciones, escenificaciones y los juegos de roles, que no pueden llevarse a cabo de manera óptima en el formato digital.

Realización de encuentros con padres en formato híbrido

La realización de encuentros híbridos con padres, que involucran tanto a participantes digitales como a aquellos presenciales, presenta un desafío único en el ámbito educativo y de comunicación. Para que estos eventos sean efectivos, es fundamental considerar una serie de aspectos clave.

En primer lugar, se requieren organizadores con un elevado nivel de conocimientos técnicos. La gestión de eventos híbridos exige habilidades técnicas avanzadas para garantizar una transmisión fluida, la integración de herramientas digitales y la solución de problemas técnicos de manera rápida y eficaz. Por lo tanto, es esencial que consideremos, en la etapa de preparación técnica al encuentro, cuáles son nuestros conocimientos

digitales y con qué material técnico contamos, y que desarrollemos los procedimientos entorno a ellos.

Garantizar una correcta calidad de imagen y sonido es otro aspecto crítico. La experiencia de los participantes digitales depende en gran medida de la claridad visual y auditiva, lo que implica invertir en equipos de calidad y pruebas exhaustivas antes del evento. Todo esto implica una mayor inversión que muchas iniciativas de padres o asociaciones no pueden asumir.

Además, es necesario diseñar dinámicas que sean igualmente realizables y significativas tanto para los participantes digitales como para los presenciales. Esto implica encontrar un equilibrio entre las dinámicas de los encuentros, minimizando el riesgo que los participantes digitales se sientan excluidos o en desventaja.

Otro de los desafíos más destacados radica en la dificultad técnica exponencial a la hora de desarrollar los procedimientos en las unidades didácticas de los encuentros. Los ajustes en el contenido o en la dinámica del evento deben implementarse con precisión tanto en el entorno digital como en el físico, lo que requiere una coordinación cuidadosa, una planificación anticipada y conocimientos previos del medio.

Los encuentros híbridos con padres representan un desafío tanto para los participantes como para los docentes y organizadores. La creación de dinámicas integradoras, los conocimientos técnicos avanzados, la gestión de cambios didácticos y la atención a la calidad audiovisual, son aspectos esenciales para el éxito de estos encuentros, que brinda mejores oportunidades que el formato digital, pero también mayores retos para tener en cuenta.

33

7. Intercambio de experiencias de los socios del proyecto- Experiencias internacionales y laboratorio de pruebas en otros países europeos

7.1 Módulo 1. Identificación de temas generativos para su inclusión con los padres

7.1.1 Método de trabajo según Paulo Freire

Por buenas razones, los "temas generativos" y un breve excursio sobre la metodología de Paulo Freire se encuentran al principio de este manual. Esto se debe a que los métodos y materiales pedagógicos probados en el

proyecto ERASMUS+ "Padres por la inclusión" y presentados aquí no sólo siguen los principios de Paulo Freire, sino que también defienden un auténtico trabajo participativo de los padres sobre el tema del éxito escolar de los niños. Esto tiene consecuencias importantes para la transferencia de conocimientos como para el diseño de proyectos y las medidas en general.

El nombre de Paulo Freire está indisolublemente ligado a su compromiso con los pobres y desfavorecidos de Brasil y algunos países africanos, donde desarrolló conceptos y campañas de alfabetización y educación básica. Freire era en realidad abogado y desarrolló su pedagogía a través de sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje en las favelas y zonas rurales de Brasil. En el contexto de su labor de alfabetización, desarrolló el método de los temas generativos y su principio dialógico, en el que los propios alumnos cocrean el itinerario educativo. Los temas generativos son conceptos y áreas de interés que se emplean para explorar el entorno vital específico de los padres, así como las necesidades, deseos y circunstancias de los alumnos, sirviendo como el punto de partida fundamental para el trabajo educativo. Las personas no aprenden independientemente de su situación vital.

34

Freire dice:

Wer nach dem generativen Thema sucht, fragt nach dem Denken des Menschen über seine Wirklichkeit und seinem Handeln in der Wirklichkeit, worin seine Praxis beruht.²²

Quien busca el tema generativo, se pregunta por el pensamiento del hombre sobre su realidad y su acción en la realidad, en el que se basa su práctica.²³ (Traducción del autor)

Se trata de tomar en serio las experiencias de las personas y reconocerlas como expertas en su mundo vital. Freire se desmarca así claramente del modelo de aprendizaje burgués de la conferencia académica - la "Educación bancaria"- y sitúa el principio del diálogo en el centro de su labor pedagógica. Al hacerlo, Freire elimina al mismo tiempo la frontera entre profesor y alumno, pues no hay enseñanza sin aprendizaje mutuo. El reto para el profesor es fomentar la capacidad crítica, la curiosidad y la confianza en sí mismo de los alumnos con métodos adecuados. En otras

²² Vgl. Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek b. Hamburg: Rowolt 1973, S. 88

²³ Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek b. Hamburg: Rowolt 1973, S. 88

palabras, dar voz a los oprimidos y marginados y capacitarlos para defender sus problemas. En definitiva, se trata de crear condiciones en las que el aprendizaje crítico sea posible con el objetivo de cambiar positivamente el mundo existente.²⁴

Pregunta: ¿Qué tiene que ver la labor de alfabetización de Paulo Freire en Brasil y los países del Tercer Mundo con el trabajo de integración de los inmigrantes y, en concreto, con la cuestión del éxito escolar de los niños en Europa? Respuesta: la metodología que ha demostrado producir resultados sostenibles y llegar a grupos a los que de otro modo no se llegaría.²⁵

Por razones pragmáticas y de época, se explica que los educadores que trabajaban aquí utilizaran el método dialógico de la pedagogía de Paulo Freire, muy discutido en la época, y lo adaptaran y lo hicieran aplicable para las condiciones de la migración en una sociedad industrial.²⁶ Este contexto y el hecho de que las instituciones educativas alemanas establecidas no ofrecieran ni respondieran a las necesidades de los emigrantes españoles explican la aparición y la importancia del trabajo de educación especial dentro de la comunidad hispanohablante en Alemania.

35

El tema generador de la época era la familia y el éxito escolar de los niños. El hecho de que los propios padres se vieran afectados por ello dio lugar a un interés generalizado por el tema de la escuela, que se tradujo en un éxito de movilización sin parangón que duró décadas, ya que constantemente surgían nuevos temas que se convertían en objeto del trabajo educativo. Este es el principio de los "temas generativos" en el sentido más estricto de la palabra, porque la palabra latina "generare" no significa otra cosa que producir, hacer surgir.

Para cada multiplicador, ya sea educador o voluntario, la cuestión es qué método y material utilizar para identificar los temas generativos. Para ello, la AEF, en el marco del proyecto ERASMUS+ "Padres por la inclusión", ha realizado una prueba de su material pedagógico de demostración con un grupo de inmigrantes desconocido con los socios del proyecto en

²⁴ Paulo Freire, Pädagogik der Autonomie – Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis, Münster 2008, S. 23 ff

²⁵ El trabajo educativo y organizativo de la comunidad emigrante española de los años 70 en Alemania, descrito anteriormente, es el mejor ejemplo de ello. Quizá sea una coincidencia de la historia o del destino que uno de los primeros directores del Departamento de Educación de Adultos de las Misiones Católicas Españolas fuera no sólo contemporáneo, sino también alumno de Paulo Freire.

²⁶ Jesús Hernández, Pädagogik des Seins, o.O., 1975

Valladolid. A partir de este ejemplo, se describen los pasos individuales de la planificación, la creación del material y los resultados de la aplicación. Además del método de "interpretación cruzada" aquí presentado, existen por supuesto otros, como el metaplan, que también pueden ser apropiados. ¡Lo importante es que cumplan las condiciones del aprendizaje libre y crítico!

La elección del método y el material depende en gran medida de las condiciones locales. En el caso más sencillo, se pregunta a las personas afectadas por sus problemas y su situación vital actual. Parece sencillo, pero no lo es, ya que es diferente que alguien se exprese en delante de un grupo o en una conversación individual. Según Paulo Freire, la elección de los métodos debe garantizar la creación de un entorno de aprendizaje que facilite un aprendizaje crítico. Es decir, **un aprendizaje de autoconocimiento**.²⁷ El objetivo de esta forma de trabajo educativo es permitir que los afectados hablen por sí mismos. Un reto constante es **llegar a quienes, de otro modo, permanecerían en silencio**. Este objetivo ideal no es fácil de realizar en la práctica, pero un acercamiento es definitivamente posible.

36

Debido a la información sobre el nivel educativo tan heterogéneo y la diversidad cultural del grupo, había que encontrar un método que pudiera ser utilizado por igual por personas con formación académica y analfabetas y que fuera abierto. Al mismo tiempo, el método debe fomentar **la confianza de la persona en sí misma** y permitir su participación activa en el acto educativo. Implícitamente, hay otro criterio: el método debe contribuir a transmitir una conciencia democrática y a practicar un comportamiento democrático. Básicamente, son adecuadas las metodologías activadoras, dinamizadoras y participativas, que sirven para promover los siguientes aspectos:

- aprendizaje inductivo y ejemplarizante
- aprendizaje orientado a la acción
- aprendizaje orientado a los objetivos y al éxito
- aprendizaje que permita la asunción de responsabilidades
- aprendizaje acumulativo

²⁷ Paulo Freire, Pädagogik der Autonomie – Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis, Münster 2008, S. 23 ff

Principales indicaciones pedagógicas para la aplicación del módulo:

- La visión de la persona: Cada ser humano contiene experiencias y capacidades valiosas. En concreto, esto significa que la persona que dirige la actividad no da lecciones a los demás, sino que modera y coordina. El objetivo es que las propias experiencias y capacidades de los participantes pasen a primer plano. Con el concepto de Freire no nos fijamos en los déficits, sino en los recursos.
- El principio del diálogo: Significa que todos aprenden y se benefician de los demás. El animador o coordinador de la actividad también aprende de los participantes. ¿Qué han aportado estas personas en términos de experiencia vital y riqueza cultural?
- Pregunta: Se buscan las necesidades, el entorno vital y la situación de las personas.
- Temas generativos: Las personas tienen la capacidad de contribuir a la sociedad a la que han llegado, de mejorar su situación y de configurarla activamente, no de esperar a que suceda algo. Los temas generativos son temas que están inmersos en la realidad social, cultural y política de los alumnos.

37

7.1.2 Materiales para el modulo 1

El seminario del día siguiente se presentó al consorcio de los socios de Hungría, Italia y España en Valladolid en noviembre de 2023 y se probó al día siguiente en la ciudad de Valladolid en España con un grupo de migrantes.

El siguiente plan de actividades fue presentado y puesto en práctica como propuesta. Nota sobre la puesta en práctica:

El programa del día NO debe explicarse en detalle, sino que simplemente debe iniciarse con el paso 1 sin que los participantes sepan exactamente a qué atenerse.

Día del seminario²⁸:

²⁸ Material de trabajo: Módulo 1: Temas generativos. Bonn 2022. Seminario de un día del Dr. Artur Kalnins, adaptado para el proyecto de la AEF "Padres para la inclusión", financiado por Erasmus Plus de la Unión Europea. Por Miriam Germer

Paso 1: Rompehielos (trabajo individual en pleno). (Materiales: una hoja grande de papel con un árbol con ramas/ hojas de colores/ pegamento/ bolígrafos)

Cada participante coge un papel con forma de hoja de árbol o de mano y lo rotula con su nombre. A continuación, cada participante se presenta brevemente y pega la hoja o la mano con el nombre al árbol que cuelga delante y se presenta brevemente diciendo su nombre.

Fase 2: (trabajo individual) (Hoja de trabajo 1 AEF-módulo 1; o material 4 hojas de papel de colores, dibujos para estimular y comprender).

Piense en sus experiencias, situaciones vitales personales, cuestiones, esperanzas, valores, retos y problemas.

¿Qué es lo que más le preocupa? ¿Cómo puede expresarlo o sugerirlo en 4 palabras o términos? (No hay respuestas correctas o incorrectas, en caso de que se utilicen imágenes para la sugerencia o visualización, las palabras también pueden escribirse en la lengua materna pero luego deben explicarse en la lengua local). (ejemplo: trabajo/tiempo/separación/religión/idioma/salud/sentimientos/vivienda)

38

Fase 3: (trabajo de grupos con 5-6 personas)

(Materiales: papel grande o similar, papel de colores, revistas con imágenes, imágenes impresas que se ajusten al tema, tijeras, bolígrafos, pegamento, posiblemente símbolos impresos y emojis)

- A Cada participante presenta sus 4 palabras y términos al grupo.
 - B Se recopilan los términos, se explican y se discuten. El grupo elige los 5 términos/temas que le parecen más importantes.
 - C El grupo elabora una representación gráfica de los 5 términos/temas y de sus relaciones entre sí. Para ello pueden utilizarse imágenes, dibujos, fotos, flechas, formas geométricas, líneas, etc.
- (Atención: no debe ser escrita, sino sólo una representación gráfica).

Fase 4: (Trabajo de grupo con los mismos grupos que en la fase 3).

- Los grupos intercambian sus imágenes/gráficos entre sí.
- Los grupos hablan sobre la representación gráfica del otro grupo, interpretan y hacen conjeturas. Nombran las supuestas 5 palabras/conceptos.

Fase 5: (Presentación en pleno de los grupos)

Los grupos presentan la imagen de los otros grupos en sesión plenaria y justifican la selección de las 5 palabras/términos probables.

Fase 6: (Pleno con participación de los grupos).

Reflexión conjunta. Identificación de temas generativos. ¿Qué tienen en común los padres respecto a su situación social y qué les gustaría cambiar? Los grupos escriben las palabras/conceptos identificados en tiras de papel y las pegan encima del árbol (hacia el cielo).

Fase 7: (trabajo individual y en pleno).

Todos recortan un círculo ovalado (como una piedra) y escriben en él el nombre de sus hijos. El participante pega este círculo debajo del árbol, junto al tronco.

Fase 8: (pleno, sentarse en círculo si es posible)

Debate y reflexión: ¿Qué significa el árbol? ¿Qué significan las hojas y las piedras que hay debajo? ¿Qué competencias, habilidades, experiencias y dificultades tienen los padres, especialmente en el proceso de integración, qué influencia tiene esto en los niños, qué papel desempeñan los padres en el proceso de integración de los niños y en la resolución de problemas, por ejemplo, en la escuela, pueden los padres mejorar o crecer? ¿Qué ideas hay para hacer algo por sí mismos y junto con otros padres?

39

7.1.3 Implementación en Valladolid, España

Como primera actividad del proyecto con personas desfavorecidas, el módulo 1 fue implementado el 23 de noviembre de 2022 por el personal de la AEF como invitados en la institución Red Incola de Valladolid, España. El personal de la AEF no tenía conocimiento previo del lugar ni de los antecedentes de los inmigrantes invitados. Se prepararon para un grupo de aproximadamente 20 personas con un nivel educativo bajo y un dominio del español limitado. En consecuencia, la actividad se diseñó para que fuera muy visual y fácil de entender.

Uno de los métodos más conocidos es el del "metaplan". En él, los participantes escriben sus respuestas en tarjetas de varios colores con palabras clave, que luego se pegan en tabloncillos de anuncios tras las preguntas. Sin embargo, es importante formular las preguntas adecuadas. No es muy útil preguntar sólo sobre los problemas, porque el objetivo es encontrar formas de resolverlos y promover la activación del potencial de autoayuda. Por ejemplo, una posible secuencia de preguntas sería:

1. ¿cuál es su mayor problema?
2. ¿cuál es su mayor ayuda?
3. ¿qué desea para el futuro (en 3-5 años)?

Este método permite obtener rápidamente una visión de conjunto y un perfil del grupo y de su situación vital. También puede utilizarse para identificar los "temas generativos". Pero, por supuesto, cada método tiene sus ventajas y sus inconvenientes. En el contexto de nuestro proyecto ERASMUS + y del trabajo inicial con un grupo de padres desconocido, varias razones desaconsejaban el uso de este método. El método metaplan se basa en la escritura, es decir, los participantes tienen que escribir sus respuestas y al mismo tiempo reducirlas a un término. Se trata de una tarea que siempre causa problemas, incluso con un público académico. Con grupos grandes, la logística y la propia moderación pueden convertirse en un obstáculo. Con un grupo de 30 participantes, por ejemplo, cada persona entrega 3 tarjetas en el mejor de los casos, lo que significa que hay que organizar 90 tarjetas en los tableros de anuncios para que sean claramente visibles. Aquí los participantes individuales pueden y deben implicarse directamente como ayudantes. Esta fase de creación de tarjetas y organización en los tableros de anuncios requiere mucho tiempo y tiende a limitar la participación activa de todos los participantes.

40

Por estas razones, se utilizó el método de "interpretación cruzada" en el contexto de la jornada de Valladolid.

La institución anfitriona, Red Incola, había etiquetado la actividad como "Curso para familias activas y comprometidas con el futuro de sus hijos" y había invitado a unos 40 padres, esperando menos asistentes en base a experiencias anteriores. Sorprendentemente, 38 padres participaron en la actividad. Los recursos disponibles incluían una gran sala con equipos técnicos como un proyector, paredes móviles, rotafolios y una pizarra. Para el trabajo en grupo, se proporcionaron grandes hojas de papel (tamaño póster), rotuladores grandes de al menos tres colores, pegamento, tijeras y numerosas revistas con fotos e imágenes impresas de Internet.

La jornada de trabajo se estructuró en 5 partes:

- Saludo, inicio e introducción
- Trabajo individual
- Primera fase de trabajo en grupo
- Segunda fase de trabajo en grupo

- Ronda final

A continuación, se describen y comentan cada una de las fases con sus pasos procedimentales y los medios utilizados, las fichas de trabajo. El lector tiene aquí el papel del multiplicador que quiere llevar a cabo una actividad con esta metodología.

Fase I: Bienvenida, inicio e introducción

En una sala espaciosa, los 38 participantes se reunieron en círculo y se presentaron brevemente por sus nombres. La mayoría procedían de Sudamérica y eran hablantes nativos. Había un gran interés por la actividad, ya que los participantes no sabían qué esperar, pero confiaban en las actividades organizadas por la institución Red Incola. Además, los participantes estaban poco familiarizados entre sí, ya que se reunían por primera vez en esta actividad.

En esta fase introductoria se trata de despertar la curiosidad. Mantenga la calma y la cordialidad. Aquí es importante convencer a los presentes para que participen. No les fuerce. Los participantes sienten curiosidad, de lo contrario no habrían venido. Siempre ha funcionado bien decir claramente que pueden expresar sus críticas al final del acto, pero que antes deben participar.²⁹

La actividad elegida para romper el hielo con la breve presentación de cada participante y la visualización gráfica en forma de árbol funcionó muy bien.

41



Fase II: Trabajo individual (Hoja de trabajo n°1)

²⁹ **Nota importante:** en ningún caso explique detalladamente el programa del día ni reparta todas las hojas de trabajo a la vez. Comience con la primera hoja de trabajo y la primera tarea para los participantes.

Cada participante recibió una hoja de trabajo con el siguiente texto:

Hoja de trabajo nº1: Trabajo individual (10 min.)

"Escriba o nombre en 4 palabras o términos los cuatro problemas, experiencias, cuestiones, esperanzas, valores, retos más importantes que más le preocupan en su situación vital personal".

Es importante que el facilitador o multiplicador explique la tarea en términos sencillos y que la lea en voz alta y con claridad. Lo que parece tan sencillo resulta bastante difícil para algunos participantes. Al fin y al cabo, tienen que reducir un problema complejo a un solo concepto. Puede que algunos quieran terminar su resultado rápidamente y leerlo en voz alta. En este caso, mantenga la calma y pídale que tengan paciencia. No juzgue lo que vea en las fichas individuales.

42

Fase III: Primer trabajo en grupos (Hoja de trabajo nº2)

Una vez finalizado el trabajo individual, comienza el trabajo en grupo. El moderador debe explicarlo al pleno y aclarar las reglas. A continuación, se forman los grupos de trabajo. Hay algunos puntos que deben tenerse en cuenta. Deben formarse 2 o 4 grupos de trabajo para poder intercambiar después los resultados. Es posible tener de 6 a 8 personas en un grupo. Por ejemplo, trabajamos con 4 grupos de hasta 9 participantes.³⁰ Cuando se hayan encontrado los participantes para los grupos, se separarán con suficiente espacio entre los grupos. Ya sea en otras salas de trabajo o lo más lejos posible unos de otros. A cada grupo se le asigna un número, es decir, 1, 2, 3 y 4.

³⁰ Para la distribución por grupos es crucial un sistema que garantice que las parejas casadas están realmente separadas. Puede hacerlo mediante recuento, tarjetas o distribución de números a ciegas.

La tarea de trabajo de cada grupo figura en la hoja de trabajo nº2:

Hoja de trabajo nº2: trabajo en grupos (45 min.)

Tarea 1: Cada participante presenta al grupo las 4 palabras/términos que ha escrito durante la fase de trabajo individual.

Tarea 2: Se recopilan los términos presentados y se debaten en el grupo. El grupo elige los **5** términos/temas más importantes desde su punto de vista.

Tarea 3: El grupo elabora una representación gráfica de las 5 palabras/términos seleccionados y de su relación entre sí. Para ello pueden utilizarse, por ejemplo, imágenes, dibujos, fotos, flechas, formas geométricas, líneas, etc.

Atención: por favor, **¡no escriba** palabras o utilice explicaciones textuales!

43

Las imágenes muestran lo ocupados que trabajaron en cuatro grupos.



El moderador está disponible para las preguntas y deja que los grupos trabajen libremente. Sólo se asegura de que se respeten las normas. Por lo tanto, ¡nada de textos ni palabras en los carteles! Es importante de nuevo que los grupos nombren sus temas con precisión, es decir, que elijan un término y lo plasmen gráficamente. Al final de este trabajo en grupo, el moderador debe recoger los carteles terminados y asegurarse de que el cartel esté marcado de forma visible con el número de grupo en una esquina.



Fase IV: Segundo trabajo en grupos (Hoja de trabajo n°3)

Los grupos se reúnen en sesión plenaria y se les asigna la siguiente tarea. La experiencia demuestra que esta tarea se recibe con entusiasmo y suele crearse un ambiente de competición deportiva y sana.

Aclaración: los grupos van a sus mesas de trabajo anteriores y reciben el cartel del otro grupo. Así, el grupo 1 recibe el cartel del grupo 2 y viceversa. Del mismo modo, el grupo 3 recibe el cartel del 4, etc.

La tarea de trabajo para cada grupo figura en la hoja de trabajo n°3:

44

Hoja de trabajo n°3: trabajo en grupos II (20 min.)

- Tarea 1:** Los grupos intercambian sus fotos/gráficos entre sí. otros.
- Tarea 2:** los grupos interpretan las imágenes del otro grupo e intentan averiguar y nombrar las 5 palabras/términos allí representados.
- Task 3:** **El grupo presenta la imagen del otro grupo en el pleno y justifica su selección de las 5 palabras/términos.**

Para esta fase de trabajo en grupo se da un límite de tiempo de 20 minutos



¿Sabe de qué están hablando?



45

Fase V: Ronda final - En el pleno - presentación del trabajo en grupo y evaluación conjunta: temas generativos.

En el pleno se presentan los resultados del trabajo en grupo. ¡Esta fase de trabajo requiere la plena dedicación y concentración del moderador! Aquí se aplica de manera especial la premisa de que ¡no es posible enseñar sin aprender! La principal tarea del moderador aquí es moderar el diálogo de forma abierta. ¡Cuenta lo que los grupos han elaborado y no lo que a uno - como "experto"- le gustaría oír!

El grupo 1 presenta su interpretación del cartel al grupo 2 y nombra los 5 términos o temas que el grupo cree reconocer. Éstos se anotaron de forma

claramente visible para todos³¹.

Los términos identificados por el grupo se anotan uno debajo de otro en una hoja de papel adicional y se pegan debajo del cartel en cuestión. A continuación, el grupo 2 presenta su interpretación del cartel del grupo 1. Los 5 términos o temas se anotan de la misma manera. A continuación, el grupo 2 presenta su interpretación del cartel del grupo 1. Los 5 términos o temas se registran de la misma manera. Ahora se desglosan los términos propiamente dichos, es decir, los participantes del grupo 2 explican al grupo 1 sus 5 términos o temas, que se anotan junto a la interpretación del grupo 1. ¡Bien visible y mejor con otro color! En caso de correspondencias conceptuales, se marcan especialmente los mismos pares de términos. El otro grupo hace lo mismo y así sucesivamente. ¡Es importante que sólo los participantes de los grupos realmente implicados hagan sus comentarios!



46

Al final de este ejercicio, en el mejor de los casos, se obtiene un corte transversal cualitativo de los temas que son realmente relevantes para el grupo, es decir, éstos son los **temas generativos**. La selección resulta de la acumulación de los mismos términos y temas, que se identifican e interpretan aquí en el diálogo conjunto. A partir de ahí, el moderador elabora una jerarquía de temas en diálogo con el grupo y los escribe en una pizarra o en una hoja separada de los carteles. Esta recopilación de temas constituye la base de todos los pasos posteriores y, en última instancia, es decisiva para la planificación de actividades y proyectos posteriores.

Resultados de las pruebas en Valladolid

Los temas generativos detectados incluyeron problemas relacionados con la vivienda, el trabajo legal, la reunificación familiar y la adaptación e integración de los niños en la escuela. Dentro de este grupo, los participantes se enfrentaban a retos graves y severos, que requerían un delicado equilibrio para una autorreflexión positiva. Es crucial señalar que

³¹ Debe haber espacio suficiente para este ejercicio. Esto se debe a que los carteles deben colocarse todos uno al lado del otro, bien visibles, y debe haber espacio para los comentarios.

se trataban de padres de niños a menudo muy pequeños que lidiaban con situaciones difíciles. La mayoría carecía de estatus de residencia legal, lo que contribuía a un alto potencial de insatisfacción y desesperación. Sin embargo, la acogida positiva que experimentaron en Red Incola les proporcionó un entorno propicio para llevar a cabo esta actividad.

En este numeroso grupo de casi 40 personas, impregnó un sentimiento de cohesión y esperanza el reconocimiento compartido de situaciones vitales similares. Se hizo evidente que los problemas individuales se transformaron en temas generativos y las personas se sintieron más fuertes en grupo que solas. Al final de la mañana, los comentarios verbales del grupo indicaban su sorpresa al conocer a tantas personas que se enfrentaban a situaciones similares y la experiencia positiva de intercambiar ideas.

El ensayo de la metodología de la AEF en la organización asociada no sólo demostró su viabilidad, sino que al mismo tiempo sorprendió a muchos participantes por su significado y dinámica. Por ejemplo, el personal de la AEF había preguntado con antelación a los expertos de la organización socia sobre sus expectativas en relación con los temas de los grupos de inmigrantes. De hecho, un buen 60% de estas expectativas coincidieron con los resultados del trabajo en grupo. La verdadera sorpresa fueron las otras afirmaciones y temas que no se habían esperado de este modo, como el tema de la discriminación de los niños hispanohablantes de Sudamérica en las escuelas. Estos temas generadores se convirtieron en el punto de partida para el trabajo posterior y los pasos iniciales de la autoorganización. Las personas afectadas e interesadas se encontraron para abordar en colaboración un problema. En la prueba de Valladolid, por ejemplo, supuso la recopilación de habilidades parentales y la organización de un servicio de ayuda con los deberes, lo que constituyó la base del módulo 2.

47

7.1.4 Implementación en Padua, Italia

El 2 de diciembre de 2022, el Módulo 1 se puso a prueba en Italia. Empleados de la institución Popolie Insieme habían estado presentes en Valladolid y ahora llevaban a cabo una actividad similar en su institución.

Había 14 participantes de Irán, Afganistán, Serbia, Brasil, Albania, Marruecos, Pakistán, Ucrania y Camerún. Sus hijos tenían edades comprendidas entre los 0 y los 23 años. Era un grupo mixto, con padres que llevan mucho tiempo viviendo en Italia con sus hijos y otros padres que son nuevos inmigrantes. Los participantes hablaban italiano con un nivel

mínimo de A2/B1. El nivel de educación era diverso, pero la mayoría de los participantes tenían diplomas de educación comparables a los de la escuela media o secundaria italiana.

Desviaciones y adaptaciones

La reunión comenzó con una explicación inicial del taller y del proyecto europeo sobre el tema de los padres inmigrantes y los problemas que



encuentran para gestionar la crianza de sus hijos en un contexto extranjero. A continuación, se pidió a los presentes que escribieran en una tarjeta cinco palabras con las que resumir las dificultades a las que se enfrenta un padre extranjero en Padua: la actividad se realizó individualmente y después se dividió a los participantes en 2 grupos. Cuando estaban en grupo, los participantes debían recoger una sola

lista de palabras. Así, al final se tuvieron 2 listas.

El taller comenzó con una puesta en común pegando las tarjetas recién escritas en una cartulina y dividiéndolas después en categorías generales. Surgieron algunos temas recurrentes:

- trabajo
- cultura
- hogar
- y escuela.

Cada tema fue debatido por los presentes, revelando similitudes y diversidades muy interesantes tanto a nivel teórico como a nivel práctico para hacer frente a las dificultades.

El debate puso de relieve varios retos a los que se enfrentan los padres inmigrantes en Italia, centrándose en las cuestiones del trabajo, la cultura, la escuela y el hogar.



Retos laborales:

- La dificultad para encontrar trabajo era una preocupación importante, junto con el reto de conciliar los horarios laborales con la vida diaria de los niños.

- El apoyo del Estado italiano para conciliar las responsabilidades laborales y familiares se consideró inadecuado.
- La falta de una red de apoyo familiar y la dependencia de los cuidados intrafamiliares dificultaron a los padres inmigrantes la gestión de las responsabilidades del cuidado de los hijos.

Preocupaciones culturales:

- La diferencia cultural entre el contexto familiar y la vida cotidiana supuso un obstáculo para la integración de los niños.
- Los participantes hablaron de la paradoja de criar a los hijos con la cultura de origen sabiendo al mismo tiempo que podrían tener dificultades para integrarse en la cultura italiana debido a la falta de códigos culturales.
- Se hizo hincapié en la importancia de mantener la propia identidad cultural y en la imposibilidad de eliminar los orígenes.
- Se subrayó la dificultad de mantener a los hijos en un contexto cultural muy diferente.

Retos escolares:

- Conciliar la escuela y el trabajo planteaba dificultades, especialmente durante los periodos de vacaciones escolares.
- Se mencionaron los retos económicos relacionados con las guarderías de pago.
- Los incidentes de racismo hacia los niños en la escuela eran motivo de preocupación y se temía que dichos incidentes se normalizaran.
- Se observó que los propios padres inmigrantes a veces albergaban prejuicios e intolerancia hacia los profesores y las escuelas.

Gestión doméstica:

- Se habló de las dificultades financieras y organizativas para gestionar el hogar y los gastos.
- Se destacaron las diferencias culturales entre el hogar y los contextos públicos, que afectan a la integración.

Identidad cultural e integración:

- Se exploró el concepto de "doble ausencia y doble presencia", haciendo hincapié en la condición transicional-liminal de los inmigrantes de primera y segunda generación.

- Se señaló el sentimiento de binarismo cultural y la presión de elegir una sola filiación cultural para la integración.
- Se habló de la importancia del entendimiento y el diálogo entre profesores y padres para crear un entorno abierto.

Representación visual:

- El taller concluyó con una representación visual de los temas tratados mediante imágenes elegidas por los participantes sin palabras.
- El taller proporcionó una valiosa visión de los múltiples retos a los que se enfrentan los padres inmigrantes en Italia, abordando diversos aspectos de su vida cotidiana y sus experiencias de integración.

Resultados

Los participantes se mostraron satisfechos con la experiencia del taller, reconociendo los retos compartidos derivados de las diferencias culturales. A pesar de reconocer que las referencias culturales no pueden cambiarse por completo, se hizo hincapié en la necesidad de abordar estas diferencias en la vida cotidiana. Los participantes apreciaron la oportunidad de compartir los problemas individuales de forma colectiva, dándose cuenta de que muchos retos se experimentaban de forma común. Esta comprensión colectiva fomentó el deseo de organizarse y crear soluciones juntos. Como continuación del Módulo 1, se desarrolló el Módulo 2, que apoyaba la iniciativa de los participantes de organizarse, con el respaldo de Popolie Insieme. Esto demuestra la eficacia del taller a la hora de fomentar soluciones colectivas y capacitar a los participantes para abordar problemas comunes.

50

7.1.5 Implementación en Fuenlabrada, España

Después de que los empleados de la institución San Ricardo Pampuri hubieran presenciado las pruebas en Valladolid, se preparó una actividad similar para Fuenlabrada. Resultaba emocionante verificar si los resultados serían similares en el mismo país.

Sin embargo, los participantes en Pampuri diferían de los de Valladolid. Mientras que en Valladolid apenas había barreras lingüísticas, ya que la mayoría de los participantes eran sudamericanos y, por tanto, hablantes nativos, los participantes de Pamburi procedían de muchos países diferentes. Además, tendían a ser un grupo de nivel educativo-cultural medio-bajo. Eran inmigrantes procedentes de Marruecos, Siria, Nigeria,

Guinea, Venezuela y Colombia. Muchos de ellos son personas en riesgo de exclusión social, por lo que Pampuri decidió realizar varias adaptaciones en los módulos originales.

Para intentar alcanzar los objetivos previstos con los recursos de San Ricardo Pampuri, dividió la actividad en tres sesiones (16, 23 y 30 de enero) que se detallan a continuación.

Desviaciones y adaptaciones

Pampuri sí modificó algunas dinámicas por razones de tiempo, espacio y las características de su población. El objetivo era identificar los temas generadores para trabajar con los padres y reflexionar sobre ellos. Comenzaron la primera sesión el 16 de enero con la primera actividad:

Fase 1: (trabajo individual y en pleno).

(Materiales: una hoja grande de papel con un árbol con ramas/ hojas de colores/ pegamento/ bolígrafos)

Cada participante coge un papel con forma de hoja de árbol y lo etiqueta con su nombre. A continuación, cada participante se presenta brevemente y pega la hoja con el nombre al árbol que cuelga delante y se presenta brevemente diciendo su nombre.

Fase 2: (trabajo individual)

Piense en sus experiencias, situaciones vitales personales, cuestiones, esperanzas, valores, retos y problemas. ¿Qué es lo que más le preocupa? ¿Cómo puede expresarlo o sugerirlo en 4 palabras o términos?

- Escriba esos retos en 4 palabras o términos específicos. (Por ejemplo: integración, dinero, documentación, trabajo, tiempo, pareja, religión, idioma, salud, sentimientos, vivienda, educación, discriminación, seguridad, amistades, familia)

Fase 3: (trabajo en grupos entre 4 - 5 personas)

(Materiales: papel grande, papel de colores, revistas con imágenes, imágenes impresas que se ajusten al tema, tijeras, bolígrafos, pegamento, posiblemente símbolos impresos y emojis)

- A Cada participante presenta sus 4 palabras o términos al grupo y explica por qué los ha elegido.
- B Se comparan y analizan los términos y el grupo elige los 5 temas más importantes.

- C El grupo elabora un collage que represente los 5 temas y sus relaciones entre sí. Para ello puede utilizar imágenes, dibujos, fotos, flechas, formas geométricas, líneas, etc.



Fase 4:

- Los grupos intercambian sus imágenes/gráficos entre sí.
- Los grupos hablan sobre la representación gráfica del otro grupo, interpretan y hacen conjeturas. Nombran las supuestas 5 palabras/conceptos.
- Los grupos presentan la imagen de los otros grupos en sesión plenaria y justifican la selección de las 5 palabras/conceptos presuntos.

Reflexión conjunta. Qué temas preocupan. ¿Cuáles son los puntos en común entre los padres? Los grupos escriben las 5 palabras/conceptos en tiras de papel y las pegan encima del árbol (hacia el cielo).

El 23 de enero siguió la sesión 2:

El objetivo era motivar a los participantes a reflexionar sobre la importancia de tener un papel activo para promover su integración y la de sus hijos.



Fase 5: (introducción)

El moderador recordará el trabajo realizado en la sesión anterior (las cuestiones que preocupan y desafían a los padres inmigrantes) y hará una breve introducción al tema sobre el que reflexionaremos en esta sesión: ¿Cómo pueden afectar las preocupaciones de los adultos a la crianza de los hijos? niños tenga junto a su hoja del árbol de la sesión anterior.

Paso 6: (reflexión personal y juego de roles)

- Los participantes reflexionan sobre sus propias experiencias y problemas relacionados con el proceso de integración.
- Se realiza una dinámica de juego de roles en la que un moderador entrevista a los participantes. Les pide que cuenten sus propias experiencias y problemas relacionados con sus propios procesos de integración.

53

Paso 7: (reflexión en el pleno)

Una reflexión conjunta. ¿Qué dificultades tienen los padres, especialmente en el proceso de integración de sus hijos? (por ejemplo, falta de tiempo, problemas importantes, falta de habilidades sociales, escasas habilidades parentales) ¿Qué influencia tiene esto en sus hijos? ¿Qué objetivos tienen en común los padres?

B Lluvia de ideas. ¿Qué puede hacer como padre para ayudar a sus hijos a integrarse en la sociedad? Cada grupo escribe en papeles con forma de gota de lluvia las habilidades y actitudes necesarias para que los hijos no se vean afectados por las preocupaciones de los padres. (Coherencia, aceptación, confianza, tiempo, dedicación, esfuerzo, papel ejemplar, papel de líder, paciencia) Los participantes pegan las gotas de lluvia encima del árbol.

La tercera sesión pertenece al módulo 2 y se describe más adelante.

Resultados de la prueba en Fuenlabrada

Los objetivos de identificar temas generativos para trabajar con los padres en Pampuri se han alcanzado con éxito. A pesar de la necesidad de realizar varias adaptaciones al módulo original para adecuarlo a su población, los resultados fueron similares a los obtenidos en Valladolid. Los resultados no sorprendieron a los empleados, pero el grupo se enfrentó al reto adicional de la falta de conocimientos lingüísticos.



Las principales preocupaciones y retos identificados incluyen:

- Idiomas
- Vivienda
- Documentación
- Sanidad
- Empleo
- Educación
- Discriminación

Estos resultados de las dos sesiones han servido de base para la preparación de la tercera sesión del módulo 2, y en relación con ella se debatirán otros resultados.



7.1.6 Implementación en Fonyód, Hungría

La última prueba del módulo AEF fue muy especial y este informe es particularmente conmovedor. Esta vez, el módulo 1 de los temas generativos no se probó con un grupo de inmigrantes, sino con un grupo de mujeres pertenecientes a la etnia romaní de Hungría. Un objetivo

subyacente de esta prueba era explorar cómo el módulo podía fortalecer a una población cuyas aspiraciones habían estado excluidas de sus vidas durante mucho tiempo. Las comunidades romaníes han luchado contra una discriminación histórica, profundamente arraigada en sus experiencias sociales, a menudo institucionalizada y raramente cuestionada. Este taller fue impulsado por la creencia de que para crear un cambio positivo duradero para la comunidad romaní, era imperativo despertar su interés en participar activamente en la formación de sus propios destinos.

Empleados de la institución Kincs Ó Alapítvány viajaron de Budapest a Fonyód (a unos 150 km de Budapest) para realizar allí la actividad con 15 mujeres romaníes húngaras. El taller comenzó con una amplia introducción, que resultó ser el punto de partida fundamental para toda la sesión. Las participantes, compuestas en su gran mayoría por romaníes, presentaban un conjunto único de desafíos debido a su acceso históricamente limitado a la educación. Para garantizar un compromiso efectivo, la fase introductoria tuvo que emplear un lenguaje simplificado y accesible, explicando detalladamente los procedimientos del taller y sus implicaciones de una manera sencilla.

55

Desviaciones y adaptaciones

En la comunidad romaní, es infrecuente que se les consulte o pregunte acerca de cuestiones que impactaban directamente en sus vidas. Con frecuencia, las circunstancias y las decisiones se toman sin su participación, y su voz rara vez es tenida en cuenta. En consecuencia, este taller pretendía salvar esa distancia y evaluar cómo funcionaría en la práctica un módulo diseñado para ellos.

Para ello, un paso fundamental fue la introducción de la metodología Freire a los participantes romaníes. La metodología Freire, conocida por su enfoque participativo e integrador, ofrecía una vía potencial para estimular el interés, fomentar la participación activa y capacitar a los individuos romaníes para tomar decisiones informadas sobre sus vidas.

La decisión de introducir la metodología de Freire supuso un cambio en la dinámica tradicional que habían experimentado las comunidades romaníes. Significó un esfuerzo por liberarse del patrón histórico en el que las decisiones se tomaban en su nombre. La metodología representaba un catalizador para el cambio, que ofrecía una vía para dotar a la comunidad romaní de las herramientas y los conocimientos necesarios para tener voz y voto en las decisiones que conforman sus vidas.

En resumen, el taller supuso un viaje transformador, no sólo en lo que respecta a la evaluación de un módulo, sino también a la redefinición de la dinámica de compromiso con la comunidad romaní. Se reconocía así la necesidad de elevar sus aspiraciones, abordar la discriminación profundamente arraigada y establecer vías para la participación activa. La introducción de la metodología de Freire simbolizó un paso fundamental hacia el fomento de un sentido de autodeterminación entre el pueblo romaní, sentando las bases para un futuro más brillante e integrador.

La exploración de los retos que rodean a la integración constituyó el tema inicial de nuestro debate. En pequeños grupos, nos embarcamos en un viaje para desenterrar las razones subyacentes que hacen que el proceso de integración en la sociedad sea una tarea tan formidable.

Simultáneamente, tratamos de identificar las áreas de responsabilidad para abordar estos retos.

Durante este intercambio, los participantes compartieron con franqueza sus puntos de vista, ofreciendo una visión conmovedora de los factores que obstaculizan la integración.

Surgieron las siguientes respuestas, que arrojaron luz sobre la naturaleza polifacética de los obstáculos a los que se enfrentan:

56

- Tono de piel diferente: La distinción en el tono de la piel se identificó como una barrera significativa, lo que implica que las percepciones externas y los prejuicios desempeñan un papel a la hora de obstaculizar la integración.
- Socialización diversa: Los participantes reconocieron que sus experiencias únicas de socialización creaban una desconexión con la sociedad en general, lo que hacía más difícil alinearse con las normas y los valores imperantes.
- Expectativas elevadas: Se reconoció que a menudo se enfrentaban a expectativas o estereotipos exacerbados, lo que suponía una carga adicional para sus esfuerzos de integración.
- Infraestructura limitada: La falta de infraestructuras adecuadas se consideró un reto sustancial, lo que indicaba que la ausencia de los recursos necesarios obstaculizaba su capacidad para acceder a oportunidades y servicios.
- Escasez de oportunidades: La limitada disponibilidad de oportunidades,

sobre todo en términos de educación y empleo, supuso un obstáculo importante para la integración.

- Aislamiento geográfico: Vivir en zonas remotas, lejos de los centros urbanos, presentaba desafíos geográficos. El arduo viaje a pie para acceder a las zonas urbanas no sólo exigía un esfuerzo considerable, sino que también planteaba problemas prácticos, como llegar con la ropa sucia.
- Prejuicios y estereotipos: Los participantes también destacaron la dura realidad de ser juzgados prematuramente por su aspecto, lo que agravaba las dificultades a las que se enfrentaban al intentar integrarse.

El debate también se aventuró en posibles soluciones y la responsabilidad personal. Los participantes, reconociendo el papel que podían desempeñar en el fomento de la integración, ofrecieron las siguientes ideas:

- Aprendizaje continuo: Se hizo hincapié en el compromiso con el aprendizaje continuo como paso fundamental hacia el crecimiento y la integración personal. La adquisición de conocimientos y habilidades se consideró un medio para salvar las distancias y contribuir al proceso.
- Romper los patrones generacionales: Los participantes reconocieron la importancia de romper el ciclo de los patrones generacionales que podrían perpetuar las disparidades sociales. Este reconocimiento de responsabilidad transmitió la determinación de iniciar un cambio positivo en sus comunidades.
- Dar prioridad a la educación: Hacer de la educación una prioridad se subrayó como una medida importante para mejorar la integración. Los participantes comprendieron que invertir en educación no sólo beneficia a los individuos, sino que también refuerza la capacidad colectiva de participar eficazmente en la sociedad.

En resumen, la exploración de los retos y responsabilidades que rodean la integración reveló un panorama complejo. Los participantes reconocieron la naturaleza múltiple de los obstáculos a los que se enfrentaban, que iban desde las percepciones externas y los déficits de infraestructuras hasta el impacto del aislamiento geográfico y los prejuicios. Al mismo tiempo, su reconocimiento de las responsabilidades personales demostró un fuerte

compromiso para contribuir activamente al proceso. El diálogo ejemplificó el poder de la autoconciencia y la acción colectiva como componentes esenciales en la búsqueda de sociedades más inclusivas e integradora.

Resultados de la prueba en Fonyód, Hungary

La experiencia general de los participantes durante el taller fue destacablemente positiva. El enfoque distinto e innovador adoptado por los organizadores les dejó una huella duradera.. A continuación, profundizamos en las facetas y en los elementos que contribuyeron que esta interacción fuera diferente a cualquier otra que hubieran encontrado antes.

Un enfoque renovador:

- Los participantes apreciaron el alejamiento de las interacciones tradicionales. Reconocieron que el enfoque adoptado por los organizadores era distinto y les hizo sentirse valorados y escuchados. En una sociedad en la que a menudo se pasan por alto sus voces, la oportunidad de expresar sus puntos de vista fue un cambio bienvenido.
- Preguntas provocadoras: La voluntad de los organizadores de plantear preguntas que incitaran a la reflexión llamó la atención de los participantes. Quedaron gratamente sorprendidos por la franqueza de las preguntas, especialmente cuando se les preguntó por qué el estado de integración no era mejor. Esta línea de preguntas suscitó una profunda reflexión, empujándoles a considerar las causas profundas de los retos a los que se enfrentaban.
- Cuestionar los supuestos: Era evidente que a los participantes les resultaba difícil responder a las preguntas relacionadas con su responsabilidad. Es probable que esta dificultad surgiera del hecho de que rara vez se les pedía que reflexionaran sobre su papel en el proceso de integración. El enfoque de los organizadores desafió las nociones preconcebidas y las expectativas, incitando a los participantes a enfrentarse a sus propias contribuciones a la situación.

El impacto de estos factores fue más allá de una mera experiencia positiva. La novedad del enfoque, combinada con las preguntas provocadoras, fomentó una atmósfera única de diálogo abierto y autorreflexión. He aquí un análisis más detallado de las implicaciones de estos elementos:

- Facilitar el diálogo abierto: Al acercarse a los participantes de una manera distinta a cualquier otra que hubieran experimentado, los organizadores crearon un espacio seguro para el diálogo abierto. Los participantes se sintieron más a gusto compartiendo sus pensamientos, sabiendo que su aportación era realmente valorada.
- Capacitar a los participantes: Las preguntas desafiantes obligaron a los participantes a reconocer su propia influencia en el proceso de integración. Este reconocimiento, aunque inicialmente difícil, acabó por capacitarles para considerar cómo podían contribuir a mejorar sus propias circunstancias.
- Un cambio de perspectiva: El ejercicio de sondear las preguntas y explorar las complejidades de la responsabilidad provocó un cambio de perspectiva. Los participantes pasaron de una postura pasiva de mera discusión de los retos a los que se enfrentaban a una postura más activa, considerando cómo podían impulsar un cambio positivo.

En conclusión, la experiencia positiva de los participantes durante este compromiso puede atribuirse al enfoque innovador de los organizadores y a la naturaleza de las preguntas planteadas. Esta interacción fue más allá del nivel superficial, fomentando una reflexión profunda e inspirando un sentimiento de empoderamiento. Iluminó el potencial de cambio y destacó la importancia de implicar a las comunidades marginadas de una manera que desafíe los supuestos y promueva la autoconciencia y la responsabilidad.

59

7.2 Módulo 2: Autoorganización de padres como clave del éxito

7.2.1 Concepto y método de trabajo para el módulo 2

En el primer módulo de este manual, nos adentramos en las ideas fundamentales de Paulo Freire acerca de los "temas generativos" y su significado. Los temas generativos desempeñan un papel vital en nuestra metodología de influencia freiriana por diversas razones. En primer lugar, nos brindan la oportunidad de comprender las problemáticas actuales de los padres a través de sus propias experiencias y vivencias. En segundo lugar, al abordar y trabajar las inquietudes reales de los padres, estamos en posición de fomentar de manera efectiva nuevas iniciativas de

autoorganización y apoyo mutuo dentro de las comunidades, impulsadas por los propios padres. En este módulo nos centraremos en este último punto.

La metodología de trabajo con padres de la Academia Española de Formación (AEF) se inspira en el trabajo del pedagogo brasileño Paulo Freire y en la experiencia social migratoria en Alemania a partir de la década de los 60, cuando comenzaron a llegar *Gastarbeiter*³² procedentes de diversos países. Este cambio en la realidad social alemana generó nuevas necesidades entre los padres migrantes que llegaban junto con sus familias. El trabajo con padres migrantes se convirtió en una necesidad imperante para los padres de diversos países, y en nuestro caso, muy concretamente para los padres procedentes de España en colaboración con las Misiones Católicas de Lengua Española. En consecuencia, nuestra metodología de trabajo con padres ha sido un proceso de aprendizaje continuo que abarca más de cinco décadas y que se ha ido adaptando de manera constante a las realidades cambiantes de las familias y a la experiencia acumulada durante estos años.

Por lo tanto, en este módulo, no pretendemos sumergirnos en todos los detalles de nuestra metodología, dado que es un proceso de aprendizaje que se extiende a lo largo de varios años, y que actualmente ofrecemos a través de nuestras distintas formaciones de multiplicadores. En cambio, nuestro objetivo es proporcionar al lector un punto de partida y una primera toma de contacto con el método, ofreciendo ejemplos prácticos que faciliten la comprensión y la implementación de lo aprendido.

En las próximas secciones, profundizaremos en los principios básicos que orientan la colaboración entre educadores y padres desde la perspectiva de Freire, y exploraremos cómo estos principios crean un ambiente de aprendizaje enriquecedor y emancipador para todos los involucrados. Para la AEF, el método es central, por lo que analizaremos cómo diseñar y llevar a cabo unidades didácticas, que consideramos esenciales para trabajar con padres, tanto para nuestros profesionales, como para los multiplicadores voluntarios. A través de ejemplos concretos, ilustraremos cómo estas unidades pueden transformar la dinámica de la enseñanza-aprendizaje. Por último, abordaremos los desafíos que la pandemia global ha planteado a nuestras prácticas educativas. Compartiremos aspectos clave que hemos

³² Trabajadores invitados: término que hacía referencia a los miembros extranjeros a los que se concedía la residencia temporal para ocupar un puesto de trabajo en virtud de acuerdos laborales en la República Federal de Alemania a partir de la década de 1960.

aprendido durante el desarrollo de la pandemia, especialmente en lo que respecta a la organización de encuentros con padres en formato digital e híbrido y sobre la digitalización “forzada” de los últimos años.

Principios básicos del trabajo con padres

El trabajo con padres es una tarea fundamental en la construcción de una sociedad civil sana y fuerte. El pedagogo Paulo Freire, nos dejó valiosos principios que guían hasta el día de hoy el trabajo con padres que realiza la Academia Española de Formación (AEF) en Alemania con padres migrantes de diferentes orígenes y nacionalidades. Estos principios son la base de una relación enriquecedora y efectiva entre profesionales, educadores y padres:

- La formación como práctica de la libertad: Freire sostenía que la educación es un proceso liberador, es decir, que la educación solo puede ser entendida como práctica de la libertad³³. En el trabajo con padres migrantes, esto se traduce en el fomento de la movilización de padres y de la promoción de su autoorganización. Fomentar la autonomía y la capacidad de reflexión es fundamental para que los padres se sientan dueños de su propio proceso de aprendizaje y toma de decisiones. Por ello, el trabajo de autoorganización es siempre trabajo de formación y viceversa.
- Los padres son expertos en sus problemáticas y principales protagonistas en su proceso de transformación: Uno de los principios fundamentales que Paulo Freire nos legó es la idea de que el conocimiento no es unidireccional, sino que se construye en un proceso dialógico y colaborativo. Como personas que trabajamos con padres, debemos alejarnos de la figura del “experto” (*metáfora de la educación bancaria*³⁴) y practicar la **escucha activa**; las necesidades nacen de los propios padres y no de nuestras experiencias personales o profesionales previas. Los padres tienen experiencias y conocimientos propios muy valiosos que deben ser escuchados y respetados. De ahí la importancia de los **temas generativos**, a los que le dedicamos un módulo completo en este manual.

61

³³ Freire, P (1965). La educación como práctica de la libertad.

³⁴ Paulo Freire denominó «educación bancaria» a una manera de entender la educación como relación «vertical», o sea, en la que uno (el educador) otorga y otros (los educandos) reciben conocimiento. Existe, por tanto, en este modelo pedagógico una separación tajante entre los roles de educador y educando. Freire, P (1970). Pedagogía del oprimido.

- Escucha activa: En palabras del propio Freire, enseñar exige saber escuchar. Freire abogaba por una escucha atenta y respetuosa; esto significa estar genuinamente interesado en lo que los padres tienen que decir y en sus preocupaciones. Escuchar activamente implica no solo oír palabras, sino también entender las emociones y vivencias que hay detrás de ellas. Al brindar este espacio de escucha, creamos un ambiente de confianza donde los padres se sienten valorados, comprendidos y seguros.
- El arte de la moderación: El rol del moderador juega un papel central en nuestra metodología; no existe un buen trabajo con padres si no hay una correcta moderación. El moderador actúa como un mediador que estimula el diálogo y mantiene un ambiente de respeto y apertura. La moderación eficaz implica evitar imponer ideas y permitir que surjan perspectivas diversas.
- El trabajo con padres es trabajo en equipo: El trabajo en equipo es fundamental para un correcto desarrollo del trabajo con padres. Deben evitarse las iniciativas individuales impuestas y las figuras de “caudillo” dentro de los grupos y equipos de trabajo. No hay que confundir el liderazgo con la imposición.
- El método como clave del éxito: Freire enfatizaba la importancia del método en la enseñanza. En el trabajo con padres, un enfoque metodológico sólido es esencial para lograr resultados efectivos. El método no solo facilita la comprensión, sino que también promueve la participación activa de los padres. Tener los conceptos claros ayuda a alcanzar los objetivos propuestos de manera eficiente.

7.2.2 Aplicación en Valladolid, España. Materiales proporcionados para el Módulo 2. Elaboración de un plan de acción. Inicio de la reflexión sobre la autoorganización

Sobre la base de la prueba del Módulo 1 en Valladolid, al día siguiente (24 de noviembre de 2022) se llevó a cabo un enfoque de autoorganización con el mismo grupo de padres migrantes. El personal de AEF volvió a ser invitado en las instalaciones de Red Incola y 34 padres procedentes en su

mayoría de países sudamericanos participaron de nuevo. Muchos de ellos tenían ese día a sus hijos en una guardería de la institución Red Incola.

Los pasos hacia la autoorganización pueden consistir en actividades como conocerse, intercambiar información de contacto, crear un grupo de WhatsApp e incluso establecer una asociación. El proyecto buscaba una actividad que pudiera ponerse en práctica en diversos entornos, partiendo de la base del Módulo 1. La creación de un plan de acción constituye un paso valioso hacia la organización como grupo. Aunque los individuos pueden sentirse motivados tras el Módulo 1 y expresar su deseo de colaborar, a menudo se queda en el ámbito de las palabras sin acciones concretas. El plan de acción sirve para iniciar los primeros pasos, permitiendo al grupo explorar cómo organizarse colectivamente y evaluar la viabilidad de poner en práctica sus planes. El objetivo es fomentar la colaboración en grupo, aprovechando las propias habilidades de los participantes, de acuerdo con los principios de Paulo Freire. Para basarse directamente en los resultados del día anterior se utilizó una estructura abierta y una mezcla de métodos de trabajo:

63

Paso 1: (discusión corta en pleno).

¿Qué intereses similares puede recordar del seminario anterior?

Paso 2: (Trabajo en grupo con 3-5 personas)

Visiones de futuro:

¿Mi hijo/hijos dentro de 10 años? Pegue imágenes adecuadas o escriba palabras clave. (Hoja de trabajo con una línea de tiempo)

Paso 3: (Recopilación en pleno).

Los grupos presentan sus visiones del futuro. Los resultados se anotan en la pizarra (imágenes y preguntas).

Debate plenario.

¿Qué ayudaría a padres e hijos? ¿Qué pueden hacer juntos? ¿Qué ideas y habilidades hay entre los participantes del seminario? ¿Qué oportunidades de participación existen a nivel local? ¿Qué redes pueden ayudarnos? ¿De qué disponemos?
(Tiempo, motivación,...)

(Se recogen sugerencias: crear un grupo en Facebook, colgar información en un *padlet*, competencias especiales entre los TN, un café de padres para intercambiar, un grupo de deberes, un grupo de lectura, una asociación)

Paso 4: (Discusión de grupo)



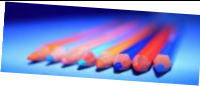

¿Qué propuestas concretas tiene?

Paso 5: (Recopilación en pleno)

Se recogen las propuestas.

Paso 6: (Trabajo en grupo con 2-3 personas)

Designe un portavoz del grupo y elija una propuesta concreta de la junta. Cree un plan de acción para la aplicación de una propuesta concreta.

Tiempos	Objetivos	Métodos/procedimientos	Recursos/materiales.
	 		 

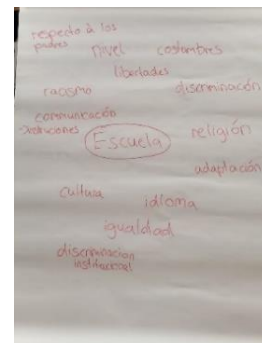
64

Paso 7 (Pleno)

Discusión de los resultados. Qué significa cada uno de los sub-ítems. Por ejemplo, qué es un "objetivo" o qué no es un "objetivo" Revise y corrija los elementos.³⁵

¿Qué propuestas actuales son realistas, cuáles pueden llevarse a la práctica

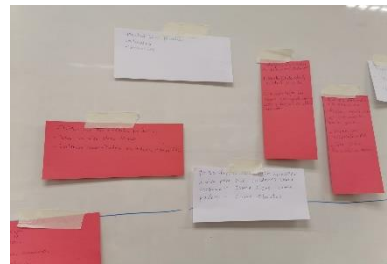
Resultados del día anterior



³⁵Se informa a los participantes, lo que puede ser un objetivo sensato y realista. Por ejemplo: muchas personas acuden a una actividad no es un objetivo cualitativo en el que se deba hacer hincapié, sino que algo se puede conseguir o mejorar a través de una actividad. En este punto, los participantes pueden aprender a planificar con mayor claridad y establecer los objetivos adecuados

Desviaciones y ajustes

La mañana estaba prevista para esta actividad, lo que hizo necesarios algunos ajustes. No hubo trabajo en grupo sobre el tema de las visiones de futuro, pero se pidió a cada persona que escribiera 3 visiones de futuro en una tarjeta de moderación y algunas personas que quisieron pudieron presentarlas. Como la actividad se desarrolló en su mayor parte en español, la lengua de origen, esta actividad resultó apropiada.



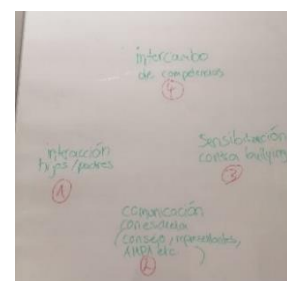
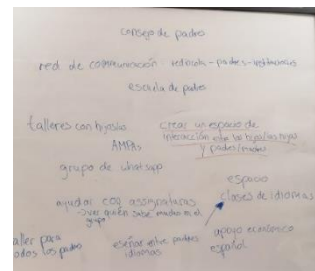
A continuación, tuvo lugar una reflexión plenaria. El personal de la institución Red Incola estuvo presente para prestar apoyo. La atención se centró en lo que podría hacerse en el futuro basándose en los temas generadores y en cómo Red Incola podría apoyar las propias iniciativas de los migrantes.

65

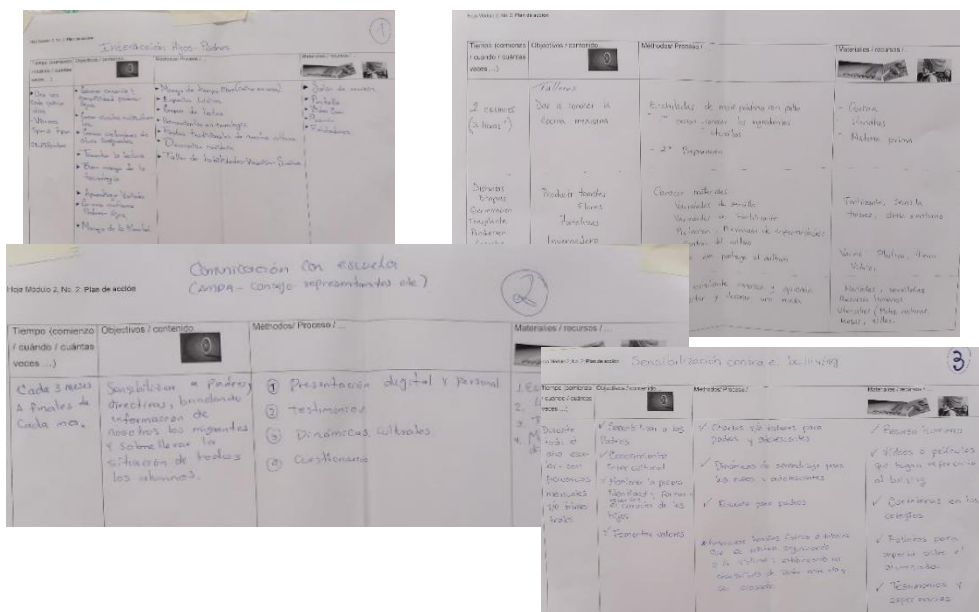
Desafortunadamente, debido a la falta de tiempo y al grupo tan numeroso, no fue posible reflexionar lo suficiente sobre el enfoque de sus propias competencias.

Tras la pausa, se pidió a 4 grupos que desarrollaran un plan de acción sobre 4 de los temas más importantes.

Pudieron elegir un tema de su interés. Al final, cada grupo contó con al menos 7 participantes.



Tras 45 minutos, cada grupo presentó brevemente su plan de acción.



Resultados

Los resultados de los planes de acción seguían siendo muy superficiales y poco concretos. Por desgracia, no hubo tiempo suficiente para seguir debatiendo este tema y reflexionar sobre lo que corresponde exactamente a cada uno de los puntos de un plan de acción. Además, el grupo era muy numeroso. No obstante, esta actividad fue un primer paso hacia la autoorganización. Los migrantes y también las instituciones presentes de los partenariados de cooperación del proyecto “Padres por la Inclusión” de Erasmus + reflexionaron sobre el tema. Los migrantes mostraron diferentes ideas sobre qué y cómo organizar actividades que se ajusten a sus necesidades a largo plazo y consiguieron así su propia voz en la institución Red Incola. El grupo se mostró muy comprometido y, aunque no sabían qué esperar del primer día del Módulo 1, algunos se mostraron muy positivos respecto a Red Incola y dijeron que habían cambiado de fecha para estar allí el segundo día. El grupo tan numeroso supuso un reto para el personal de la AEF, pero reforzó el sentimiento de unión entre los migrantes, la mayoría de los cuales no se conocían de antes. 3 personas también mostraron iniciativa tras esta actividad al crear un grupo informal de WhatsApp para compartir oportunidades e información sobre trabajo (especialmente para las personas que aún no tienen permiso de trabajo). Posteriormente mostraron aún más iniciativa e hicieron sugerencias de actividades, que pueden resumirse como sigue: Espacios para poder reunirse de forma autónoma, con sus hijos e hijas y disponer de un lugar de encuentro y relación entre las familias.

- Escuela familiar para darles pautas de comunicación con sus hijos sobre el proceso de migración.
- Apoyo de la escuela familiar mediante la autogestión con sus hijos
- Más actividades en "esta línea" para darles la posibilidad de conocer a personas y familias en situaciones similares.
- Grupos de apoyo emocional para personas que han sufrido violencia en sus lugares de origen.
- Grupos de ocio intercultural que reúnan a familias con diferentes culturas y celebren la manifestación de sus culturas para conocer otras culturas y para que sus hijos conozcan las tradiciones de su propia cultura para una mayor concienciación cultural

El desarrollo de esta autoorganización y las pruebas realizadas en los distintos países se explicarán próximamente en este manual.

7.2.3 Aplicación en Padua, Italy

67

El viernes 13 de enero de 2023 se puso a prueba el segundo módulo del taller "L'inclusione in famiglia" ("La inclusión empieza en la familia"). Tras el primer módulo del 2 de diciembre de 2022, esta segunda parte continuó el debate e introdujo actividades e ideas para abordar los problemas señalados por los padres en diversos ámbitos (trabajo, cultura, hogar y escuela). El objetivo era potenciar los recursos individuales y grupales de los participantes. La invitación a unirse al taller se extendió a otros padres interesados en estos temas, aunque no hubieran participado en el módulo anterior.

Catorce personas participaron en el módulo, representando diversos orígenes, entre ellos Irán, Afganistán, Serbia, Brasil, Albania, Marruecos, Pakistán, Ucrania y Camerún. La mayoría de los participantes eran inmigrantes de primera generación y la mayoría eran mujeres. Muchos tenían al menos un hijo, con edades comprendidas entre los cero y los veintitrés años. Para apoyar la organización y realización del taller, se invitó a dos voluntarios, que también eran padres, para que compartieran sus puntos de vista sobre los temas con los participantes.

Desviaciones y ajustes

La primera parte del taller se centró en la actividad "rompehielos", que sirvió como herramienta para fomentar la confianza y la comunicación entre los participantes que no se habían conocido durante el módulo 1. La actividad inicial pretendía mostrar visualmente sus diferencias y similitudes haciéndoles moverse por la sala en función de sus respuestas positivas o negativas a preguntas como "¿Habló hoy más de un idioma?", "¿Le resulta fácil encontrar los ingredientes para preparar sus comidas favoritas en los supermercados italianos?", "¿Ha estado en una biblioteca en los últimos seis meses?" y "¿Recuerda alguna canción que le cantaran sus padres?".

A continuación, se distribuyeron tarjetas con preguntas y se pidió a los participantes que formaran parejas y debatieran durante un minuto sobre el tema de la tarjeta. Esto se hizo en dos rondas para garantizar que todos pudieran conocer al menos a dos personas. Tras completar la actividad "rompehielos", los animadores resumieron los temas que habían surgido en la reunión anterior e invitaron a los participantes a compartir sus visiones, proyectos o ideas para el futuro, estuvieran o no relacionados con los temas mencionados. No todos se sentían lo suficientemente seguros como para compartir sus visiones, por lo que se animó al grupo a tenerlas presentes durante las siguientes actividades y a la hora de proponer soluciones y acciones para alcanzar sus objetivos de futuro.

Previendo un grupo numeroso y diverso para el módulo 2, Popolie Insieme había preparado cuatro actividades para proponer a los participantes, proporcionándoles un marco general en lugar de pedirles inmediatamente que propusieran sus ideas. Esta estrategia resultó eficaz para utilizar el tiempo de forma eficiente y transmitir una sensación de productividad y orientación a los participantes.

Las actividades fueron:

- **Merende dal mondo:** un encuentro mensual basado en el apoyo mutuo en el que los padres de origen inmigrante pueden debatir cualquier tema que consideren urgente o crítico e intercambiar perspectivas y posibles soluciones. En este espacio, cedido por la Asociación, los propios migrantes son los expertos de las situaciones a las que se enfrentan y pueden encontrar la solución a sus problemas dentro de sus propios recursos, fomentando así su empoderamiento y cohesión.

- **Shows de cocina:** posibilidad de celebrar shows de cocina en línea para participantes italianos con el fin de promover la cocina tradicional de otros países por parte de los miembros del grupo (Popoli Insieme se encargará de la planificación y comunicación de los eventos en línea). Esta actividad seguirá a un taller sobre comercio justo y sostenibilidad y se celebrará en colaboración con una tienda de comestibles de comercio justo que puede dar recursos e información sobre cómo mantener fácilmente la propia cultura culinaria a pesar del predominio de la cocina italiana en la vida cotidiana de los niños.
- **Ninne Nanne dal mondo:** en colaboración con un coro de inmigrantes, los participantes tendrán la oportunidad de cantar y grabar nanas y canciones infantiles de su cultura. Las grabaciones se distribuirán a jardines de infancia y guarderías para utilizarlas como herramienta de integración y diversificación de los aportes que reciben tanto los niños italianos como los inmigrantes.
- **Letteramondo:** el objetivo de esta actividad es acercar las culturas de los inmigrantes a la comunidad italiana utilizando los libros y la literatura como medio de inclusión y conocimiento. Los participantes organizarán un acto en el que se presentarán y debatirán los libros que hayan elegido y, posiblemente, se distribuirán y expondrán en las bibliotecas de la ciudad.

69

Las cuatro actividades se eligieron para atender a diferentes niveles de educación, garantizando así la inclusividad. "LetteraMondo" está diseñada para personas con un mayor nivel de alfabetización, mientras que las demás son factibles para todos. Tras la presentación, los padres dispusieron de un tiempo para preguntas y trabajo colaborativo para considerar cómo estas actividades podrían abordar los problemas identificados. Se les pidió que pensaran qué actividad preferían, aportaran sugerencias y compartieran ideas personales para mejorar o añadir a las actividades propuestas. Esto se formalizó mediante una breve hoja distribuida para que los participantes la rellenaran con sus preferencias y sugerencias.

En el debate final se abordaron varios puntos, como la importancia de reconstruir una red de apoyo, la posibilidad de implicar a nuevas personas en las reuniones, la idea de un participante de crear una biblioteca y/o un museo para promover el conocimiento de las culturas extranjeras en

Padua, los retos a los que se enfrentan los niños de familias mixtas y el posible interés de algunos hijos mayores de los participantes en las actividades propuestas.

Otras actividades también surgieron de sus propias iniciativas y se animó a los inmigrantes a organizar algo por su cuenta. El viernes 17 de marzo, en el marco del proyecto "Padres por la inclusión", se celebró en la sede de la asociación Popoli Insieme de Padua una reunión sobre el impacto de la cultura del país de acogida en los padres e hijos inmigrantes. Esta actividad se propuso después de que los participantes del taller anterior manifestaran su interés y fue organizada ahora por migrantes. El tema principal era la música y el objetivo, tender un puente entre todas las generaciones. Había adultos, jóvenes y niños. El objetivo de la reunión era utilizar música y canciones de distintos países para estimular la reflexión sobre las diferencias entre las distintas generaciones de emigrantes, la influencia de la cultura de acogida y la comunicación entre ellas. En general, los adultos presentes eligieron canciones tradicionales de su país de origen y, a pesar de sus diferentes orígenes, los temas abordados fueron siempre los mismos: la guerra, la necesidad de abandonar su propio país, el sufrimiento de dejar su propio país y la añoranza. Para el encuentro, la presencia de los hijos de una mujer siria fue muy valiosa. Se observó que la música elegida por los niños migrantes difiere mucho de la de los adultos, no sólo estilísticamente sino también culturalmente. Los jóvenes que participaron en la reunión sugirieron canciones italianas que suele escuchar un público joven en Italia. Estas canciones tienen temas muy diferentes a los anteriores, tratan los problemas comunes de los jóvenes italianos y se basan en modelos musicales y culturales estadounidenses. Tras esta primera parte de escucha y puesta en común, la reunión continuó de forma más flexible para estimular el debate y el diálogo entre los participantes.

Tras la manifestación de los problemas que surgieron en esta conversación, la asociación Popoli Insieme decidió proponer otra reunión con un experto en inclusión que ayudara a los padres a saber cómo apoyar a sus hijos en la escuela, cómo mejorar la comunicación con los profesores y cómo tratar las cuestiones culturales. Esta reunión tuvo lugar el 30 de marzo.

130º aniversario de Miroslav Krleza

Durante nuestras actividades con el grupo de padres, algunos de los participantes expresaron el deseo de organizar ellos mismos algunas actividades y de tener la posibilidad de conseguir algún apoyo para estas actividades. Un grupo de padres y madres originarios de Europa del Este organizó el 3 de mayo una conferencia para celebrar el 130 aniversario del nacimiento de Miroslav Krleza, poeta y escritor croata. Se trataba de una conversación entre la traductora literaria Anita Vuco y la escritora croata y experta en los Balcanes Neira Mercep. El acto tuvo lugar en una librería local y asistieron unas 20 personas. Algunas de ellas se quedaron después del acto para continuar el debate, que versó sobre el desarraigo en la diáspora, la migración, las sociedades y economías de posguerra, y el papel de la literatura y la cultura en tales contextos en tales contextos.



71

Resultados

El intercambio y la comunicación alcanzaron un nivel inesperado y se cumplió el objetivo de hacer que los padres se sintieran más capacitados y empezaran a pensar en iniciativas que pudieran promover u organizar para superar sus dificultades. Los animadores de Popoli Insieme son conscientes de que el Módulo 2 se ha probado con algunos cambios respecto al primer borrador, pero los cambios se deben a la voluntad de los participantes de hablar entre ellos y compartir sus opiniones verbalmente tanto como sea posible, por lo que los animadores decidieron no detener este proceso. Popoli Insieme intentará sin duda seguir animando al grupo a crecer y a construir una red de apoyo desde dentro. Las pruebas de los módulos 1 y 2 de la organización alemana asociada tuvieron un impacto positivo en la organización Popoli Insieme. De hecho, el proyecto ha dado una nueva indicación de cómo implicar a los inmigrantes adultos a los que la organización ha apoyado o sigue apoyando. También nos ha dado la oportunidad de ir más allá de ofrecer únicamente actividades básicas (por ejemplo, clases de italiano) y actividades culturales de alto nivel (por

Fase 9: trabajo individual

VISIÓN DE FUTURO: Los participantes reflexionan individualmente y escriben brevemente sobre su visión de futuro. ¿Cómo le gustaría que fueran sus hijos dentro de 10 años? ¿Cuáles son los valores, las compañías, las rutinas, las actividades que le gustaría que tuvieran? ¿Cuál es su visión de futuro? Los participantes presentan su visión del futuro. Los resultados se escriben en la pizarra (por ejemplo, trabajar, estudiar, tener amistades sanas, mantener los valores familiares, practicar deportes, integrarse en la sociedad).

Fase 10: dinámica de grupo

Los participantes se pondrán en pie si desean que sus hijos se integren en la sociedad española. Después se les dirá que para comprobar si sus hijos están integrados, deben dar **un paso adelante**

- si sus hijos e hijas hablan español la mayor parte del día
- tienen amigos españoles
- estudian más de tres horas al día
- acuden a alguna actividad extraescolar
- van a casas y/o cumpleaños de amigos españoles
- escuchan música española
- ven la televisión española, forman parte de un grupo de WhatsApp de amigos españoles.

Por último, se harán las mismas preguntas a los padres. Ellos darán **un paso atrás** si no:

- se comunican en español la mayor parte del día
- tienen más amigos españoles que extranjeros
- estudian más de tres horas al día
- realizan actividades, cursos, etc. fuera de la asociación (no dirigidas sólo a inmigrantes)
- van a cumpleaños, fiestas o casas de españoles
- ven la televisión española, siguen algún programa o serie de televisión,
- escuchan música española (pueden nombrar tres cantantes famosos),
- forman parte de un grupo de WhatsApp de amigos españoles y tienen sus redes sociales en español.

Al final de la dinámica, reflexionaremos sobre sus propios procesos de inclusión, la importancia de ser un ejemplo para nuestros hijos y apoyarles en sus procesos de integración para que puedan conseguir lo que esperamos de ellos.

Frase 11: Discusión en pleno.

¿Qué ayudaría a padres e hijos? ¿Qué pueden hacer juntos? ¿Qué ideas y habilidades hay entre los participantes del seminario? ¿Qué oportunidades de participación existen a nivel local? ¿Qué redes pueden ayudarnos? ¿De qué disponemos?

(Tiempo, motivación,)

Se recogen sugerencias: crear un grupo en Facebook, colgar información en un Padlet, competencias especiales entre los TN, un café de padres para el intercambio, un grupo de deberes, un grupo de lectura, una asociación)

¿Qué sugerencias concretas tiene?

Se recogen las propuestas.

Cree un plan de acción para la puesta en marcha de una propuesta concreta.



74

Resultados

Los resultados obtenidos en el taller fueron muy positivos.

La participación fue la esperada y los participantes se han mostrado interesados y activos. Han formado un grupo heterogéneo, pero bien cohesionado con el que seguiremos realizando las pruebas del resto de actividades del proyecto "Padres por la inclusión".

¿Qué dijeron los participantes?

"Es una gran oportunidad para organizarnos entre nosotros"
"necesitamos espacios donde apoyarnos"
"sería interesante poder ayudarnos con los niños".
"Nuestros hijos están mejor integrados que nosotros"
"Necesitamos integrarnos más en la sociedad para poder acompañar a nuestros hijos a conseguir sus objetivos"

La visión del futuro está relacionada con estas preocupaciones. La mayoría espera que sus hijos se sientan integrados en la sociedad española, que tengan estabilidad, un hogar, estudios universitarios, salud, buena compañía, que sean buenas personas con valores, que hablen idiomas y que sean felices

Por último, se ha concluido sobre la importancia de crear redes de apoyo que favorezcan la integración de las familias inmigrantes y para ello hemos decidido crear un taller en el que seguiremos reflexionando sobre los retos a los que se enfrentan los padres inmigrantes. Hubiera sido interesante poder llevar a cabo las sesiones de forma más continuada. (uno o dos días consecutivos) y también haber contado con más presencia masculina.

Durante la actividad surgieron los primeros temas que les interesaría tratar:

- Crear redes de apoyo para asistir a las reuniones escolares con los profesores y tener presencia en los centros educativos.
- Crear redes de información sobre los recursos que ofrece el municipio para apoyar la educación de los hijos.
- Crear espacios de reflexión en los que tratar temas relacionados con la crianza de los hijos.
- Promover la inclusión social de las familias inmigrantes afrontando los diversos retos culturales que implica este proceso.

- Romper el sentimiento de soledad y aislamiento y prevenir enfermedades como la depresión.
- Compartir información sobre empleos, recursos sociales, cursos de formación y necesidades particulares.

El personal de Pampuri cree que es importante crear un espacio de confianza en el que los participantes puedan aprender de forma colaborativa a la vez que desarrollan relaciones de respeto y enriquecidas por las diferencias culturales. De este modo, se reforzarán los lazos de colaboración, apoyo y participación.



76

7.2.5 Intercambio de procedimientos óptimos - Material de trabajo final y revisado para el módulo 2

Debido a la experiencia adquirida y a los resultados positivos de las pruebas descritas en España, Italia y Hungría, se hizo evidente para el equipo de la AEF la necesidad de disponer de un marco fácil de utilizar y estandarizado para trabajar con los padres. En la AEF, el desarrollo de unidades didácticas ocupa una posición central y desempeña un papel fundamental en la creación de un entorno educativo colaborativo.

En el contexto histórico específico, previamente descrito en el texto básico de la AEF y el módulo 1, donde se relata la autoorganización de padres migrantes españoles en Alemania, se identificó el tema generador común de la época: la familia y el éxito escolar de sus hijos. Esta preocupación se

convirtió en el punto de partida principal de los padres migrantes en Alemania para definir los objetivos y elaborar un plan de acción apropiado.

Los principios previamente mencionados desempeñaron un papel fundamental en el trabajo con padres en Alemania y en su desarrollo institucional. En la AEF, el desarrollo de unidades didácticas ocupa una posición central y desempeña un papel fundamental en la creación de un entorno educativo colaborativo. El método de desarrollo de unidades didácticas es utilizado tanto por nuestros profesionales como por los multiplicadores que participan en nuestras formaciones, y que llevan a cabo posteriormente encuentros con padres en sus respectivas zonas.

Este método de trabajo proporciona a los multiplicadores y profesionales orden y estructura a su interacción con los padres. Esta estructura facilita la comunicación, la planificación y la implementación de estrategias específicas conjuntas para abordar correctamente las necesidades detectadas de las familias y permite a los profesionales y multiplicadores concretar objetivos y acciones de manera detallada. Al definir metas claras y detalladas, se crea un marco de trabajo que guía a los multiplicadores y profesionales hacia resultados tangibles y alcanzables. Esto contribuye a un enfoque más eficiente y orientado hacia la autoorganización sostenible. A su vez, facilitan la evaluación de resultados y la programación de nuevos encuentros, abordando así de manera más efectiva las necesidades cambiantes de las familias.

En consecuencia, el desarrollo de unidades didácticas en el trabajo con padres no solo brinda un marco organizativo, sino que también promueve un proceso de mejora continua que beneficia a todos los involucrados en la educación y el desarrollo de los niños.

Las unidades didácticas se caracterizan por su estructura vertical, que comprende los contenidos y la secuencia de los módulos característicos de nuestro método, y su estructura horizontal, que abarca las categorías didácticas.

Estructura vertical: Contenido y secuencia de los módulos

- **Bloque de presentación:** Su finalidad es introducir a la institución o grupo de padres que organiza la actividad, saludar a los participantes y exponer la jornada de trabajo.

- **Bloque rompehielos:** El objetivo principal de este módulo es crear un ambiente apropiado de trabajo entre los participantes y que estos se presenten entre ellos de forma amena. Las dinámicas usadas en este módulo pueden ser de lo más variadas, pero deben ser dinámicas de participación equitativa, libre, breve y sencilla.
- **Bloque de activación de los conocimientos y explicación de los procedimientos sobre el tema:** Durante cada encuentro, se abordarán uno o varios temas específicos, que deben haber sido identificados previamente a partir de las necesidades de los propios padres (temas generativos). Esta fase en concreto tiene como objetivo recopilar los conocimientos y experiencias previas que tienen los padres sobre la temática antes de abordarla. Este módulo puede realizarse tanto con dinámicas verbales, como con escenificaciones o juegos de roles.
- **Bloque temático:** Los expertos presentarán los temas que se hayan identificado como necesarios. Se fomentará la interacción con los participantes en lugar de limitarse a charlas puramente frontales. Los expertos deberán conocer la metodología de trabajo y, a ser posible, estar familiarizados con el grupo destinatario. Durante la presentación, deberá dejarse un tiempo adecuado para la elaboración conjunta de estrategias sobre el tema en cuestión.
- **Bloque de autoorganización:** En este módulo, los organizadores promoverán la autoorganización de los padres y las iniciativas comunitarias. Las iniciativas propuestas deberán ser realistas en cuanto a tiempo y recursos disponibles. Los resultados obtenidos podrán evaluarse de forma colaborativa en futuros encuentros.
- **Bloque de evaluación y cierre de jornada:** Se llevará a cabo una evaluación del encuentro, la cual deberá estar previamente preparada. También se identificarán posibles nuevos temas de interés para futuros encuentros de acuerdo con las necesidades de los padres. Se incentivará a los padres a mantener el contacto después del encuentro y, en la medida de lo posible, a acordar nuevas fechas para futuras reuniones.

Estructura horizontal: Categorías didácticas

- **Bloque y tiempos:** Se trata de un enunciado conciso que describe lo que se abordará en este espacio, incluyendo la estimación realista de los tiempos requeridos. En caso de incertidumbre, es aconsejable asignar un tiempo adicional, ya que los espacios de intercambio y descanso son fundamentales para la construcción del grupo.
- **Objetivos:** Debe señalarse de manera clara, concisa y esquemática lo que se pretende lograr durante el módulo.
- **Procedimiento:** Aquí se describe detalladamente la secuencia de pasos a seguir durante el módulo. Es fundamental especificar quién llevará a cabo cada fase y con qué tarea específica de forma clara e inequívoca. La unidad didáctica a la que debemos aspirar a conseguir debe ser realizable y clara para un tercero ajeno al grupo de trabajo.
- **Medios:** Indica qué herramientas o materiales, tanto analógicos como virtuales, serán necesarios para la realización del módulo. Ejemplos incluyen cuadernos, bolígrafos, reproductores, pizarras virtuales, hojas de trabajo, etc.

79

La siguiente tabla es un ejemplo de cómo podría ser un plan básico. El apéndice o caja de herramientas de este manual contiene esta hoja de trabajo y 2 ejemplos completados que fueron creados con éxito de forma independiente por multiplicadores.

BLOQUE	OBJETIVOS	PROCEDIMIENTO	MEDIOS
BLOQUE 1: INTRODUCCIÓN Tiempos:			
BLOQUE 2: ROMPEHIELOS Tiempos:			
BLOQUE 3: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y EXPLICACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS TEMÁTICOS Time:			
BLOQUE 4: TEMA PRINCIPAL <i>EJEMPLO: Bilingüismo en la familia, Sistema escolar, bullying...</i> Tiempos:			
BLOQUE 5: MOVILIZACIÓN Y AUTOORGANIZACIÓN DE PADRES Tiempos:			
BLOQUE 6: EVALUACIÓN Y CIERRE Tiempos:			

Arriba: Ejemplo de hoja de trabajo de un plan básico

Ejemplo siguiente: Hoja de trabajo elaborada "El sistema educativo y la participación institucional en las escuelas" con todos los pasos

BLOQUE	OBJETIVOS	PROCEDIMIENTO	MEDIOS
BLOQUE 1: PRESENTACIÓN <i>Tiempo: 10:00 – 10:30 h</i>	<p>Saludar a los participantes</p> <p>Presentar a la institución/ multiplicadoras organizadoras</p> <p>Presentar la jornada de trabajo</p>	<p>Los organizadores dan un saludo y presentan la institución y su trabajo.</p> <p>Un/a organizador/a presentará la jornada de trabajo prevista.</p>	<p>Programa del taller</p>
BLOQUE 2: ROMPEHIELOS <i>Tiempo: 10:30 – 10:45 h</i>	<p>Que los participantes se conozcan entre ellos</p> <p>Crear un ambiente de confianza apropiado para el trabajo</p>	<p>El/la moderador/a invitará a los padres a dividirse por parejas. Las parejas no deben estar formadas por personas que se conozcan previamente.</p> <p>Se invitará a los participantes a que se presenten a su pareja y cuenten algo interesante sobre su vida (5').</p> <p>Posteriormente, se invitará a los participantes a que presenten a su pareja de trabajo y cuenten algo sobre ella. Las intervenciones deben ser breves y concisas.</p>	

<p>BLOQUE 3: ¿Qué conocemos de la escuela?</p> <p>Conocimientos y experiencias previas</p> <p><i>Tiempo: 10:45 – 11:20 h</i></p>	<p>Activar los conocimientos previos de los padres sobre el sistema educativo</p> <p>Conocer e intercambiar experiencias de participación institucional de los padres en las escuelas</p> <p>Compartir experiencias sobre la escuela y sus hijos</p>	<p><u>Fase I: Trabajo en grupo (25´)</u></p> <p>Un/a moderador/a forma grupos de 4 participantes.</p> <p>Una vez formado los grupos, el/la moderador/a entregará el material de trabajo y explicará la hoja de trabajo nº1. Deben separarse los participantes que se conozcan previamente.</p> <p><u>Fase II: Exposición en pleno (10´)</u></p> <p>Un/a moderador/a colgará los papelógrafos con las respuestas de los grupos de trabajo y dará turno de palabra al representante de cada grupo.</p> <p>El representante de cada grupo dará lectura breve de los resultados obtenidos. Sin interpretaciones o comentarios añadidos.</p>	<p>Pinnwand</p> <p>Chinchetas o imanes</p> <p>Papelógrafos A2</p> <p>Rotuladores</p> <p>Hoja de trabajo nº1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Responded grupalmente a las preguntas realizadas y escribid en un folio A2 las respuestas obtenidas. ➤ Elegid un representante para exponer en el pleno los resultados. <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál ha sido tu experiencia con el sistema educativo en tu país de residencia? 2. ¿Cuáles son las diferencias más notables entre el sistema escolar de tu país de residencia y el de origen? 3. ¿Has participado activamente en la escuela de tus hijos? ¿Cómo? (Si no
--	--	---	--

			has participado activamente en la escuela, ¿en qué estarías interesado en participar?)
<p>BLOQUE 4: Sistema educativo y la importancia de participación institucional en las escuelas</p> <p><i>Tiempo: 11:20 – 13:05 h</i></p>	<p>Brindar a los padres información sobre el sistema educativo vigente y sus puntos clave.</p> <p>Informar a los padres sobre los órganos de participación institucional en el ámbito escolar y su importancia</p> <p>Concientizar a los padres sobre la importancia del apoyo escolar a sus hijos.</p> <p>Concientizar a los padres sobre la importancia de participar activamente en la vida escolar de sus hijos y de interactuar con docentes y otros padres en la escuela.</p>	<p><u>Fase I (30´): Sistema educativo</u></p> <p>El/la ponente expondrá el funcionamiento y los puntos clave del sistema educativo vigente, así como también las diferentes oportunidades de formación que ofrece para los niños.</p> <p>Pausa (20´)</p> <p><u>Fase II (30´): Participación institucional en la escuela ¿Qué es y cómo podemos participar activamente?</u></p> <p>El/la ponente expondrá en el proyector la hoja de trabajo n°2 para conocer que entienden los participantes por participación institucional. Moderará el turno de palabra.</p> <p>Posteriormente, expondrá que es la participación institucional en el</p>	<p>Presentación de Powerpoint</p> <p>Pizarra</p> <p>Rotuladores</p> <p>Hoja de trabajo n°2:</p> <p>1. ¿Qué es la participación institucional en las escuelas?</p> <p>Hoja de trabajo n°3:</p> <p>¿Cómo influye en nuestros hijos nuestra participación activa en su vida escolar?</p>

		<p>ámbito escolar, sus diferentes niveles y sus efectos en el desarrollo escolar de los niños.</p> <p><u>Fase III (15´):</u> <u>Fase de cierre</u></p> <p>El/la ponente proyectará la hoja de trabajo nº3.</p> <p>La moderadora sintetizará y agrupará por categorías las respuestas en la pizarra.</p> <p>La moderadora invitará al ponente que dé un feedback sobre las respuestas si lo considera necesario.</p>	
<p>BLOQUE 5: MOVILIZACIÓN Y AUTOORGANIZACIÓN DE LOS PADRES</p> <p>Tiempo: 13:05 – 13:35 h</p>	<p>Concientizar a los padres sobre la importancia de la autoorganización</p> <p>Desarrollar conjuntamente estrategias de apoyo mutuo para apoyar a nuestros hijos en su desarrollo escolar</p>	<p>La moderadora proyectará a los presentes la hoja de trabajo nº4.</p> <p>La moderadora dará el turno de palabra, recogerá las iniciativas en la pizarra y fomentará la discusión sobre las iniciativas para buscar el consenso.</p>	<p>Proyector Portátil Pizarra Lapiceros</p> <p>Hoja de trabajo nº4: 1. ¿Cómo podemos autoorganizarnos para apoyar el desarrollo escolar de nuestro hijos de manera sostenible? 2. ¿Cómo podemos estimular la</p>

			participación de los padres en los órganos escolares?
<p>BLOQUE 6: EVALUACIÓN Y CIERRE DE JORNADA</p> <p>Tiempo: 13:35 – 14:00 h</p>	<p>Agradecer a los participantes</p> <p>Detectar qué han aprendido y otras preocupaciones de los padres para próximos encuentros</p> <p>Animar a los padres a mantenerse activos y en contacto</p> <p>Acordar nuevas fechas de reunión</p>	<p>Los/las organizadores/as agradecerán a los padres por la participación y los invitarán a responder a la evaluación:</p> <p>1. ¿Qué me llevo del taller?</p> <p>2. ¿Qué otros temas me interesan para próximos encuentros?</p> <p>Los/las organizadores/as animarán a los participantes a mantenerse en contacto y buscarán nuevas fechas para próximos encuentros, cerrarán formalmente el encuentro y despedirán a los participantes.</p>	<p>Evaluación:</p> <p>1. ¿Qué me llevo del taller?</p> <p>2. ¿Qué otros temas me interesan para próximos encuentros?</p>



EPSPI Project
2021-1-DE02-KA220-ADU-000026713

Módulo 3

Capacitar a los padres para utilizar el juego como herramienta de apoyo a la educación y la integración.

86



Financiado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su(s) autor(es) y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

This work is licensed under Attribution-ShareAlike 4.0 International. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>





EPSPI

Eltern für die Inklusion - Parents for inclusion - Padres por la inclusion - Szülők az inklúzióért - Genitori per l'inclusione

87

8. La situación en Hungría

A diferencia de otros países, en Hungría las prácticas se pusieron a prueba con la comunidad romaní, y la organización Kincs-Ő NestingPlay compartió con los socios un método que partía del trabajo con niños y familias gitanas. La razón es que Hungría no tuvo un número significativo de refugiados hasta el estallido de la guerra en Ucrania, ni grupos masivos de inmigrantes con dificultades para integrarse y encontrar trabajo debido al idioma y/o la cultura.

Sin embargo, un buen número de los romaníes que viven en Hungría - especialmente en las zonas rurales- viven en una situación de penuria extrema. A continuación, presentamos los antecedentes de esta situación y el camino que ha seguido Kincs-Ő NestingPlay para ayudar a estos grupos con sus métodos, así como otras actividades relacionadas de la organización.

La situación de la comunidad romaní en Hungría

La situación de la comunidad romaní en Hungría y la de la comunidad de refugiados europeos en Europa presenta ciertas similitudes, sobre todo en cuanto a discriminación, marginación y retos socioeconómicos. Ambos grupos se enfrentan a problemas similares, como un acceso limitado a los servicios básicos -por ejemplo, dificultades para acceder a la educación y la sanidad- y elevadas tasas de pobreza y desempleo. Ambas comunidades sufren discriminación en la sociedad, que puede adoptar la forma de discursos de odio, delitos motivados por el odio y violencia. Además, ambos grupos suelen ser estigmatizados y retratados negativamente en los medios de comunicación, lo que puede contribuir a crear estereotipos y discriminación contra ellos. También se enfrentan a problemas de vivienda, que pueden incluir condiciones de vida inadecuadas y dificultades para encontrar una vivienda estable, segura y asequible. La situación de ambos grupos también es similar en el sentido de que a menudo no reciben la atención adecuada de los gobiernos y ambos grupos suelen quedar excluidos de la sociedad en general. Estas dos comunidades necesitan protección, asistencia e integración en la sociedad en la que viven, así como abordar, mitigar e incluso eliminar las causas profundas de su situación. En general, aunque los problemas específicos a los que se enfrentan la comunidad romaní y los refugiados europeos pueden ser diferentes, ambos grupos se enfrentan a importantes retos y discriminaciones que tienen un impacto similar en sus vidas y su bienestar.

La comunidad romaní es la minoría más numerosa de Hungría, pero a lo largo de su historia ha sufrido y sigue sufriendo importantes discriminaciones. El racismo contra ellos está presente en todos los aspectos de la sociedad y tiene un impacto significativo en diferentes aspectos de sus vidas. La brecha entre los romaníes y la sociedad mayoritaria ha ido creciendo sustancialmente desde el cambio de régimen, debido sobre todo a la segregación residencial y a otras segregaciones en otros segmentos de la sociedad, especialmente en el ámbito de la educación.

Según datos de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA), el número total estimado de romaníes que viven en Hungría en 2020 es de aproximadamente 500-600.000, lo que representa en torno al 6-8% de la población total. Sin embargo, algunos estudios sugieren que el número de romaníes en Hungría puede ser superior a las estimaciones oficiales, debido a un recuento insuficiente y a problemas de autoidentificación. El Instituto de Investigación Demográfica de la Oficina Central de Estadística de Hungría calcula que en 2061 vivirán en el país alrededor de 1,06 millones de romaníes.

89

Como en muchos otros países de Europa, la situación de la comunidad gitana en Hungría se caracteriza por una importante discriminación, marginación y problemas socioeconómicos. Esta comunidad se ve desproporcionadamente afectada por la pobreza. Según diversos estudios e informes, una proporción significativa de la población romaní de Hungría vive en situaciones de pobreza y corre un mayor riesgo de caer en ella en comparación con la población no gitana. Se calcula que la tasa de pobreza entre la población romaní se sitúa en torno al 70-80%, cifra significativamente superior a la media nacional, que es del 15-20%. Esto se debe a una serie de factores, como la discriminación en la educación y las oportunidades de empleo. Muchas personas tienen un acceso limitado a servicios básicos como la sanidad y la educación debido a la pobreza.

Además, la comunidad romaní de Hungría tiene más probabilidades de enfrentarse a problemas socioeconómicos como el desempleo (la tasa de paro de la comunidad es significativamente superior a la media nacional³⁶, que es uno de los factores que contribuyen a su pobreza y a condiciones

³⁶ En cuanto al empleo, los datos de la Oficina Central de Estadística de Hungría (KSH) muestran que la tasa de empleo de los gitanos es significativamente inferior a la media nacional. La tasa de empleo de los gitanos en 2020 era de alrededor del 25%, frente a la media nacional de alrededor del 61%.

de vivienda inadecuadas³⁷. Las causas de estos problemas radican sobre todo en una combinación de discriminación sistémica y otras barreras que les dificultan el acceso a oportunidades y servicios adecuados.

Los miembros de esta comunidad son a menudo objeto de discursos y delitos de odio. Estos delitos a menudo no se denuncian o, si se producen, no se investigan adecuadamente. Algunas ONG han documentado un aumento de la incitación al odio contra la comunidad romaní en el país. Además, los medios de comunicación y los debates políticos suelen dar una imagen negativa de la comunidad romaní, lo que puede aumentar su discriminación y marginación.

En general, la situación de la comunidad romaní es más crítica en las zonas rurales. La comunidad se concentra en las zonas rurales y a menudo se enfrenta a mayores retos socioeconómicos que sus homólogos urbanos. Los romaníes residentes en zonas rurales se enfrentan malas condiciones de vivienda y/o en situaciones de hacinamiento. También suelen carecer de acceso a agua potable y saneamiento, lo que puede provocar problemas de salud añadidos. Además, los servicios públicos y la administración local de estas zonas tienen menor infraestructura y son menos capaces de satisfacer las necesidades la comunidad.

Así pues, el verdadero reto es la situación social de la población gitana: como viven en estratos sociales inferiores, a menudo en clases bajas, esto afecta negativamente a su rendimiento educativo y (normalmente, con él) a su inclusión social. En general, la posición educativa y laboral de los miembros de la comunidad sigue siendo débil, lo que conduce a una persistencia de la pobreza en la comunidad. A ello, se suma a menudo un clima negativo, a menudo hostil, en torno a los romaníes, que se refleja a través de prejuicios y discriminación por parte de la mayoría de la sociedad, agravados por el hecho de que la comunidad romaní ha sido objetivo de movimientos de extrema derecha en la última década.

Las diferencias culturales entre los gitanos y los no gitanos en Hungría son destacables: diferencias de lengua, costumbres, tradiciones y religión. También pueden observarse diferencias de actitud y comportamiento.

³⁷ Según datos de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA), los gitanos de Hungría se ven afectados de forma desproporcionada por el hacinamiento: alrededor del 25% de los gitanos viven en condiciones de hacinamiento, frente a aproximadamente el 6% de la población no gitana.

Sumado a todo lo anterior, también existen grandes diferencias en los estilos de vida de la población romaní y la población no romaní en Hungría, en su mayoría residiendo en zona rurales, así como en sus actitudes hacia el trabajo, la educación y la familia. Estas diferencias culturales pueden dar lugar a malentendidos y conceptos erróneos, que contribuyen a los prejuicios y la discriminación a los que se enfrenta esta comunidad en la sociedad húngara. Por ejemplo, si la población no gitana no está familiarizada con las costumbres y tradiciones romaníes, los romaníes pueden ser vistos como "extraños" o inferiores. Las diferencias culturales también pueden conducir a su marginación, ya que algunos partidos y grupos políticos utilizan estas diferencias culturales para excluir a los romaníes de la participación política y social.

Es importante reconocer que estas diferencias suelen perpetuarse y reforzarse mediante estereotipos negativos, la representación política y mediática, los prejuicios y la discriminación. Además, en general, la exclusión de la población romaní en Hungría pasa por disponer de un bajo nivel educativo, escasa vinculación al mercado laboral, desventajas en materia de vivienda y, a menudo, mala salud. Por lo tanto, es crucial comprender todos los factores sociales y las diferencias culturales en el contexto de la discriminación sistémica histórica y actual y trabajar para derribar barreras y promover la inclusión y la igualdad.

Una de las características demográficas más importantes de la población gitana en Hungría es que es mucho más joven que la del conjunto de la sociedad húngara. En la actualidad, la gran mayoría de los jóvenes romaníes abandonan la escuela primaria y continúan sus estudios en algún tipo de escuela secundaria, pero normalmente ni se gradúan en secundaria ni reciben una educación con perspectivas reales de futuro. El impacto del bajo nivel educativo es tangible en términos de escasa participación en el mercado laboral, lo que cronifica su pobreza.

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta la comunidad en materia de educación es la elevada tasa de abandono escolar de los estudiantes romaníes. Según algunas estimaciones, la tasa de abandono escolar de los alumnos gitanos en Hungría alcanza el 50%. Esto se debe en parte a la falta de apoyo y recursos adecuados para los alumnos gitanos, así como a la discriminación y los prejuicios de los profesores y otros alumnos.

Otro problema es que los alumnos romaníes suelen ser asignados a clases o escuelas segregadas. Esta segregación puede limitar las oportunidades

educativas de los alumnos vulnerables y perpetuar los estereotipos negativos y su discriminación. Como ya hemos comentado, muchos niños gitanos viven en situaciones de pobreza, lo que limita su acceso a los materiales básicos, como libros escolares, material de papelería y otros útiles escolares necesarios para asistir a la escuela. El fenómeno se ve agravado por las diferentes maneras en que las familias romaníes conciben la importancia de la educación, y por la alta incidencia de niñas, que dificulta que los jóvenes romaníes completen su educación.

La educación es un canal vital para la movilidad social. En la actualidad hay 369 escuelas en guetos, donde más del 50% de los alumnos son romaníes. En estas escuelas, los alumnos suelen recibir una calidad de educación (y otros servicios) muy diferente a la de sus compañeros de la misma edad que no se encuentran en los guetos. Esto dificulta enormemente sus oportunidades de movilidad social ascendente e intergeneracional.

La situación de las comunidades romaníes en Hungría se complica aún más por otros problemas y fenómenos que afectan al país.

- A nivel macro/social
- A nivel de toma de decisiones
- A nivel microcomunitario

Clásicamente, la sociedad húngara se caracteriza por el miedo a lo nuevo, al cambio, a los fenómenos que son diferentes de lo habitual y, por lo tanto, como se ha mencionado anteriormente sobre la situación de los romaníes, este fenómeno fomenta las actitudes discriminatorias.

Con la exclusión, viene la segregación, especialmente en las zonas rurales. En muchos lugares, las comunidades romaníes viven en la pobreza más absoluta, aisladas de otros grupos e incapaces de conocer al resto del "mundo", encerrados así en su propia realidad. Esto crea una brecha de socialización importante respecto a otros sectores, aumentando aún más las situaciones de exclusión y el aislamiento.

Y el miedo al cambio presente en Hungría no permite, o lo hace muy lentamente, ningún tipo de acercamiento entre las comunidades gitanas y no gitanas. Por supuesto, este no es el caso de todos los individuos, pero un cambio sistémico no puede producirse.

En todo esto, influyen otros dos niveles que forman parte de la sociedad. El nivel de los responsables de la toma de decisiones, que desempeñan un papel principal en la asignación de recursos, la formación de profesionales

y la configuración de su enfoque. El gobierno húngaro ha sido criticado por no abordar suficientemente estos problemas y por generar políticas que, según algunas opiniones, agravan la situación de la comunidad gitana. Ha habido algunas iniciativas para mejorar la educación de la comunidad romaní, pero en general, la situación de su comunidad es compleja y sigue siendo un problema continuo que requiere una atención y un esfuerzo considerables. Pero ésta no es la única responsabilidad de los responsables políticos. La calidad y la accesibilidad de la educación y el apoyo de las partes interesadas en la educación son igualmente importantes para la mejora y el crecimiento de la sociedad. En Hungría, la profesión docente no es atractiva. Cada vez más personas abandonan la profesión, los jóvenes la eligen cada vez menos, la profesión envejece y los profesores en activo están agotados. Esto se debe a varias razones. Por un lado, la baja estima social y la escasa remuneración, y por otro, la carga de trabajo cada vez mayor. La escasez de profesores significa que a menudo los profesores tienen que cubrir a más de una persona, tienen una gran carga de trabajo administrativo y se enfrentan a la carga adicional de niños con SNI, diagnosticados (BTMN) o sin diagnosticar, con dificultades de aprendizaje y retrasos en el desarrollo. No reciben un apoyo profesional adecuado, ni a nivel práctico ni teórico. La formación del profesorado no los prepara adecuadamente con herramientas y conocimientos prácticos para estos niños, y a menudo no se dispone del personal ni de la infraestructura necesaria para tratar con ellos. Por ejemplo, el servicio de enseñanza especializada está muy sobrecargado, los profesores de necesidades especiales tienen que ocuparse de un gran número de niños, por lo que la mayor parte del trabajo recae en los maestros de guardería o en los propios profesores.

93

Los padres tienen grandes expectativas puestas en los profesores de sus hijos, que a menudo son imposibles de cumplir. Esto significa, por ejemplo, que en muchos casos no hay colaboración entre padres y profesores. En el caso de los padres romaníes suele ser más pronunciado, debido a que no entienden el sistema escolar -por las razones antes mencionadas-, la educación no es una prioridad para ellos. La respuesta de los profesores ante estas situaciones suele ser de aislamiento, lo que hace que la colaboración sea aún menor. Debido a estas presiones, una parte importante de los profesores están desmotivados, cansados, al borde del agotamiento y se sienten solos. Kincs-Ő NestingPlay responde a estos fenómenos sociales.

9. La institución Kincs-Ő NestingPlay

KincsŐ NestingPlay es una asociación social húngara cuya misión es ayudar a todos los niños a aprovechar su potencial del juego. Es a través del juego como los niños aprenden de forma más eficaz, con actividades lúdicas alegres, atractivas y basadas en la experiencia. Los beneficios del juego para el desarrollo social, emocional, creativo y cognitivo de los niños son esenciales para todos los alumnos, especialmente para los más vulnerables. KincsŐ NestingPlay proporciona servicios educativos de calidad a todos los niños, a través de actividades lúdicas guiadas basadas en los sentidos, para que los niños puedan desarrollar habilidades y competencias que les ayuden a tener éxito en la escuela, completar la educación primaria y la transición a niveles superiores, y, finalmente, transformarse en ciudadanos responsables y productivos, abiertos a la diversidad y la paz. Los expertos de la organización trabajan con niños de 0 a 12 años, con especial atención a los niños con desarrollo atípico. El desarrollo de un niño está condicionado por factores congénitos, circunstancias vitales -como la pobreza extrema-, traumas sufridos directa o indirectamente y retrasos en el desarrollo. También se conocen como discapacidades invisibles, aunque distan mucho de ser invisibles, simplemente son más difíciles de ver y aún más difíciles de identificar. Sea cual sea el comportamiento del niño, podemos asegurar que no es bueno para él.

94

NestingPlay ayuda a estos niños y a los profesionales que trabajan con ellos. Las causas de los retrasos en el desarrollo pueden ser muy variadas, por lo que el trabajo de la organización abarca muchos ámbitos. Imparten cursos de formación de profesores en toda Hungría, así como en Kenia y la India, centrados en la identificación de los retrasos en el desarrollo, la observación de niños complejos y la ayuda a los niños mediante el juego dentro de la comunidad. La formación incluye la inclusión y el apoyo a las asociaciones entre padres y profesores.

Vinculado al desarrollo de entornos inclusivos está otro de los servicios de la organización, el diseño de parques infantiles inclusivos utilizando equipos de juego de desarrollo propio.

El desarrollo se ve muy afectado por la pobreza extrema y los traumas vividos o posgeneracionales, por eso NestingPlay trabaja desde sus inicios en zonas de Hungría donde las familias viven en situaciones de pobreza extrema. Entre otras cosas, en 2019 formaron a profesores de zonas

rurales a través del concurso OSF y, junto con la Fundación Donación Taxi, trabajaron con niños gitanos que viven en situaciones de pobreza extrema a través del concurso LEGO, centrándose en competencias críticas para la escuela.

Los expertos de la organización también han viajado fuera de Europa a países en desarrollo, donde la pobreza, y por tanto el bajo rendimiento de los niños, es un problema grave. Se centran en zonas donde los padres no son conscientes de la situación, donde no hay una crianza positiva porque se enfrentan a problemas que hacen que la crianza quede en un segundo plano. En Kenia, llevan a cabo un complejo programa en el que participan profesores (de preescolar y primaria), padres y niños. El programa se inició en Kibisi, en el condado de Bungoma, donde, además de la formación de los profesores, han creado (construido) un centro de crianza para la comunidad, en el que los voluntarios trabajan con los niños, centrándose especialmente en ayudar a los niños con habilidades poco desarrolladas, al tiempo que enseñan a los padres a conectar y jugar con sus hijos. El centro también ofrece apoyo en otros temas diversos, como embarazo, cuestiones pre y postnatales, alimentación, lactancia, higiene, estilos de vida saludables, etc. Posteriormente, se creó el centro de padres Solasa y se impartieron cursos de formación de profesores en varias localidades del país con el objetivo de conectar estos centros educativos por todo el país. Al igual que en Kenia, en la India se trabaja con niños con traumas, niños que viven en situación de pobreza extrema y con los distintos profesionales que trabajan con ellos.

95

10. Evolución de la situación migratoria y social de los últimos años

En febrero de 2022 estalló la guerra en Ucrania, lo que provocó la llegada de un gran número de refugiados a Hungría. Un gran porcentaje de estos refugiados procedían de zonas con población húngara y muchos de ellos pertenecían a la minoría romaní.³⁸

Al principio, incluso se permitió la llegada de hombres, pero posteriormente se cerraron las fronteras y sólo se permitió salir de Ucrania a las mujeres y niños. Así que, a partir de marzo, llegaron mujeres solas, a menudo con varios hijos, lo que supuso una terrible carga para ellas. Muchas mujeres

³⁸ De Transcarpacia

de habla ucraniana no hablan inglés ni húngaro, por lo que han tenido que enfrentarse no sólo al hecho de haber tenido que huir, abandonando sus hogares y su país, sino también al hecho de no entender húngaro.

Al principio, hubo mucha confusión porque no existía un sistema de asilo establecido en Hungría, por lo que los refugiados solían albergarse en alojamientos privados. Con el tiempo, sin embargo, se crearon refugios y permitieron a los trabajadores humanitarios llegar hasta los refugiados y prestarles la ayuda necesaria. La red de estos refugios y organizaciones está en constante evolución.

11. Experiencias y lecciones

Aquí es donde Kincs Ó-NestingPlay ha intervenido. Uno de los campamentos de verano gestionados por el Ayuntamiento de Budapest contaba de repente con un gran número de niños, normalmente con madres, a los que el responsable quería apoyar y "hacer algo con ellas", no sólo proporcionarles alojamiento. La experiencia profesional de Kincs-Ó NestingPlay hizo posible que el Ayuntamiento de Budapest le confiara esta tarea.

La organización ha sido la gestora del **campo de refugiados de Fonyod**, cerca del lago Balaton, desde el comienzo de la guerra ucraniana. Las principales competencias de NestingPlay son ayudar mediante el juego a los niños que sufren retrasos en su desarrollo por cualquier motivo e implicar a los padres de forma más consciente en el juego conjunto. Ser un refugiado, abandonar el hogar, puede ser traumático, especialmente para los niños que aún no comprenden el mundo. Sabemos por la investigación que los traumas provocan cambios en el cerebro, lo reconfiguran y pueden causar retrasos en ciertas áreas del desarrollo en los niños. Basándose en esto, resultó evidente que Kincs Ó NestingPlay empezaría a trabajar con las 80 personas del refugio, niños y familias, utilizando su propia metodología para ayudarles a procesar el trauma.

El objetivo principal fue aliviar el trauma de la guerra, así como apoyar el bienestar mental de los padres y promover el éxito de la inclusión escolar de los niños. Dado que los niños romaníes de Transcarpacia ya se estaban quedando atrás debido al entorno inhóspito y a la extrema pobreza de sus hogares, era necesario empezar a trabajar sistemáticamente en el desarrollo de las capacidades subdesarrolladas de los niños ayudándoles a desarrollarse. Los profesionales de la organización implicaron a los

padres en esta labor, mostrándoles cómo ser más conscientes de cómo estar con sus hijos y cómo apoyar la educación.

Desde marzo de 2022, como resultado de este trabajo conjunto, se ha formado una comunidad en el campo de refugiados de Fonyod, que se apoya y fortalece mutuamente. Consideran el campamento como su hogar y lo cuidan en consecuencia. Las familias se han organizado mejor y los niños van a la escuela y a la guardería.

En relación con el tema de los refugiados, tanto UNICEF como el IRC han hecho suya la idea de NestingPlay, gracias a la cual ahora trabajan con las dos organizaciones, como socios ejecutores, para crear espacios acogedores para los niños en muchas partes del país, donde los traumas de los niños puedan curarse a través del juego, y donde se pueda ayudar a cualquier retraso en el desarrollo. Al mismo tiempo, también se organizan programas de academias para padres con el fin de ayudarles en su bienestar mental.

El proyecto de Erasmus + “Padres por la Inclusión” se basa en todas estas experiencias profesionales.

97

12. Intercambio de experiencias de los socios del Proyecto -Experiencias internacionales y laboratorio de pruebas en otros países europeos

Este documento ofrece una exploración en profundidad de un proyecto de colaboración destinado a probar la eficacia del juego como herramienta de inclusión entre un grupo diverso de refugiados, todos los cuales compartían la experiencia común de la maternidad. En el proyecto participaron cuatro organizaciones asociadas de España y Alemania, con la participación activa de 54 refugiadas de diversos orígenes. El objetivo era evaluar el impacto de una metodología basada en el juego en la promoción de la inclusión y obtener información de las primeras experiencias de los participantes con este tipo de actividades.

El proyecto "El juego como herramienta de inclusión" se diseñó para explorar el potencial del juego en el fomento de la inclusión entre un grupo específico de individuos: las madres refugiadas. Reconociendo los diversos orígenes de estas participantes, la iniciativa pretendía crear un entorno acogedor y de apoyo mutuo en el que las madres pudieran aprender y participar en actividades basadas en el juego. Cuatro organizaciones

asociadas, entre ellas la Fundación Red Incola y la Asociación San Ricardo Pampuri en España, así como AEF-Academia Española de Formación en Alemania, colaboraron en este empeño. El punto singular de esta iniciativa consistió en la introducción de este tipo de actividades a los participantes por primera vez.

Las participantes fueron 54 madres refugiadas de diversos orígenes. Cada participante se había embarcado en un nuevo viaje; este proyecto era su primera introducción a las actividades en torno al juego. Las participantes se caracterizaban por su heterogeneidad en cuanto a experiencias, culturas y maternidad.

12.1 Importancia del juego y cómo jugar con los niños - Concepto y método de trabajo

El objetivo del módulo Kincs-Ő-NestingPlay es desarrollar las habilidades de los padres en el desarrollo de la primera infancia y en la identificación de los déficits de aprendizaje.

El objetivo principal del módulo es desarrollar una crianza consciente y positiva, de modo que los padres aprendan a jugar con sus hijos de un modo que les permita darse cuenta de si su hijo presenta un retraso en el desarrollo en algún área. El juego conjunto de padres e hijos crea oportunidades para la conversación, el tacto y las experiencias compartidas.

¿Qué más puede hacer el juego? Otro objetivo principal de nuestra metodología es ayudar con los traumas. Ya sea el trauma de la pobreza extrema o el trauma de abandonar el hogar, el juego puede solucionarlo. Por un lado, el niño puede representar lo que ha vivido y, por otro, la alegría que proporciona el juego lo cura. Además, la experiencia compartida del juego ayuda al padre a sentirse mejor, lo que aumenta la sensación de seguridad del niño, porque "si mamá está bien, yo estoy mejor, y viceversa, si el niño está bien, el padre está relajado y se siente mejor".

A todo esto, hay que añadir el papel integrador del juego en la sociedad. A través del juego, los niños también pueden conectar con compañeros con los que no hablan el mismo idioma ni comparten la misma cultura.

La metodología de Kincs-Ő-NestingPlay basada en el aprendizaje a través del juego se imparte originalmente a educadores, profesores, maestros de guardería, con un complejo sistema de seguimiento para ayudar a

comprender qué tipo de retrasos en el desarrollo están detrás de comportamientos desafiantes y extraños. El juego es un campo perfecto para observar esto y, además, es el campo más importante para reducir los retrasos en el desarrollo.

Por qué jugar es importante

Los siguientes puntos sirven para entender por qué la metodología Kincs-Ő -NestingPlay es óptima para las comunidades romaníes y para las familias de refugiados o inmigrantes.

(Estos puntos también aparecerán durante la descripción paso a paso del módulo, así que no dude en volver aquí y repasarlos).

- **El juego es la actividad esencial de los niños.** A través del juego los niños pueden aprender, comprender y experimentar el mundo. Pueden conectar con los padres y los compañeros a través del juego. Según Piaget, los niños hacen exactamente lo que pueden hacer y evitan lo que creen que no pueden hacer. El juego mejora el bienestar cognitivo, físico, social y emocional de los niños y los jóvenes. A través del juego, los niños aprenden sobre el mundo y sobre sí mismos. También aprenden habilidades que necesitan para el estudio, el trabajo y las relaciones. Como, por ejemplo: la confianza en sí mismos.
- **El desarrollo cerebral:** El juego es crucial para el desarrollo del cerebro. Da a los bebés y a los niños pequeños oportunidades de experimentar cosas nuevas y practicar las habilidades existentes, lo que refuerza las redes de conexiones cerebrales. Los investigadores afirman que el córtex frontal, responsable del control de las emociones y la resolución de problemas, se activa durante el juego. La experiencia de jugar obliga al cerebro a establecer esas conexiones de neurotransmisores que son fundamentales para el desarrollo del niño. El juego provoca cambios en el córtex prefrontal que ayudan a articular el sistema de control creativo del cerebro, que desempeña un papel fundamental en la regulación de las emociones, la elaboración de planes, la resolución de problemas y la integración de todo el cerebro.
- **El papel inclusivo** es central, ya que a través del juego los niños pueden conectar entre sí. Hay juegos que no necesitan lenguaje, por ejemplo. O incluso si tienen que hablar, pueden aprender unos de otros las palabras y pueden comunicarse después más fácilmente. Además,

los niños de diferentes países, entornos o comunidades pueden aprender sobre la cultura de los demás.

- El juego ayuda a **reforzar los vínculos entre padres e hijos**. Compartir momentos alegres de diversión y aprendizaje ayuda a estrechar los lazos entre los niños y sus cuidadores. Como primer compañero de juegos de su pequeño, tiene la posibilidad de proporcionarle oportunidades de aprendizaje y conexión directamente en casa. Mientras juega con su hijo puede notar posibles retrasos en su desarrollo y solicitar ayuda antes. Además, es bueno saber cómo jugar juntos en familia. Donde todos sus hijos puedan participar según su nivel de desarrollo.

Por ejemplo

***¡simplifica todos los juegos!** No hay que empezar un juego de mesa con todas las reglas directamente. Ni siquiera debería haber una competición al principio. Si hay alguna posibilidad, busque una versión alternativa y cooperativa para que los niños se familiaricen con el juego. Luego podremos jugar con reglas cada vez más complejas.*

*Si nos ceñimos a los juegos de mesa, puede haber niños a los que les resulte muy difícil seguir las reglas, pero quieren (y necesitan) **formar parte de la experiencia**. Puede que sea él o ella quien tire los dados, o haga girar la ruleta, o sostenga la tapa del juego de mesa para que no rueden los dados, o puede que sea él o ella quien haga girar el reloj de arena cuando se acabe el tiempo. **Estará tan contento de participar** como si fuera uno de los muñecos.*

*También pueden ser niños que no saben esperar su turno. Para estos niños, toda espera es difícil. Si hay que sentarse en algún sitio tranquilamente, este niño lo vive como un sufrimiento y probablemente será incapaz de hacerlo. Durante un juego de mesa, se le pueden **asignar responsabilidades individuales**, como prestar atención a algo en particular o darle una tarea específica. Por ejemplo, cuánto puede contar hasta que vuelva a ser su turno. **Lo importante es que tenga una tarea que hacer entre los turnos**.*

101

- Cuando se disfruta de momentos divertidos y se ríe juntos, el cuerpo libera endorfinas que favorecen la sensación de bienestar. Las investigaciones también han demostrado que dedicar tiempo al juego incluso protege a los niños de los efectos negativos de la exposición prolongada al estrés. Los periodos prolongados de situaciones estresantes pueden afectar a la salud física y mental del niño. El juego

y las relaciones positivas y de apoyo con los adultos pueden ayudar a amortiguar estos efectos.³⁹

- Los niños, a través del juego, pueden "jugar a extraer" las malas experiencias. Mientras se juega, se alivia el estrés. El juego ayuda a los niños a procesar emociones difíciles. Cuando los niños se enfrentan a problemas emocionales complejos, a menudo se reflejan en su juego. Dar a los niños espacio para jugar les permite trabajar sentimientos como el dolor, el miedo o la pérdida sin dejar de actuar como niños. El juego les da una forma de expresar cosas con las que están luchando y que aún no tienen las palabras para explicar completamente. Al recrear repetidamente acontecimientos dolorosos a través del juego imaginativo, los pequeños intentan comprender el impacto de lo que ha sucedido. Por ejemplo, si tu hijo ha presenciado cómo dos adultos se peleaban, puede recrear este conflicto con sus muñecos.
- Los profesionales pueden dar ideas a los padres sobre qué tipo de juegos y cómo apoyar retrasos específicos del desarrollo. Juegos sensoriales o matemáticos, actividades para desarrollar la motricidad o cómo debemos hablar con nuestros hijos. Puedes explicar la diferencia entre la comprensión del lenguaje y el retraso en la percepción del lenguaje (si necesitas ayuda, ponte en contacto con nosotros). En relación con esto, puedes ayudar a los retrasos de comprensión del lenguaje a través de ejercicios de mímica facial. Para estructurar las instrucciones para un niño con un problema de percepción del lenguaje, utiliza pictogramas, movimientos y gestos.
- Para abordar problemas de coordinación motora, es beneficioso brindar apoyo mostrando al niño cómo realizarlos. Este enfoque les ayuda a desarrollar y consolidar la ejecución correcta del movimiento, así como la aplicación de la fuerza necesaria.

³⁹ <https://www.unicef.org/parenting/child-development/how-play-strengthens-your-childs-mental-health>

Puede encontrar más información aquí:

- "Promover el desarrollo infantil a través del juego" <https://www.nidirect.gov.uk/articles/how-play-helps-childrens-development#toc-1>
- "Guía para padres sobre el tema del juego" <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/education/PlayBoard-Play-For-Parents-Guide-2019.pdf>
- "Jugar en la naturaleza, con barro y experimentando el desorden" https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/education/play_matters_playing_with_nature_mud_and_getting_dirty.pdf
- "UNICEF - Desarrollo infantil" <https://www.unicef.org/parenting/child-development>

El lema de Kincs-Ő NestingPlay es "Enseñamos a jugar a todos". Y, efectivamente, su metodología ayuda a que ningún niño se quede fuera del juego. Para ello, hay que saber qué retrasos del desarrollo impiden a los niños a jugar correctamente.

¿Juega solo en un rincón? Esto puede indicar un posible retraso en el desarrollo del habla, lo que dificulta que los demás lo comprendan y disfruten jugando con él. También podría enfrentar dificultades para entender las instrucciones verbales, lo que puede dejarlo desorientado en contextos sociales. ¿Podría estar experimentando un déficit en la comunicación y la socialización? Es posible que tenga dificultades para elegir cómo interactuar adecuadamente. Por ejemplo, su intento de hacer amigos podría percibirse como inoportuno para los demás. La presencia de un trastorno de integración sensorial podría manifestarse en un comportamiento de búsqueda constante de estímulos sensoriales, llevándolo a derribar construcciones ajenas, arrojar objetos, propinar patadas o generar ruidos molestos para sus compañeros, lo que podría aislarlo socialmente. Además, problemas notables en la coordinación motora podrían hacer que sea reacio como compañero de juegos, ya que podría tener dificultades para mantener el equilibrio, tropezar con frecuencia y caerse o ser torpe en sus movimientos. Estos desafíos pueden hacer que sea excluido fácilmente de actividades como deportes de equipo o juegos de cuerda, ya que sus compañeros pueden no elegirlo para participar.

103

Reconocer el problema que subyace a su comportamiento, la calidad de su juego, nos proporciona un enfoque diferente del niño, un "nuevo par de ojos". Y ése es el primer paso para ayudarle.

Esta metodología también proporciona apoyo sobre cómo implicar a estos niños en el juego compartido.

Probando la Metodología

El concepto original del proyecto implicaba probar la metodología cuando los niños estuvieran presentes. Sin embargo, debido a las dificultades de coordinación con el curso escolar y otras obligaciones, se decidió que el módulo sería probado únicamente por los padres. Este ajuste permitió un examen más centrado del impacto del juego en las propias madres.

12.2 Materiales entregados para el módulo 3

Descripción paso a paso:

Reunirse

Fase 1: Ronda de introducción

1. ¿Quién es usted?
2. ¿Cuántos hijos tiene?

Fase 2: ¿Qué es el juego para mí (qué significa para mí)?

Los participantes reciben un post its, así que tienen que escribir qué es el juego para ellos.

También puedes añadir otras preguntas como

- a. ¿Por qué es bueno jugar?
- b. ¿Por qué es importante? y puedes dar a los participantes **post its** de distintos colores para cada pregunta.

Pide a los participantes que coloquen sus respuestas en la pizarra. Léelas todas en voz alta y saca una conclusión.

Tenemos actitudes muy diferentes ante el juego. Para algunos es diversión, disfrute, risa, para otros es conexión con los seres queridos, tiempo de



calidad, para algunos es competición, energía, adrenalina, y para muchos es aprendizaje y desarrollo.

Tomémonos un momento para pensar en todo lo que puede ser el juego y cuántos tipos de juego existen.

Plantee a los participantes las siguientes preguntas y pídale que las respondan. Puedes utilizar distintos métodos para hacerlo. Dependiendo del tiempo, la energía y la composición del grupo, puedes debatir en parejas durante 1-2 minutos, por turnos, -a nosotros nos gusta utilizar esto lanzándose una pelota unos a otros, turnándose los participantes.

Preguntas:

- a. ¿Cuándo fue la última vez que jugaste?
- b. ¿Cuál es tu juego favorito?

Cuando contesten, puedes preguntarles con quién jugaban o con quién solían jugar, y quizá a qué jugaban.

105

Fase 3

Juego de movimientos conjuntos: atrapa pingüinos y flamencos

El pingüino-flamenco-cátcher es un juego de pillar en el que nadie está solo. No hay ganadores ni perdedores. Claro, puedes declarar un ganador si quieres, pero ese no es el objetivo de este juego, sino la experiencia compartida.

Divide a los participantes en dos equipos. Un equipo serán los flamencos y el otro los pingüinos. Tendrán que seguir los movimientos de los dos animales durante la captura. Los flamencos tienen que atrapar a todos los pingüinos. Cuando un pingüino es atrapado, se transforma en flamenco y se convierte en receptor.

Si a los participantes les ha gustado el juego, puedes repetirlo varias veces.

- Pregunta a los participantes cómo ha sido el juego. ¿Cómo se sintieron durante el juego?

Importancia del juego: antecedentes teóricos

- a. actividad esencial de los niños, oportunidad para aprender y conocer el mundo que les rodea*
- b. conecta a los niños sin importar su origen - papel de inclusión*
- c. conectar a padres e hijos: conocer a su hijo*
- d. reducir el estrés y los traumas: representar las experiencias*
- e. oportunidad de apoyar los retrasos en el desarrollo*

Fase 4: Pida a los participantes que formen grupos o parejas. Dales uno de los puntos anteriores y pídeles que recojan ideas sobre su importancia.

¡Prueba los juegos!

Creemos que no se necesita invertir grandes sumas de dinero para disfrutar del juego. Nuestros juguetes están diseñados para ser confeccionados a partir de materiales asequibles, reciclando objetos que se encuentran comúnmente en casa o utilizando formas alternativas creativas.

A continuación, te presentamos algunos ejemplos, y al final de esta sección, encontrarás más propuestas de juegos para compartir con tus hijos.

Cuentacuentos: mariposa sobre la ciudad

Herramientas: papelógrafo, lápices de colores, rotulador, tijeras, palillos, pegamento.

Divide a los participantes en grupos. No más de 5-6 personas por grupo.

Hemos participado en la ejecución de este juego con diversas comunidades, incluyendo niños, profesores y padres. La premisa original consiste en que los niños colaboren en el diseño y la construcción colectiva de una ciudad, utilizando una amplia gama de materiales disponibles en su entorno, tales como cajas de cartón, papel, piedras, hojas caídas, cuerda, basura, entre otros. Esta ciudad puede ser tanto imaginaria como una representación de su propio entorno compartido, como el lugar donde viven. En el caso de una familia, podría ser su propia casa.

Dado que en el taller es probable que no haya suficiente tiempo para llevar a cabo este proceso completo, se sugiere pedir a los participantes que

imaginen conjuntamente un lugar por el cual la mariposa podría volar. ¿Qué podrían observar y experimentar en ese lugar? Imagina que realizas este ejercicio con tus hijos. ¿Cómo relatarían la historia? Por ejemplo, "Había una vez una mariposa que revoloteaba sobre el pueblo...". La tarea consiste en inventar una historia colectivamente y plasmarla en dibujos.

Pide a los grupos que respondan a las siguientes preguntas mientras crean su historia:

- ¿De qué podéis hablar con los niños mientras lo hacéis?
- ¿Qué otros juegos se pueden hacer con ellos, cómo se puede integrar en diferentes actividades de la guardería/escuela?
- ¿Cómo lo experimenta el niño? ¿Por qué es bueno? ¿Qué desarrolla?
- ¿Qué puedes observar de los niños mientras lo hacen?

Quando estén listos, pide a los grupos que cuenten su historia y compartan que respondieron a las preguntas.

107

(Juegos de mesa, cultura, imitar música juntos, instrumentos musicales, etc.)



¿A qué se puede jugar con él?

Vuelve a formar los grupos. Pueden ser los mismos que en la ronda anterior, pero es importante que cada grupo incluya al menos un niño. Les entregamos el dado de historias, los títeres de dedo y una bolsa misteriosa a los tres grupos.

Puedes llevar a cabo este juego de dos maneras:

- a. Si hay suficiente tiempo, puedes animar a los padres a que hagan su propio cubo de historias. Luego enseñales qué aspecto tiene y el otro grupo puede hacer sus propias marionetas. Muéstrales también ejemplos. Para esta tarea, necesitarán los siguientes materiales: tijeras, papel, lápices, rotuladores y pegamento.

Bolsa misteriosa.

Pide a los participantes que pongan un objeto en la bolsa. Dáselos al tercer grupo.

- b. Si no hay tiempo suficiente, entregue directamente a un grupo las marionetas de dedo, al otro los cubos de cuentos y al tercero la bolsa misteriosa.

La tarea de los tres grupos consistirá en idear actividades con estos juguetes y herramientas, explorando distintas formas de fabricarlos en colaboración con los niños. Deberán considerar el desarrollo que fomenta cada juguete, los temas que podrían surgir durante el juego y cómo adaptar la experiencia para niños de diferentes edades o con retrasos en el desarrollo.

Para aquellos que cuenten con la bolsa misteriosa, se les anima a pensar en otros juegos táctiles que podrían inventar utilizando los materiales y herramientas disponibles en los hogares de los niños

En el caso de los grupos que tengan los cubos de cuentos y las marionetas, la tarea es idear otros juegos narrativos que puedan disfrutar con los niños utilizando las herramientas y materiales disponibles en casa.

Es importante destacar cómo el niño puede expresarse y comunicarse de manera más abierta mientras manipula objetos. Por lo tanto, se puede explorar cualquier actividad creativa, como cocinar juntos, emparejar calcetines, y discutir sobre temas variados con los niños durante estas

actividades. La idea es fomentar la apertura del niño y facilitar la comunicación mientras participan en actividades cotidianas y creativas.

¿Cómo integrar el juego en tus actividades diarias?

Los grupos pueden permanecer como están. Cada grupo debe idear cómo convertir las actividades cotidianas del hogar en juegos.

- cocinar
- colgar la ropa
- doblar la ropa
- emparejar calcetines

Paso 5: Ronda de evaluación: ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Se puede utilizar una pelota o una bolsa de judías, como la del principio, e ir de un lado a otro en lugar de formar una fila. Cada persona debe compartir:

- a. una cosa (puede ser un pensamiento, un método, un juego, una teoría, una experiencia, etc.) que se llevarían consigo y que les haya gustado más,
- b. y una cosa que definitivamente les gustaría probar.

12.3 Implementación en Bonn, Alemania

El 24 de agosto de 2023 se probó el módulo húngaro en Bonn.

A la prueba en Bonn acudieron 11 participantes y también personal de Alemania, España, Hungría e Italia del proyecto Erasmus. Muchos participantes eran padres y tuvieron que recorrer un largo camino para asistir. Algunos incluso tuvieron que pasar la noche para poder participar. Los participantes procedían de Afganistán, Chile, Colombia, Alemania, Irán, Moldavia, Perú, España y Venezuela. La mayoría de los participantes eran multiplicadores del proyecto AMITE⁴⁰ o responsables de los cursos para

⁴⁰ Algunas mujeres también desempeñan ambas funciones. Como multiplicadoras en el proyecto AMITE - Arbeit mit Eltern (Trabajando con padres), dirigen regularmente talleres con padres (padres y madres) hispanohablantes en toda Alemania. Los padres pueden tener el español como lengua materna o hablarlo como lengua extranjera, pero cuentan

mujeres denominados cursos MIA. Las participantes tenían diferentes niveles de formación, pero todas estaban implicadas en estos proyectos de la AEF y han demostrado y mejorado sus capacidades gracias a ello. Esta prueba de Hungría demostró que varias participantes hablaban inglés y alemán de manera fluida, además de su lengua materna, y actuaron como traductoras durante el taller, lo que fue muy satisfactorio.

Los multiplicadores son un grupo muy adecuado, ya que colaboran de manera regular con los padres. Aunque aún no han dedicado mucho tiempo al desarrollo en la primera infancia, manifestaron su interés en hacerlo en el futuro. Mostraron un alto nivel de motivación y también expresaron su interés en recibir más materiales e información sobre el reconocimiento de las dificultades en el desarrollo de los niños. Se sorprendieron al descubrir que el tema podría simplificarse y que se pueden diseñar juegos para los niños con recursos limitados. Este tema también fue novedoso para ellos, proporcionándoles una nueva perspectiva.



110

El tiempo disponible era limitado, lo que llevó a la realización de varias actividades de manera más compacta. Además, esta actividad fue una de las últimas del proyecto, por lo que la información sobre el impacto o los beneficios a largo plazo es escasa. Se sugiere que la actividad continúe en el futuro. Todas las instituciones participantes tuvieron la oportunidad de aprender y obtuvieron numerosas ideas aplicables a su propio trabajo.

con un interlocutor nativo. Por otro lado, los Cursos MiA se imparten en varios idiomas por toda Alemania y son cursos específicamente para mujeres migrantes.

Como resultado, esta actividad representa únicamente el inicio de nuevas iniciativas o proyectos. Además, se planea continuar difundiendo los aprendizajes a través de eventos multiplicadores con padres.



Resultados

Este fue el primer paso hacia el trabajo con padres para promover el desarrollo de la primera infancia. La AEF ya está planificando otros proyectos en esta línea. La AEF también imparte regularmente cursos de formación para los profesores de los cursos de integración. Como parte de los cursos de integración, el curso de orientación también aborda el tema de la educación y el apoyo a los niños. Los profesores también son remitidos al módulo húngaro para incorporarlo. Miriam Germer, la coordinadora de Padres por la Inclusión de Alemania dirige actualmente un curso de orientación con inmigrantes y también trabajó el tema del juego en línea con los participantes en noviembre de 2023. Se centró en las habilidades que los niños pueden adquirir a una edad temprana a través del juego y el tiempo con sus padres y que son muy importantes para el éxito educativo. La escuela más adelante requiere muchas habilidades y los padres pueden apoyar a sus hijos desde el principio para una mayor inclusión. La importancia del desarrollo en la primera infancia es bien conocida por los trabajadores sociales, pero cómo comunicar esto en la práctica a los participantes a través de la autorreflexión se nos mostró a través de la actividad NestinPlay.

111

12.4 Implementación en Valladolid, España

La institución Red Incola decidió hacer las pruebas en un lugar más grande fuera del centro de la ciudad de Valladolid. Alquilieron un autobús y no

quisieron invitar a mucha más gente de la posible (50 plazas), así que invitaron a unos 25 adultos.

El día de la prueba acudieron 19 adultos y 21 niños. El grupo estaba formado por 12 familias, de las cuales 7 vinieron en pareja. Todas las familias vinieron con sus hijos de diferentes edades. El nivel educativo de las familias era medio-alto, lo que permitió un nivel de reflexión elevado sobre el tema tratado, que es la importancia del juego en familia. Todas las familias, excepto una, ya habían participado en sesiones anteriores del proyecto Padres por la Inclusión.

En general, se trataba de familias que llevaban entre 1 y 3 años en España, que aún no tienen permiso de trabajo y que participaban activamente en Red Incola en otros ámbitos, especialmente en el de la formación, ya que se encuentran en una situación laboral muy precaria.

Desviaciones y adaptaciones

En esta sesión el personal de Red Incola pensó que era una buena idea acudir a una granja escuela cercana, en la provincia de Valladolid, para poder introducir la importancia del juego en un entorno natural. También les pareció buena idea hacer la sesión junto con toda la familia, para tener momentos de juego en común (niños-adultos) y poder reflexionar sobre las habilidades utilizadas por sus hijos tanto en la relación con los animales de la granja como en los momentos de juego.

112

Sesión 1

Fase 1:

Juegos de presentación: "Pelota imaginaria" y "Pistolero".

Fase 2: Trabajo individual. Ideas previas: ¿Qué es el juego? (Post it)



Fase 3: Reflexión en grupo sobre cuándo fue la última vez que jugaron.

Fue una experiencia sorprendente porque, en general, puede decirse que casi todas las familias afirmaron haber jugado con sus hijos los días anteriores, sobre todo las familias con hijos más pequeños.

Se destacó la función del juego como transmisor de valores, de cultura, de conocer a nuestros hijos y tomar conciencia de los duelos o dificultades que atraviesan, que muchas veces no se atreven a verbalizar, pero que expresan a través del juego simbólico.

Fase 4: Jugar y luego reflexionar: ¿cómo se sintió, cree que el juego puede tener otros beneficios?

INQUILINO, ANIMALES - SONIDOS, BÚSQUEDA DE LA SILLA

Reflexión sobre otros beneficios del juego

Además de la reflexión anterior, también se señaló que los niños piden cada vez menos jugar con sus familias a medida que crecen, lo que llevó a Red Incola a debatir sobre la necesidad del juego a todas las edades, incluso en la nuestra cuando somos adultos, y su función de relajación, evasión de problemas y generadora de adrenalina en nosotros mismos.



114

Fase 5: Los niños enseñan la granja a las familias

Es interesante observar que mientras los padres realizaban la sesión sobre el juego, los niños visitaban la granja escuela con los cuidadores contratados para la ocasión. En ese momento, se dio el protagonismo a los niños para que explicaran a los padres los diferentes animales.

Cabe destacar que la interacción con los animales de esta granja es muy cercana, tocando, oliendo y sintiendo a cada animal con sencillas tareas de granja. Tras esta actividad reflexionaron sobre cómo han visto a sus hijos y si les ha sorprendido alguno de sus comportamientos, y qué habilidades han puesto en práctica.



Fase 6: Juegos interculturales.

Antes de la comida, se hace hincapié en el juego como transmisor de valores culturales, por lo que se les invita a agruparse por nacionalidades y preparar para sus hijos algunos juegos tradicionales de su país, para jugar después de la comida. Después, se jugó a juegos tradicionales, y se dieron cuenta de que, con un nombre u otro, coincidían en varios países.

Fase 7. Conclusiones finales

Los 5 sentidos se ejercitan en contacto con el entorno natural, los animales y las plantas.

- jugar con la tierra disminuye los niveles de ansiedad
- el contacto con los animales estimula las emociones
- cuidar de un animal fomenta la asunción de responsabilidades
- la diversidad de la naturaleza nos ayuda a comprender nuestra propia diversidad y la de las personas que nos rodean.

Se propone que realicen en casa la actividad "El viaje de la mariposa" que se hizo en Bonn con Nesting Play, dándoles las pautas necesarias y ofreciéndoles la plantilla para hacer una mariposa de papel.

115

Resultados

Disponer de un espacio donde los niños/padres puedan jugar juntos y realizar actividades en un entorno privilegiado como una granja escuela, da la posibilidad de vivir experiencias positivas en familia y aislarse de las dificultades económicas y sociales que atraviesan actualmente, que son muy graves. Generar recuerdos positivos en familia reduce los conflictos y refuerza los lazos entre sus miembros.

Con sede en España, la Fundación Red Incola ha sido un socio clave en el proyecto. Con la misión de apoyar a las comunidades e individuos marginados, la organización desempeñó un papel crucial a la hora de facilitar la inclusión e integración de las madres refugiadas a través de actividades basadas en el juego.

12.5 Implementación en Fuenlabrada, España

La Asociación San Ricardo Pampuri, que también opera en España, complementó los esfuerzos de la Fundación Red Incola. La organización aportó su valiosa experiencia en la participación comunitaria y fue un socio

vital en la ejecución del proyecto. Realizaron las pruebas del módulo desde Hungría. Se invitó a 20 participantes, de los cuales asistieron 17. Procedían de Nigeria, Guinea Ecuatorial, Marruecos, Siria, Colombia, Perú, Venezuela, Cuba y España (de etnia gitana). La mayoría de las participantes eran madres solteras o con falta de redes de apoyo a la crianza. Muchas pertenecen a sus centros de acogida o participan en los programas de inserción sociolaboral de Pampuri. Habían participado en las pruebas del proyecto Padres por la inclusión y había surgido la necesidad de dar continuidad a estos talleres en los que Pampuri tratará de promover la autoorganización.

Desviaciones y adaptaciones

El módulo fue analizado previamente por el grupo de técnicos y profesionales de la entidad, y decidieron ponerlo en marcha tal y como estaba diseñado. Únicamente adaptaron el desarrollo de la actividad propuesta a las características y necesidades del grupo. El tiempo y el final del módulo para dar continuidad al trabajo realizado entre sesiones. Se adaptó el tiempo. El taller se desarrolló en dos sesiones: La primera el 1 de septiembre y la segunda el 4 de septiembre de 2023. Ambos talleres tuvieron una duración de hora y media.

116

Bloque 1

Fase 1: Rompehielos: Despertando en la jungla⁴¹, presentación

Fase 2: Trabajo individual. Ideas previas: ¿Qué es el juego? (Post it)

Fase 3: Reflexión en grupo sobre cuándo fue la última vez que jugaron.

Juego de Flamencos vs. Pingüinos

Fase 4: Trabajo en grupo. Reflexión sobre otros beneficios del juego



⁴¹ Cada uno piensa en un animal. Todos hacen el ruido de un animal en voz muy baja y luego cada vez más alto hasta que todos están casi gritando. A la señal del moderador, todos vuelven a hacer silencio.

Fase 5: En sesión plenaria, cada participante cuenta un juego de su infancia.

La primera parte de la actividad tuvo mucho éxito. Los participantes, al principio, consideraron el juego sólo como una forma de diversión. Al final de la actividad, sin embargo, fueron capaces de reconocer otros beneficios como:

Creación y fortalecimiento de redes, relajación, olvido de los problemas, aprendizaje, autoconocimiento, autocontrol.

La reflexión sobre los juegos de la infancia fue muy interesante. Surgieron historias personales y valores culturales que llevaron a destacar otros beneficios del juego como la transmisión de valores y cultura de los inmigrantes a sus hijos.



117

Bloque 2:

Fase 1: Introducción.

Se recordó la primera sesión y los participantes contaron sus experiencias jugando con sus hijos e hijas. En esta parte Pampuri aprovechó para reflexionar sobre lo que se puede descubrir de nuestros hijos a través del juego (déficits, tareas que evitan, etc.).

Fase 2: Historia de la mariposa

Los resultados obtenidos en esta actividad fueron muy similares a los obtenidos en Alemania. La mayoría de los participantes plasmaron las dificultades de sus procesos migratorios y sus expectativas. Un pequeño grupo de madres solteras alojadas en nuestros albergues sólo destacaron las cosas buenas de estar en España y se imaginaron a sí mismas como una familia.



118

Fase 3: Reflexión final y posibles aplicaciones

Esta fase de reflexión abrió una puerta y nos ayudó a detectar la necesidad de trabajar con este grupo de madres. No eran capaces de pensar por sí mismas en actividades que pudieran dar continuidad a este taller o que pudieran desarrollar con sus hijos para favorecer su integración o detectar déficits.

Resultados

Los participantes expresaron abiertamente su agradecimiento. La actividad propuesta los sorprendió y puso a prueba su capacidad para superar la vergüenza y jugar libremente de una manera fascinante. Inicialmente, no se sentían cómodos participando, pero las actividades preliminares (introducción y rompehielos) lograron construir la confianza necesaria entre ellos. El cambio de energía antes y después del juego fue sorprendente y logró el objetivo de fomentar la reflexión sobre los beneficios del juego.

Todos los participantes resaltaron sentirse liberados y pudieron olvidar temporalmente sus preocupaciones.

Cada participante compartió juegos de su infancia, y sus ojos reflejaban una mezcla de alegría y nostalgia. Este sentimiento los motivó a involucrarse más en el juego con sus hijos, resultando en experiencias valiosas e interesantes.

Al inicio de la segunda sesión, los participantes compartieron sus vivencias lúdicas. Jugar con sus hijos después de aprender en la primera sesión fortaleció sus relaciones madre-hijo. Muchos resaltaron que revivir juegos de su infancia con sus hijos fue sumamente enriquecedor.

La institución San Ricardo Pampuri no logró completamente el objetivo de inspirar a los participantes a crear nuevos juegos o actividades por sí mismos. Aunque reflexionaron sobre los diversos beneficios del juego, aún enfrentan dificultades para generar actividades de manera independiente, posiblemente debido a la falta de experiencia o formación sobre las capacidades y etapas de desarrollo infantil. Esta actividad debe continuar, y la institución está trabajando en ello. Su objetivo principal es llevar a cabo otro taller detallando "Qué podemos observar a través del juego en cada etapa del desarrollo para detectar déficits o dificultades de aprendizaje". Aunque previamente habían abordado los beneficios del juego con las madres, nunca lo habían hecho mediante el intercambio de experiencias infantiles y la detección de déficits.

La actividad de la mariposa resultó particularmente interesante, al demostrar la capacidad del juego para ayudar a expresar emociones y resolver conflictos. Las madres también llegaron a apreciar la importancia de jugar con sus hijos para fomentar el aprendizaje y la expresión emocional. Esta práctica positiva será incorporada a la caja de herramientas de Pampuri, y seguirán trabajando para expandir sus beneficios

12.6 Implementación en Padua, Italia

El socio italiano Popolie Insieme probó una versión preliminar del modelo antes de la prueba original en Bonn. Un total de 8 participantes de Siria, Nigeria Serbia, Brasil, Eritrea, Marruecos participaron en una actividad única, que añadió una interesante experiencia.

Desviaciones y adaptaciones

El módulo se implementó el 15 de junio, una vez concluido el año escolar, para asegurar que los niños estuvieran libres de actividades educativas o recreativas, facilitando así la participación de los padres en la actividad junto a sus hijos.

Popolie Insieme seleccionó el juego "Dibujemos nuestro horario diario" porque creía que sería más efectivo concienciar a los padres sobre la importancia de jugar y realizar actividades en familia al involucrarlos en algo que demostrara cómo y por qué es esencial planificar las actividades y los horarios juntos. Esto permitiría asignar tiempo a cada miembro para realizar lo que necesita y le gusta, reservando espacios tanto para uno mismo como para compartir con los demás.

La primera parte del taller se dedicó a explicar las actividades propuestas y la importancia de jugar con los niños. Se resaltó el juego como una herramienta para su crecimiento y desarrollo, así como para construir relaciones familiares saludables y sólidas.

Antes de comenzar, se prepararon hojas con un gráfico que representaba los días de la semana divididos en tres secciones (mañana, tarde y noche) y pequeñas tarjetas con dibujos en blanco y negro de actividades que cada miembro de las familias podría querer o necesitar hacer durante la semana (trabajar, estudiar, jugar, dar un paseo, ir de compras, lavar el coche, limpiar la casa, etc.).

A cada familia se les pidió trabajar juntos para planificar su semana y se les proporcionó un planificador semanal en blanco, un juego de tarjetas con las actividades propuestas, tarjetas vacías para dibujar o escribir otras actividades, pegamento, bolígrafos y colores.

Luego, se solicitó a un representante de cada familia (se sugirió que un niño asumiera este papel cuando fuera posible) que presentara y explicara el plan de la familia a los demás.

Aunque los niños estaban emocionados por participar en una actividad pensada para ellos, algunos padres mostraron resistencia inicialmente, ya que para muchos el tiempo dedicado a los juegos suele parecerles tiempo perdido. Sin embargo, los animadores orientaron e insistieron en que la actividad, a pesar de ser lúdica, también podía ser útil y ayudarles a gestionar su tiempo de manera eficaz, proporcionando al mismo tiempo de

120

calidad con sus hijos. Tras la orientación, todos mostraron interés y estuvieron dispuestos a intentarlo.

El objetivo de lograr que los padres experimentaran un momento de juego con sus hijos y comprendieran el significado y la utilidad de tales momentos se alcanzó, aunque la integración real de esto en sus vidas cotidianas requeriría más tiempo y ejemplos de actividades. Para muchas familias esto era algo completamente nuevo e inusual. Otro objetivo que se cumplió fue que tanto los padres como los hijos fueran más conscientes de las necesidades y deseos recíprocos dentro del horario diario y semanal de la familia.

El módulo podría repetirse eligiendo otra de las actividades sugeridas o la misma actividad con un enfoque menos rígido, como proporcionar total libertad a las familias sobre qué incluir en su horario semanal, sin ofrecer tarjetas prefabricadas previamente.

Resultados

Este módulo fue innovador para la institución, ya que marcó la primera ocasión en la que involucraron a los niños directamente en la actividad principal, sin contar con una actividad principal para los adultos y una secundaria para entretener a los niños. Les gustaría repetir la experiencia de involucrar a las familias en su conjunto en actividades similares en el futuro.

121

12.7 Reflexiones tras las pruebas

Reacciones de los participantes

Una de las observaciones más sorprendentes durante el proyecto fue la sorpresa inicial expresada por los participantes cuando se enteraron de que el juego sería una actividad central. Para muchos, era su primer encuentro con la idea de que participarían en el juego y aprenderían a jugar ellos mismos. Las reacciones de los participantes aportaron valiosas ideas sobre el poder transformador del juego como herramienta de inclusión.

El poder del juego para la inclusión

El uso del juego como herramienta de inclusión ha sido un enfoque innovador. El juego no sólo sirvió como medio para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, sino que también creó un sentimiento de unidad entre los diversos grupos de madres. Los siguientes aspectos subrayan la importancia del juego en este contexto:

- Rompiendo barreras
El juego proporcionó un marco común a participantes con orígenes y lenguas diferentes. Trascendió las barreras culturales y lingüísticas, permitiendo a las madres comunicarse y crear vínculos a través de actividades compartidas.
- Fortalecimiento
El juego fortaleció a las madres refugiadas aumentando su confianza en sí mismas. Les permitió explorar su creatividad, expresarse y asumir su papel como madres e individuos.
- Aprendiendo a través del juego
Los participantes no sólo aprendieron a jugar, sino que también descubrieron cómo el juego podía ser una poderosa herramienta para la educación. Se dieron cuenta de que podían utilizar el juego como medio para comprometerse con sus hijos, ayudándoles a desarrollar habilidades fundamentales.
- Fomentando la inclusión
El proyecto demostró que el juego puede ser un catalizador de la inclusividad. Animó a los participantes a interactuar con sus compañeros, rompiendo el aislamiento que a menudo experimentan los refugiados y forjando nuevas conexiones dentro de su comunidad.

El proyecto "El juego como herramienta de inclusión", llevado a cabo por cuatro organizaciones asociadas de Alemania, España e Italia ha demostrado el potencial transformador del juego para fomentar la inclusión entre las madres refugiadas. A pesar de sus diversos orígenes, las participantes encontraron un terreno común a través del juego, que las fortaleció, facilitó el aprendizaje y creó un sentimiento de unidad. Este proyecto ofrece un valioso estudio de base sobre el poder del juego para fomentar la inclusión, derribar barreras y capacitar a los individuos para ser participantes activos en sus comunidades. Los resultados obtenidos del

proyecto tienen el potencial de influir en futuras iniciativas destinadas a apoyar a los refugiados y a las comunidades marginadas de todo el mundo.

Los participantes en la actividad descrita expresaron un profundo sentimiento de gratitud por la experiencia. La actividad propuesta, que implicaba participar en el juego y superar las inhibiciones personales, les sorprendió de una forma inesperada. No sólo puso a prueba su capacidad para despojarse de sus inhibiciones, sino que también les animó a abrazar la sensación de libertad de una forma muy .

Al principio, muchos participantes confesaron sentirse inseguros a la hora de participar en el juego. Sin embargo, las actividades para romper el hielo y las presentaciones que precedieron al acto principal establecieron con éxito un sentimiento de confianza y camaradería entre el grupo. Esta confianza recién descubierta fue decisiva para que los participantes pudieran abrazar plenamente el juego que siguió.

Un aspecto notable de esta experiencia fue el notable cambio en los niveles de energía de los participantes antes y después del juego. La transformación fue realmente asombrosa y logró claramente su objetivo principal de fomentar la reflexión sobre los beneficios de del juego. Los participantes afirmaron unánimemente que durante la actividad sintieron una sensación de libertad y la capacidad de olvidarse temporalmente de los problemas cotidianos.

Además, se animó a los participantes a compartir juegos e historias de su infancia, lo que hizo que sus ojos reflejaran una mezcla única de alegría y nostalgia. Esta conexión emocional con su propio pasado les motivó a explorar actividades similares con sus propios hijos. El resultado de este esfuerzo fue muy valioso e interesante, ya que sirvió para reforzar la relación madre-hijo de muchas participantes. Jugar con sus hijos a los mismos juegos de su infancia les permitió estrechar lazos a través de experiencias compartidas, fomentando conexiones más profundas y creando recuerdos duraderos.

El entorno natural desempeñó un papel fundamental en esta experiencia transformadora. Los cinco sentidos participaron activamente a través del contacto con el entorno, que incluyó interacciones con animales y plantas. Jugar en la tierra se destacó especialmente por su capacidad para disminuir los niveles de ansiedad, proporcionando una salida terapéutica a los

participantes. Las interacciones con los animales estimularon las emociones y evocaron un sentido de la responsabilidad, ya que cuidar de un animal requería cariño y compromiso. Además, la diversidad de la naturaleza facilitó la comprensión de la diversidad individual y colectiva, permitiendo a los participantes apreciar la riqueza de las diferencias humanas.

A medida que avanzaba el programa, se introdujo a los participantes en la actividad "El viaje de la mariposa", un concepto realizado previamente en Bonn con NestingPlay en casa. Se les proporcionaron las pautas y plantillas necesarias para crear mariposas de papel. Esta ampliación del programa motivó y cautivó aún más a los participantes, que expresaron un gran interés por adquirir materiales e información adicionales relacionados con el reconocimiento de las dificultades de desarrollo en los niños. Les sorprendió cómo se podía simplificar el tema y les inspiró la idea de que se podían desarrollar juegos creativos y enriquecedores para los niños con recursos limitados. Esta nueva perspectiva les sirvió para ampliar sus horizontes y profundizar en su comprensión del desarrollo infantil.

En conclusión, la actividad descrita fue un viaje extraordinario que dejó a los participantes sintiéndose agradecidos, rejuvenecidos e inspirados. No sólo fomentó el juego y la libertad, sino que también fortaleció los lazos familiares y propició una conexión más profunda con la naturaleza. Esta experiencia integral también introdujo a los participantes en métodos innovadores y accesibles para el desarrollo infantil, dejándoles con una perspectiva fresca y una motivación recién descubierta para explorar este importante aspecto del cuidado de los niños.

124

13. Resumen de experiencias y desarrollo de la organización

Nuestro reciente empeño nos brindó una oportunidad única de adentrarnos en metodologías inexploradas, todo un terreno desconocido para nuestro equipo. Esta novedosa experiencia nos permitió comprometernos con la comunidad romaní de un modo que nunca antes habíamos intentado, desvelando niveles de comunicación y comprensión hasta entonces desaprovechados.

La comunidad romaní, conocida por su resistencia y riqueza cultural, a menudo se enfrenta a dificultades para expresar abiertamente sus emociones y deseos. Tradicionalmente, los debates en torno a las

necesidades solían limitarse a las necesidades básicas, situadas en la parte inferior de la jerarquía de Maslow. Sin embargo, la introducción de estas cuatro metodologías actuó como catalizador, permitiéndonos adentrarnos en conversaciones más profundas y significativas, incitando a los miembros de la comunidad a expresar pensamientos y sentimientos que antes se consideraban impensables. El impacto transformador de estas metodologías quedó patente en la sorpresa expresada por los propios participantes ante las revelaciones que hicieron.

Un aspecto notable de estas metodologías fue su enfoque polifacético, que incorporaba no sólo el dibujo sino también el poder de las palabras. Esta integración facilitó la creación de narraciones e historias, añadiendo una rica capa de expresión al proceso de comunicación. La combinación de elementos visuales y verbales ofreció un medio integrador de comunicación, traspasando las barreras tradicionales y permitiendo una exploración más exhaustiva de las experiencias individuales dentro de la comunidad romaní.

Más allá del impacto inmediato en la dinámica de comunicación, la experiencia con estas metodologías contribuyó a una nueva base de conocimientos. La naturaleza colaborativa del proyecto nos expuso a diversas perspectivas y enfoques de los miembros de nuestro equipo y de nuestros socios. Esta riqueza de conocimientos, acumulada a través de experiencias compartidas y trabajos de colaboración, resultó ser un activo muy valioso. Se extendió más allá de las metodologías específicas empleadas, abarcando una comprensión más amplia de las estrategias de compromiso eficaces y de las formas matizadas de abordar las necesidades únicas de la comunidad romaní.

La exploración de estos territorios inexplorados no sólo amplió nuestro repertorio de metodologías, sino que también profundizó nuestra apreciación de las complejidades inherentes al compromiso comunitario. La sinergia entre las técnicas innovadoras y el intercambio de conocimientos comunitarios ha dejado una huella indeleble en nuestro enfoque. De cara al futuro, estamos mejor equipados para navegar por el intrincado panorama de las interacciones comunitarias, armados con una comprensión más profunda de cómo suscitar expresiones significativas y fomentar diálogos abiertos en el seno de la comunidad romaní.

En conclusión, nuestra incursión en estas metodologías inexploradas ha sido un viaje transformador, no sólo en términos de ampliación de nuestras metodologías, sino también de enriquecimiento de nuestra comprensión de la dinámica comunitaria. La comunidad romaní, a menudo reservada a la hora de expresar emociones, ha sido un socio crucial en esta exploración, contribuyendo a una fuente compartida de conocimientos y allanando el camino para estrategias de participación comunitaria más inclusivas y eficaces en el futuro.

14. Otros materiales para el módulo NestingPlay de Kincs-Ő

Kincs-Ő NestingPlay también dispone de una herramienta de evaluación para los padres que pueden utilizar en casa mientras juegan con sus hijos. Puede utilizarse también con familias inmigrantes en talleres basados en el módulo Kincs-Ő NestingPlay anterior.

En esta lección seguimos el primer año de desarrollo de un niño. Le mostramos las fases del desarrollo habitual en las siguientes áreas: movimiento, manipulación, socialización y habilidades lingüísticas. A lo largo de la lección, también le ayudamos a aprender a observar el desarrollo de su hijo.

126

1. Desarrollo habitual en los primeros cuatro meses

Los dos primeros meses de vida de un recién nacido se caracterizan por grandes hitos, ya que tiene que adaptarse a un **nuevo entorno**. El principal objetivo de esta adaptación es satisfacer las **necesidades primarias** al tiempo que reacciona constantemente a **nuevos estímulos**. Simultáneamente, comienza también el desarrollo del movimiento.

La curiosidad es una parte esencial del aprendizaje sobre el mundo. La curiosidad media entre las emociones, las necesidades internas y el mundo exterior. Es indispensable en el desarrollo y está interconectada con muchas otras emociones y estructuras de pensamiento. Focaliza la atención: la atrae hacia ciertas cosas, mientras que la desvía de otras. Por ejemplo, un bebé de un par de meses se interesa por el movimiento de los objetos: sigue cualquier cosa (personas u objetos) que se encuentre en su campo visual.

- **Desarrollo del movimiento:** El bebé está activo incluso en posición tumbada. Cuando está tumbado sobre el vientre es capaz de apoyarse en la parte inferior de los brazos y levantar la cabeza, lo que puede

mantener durante algún tiempo. Este proceso requiere cierta fuerza muscular y no puede forzarse.

- **Manipulación:** Siguen el movimiento de objetos y personas. Agitan el sonajero que se les da y siguen también su movimiento. Extienden la mano hacia el juguete e incluso lo agarran, si es posible.
- **Socialización:** A la edad de 3-4 meses el bebé devuelve la sonrisa de un adulto.
- **Desarrollo del lenguaje:** Reaccionan cuando se les habla produciendo sonidos.

Observaciones:

- ¿Le aprieta el bebé el dedo una vez que se lo pone en la mano?
- ¿Juegan con la voz? ¿Le balbucea?
- ¿Reacciona el bebé cuando se acerca un adulto, por ejemplo, dejando de llorar? ¿Se ponen más activos cuando notan que se prepara la hora de comer?
- ¿Observan/revisan sus manos?

127

2. Desarrollo habitual: de los 4 a los 8 meses

El hito más importante en el desarrollo del pensamiento, el recuerdo y la percepción es cuando el bebé se da cuenta de que las cosas percibidas existen incluso cuando salen de su campo visual. Si un niño aún no ha llegado a ese punto, significa que carece de las categorías necesarias para etiquetar objetos en diferentes "cajas" y recuperarlos más tarde. Esta capacidad se desarrolla entre el sexto y el octavo mes. Si un bebé busca un objeto determinado, incluso cuando se lo tapamos, es un indicador de esta capacidad. Un bebé de menos de 6 meses aún no posee esta forma de pensar y, por lo tanto, no se sorprende si encuentra un objeto diferente debajo de la tapa. Esta capacidad afecta a muchas otras funciones en desarrollo. Llegan a ser capaces de categorizar a las personas: se fijan en las personas conocidas y actúan de forma diferente con las desconocidas.

- **Desarrollo del movimiento:** Pueden sentarse con apoyo y gatear. El movimiento se convierte ahora en un medio para alcanzar el objeto deseado (las funciones de percepción y movimiento se desarrollan conjuntamente.)

- **Manipulación:** Hay muchas terminaciones nerviosas en la lengua y en la cavidad oral que envían señales al cerebro, por lo que los bebés se llevarán objetos a la boca. Luego, una vez desaparecido el reflejo de prensión, cogerán, tocarán y observarán conscientemente los objetos.
- **Socialización:** Sonríen a su reflejo, ríen, diferencian entre caras familiares y extrañas.
- **Desarrollo del lenguaje:** El bebé balbucea y es capaz de pronunciar sílabas reconocibles al final de este periodo.

Observación:

- ¿Se ríe, chilla y pronuncia sílabas distintas al final de este periodo?
- ¿Distingue el bebé entre caras familiares y extrañas?
- ¿Participa y disfruta del cucú?
- ¿Pasa el bebé el juguete de una mano a otra? ¿Lo observa, se lo lleva a la boca?

128

3. Desarrollo habitual: de los 8 a los 12 meses

Un niño de aproximadamente 1 año ya comprende que sus acciones tienen **consecuencias**. Se dan cuenta de que pueden interactuar con los objetos, pueden **copiar** el comportamiento de otros y están emocionalmente conectados a los objetos, sin embargo estas emociones todavía dependen del cuidador (por ejemplo, un niño reconoce a un perro, pero no sabe cómo reaccionar y por eso mirará la cara del cuidador y copiará su reacción).

- **Desarrollo del movimiento:** Los niños pueden ponerse de pie con apoyo, trepar obstáculos, sentarse sin apoyo y pueden caminar unos pasos (aún apoyándose en algo) al final de este periodo.
- **Manipulación:** El niño puede colocar y sacar cosas de una caja, imitar el remover con una cuchara en una taza y empiezan a hacer garabatos rudimentarios.
- **Socialización:** Pueden dar un objeto a alguien que se lo pida con un gesto. Pueden entender las prohibiciones. Los niños también imitan los

gestos cargados de emoción de los adultos: decir adiós con la mano, aplaudir... Pueden sostener e inclinar el vaso cuando beben.

- **Desarrollo del lenguaje:** La aparición de las primeras palabras: éstas tienen el mismo significado que las frases más largas de los adultos. El significado de una sola palabra puede ser plural (por ejemplo guau guau puede significar todos los animales tetrápodos).

Observaciones:

- ¿Saluda y aplaude el bebé al despedirse?
- ¿Sostiene e inclina el bebé el vaso cuando bebe?
- ¿Pone el bebé el objeto en la mano del adulto cuando éste se lo pide?
- ¿Comprende el bebé la prohibición? ¿Detienen la actividad cuando se les dice que lo hagan? ¿Repiten las acciones que provocaron risa como reacción?

El segundo año - Hitos del desarrollo del 12º al 24º mes

En esta lección nos centramos en el segundo año de desarrollo del niño. Le mostramos los hitos del desarrollo típico en las siguientes áreas: movimiento, manipulación, socialización y habilidades lingüísticas.

A lo largo de la lección, también le ayudamos a aprender a observar el desarrollo de su hijo.

4. Desarrollo habitual: de los 12 a los 24 meses

La manipulación de objetos significa ahora poder sobre ellos. El desarrollo del pensamiento se apoya en experiencias y nueva información. Los niños aprenden que su comportamiento afecta a su entorno. Esto les da confianza en sí mismos y seguridad, lo que es esencial para su desarrollo armonioso.

- **Desarrollo del movimiento:** Pueden ponerse de pie mientras se agarran a algo y luego sin ello. Los primeros pasos. Pueden sentarse de forma estable, con buen equilibrio y también pueden jugar sentados. Empiezan a subirse a escalones, muebles, etc.
- **Manipulación:** Dejan caer objetos, los piden y los vuelven a dejar caer. Pueden apilar bloques de construcción (2-3) y construir una torre. Pasan las páginas de un libro. Pueden colocar una forma muy sencilla en un molde. Empaquetar es una de sus actividades favoritas, disfrutan

colocando cosas en cajas, cestas o platos. Utilizan las dos manos a la vez, lo que significa que utilizan una mano (delante del cuerpo) para apoyar la otra, de modo que las dos manos hacen cosas diferentes. Por lo tanto, el niño es capaz de ejecutar diferentes movimientos con diferentes manos simultáneamente.

- **Socialización:** Señalan los objetos que quieren. Intentan comer y beber de forma independiente. El niño puede expresar lo que quiere de forma no verbal. Entienden las prohibiciones (¡No!, no puedes hacer eso) y pueden seguirlas. Juegan a "por favor-gracias" e implican al adulto en ello. Copian actividades fáciles, como mezclar, limpiar el polvo, utilizar el teléfono. Cooperan cuando tienen que disfrazarse.
- **Desarrollo del lenguaje:** Entienden con facilidad las peticiones y prohibiciones que se les dirigen y se complacen en cumplirlas. En consecuencia, utilizan el mismo nombre para objetos que se repiten a menudo, (este nombre puede ser cualquier cosa, incluso sólo una palabra entrecortada o una sílaba, por ejemplo un perro podría ser guau guau).

130

Las frases pasan a tener dos palabras. Estas frases siguen teniendo significados amplios, por lo que es importante estar familiarizado con el contexto. (Por ejemplo: "papá coche" puede significar que papá se ha ido en coche, o que el niño está llamando a papá para jugar, o que quiere que papá repare su juguete roto). Durante este proceso, los adultos suelen complementar las frases cortas, lo que enseña al niño a aprender un lenguaje más complejo.

Observaciones:

- ¿El niño señala las cosas que le interesan o las que quiere conseguir? También puede ser una forma de llamar la atención sobre algo. (Aquí es importante que el niño utilice el dedo índice y señale exactamente el objeto).
- ¿Copian las actividades que ven en los adultos? ¿Se despiden con la mano?
- ¿Intentan comer de forma independiente con una cuchara? ¿Pueden beber de un vaso?
- ¿Pueden subir escaleras a cuatro patas o con el apoyo de un adulto (cogidos de la mano)?

5. Desarrollo habitual: de los 18 a los 24 meses

El niño aprende a **adaptarse a las normas**. Copian los comportamientos de los adultos e intentan utilizar objetos. Se pueden detectar comportamientos adultos en su juego. Se interesan por las formas y los juegos de construcción. Estos se convierten en los primeros pasos en la práctica de la resolución de problemas.

- **Desarrollo del movimiento:** Los niños pueden caminar de forma independiente y su coordinación de movimientos es cada vez más detallada. Pueden subir escalones. La marcha se vuelve estable gracias al desarrollo de la conexión de las acciones visualmente perceptibles y de movimiento (esto significa que el niño puede detectar si el suelo es irregular, así como los obstáculos y puede adaptar su movimiento en consecuencia).

El niño es capaz de agacharse para coger cosas mientras permanece de pie. También transportan o tiran de objetos mientras caminan. Al cumplir los 2 años, pueden utilizar una escalera de la siguiente manera: colocando un pie en el escalón y cerrando el otro pie junto a él. Pueden bajarse de los muebles de forma independiente.

- **Manipulación:** El niño ya construye torres con 5-6 bloques. La motricidad fina empieza a desarrollarse: puede comer con cuchara, puede ponerse y quitarse la ropa y garabatear con un lápiz. Los garabatos se vuelven más organizados y el niño es capaz de seguir líneas.
- **Sociabilización:** El niño sigue alegremente las instrucciones. Copia a los adultos y en su juego aparecen cosas prestadas del entorno. El niño puede comer con cuchara de forma totalmente independiente. Ayudan con la ropa cuando se disfrazan. Reconocen las partes de su propio cuerpo y también las señalan, si se les pide que lo hagan.
- **Habilidades lingüísticas:** El niño ya es capaz de relacionar 2-3 palabras y al final de este periodo puede pronunciar frases de varias palabras. Tienen algunas colocaciones constantes (Dame. No quiero). Pueden entender las insinuaciones espaciales en las peticiones, por lo que el adulto no tiene que mostrárselas con gestos. El vocabulario pasivo crece exponencialmente y se produce la pregunta "¿Qué es esto?".

Observaciones:

- ¿Pide el niño comida y bebida?
- ¿Se llaman por su nombre?
- ¿Ayudan a ordenar, participan activamente en los acontecimientos que les rodean, como vestirse o comer?
- ¿Pueden relacionar dos palabras o incluso pronunciar frases de varias palabras?
- ¿Pueden identificarse/reconocerse las actividades de los adultos que ven en la forma de jugar del niño?
- ¿Buscan la oportunidad de moverse, utilizar las escaleras, evitar obstáculos, columpiarse, trepar? (Lo contrario sería un niño que se queda quieto cuando le dejan solo).

6. De 2 a 3 años

En esta lección podrá leer sobre el desarrollo de un niño de 2-3 años. Le mostramos los hitos del desarrollo típico en las siguientes áreas: movimiento, manipulación, socialización y habilidades lingüísticas.

132

A lo largo del capítulo, también le ayudamos a observar el desarrollo de su hijo.

Desarrollo habitual

El niño se siente feliz practicando sus nuevas habilidades y destrezas. El movimiento y afectar a los objetos con el movimiento son esenciales en su desarrollo. Cuando los niños parecen desarrollarse de forma "independiente", en realidad están aplicando **habilidades basadas en experiencias adquiridas** a través del movimiento. Los niños más activos tienen más confianza en sí mismos que los niños tranquilos. El desarrollo cognitivo también está estrechamente relacionado con el movimiento. Si el niño es capaz de coordinar sus gestos/movimientos más adelante le llevará a la **independencia**.

- **Desarrollo del movimiento:** El niño puede saltar, ponerse de pie sobre un pie, dar patadas a una pelota o incluso lanzarla o atraparla cuando se le pida. También pueden desplazarse en una bicicleta de juguete.
- **Manipulación:** El niño puede colocar formas en sus moldes, y también son capaces de unir dos partes de un puzzle. También pueden copiar círculos y líneas horizontales y verticales. A esta edad, los niños

disfrutan mucho clasificando y seleccionando objetos. Pueden comer con cuchara sin ensuciar mucho.

- **Sociabilización:** El niño ahora participa activamente en vestirse y pueden quitarse la ropa de forma independiente. Disfrutan ayudando en casa y son capaces de expresar sus necesidades y están entrenados para ir al baño. Utilizan con confianza la palabra "yo" para describirse a sí mismos. También pueden llamar la atención de los adultos de forma aceptable y comparten juguetes. También participan en juegos como el escondite y son capaces de pedir ayuda, si es necesario.
- **Habilidades lingüísticas:** El niño es capaz de nombrar cosas en una imagen y de identificar dos imágenes. Identifican una imagen con otra o con un objeto. Los matices de la gramática aparecen en esta edad. Nombran con confianza los objetos que les rodean y cuando cumplen 3 años pueden escuchar un cuento que dura 15 minutos. Comprenden frases más complejas y entienden las preposiciones de lugar. Utilizan colocaciones de 4-5 palabras en su discurso. Empiezan a utilizar una gramática más compleja, aunque no necesariamente de forma correcta. Pueden preguntar (¿Qué es esto? ¿Por qué?) y su pronunciación es mayoritariamente comprensible.

133

Observaciones:

- ¿Disfrutan ayudando a guardar la compra, por ejemplo? ¿Pueden llevar objetos de un lado a otro y les gusta hacerlo? ¿Incluso un vaso de agua?
- ¿Fingen ejecutar actividades de adultos, como conducir, hacer la compra o llamar a alguien por teléfono?
- ¿Participa el niño activamente en el proceso de vestirse? ¿Puede detectarse en sus actividades el deseo de ser independiente?
- ¿Pueden rodar, lanzar o patear una pelota? ¿Pueden saltar o ponerse de pie sobre un pie? ¿Intentan caminar por los bordes de la acera y disfrutan con los juguetes del parque infantil?
- ¿Son capaces de mostrar los dibujos de un libro si el adulto los nombra? O viceversa, ¿son capaces de nombrar ciertas imágenes? ¿Pueden responder a la pregunta "¿Qué están haciendo?" con sólo mirar un libro ilustrado?

7. De los 3 a los 4 años

En esta lección podrá leer sobre el desarrollo de un niño de 3-4 años. Le mostramos las fases del desarrollo habitual en las siguientes áreas: movimiento, manipulación, socialización y habilidades lingüísticas.

A lo largo del capítulo, también le ayudamos a observar el desarrollo de su hijo.

Desarrollo habitual

El mundo se abre para ellos. Empiezan a buscar conexiones. Se dan cuenta de que ciertas cosas suceden de una manera y más tarde pueden volver a suceder, pero de otra forma. Se dan cuenta de que normalmente hay más de una solución para un problema. Los objetos pueden deducirse a las formas, y viceversa, las formas pueden reflejarse en los objetos (las puertas son rectangulares, el espejo de la pared es redondo). El mundo exterior está lleno de estímulos y son capaces de filtrarlos: pueden diferenciar los importantes de los que no lo son.

- **Desarrollo del movimiento:** El niño puede subir escaleras alternando las piernas y es capaz de correr y saltar. A esta edad los niños son extremadamente activos: saltan, corren de un lado a otro, trepan por todo lo que pueden, se columpian, dan vueltas, etcétera, etcétera. Hacia los 4 años se detienen unos segundos para mantenerse de pie sobre una sola pierna. Saltan sobre ambos pies hacia delante o hacia arriba. Utilizan un rodillo o se equilibran bien en una bicicleta para correr. Un niño de 4 años puede apuntar directamente a algo/alguien y lanzar una pelota allí y también están mejorando en la recepción.
- **Manipulación:** El niño se da cuenta de las conexiones entre los objetos y cada vez utiliza más objetos para jugar. Un niño de 4 años ya puede cortar con tijeras o enhebrar perlas. Pueden dibujar un círculo en un papel cuando alguien se lo enseña. Se produce el dominio de la mano y se sabe con certeza si el niño es zurdo o diestro.
- **Sociabilización:** Empiezan a compartir sus experiencias y pueden disfrutar juntos; sin embargo, todavía no existe una cooperación continua. Sus emociones cambian rápidamente y aún les cuesta controlar sus sentimientos. El deseo de ser independientes es cada vez más fuerte: quieren vestirse y comer sin ayuda y la mayoría de las veces lo consiguen.

- **Habilidades lingüísticas:** De forma similar a como buscan conexiones en sus actividades, los niños empiezan a centrarse en las relaciones entre objetos y personas en su producción y comprensión del habla. Las frases se vuelven más complejas, utilizan preposiciones y empiezan a conjugar. Sus juegos van ahora acompañados del habla y comparten sus pensamientos con los demás.

Observaciones:

- ¿Habla el niño mientras juega? ¿Puede el niño dar instrucciones al adulto (cuando éste se une al juego)? ¿Acepta que alguien se una a ellos? ¿Aceptan las sugerencias del adulto? (¿O siguen jugando solos y desatienden las sugerencias?)
- ¿Pueden jugar con rompecabezas y disfrutan con ellos? ¿Buscan conscientemente la forma y el molde adecuados?
- ¿Perseveran cuando prueban cosas? ¿Tienen curiosidad por el resultado? ¿Luchan por tener éxito en el juego?
- ¿Saben poner nombre a sus dibujos? (Incluso cuando la imagen en sí es irreconocible)?
- ¿Comprenden las expresiones temporales (pasado, presente, futuro, partes del día...)? ¿Pueden utilizarlas al hablar? Además de hablar mucho ¿pueden hablar sobre imágenes y responder a preguntas dirigidas a ellas?
- ¿Disfrutan de actividades autónomas, como ponerse la ropa? ¿Pueden vestirse de forma independiente? ¿Pueden ponerse los calcetines, los zapatos, utilizar las cremalleras, los botones, etc. más o menos sin esfuerzo? ¿Pueden concentrarse en una cadena de actividades y ejecutarlas? Por ejemplo, ¿se quitan la ropa y luego la guardan?

135

8. De los 4 a los 5 años

En esta lección podrá leer sobre el desarrollo de un niño de 4-5 años. Le mostramos las fases del desarrollo habitual

en las siguientes áreas: movimiento, manipulación, socialización y habilidades lingüísticas. A lo largo del capítulo, también le ayudamos a observar el desarrollo de su hijo.

Desarrollo habitual

En esta edad los niños ya perciben y conocen las reglas, de hecho, las aplican alegremente y así podemos jugar con ellos a juegos de mesa. Observan su entorno y también empiezan a conocer a sus iguales, empiezan a compararse con sus compañeros. Su juego se vuelve colorido, dan papeles a sus compañeros y a sí mismos. Pueden soportar y comprender que hay ciertas situaciones en las que sus necesidades no pueden satisfacerse inmediatamente. Son capaces de hablar de sus emociones y de las de los demás y comprenden que hay comportamientos inaceptables. Aceptan las normas de convivencia. Son abiertos, curiosos e inquisitivos.

- **Desarrollo del movimiento:** Un niño de 5 años puede ponerse de pie y saltar sobre un pie. Pueden saltar al suelo con seguridad. Los movimientos elevados son típicos y sus ritmos y precisión también se desarrollan.
- **Manipulación:** Participan en juegos de rol, los utilizan para practicar hábitos y formas de comportarse en determinadas situaciones. El espacio se produce en sus dibujos, las formas se vuelven más detalladas y son capaces de representar múltiples rasgos. Pueden copiar 5 formas matemáticas diferentes. Sus partes del cuerpo están proporcionadas. Pueden manejar equipos con seguridad y construyen utilizando diferentes materiales.
- **Sociabilización:** En esta edad comprenden que sus acciones afectan a los demás. Aceptan y siguen las normas y las expectativas de comportamiento son claras para ellos. Son capaces de cooperar y seguir normas en grupo. Pueden ejecutar instrucciones verbales (2 al principio, pero después aumenta a 3).
- **Desarrollo del lenguaje:** Su vocabulario aumenta constantemente y también observan el significado y el sonido de las palabras nuevas. Son capaces de expresar sus pensamientos mediante frases, de forma que los demás también los entiendan. Siguen, comprenden y ejecutan alegremente las instrucciones. Muestran y nombran las partes de su cuerpo, primero las más grandes y luego también los detalles (cadera, cintura, tobillo).

Observaciones:

- ¿Sus historias suelen estar acabadas o inacabadas?
- ¿Cómo reaccionan ante alguien que perturba su zona de confort? ¿Con flexibilidad o les causa un problema?
- ¿Aceptan las ideas o sugerencias de los adultos o de otros niños o sólo siguen las suyas propias?
- ¿Juegan activa y alegremente con los demás en un parque infantil o más bien se limitan a observar?

9. De los 5 a los 6 años

En esta lección podrá leer sobre el desarrollo de un niño de 5-6 años. Le mostramos las fases del desarrollo habitual en las siguientes áreas: movimiento, manipulación, socialización y habilidades lingüísticas.

A lo largo del capítulo, también le ayudamos a observar el desarrollo de su hijo.

Desarrollo habitual

137

Es un acontecimiento destacado que un niño de 5-6 años pueda comprender cómo sus acciones afectan a los demás. También son capaces de cooperar en grupo y seguir las normas. Tienden a formar compromisos sin ser agresivos. Su capacidad para resolver problemas está cada vez más desarrollada. Es la edad de contar historias: aparecen la causa y el efecto, el resumen y el recuerdo. Empiezan a compartir y a ayudar a los demás; muestran signos de empatía. Pueden organizar el espacio que les rodea y adaptarse a los cambios que se producen en él.

Las habilidades de percepción y pensamiento se potencian mutuamente en este periodo. El razonamiento se hace más fuerte y la frontera entre fantasía y realidad se vuelve cada vez más nítida. Poco a poco van tomando conciencia de sus capacidades y habilidades, lo que les da confianza.

- **Desarrollo del movimiento:** Un niño de esta edad puede mantenerse sobre un pie durante 8-10 segundos con los ojos abiertos y cerrados. Su forma de correr es estable y coordinada. Saltan hacia atrás. Pueden acariciar, empujar, lanzar, coger y patear sin problemas. Cada vez tienen más confianza al andar, correr y saltar. Empiezan a tener habilidades espaciales: pueden percibir el espacio y, por ejemplo,

durante el tag pueden cambiar de velocidad y de dirección sin problemas. Su ritmo, precisión y eficacia también se desarrollan.

- **Manipulación:** Su dibujo es cada vez más detallado, incluso pueden dibujar pequeños detalles en un ser humano, como pestañas o bolsillos en un vestido. Si se les dice sobre qué tienen que dibujar, lo harán en consecuencia. Ejecutan más series de tareas que requieren una motricidad fina. Se les dan bien las manualidades: pintar, dibujar, recortar, pegar, doblar, moldear. Pueden realizar tareas domésticas sencillas y lo hacen con gusto: pelar, cortar en dados, mezclar, barrer, quitar el polvo. Aprenden a manejar el cuchillo y las tijeras y también a utilizar otras herramientas (destornillador, abrelatas, pelador).
- **Sociabilización:** Aceptan y siguen las normas, las expectativas de comportamiento son claras para ellos. Pueden diferenciar entre algo fingido y real. Entienden y utilizan las conexiones causa-efecto. A través de los juegos de mesa aprenden sobre las coincidencias, lo que les ayuda a controlar sus emociones. Un niño de 6 años puede comer, beber, vestirse, cepillarse el pelo y lavarse sin ayuda.
- **Habilidades lingüísticas:** Comprenden los aspectos espaciales de los objetos y esto también ocurre en su habla, por lo que empiezan a utilizar las preposiciones y sufijos con mayor precisión. Son capaces de contar una historia de forma comprensible. Utilizan los tiempos pasado, presente y futuro al contar una historia, además, son capaces de colorearla con sus propias ideas. Cuentan sus historias correctamente (cronológicamente). A esta edad, los niños pueden cambiar su comportamiento comunicativo o el contenido de lo que dicen en función de su interlocutor.

138

Observaciones:

- ¿Les gusta jugar al pilla-pilla o al escondite? ¿Les gusta el equipamiento exterior del patio de recreo?
- ¿Les gusta trabajar con objetos domésticos y son buenos utilizándolos? ¿Les gusta hacer manualidades o dibujar?
- ¿Siguen el orden cronológico cuando cuentan una historia? ¿Utilizan y comprenden las preposiciones de lugar?
- ¿Saben aceptar las normas? ¿Están dispuestos a ceder? ¿Comparten?



Según la metodología Kincs-Ő NestingPlay los retrasos en el desarrollo pueden observarse durante las actividades lúdicas, por lo que compartimos algunos juegos de desarrollo de su colección de juegos.



EPSPI Project
2021-1-DE02-KA220-ADU-000026713

Módulo 4

La crianza y el éxito escolar de los niños: el factor de empoderamiento de la comprensión cultural

140



Financiado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su(s) autor(es) y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

This work is licensed under Attribution-ShareAlike 4.0 International. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>





EPSPI

Eltern für die Inklusion - Parents for inclusion - Padres por la inclusion - Szülők az inklúzióért - Genitori per l'inclusione

141

15. La situación social local en Italia. Situación de la inmigración en Italia y en la región del Véneto

La inmigración es un fenómeno reciente en Italia y en la región del Véneto, de hecho, cobró relevancia a partir de los años 90. A principios de 2021 vivían en Italia 5,2 millones de ciudadanos extranjeros, el 8,7% de la población residente. El término "ciudadano extranjero" se utiliza para describir tanto a los ciudadanos europeos como a los no comunitarios. El término "inmigrante" suele describir a los ciudadanos no comunitarios, un total de 3.370.000 personas. La mayoría de ellos, el 83,4%, vive en las regiones septentrionales de Italia.⁴² En los últimos diez años, el país ha estado en el centro del fenómeno migratorio debido a sus fronteras mediterráneas y a los desembarcos de migrantes en las costas, especialmente entre 2012 y 2017. La otra frontera italiana es el final de la ruta de los Balcanes, recorrida por miles de personas a pie cada día desde 2015. La mayoría de estas personas proceden especialmente de Afganistán y Pakistán.

142

Antes y después de la pandemia

El informe sobre inmigración ⁴³, publicado por Cáritas y Migrantes, afirma que, por un lado, durante los años de la pandemia (2020-2021) la tasa de inmigración ha disminuido significativamente y, por otro, la situación de las personas migrantes que viven en Italia se ha vuelto más inestable. En 2021 se expidieron 241.595 permisos de residencia, 135.000 más que en 2020. La mayoría de los permisos de residencia por motivos laborales se expidieron a ciudadanos ucranianos. En 2022, tras el estallido del conflicto de la guerra de Ucrania, muchos ucranianos han pedido asilo en Italia. A finales de septiembre se emitieron 159.000 solicitudes de asilo internacional en Italia.

Convertirse en ciudadano

Estas cifras representan sólo una pequeña parte de los ciudadanos extranjeros residentes en Italia que, antes y después de la pandemia, han permanecido casi invariables. La comunidad extranjera más numerosa es la de los ciudadanos rumanos (20%), seguida de la albanesa (8,4%), la

⁴² <https://www.istat.it/it/archivio/276508>. Accessed on 06.11.2023

⁴³ <https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2022/10/Sintesi-XXXI-Rapporto-Immigrazione-2022.pdf>. Accessed on 06.11.2023

marroquí (8,3%), la china (6,4%) y la ucraniana (4,6%). Uno de los mayores problemas de la población inmigrante en Italia es la adquisición de la nacionalidad italiana. Un ciudadano extracomunitario necesita residir en Italia más de 10 años para iniciar el proceso de adquisición de la nacionalidad. La ley se basa en el "ius sanguinis" y, aunque haya nacido en Italia, un ciudadano extranjero debe tener 18 años y haber vivido en Italia al menos tres años para obtener la nacionalidad italiana. A nivel burocrático, la adquisición de la nacionalidad resulta difícil y genera incertidumbre e inestabilidad constante, además de no tener derecho a participar en las elecciones. Las adquisiciones de nacionalidad han disminuido un 8% entre 2020 y 2021. Los nuevos ciudadanos son en su mayoría de origen albanés y marroquí. En lo que respecta a las familias inmigrantes, es importante destacar que, si uno de los padres adquiere la ciudadanía, sólo los hijos menores la adquirirán automáticamente, mientras que los adultos tendrán que pasar por el mismo proceso que los padres. Son muchos los niños nacidos en Italia de ciudadanos extranjeros. Son más de un millón y sólo el 22,7 % ha adquirido la nacionalidad italiana. En total, los menores extranjeros (nacidos en Italia, nacidos en el extranjero y nacionalizados italianos) representan el 13 % de toda la población residente menor de edad. En el último año, han llegado a Italia muchos menores extranjeros no acompañados, como efecto secundario de la guerra en Ucrania. El impacto en el sistema escolar es impresionante, dado que los alumnos extranjeros nacidos en Italia representan el 60%, lo que significa que la lengua italiana es su lengua materna, pero crecen sin la nacionalidad italiana⁴⁴.

143

Situación local

Por lo que respecta a la región del Véneto, los ciudadanos extranjeros a principios de 2021 eran 509.420, en la ciudad de Padua eran 35.073. La mayoría proceden de Rumanía, Moldavia, China, Nigeria, Filipinas, Marruecos, Bangladesh, Albania, Sri Lanka, Ucrania, Pakistán, Túnez, Camerún⁴⁵. Ser ciudadano extranjero significa no tener acceso a algunos derechos que están garantizados para los ciudadanos italianos, como el derecho al voto. Por ello, el municipio de Padua ha creado la "Comisión para los ciudadanos extranjeros residentes en Padua", compuesta por 16 miembros que representan a las comunidades extranjeras.

⁴⁴ <https://www.lenius.it/immigrazione-in-italia/>. Accessed on 06.11.2023

⁴⁵ <https://www.padovanet.it/sites/default/files/attachment/Stranieri%202020.pdf>. Accessed on 06.11.2023

Empleos para inmigrantes

Sobre la situación laboral de las personas inmigrantes, podemos ver una diferencia evidente entre los "inmigrantes por causas económicas" (los ciudadanos no comunitarios que se trasladaron a Italia de forma legal en busca de un empleo) y los refugiados o las personas que emigraron para la reagrupación familiar. La primera categoría consigue un empleo en un plazo de 5 años en el 80% de los casos, mientras que la segunda sólo lo conseguirá en el 30% de los casos en el mismo plazo. Los refugiados luchan por su inclusión en el mercado laboral y, muy a menudo, en la sociedad. Por lo general, los emigrantes trabajan en los sectores de la agricultura y servicios. Los años de la pandemia influyeron mucho en el mercado laboral, dejando a muchos migrantes sin empleo y, en su mayoría, sin garantías, incluso en lo que se refiere a la atención sanitaria. En 2021 y 2022 las oportunidades de empleo han aumentado, así como la precariedad. De hecho, aunque es fácil acceder a un empleo, es difícil alcanzar la estabilidad. Esto ocurre también porque los inmigrantes tienden a aceptar empleos "atípicos", lo que significa que la relación laboral no es del todo legal. El aumento de esta situación ha hecho más frágil la condición de vida de todos los ciudadanos, pero especialmente de las personas inmigrantes, en términos de exclusión social. Esta precariedad afecta a todos los aspectos de la vida, de hecho, durante los años de la pandemia muchos inmigrantes experimentaron una condición de extrema vulnerabilidad también a nivel sanitario, siendo excluidos de las pruebas del COVID-19 y las vacunas gratuitas.⁴⁶

144

Familias migrantes

Trasladarse a Italia y vivir en un país extranjero tiene diferentes repercusiones en las familias inmigrantes. Los papeles dentro de la familia se redefinen debido al nuevo contexto: tanto la madre como el padre deben trabajar; el mercado laboral es de difícil acceso y la falta de una red social y familiar en la que apoyarse lo hace aún más duro. Esto significa, por un lado, que las madres se implicarán más en la vida "exterior", mientras que los padres se dedicarán más al cuidado de los niños⁴⁷. Algunos estudios subrayan que la migración familiar puede conducir a la creación de guetos, sobre todo en el caso de las mujeres que llegan al país después que sus

⁴⁶ <https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2022/10/Sintesi-XXXI-Rapporto-Immigrazione-2022.pdf>. Accessed on 06.11.2023

⁴⁷ Crivellaro, Francesca "Così lontane, così vicine. Famiglie migranti, ruoli familiari e nuove configurazioni di genitorialità" (2021).

maridos. Suelen tener problemas con el idioma, ya que pasan la mayor parte del tiempo en casa.

Otra perspectiva, procedente de un análisis sociológico, describe el fenómeno migratorio que conduce a la migración familiar. En este escenario, los primeros en emigrar son los jóvenes adultos varones que abandonarán su país para conseguir un trabajo decente y apoyar económicamente a su familia. Su proyecto migratorio es temporal, pero si se prolonga, generando así una red de emigrantes y los familiares vendrán también al nuevo país, dando lugar a una migración familiar permanente. El apoyo a través de redes familiares es fundamental. Los jóvenes adultos que viven en un contexto familiar están menos expuestos a comportamientos antisociales y delictivos. El papel de los hijos es a menudo el de facilitadores lingüísticos y mediadores para los padres.

La situación de la familia migrante depende estrictamente de la estabilidad laboral y doméstica, así como de la regulación de documentos. El lugar en el que viven las familias migrantes influye en su relación con el contexto local, en su sentimiento de pertenencia y, por supuesto, en su inclusión en la nueva comunidad. El proceso de reagrupación familiar es largo y, muy a menudo, resultará incompleto al trasladarse a Italia sólo una parte de la familia. El proceso de inclusión y la relación entre la familia inmigrante y la sociedad de acogida están estrictamente relacionados con el empleo de la madre migrante. Los estudios han demostrado que si ella puede contar con un salario estable y participar en actividades externas, establecerá fácilmente nuevas conexiones y mejorará sus conocimientos lingüísticos.

145

16. Popoli Insieme ODV

Popoli Insieme es una organización de voluntariado fundada en 1990 en Padua, en la región italiana del Véneto. Todo empezó en un centro juvenil jesuita, gracias a la visión del padre B. Mendeni y de un grupo de estudiantes que, tras un viaje de voluntariado en Burkina Faso, decidieron que era el momento de actuar en su comunidad y ayudar a las personas migrantes vulnerables que, en aquel momento, tenían dificultades para encontrar un hogar. Una de las primeras acciones de la organización y de los voluntarios, fue abrir un refugio nocturno para migrantes dedicado a los hombres. A principios de los años 90, los migrantes llegaban a Padua procedentes sobre todo del norte de África y del este de Europa. Desde 1991, el refugio nocturno nunca ha cerrado sus puertas y, hoy en día, acoge

a refugiados y titulares de protección internacional que se encuentran en una condición de vulnerabilidad social, económica y de vivienda.

Acogida e inclusión

La actividad principal de Popoli Insieme, desde su fundación, ha sido siempre la acogida de inmigrantes. Tras unirse a la Red del Servicio Jesuita a Refugiados y a la red territorial del Centro Astalli en 2001, el principal objetivo del trabajo de la asociación ha pasado a ser la acogida y la inclusión de los refugiados. Junto con la acogida, Popoli Insieme ha sido muy activa en el campo de la educación y la formación de voluntarios. Desde 2002, con el proyecto educativo "*Finestre. Storie di rifugiati*", Popoli Insieme ha recogido el testigo de los refugiados procedentes de diferentes partes del mundo en varios institutos y, en el curso 2021/2022, casi 3.000 estudiantes participaron en el proyecto y tuvieron la oportunidad de superar prejuicios y estereotipos hacia los migrantes y refugiados, reflexionando sobre las causas de la migración forzada. Para ser voluntario junto a personas migrantes y refugiadas, es muy importante formarse y tener una perspectiva de las difíciles situaciones por las que pueden haber pasado estas personas. Desde 2004, Popoli Insieme organiza un curso de formación para voluntarios y, en general, para todo aquel que esté interesado en ampliar sus conocimientos sobre las migraciones forzadas, el derecho de asilo y la inclusión.

146

Desde 2014, dada la situación de emergencia de los desembarcos y la experiencia adquirida en más de 20 años de actividad, Popoli Insieme decidió gestionar la acogida de los solicitantes de asilo y se convirtió en una organización más estructurada. En el ámbito de la acogida y la inclusión, Popoli Insieme gestiona actualmente 9 apartamentos para solicitantes de asilo y un albergue nocturno para refugiados, ofreciéndoles oportunidades para encontrar un empleo, aprender el idioma y pasar tiempo con los voluntarios que, a día de hoy, son más de 80.

Culturas y comunidades

Junto con los ámbitos de "acogida e inclusión" y "educación y formación", Popoli Insieme se ha implicado en varios proyectos locales, nacionales y europeos que tienen como objetivo promover la inclusión y la concienciación a través de la cultura, el arte y la creatividad para empoderar a las comunidades de inmigrantes y extranjeros. Un ejemplo de este enfoque, centrado en "cultura y comunidad", es el proyecto "LetteraMondo. Popoli che si narrano" promovido y realizado por Popoli Insieme, junto con socios locales y con financiación de una fundación bancaria. El objetivo del

proyecto, que ha durado dos años (2020-2022), ha sido doble: por un lado, pretendía implicar a ocho comunidades extranjeras residentes en Padua (Argentina, Brasil, Camerún, China, Cuerno de África, antigua Yugoslavia, Marruecos, Rumanía), en un camino autobiográfico y -narrativo a través de libros de sus países de origen. De este modo, tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su bagaje cultural y sobre cómo les gustaría que se contara su país a su nueva comunidad italiana, con la colaboración de librerías y bibliotecas independientes.

Por otro lado, el objetivo es promover y acercar a inmigrantes y refugiados el patrimonio cultural de la ciudad de Padua. Los ciudadanos extranjeros no suelen visitar museos y bibliotecas y, este proyecto, fue una ocasión preciosa para que los inmigrantes y refugiados recién llegados conocieran el patrimonio cultural de Padua y para que las ocho comunidades extranjeras contaran sus historias desde su perspectiva, a través de libros, eventos y, especialmente relevante, fue la organización de una feria del libro y la cultura de 4 días de duración "LetteraMondo Fest". A través de este proyecto multinivel, un nuevo público de lectores tuvo la oportunidad de acercarse a nuevos libros y a una literatura extranjera. Un papel importante lo desempeñaron las bibliotecas públicas, socias del proyecto, que expusieron en verano de 2021 una "estantería del emigrante" con los libros elegidos por las comunidades extranjeras de LetteraMondo y listos para ser prestados. A pesar de que el proyecto tuvo lugar durante los difíciles años de pandemia, las ocho comunidades se unieron y tuvieron la oportunidad de construir y valorar su bagaje cultural, a la vez que lo compartían con la ciudad a través de sus libros, poesías y recuerdos. Por lo tanto, el enriquecimiento ha sido mutuo: las ocho comunidades extranjeras tuvieron la oportunidad de subir al escenario y trabajar juntas, la ciudadanía tuvo la oportunidad de escuchar y conocer el bagaje intercultural que alberga Padua.

147

17. Evolución de la situación social y migratoria en los últimos años en el lugar

El fenómeno migratorio en Italia empezó a crecer a principios de los años 90, con un acontecimiento particular que aún está impreso en la memoria pública: el Barco de Vlora, un barco que zarpó de Albania con 20.000 personas a bordo y atracó en Bari, al sur de Italia. En aquella época, la gente se trasladaba a Italia especialmente desde el norte de África y el este de Europa. A finales de los años 90, muchos de ellos eran albaneses y

kosovares. Durante la primera década de los 2000, las costas italianas empezaron a acoger a una media de 23.000 personas al año. Los años más inestables fueron los comprendidos entre 2008 y 2013. Esto se debió especialmente a situaciones críticas en el norte de África y Oriente Próximo, como las revoluciones árabes y el inicio de la guerra en Siria. El 3 de octubre de 2013, frente a Lampedusa, 368 personas murieron en el mar Mediterráneo tratando de alcanzar la seguridad y la paz en Europa. Este suceso supuso una enorme conmoción para la opinión pública italiana y europea. Para evitar que volviera a ocurrir, Italia puso en marcha la operación "Mare Nostrum" y financió el salvamento marítimo. De 2014 a 2017, en solo tres años, Italia recibió más de 600.000 migrantes: más que en los 20 años anteriores. Esto llevó a Italia a un acuerdo con Libia en 2017, con el objetivo de disminuir las llegadas de migrantes. Aun así, en 2017 las llegadas por mar fueron de 120.000 personas.

Protección internacional

En los últimos 20 años, la migración a Italia se ha complicado mucho, de hecho, las vías legales para llegar al país han disminuido año tras año. En 2002, la ley Bossi-Fini supeditó la entrada y la estancia en Italia al contrato legal de trabajo, introdujo la expulsión inmediata con acompañamiento a la frontera y redujo a la mitad la duración de los permisos de residencia. El objetivo original era detener la inmigración ilegal, pero en realidad contribuyó a aumentarla. Esta es la razón por la que la mayoría de las personas que emigran a Italia, llegan al país a través de rutas ilegales, arriesgando sus vidas, y solicitan protección internacional para obtener un permiso de residencia. En 2018, el decreto Salvini anuló la mayoría de las posibilidades de obtener protección internacional. Esto generó situaciones críticas para los migrantes vulnerables, que se encontraron sin papeles y sin atención. En 2020 se han reintroducido algunos tipos de protección, pero la situación sigue siendo complicada.

Las personas que emigran a Italia no sólo cruzan el mar Mediterráneo. De hecho, en el Véneto y otras regiones del norte, muchos afganos y pakistaníes llegan a Italia a través de la ruta de los Balcanes. Para la mayoría de ellos, Italia sólo representa un país de tránsito. Este tipo de migración afecta a las personas que, por diversos motivos, no pueden viajar de forma legal. Sin embargo, estos no son los únicos migrantes que se desplazan a Italia, muchos vienen del sur de América o de Asia sin tener que arriesgar sus vidas.

Durante los años de la pandemia, la llegada de inmigrantes se detuvo y también la cobertura mediática. A principios de 2021, la tasa de llegadas empezó a aumentar de nuevo. Durante el verano, tras la toma de Kabul por los talibanes, más de 5.000 afganos llegaron a Italia a través de corredores militares. En la primavera de 2022, tras el inicio de la guerra en Ucrania, más de 130.000 personas encontraron refugio en Italia. Al mismo tiempo, los otros tipos de migración nunca se detuvieron. En los últimos veinte años, Italia se ha convertido cada vez más en un país de primer destino, que se enfrenta a una "inmigración fronteriza" y a todas sus consecuencias.

A medida que cambiaba la situación migratoria, también lo hacía el trabajo de Popoli Insieme. De hecho, hasta 2014 la organización sólo trabajaba con refugiados, pero esto cambió debido al aumento de las llegadas procedentes del Mediterráneo que necesitaban asilo.

Popoli Insieme decidió abrirse a la acogida de solicitantes de asilo. Actualmente, en Italia, el fenómeno migratorio está profundamente politizado y las políticas de acogida, hospitalidad e inclusión podrían disminuir en los próximos años.

149

18. Situación especial de las comunidades desfavorecidas en materia de educación

La presencia estable de comunidades de origen inmigrante es un hecho constatado tanto a nivel nacional como en el contexto específico de Padua.

Sin embargo, y aunque existen numerosas voces de la literatura poscolonial en Italia, los espacios culturales de autorrepresentación "desde la base" para este segmento de la población siguen siendo escasos.

Las familias inmigrantes y las familias desfavorecidas en general se enfrentan a muchas dificultades relacionadas con el trabajo, la escuela, la cultura y el hogar. En la base de estas dificultades está el aspecto económico, pero también el cultural. Debido a escasos niveles de formación, a menudo los inmigrantes no disponen de las herramientas adecuadas para ser escuchados por las instituciones y esto hace que a menudo sus dificultades no sean conocidas y no afloren a la superficie. Afortunadamente, Padua cuenta con un comité de representantes de las comunidades de inmigrantes que intenta representar sus dificultades. El papel de este comité es relevante para la representación de los inmigrantes.

En general, la escasa conciencia cultural de las comunidades de inmigrantes resulta ser un obstáculo para el diálogo intercultural bidireccional, sobre todo teniendo en cuenta la dificultad de los hijos de padres inmigrantes para conciliar de forma fructífera la herencia cultural del país de origen con el camino de inserción en el contexto social y cultural italiano, como sostiene el profesor Stefano Allievi. Esto se aplica en particular al ámbito educativo. A esto hay que añadir los múltiples problemas experimentados por los jóvenes en los dos últimos años, así como la situación geopolítica, pandémica y climática a nivel mundial: según los datos del Istat, se están duplicando los adolescentes y jóvenes (14-19 años) que no están satisfechos con su vida.

Por lo tanto, es importante que la comunidad local tome la delantera con iniciativas, incluidas las culturales, que consideren la importancia de este punto de partida centrándose en los padres inmigrantes y, en consecuencia, en sus hijos, y que tengan como objetivo facilitar la emergencia del potencial comunicativo, expresivo y participativo de estas personas.

Según el XXXI Informe sobre Inmigración de Cáritas Italiana y la Fundación Migrantes en 2022, el Véneto es la cuarta región con mayor número de ciudadanos extranjeros después de Lombardía, Lacio y Emilia-Romaña, con un 10,01% de ciudadanos extranjeros respecto a la población total. En el municipio de Padua, el número de residentes extranjeros está creciendo: en 2007 se situaba en 22.000 residentes, mientras que en 2021 ascendían a 34.545, el 16,55% de la población total (Anuario Estadístico Municipio PD 2021). De ellos, el 29,39% son residentes del Distrito 2 Norte (Arcella).

El grupo más prevalente es el comprendido entre los 30 y los 54 años, que abarca por sí solo el 50% (17.100 personas, datos Anuario Estadístico Municipal PD 2021), con un creciente componente femenino. La presencia de un elevado número de mujeres y el aumento de la edad media de la población extranjera son significativos de la presencia de familias extranjeras que han elegido vivir e instalarse en Padua, especialmente en lo que respecta a las comunidades más presentes: Rumanía, Moldavia, Marruecos, China, Nigeria, Filipinas, Marruecos, Albania, Bangladesh, Sri Lanka, Ucrania y Túnez. Se trata de países muy diferentes entre sí y en comparación con Italia. Por este motivo, la cuestión de la paternidad y la educación de los inmigrantes también requiere una consideración desde el punto de vista cultural.

150

De hecho, esta cifra debería completarse con la del número de alumnos extranjeros escolarizados. En 2021/2022, el Anuario Estadístico de la Ciudad de Padua calcula 4038. De ellos, el mayor porcentaje, el 29%, se encuentra en los centros preescolares (unos 1188 niños).

Estos datos revelan, por tanto, un grupo de inmigrantes que ya no está representado únicamente por hombres adultos trabajadores, sino por familias enteras en busca de arraigo en el territorio, incluidos sus hijos, que cada vez nacen más en Italia. Estas familias, sin embargo, se enfrentan a menudo a la hostilidad y a los discursos de odio, como analiza la asociación VOX - Observatorio Italiano de Derechos, que elabora periódicamente "mapas de la intolerancia". Para hacer frente a todas estas dificultades, estrictamente ligadas al trasfondo migratorio, es necesario desarrollar en la comunidad inmigrante la identidad social, la cohesión social y el sentimiento de pertenencia a la comunidad local y global. Salvaguardar el patrimonio cultural del que proceden las familias de origen inmigrante que residen en la zona de Padua significa, por tanto, formar parte de un movimiento más amplio de valorización cultural, y esta Asociación propone ponerlo en práctica de forma participativa.

151

Otro punto de atención, que no está estrictamente relacionado con la educación, es el problema de la vivienda. Si los padres inmigrantes se enfrentan a dificultades con vivienda, sus hijos pueden sufrir falta de atención y falta de espacio para desarrollar sus potencialidades. Esto también se aplica a los padres. Así pues: aunque el problema no esté estrictamente vinculado a la educación, sus consecuencias sí lo están.

19. Experiencia de implicar a los padres en el apoyo a sus hijos. De la literatura a la conciencia cultural

Desde hace 32 años, Popoli Insieme trabaja a nivel local (Padua) para apoyar a la población migrante, con especial referencia a los hombres adultos solicitantes de asilo y refugiados. En los últimos tres años, sin embargo, la Asociación ha abierto sus puertas a proyectos relacionados con el empoderamiento y la sensibilización cultural tanto de las comunidades de inmigrantes de larga permanencia como de los recién llegados, llegando así a desarrollar nuevas habilidades de acompañamiento y orientación al territorio. En este marco se inscriben también las iniciativas destinadas a valorizar el patrimonio cultural, literario y culinario perteneciente a este grupo destinatario y la inclusión del mismo

en el territorio (Padua). Existen estudios que confirman, de hecho, que el empoderamiento y el enfoque basado en la comunidad son profundamente generativos en el contexto creativo-artístico. A través de este proceso, llevado a cabo siempre de forma bidireccional con la implicación de la población local y las comunidades de inmigrantes, pretendemos producir un impacto positivo en la cohesión social y el desarrollo de oportunidades para el intercambio intercultural.

La conciencia cultural es un aspecto fundamental del empowerment

En Popoli Insieme, empezamos a tratar este tema con el proyecto LetteraMondo en 2020: 8 comunidades extranjeras (con un mínimo de 10 miembros en cada grupo) participaron en una formación de autonarración a través de libros y al final, con la participación de las bibliotecas públicas de Padua, se organizó una feria del libro. LetteraMondo fue un gran éxito y somos conscientes de que debe seguir desarrollándose. Aun así, no es aplicable a cualquier tipo de comunidades de inmigrantes. Muchos de ellos no tienen la formación específica necesaria para participar en él, y el riesgo es perder su motivación. Dado que la "conciencia cultural" puede impulsar el empoderamiento de muchas otras maneras, decidimos ampliar el enfoque de LetteraMondo hacia una formación más sencilla.

152

Aunque a menudo se vinculan erróneamente a meros actos de satisfacción de necesidades básicas, en realidad, las costumbres y tradiciones del mundo de la alimentación y las canciones de cuna -los dos puntos fundamentales que tocará el proyecto- tienen su propia cultura, historia y simbología en todas las partes del mundo, como relata M.Montanari en "La alimentación como cultura". Es a partir de este supuesto, que cruza lo universal y lo particular, que el proyecto pretende aportar nuevas visiones y contenidos de interés general para un enriquecimiento compartido.

Popoli Insieme, dentro del proyecto Padres por la Inclusión, y en general, quiere tratar precisamente el tema de la herencia cultural que los padres con un pasado migratorio dejan a sus hijos, que ahora crecen en Italia y habitan el territorio paduano. La exigencia de adherirse a un único modelo cultural (el del país de acogida) en una edad tan delicada como la infancia corre el riesgo de eclipsar la riqueza cultural (por tanto, también gastronómica y musical) de la que son portadoras las familias de origen inmigrante. Al mismo tiempo, como señala el antropólogo G. Hage en

"White Nation: Fantasías de la supremacía blanca en una sociedad multicultural", una sociedad en la que se reprodujera el esquema compartimentado del crisol de razas acabaría implicando a las comunidades migrantes sólo en un contexto folclórico, casi carnavalesco, que relega al otro dentro de los confines de su propia alteridad. De lo contrario, el enfoque intercultural propuesto fomenta la colaboración continua y participativa entre las partes y, tal y como se experimentó en 2019, el contexto de "comida comunal" de la población migrante con la población local favorece el establecimiento de relaciones de confianza (véase el artículo de la antropóloga Lucia Chaplin). Hablando de "comida comunal" y de la comensalidad digital, hay publicaciones en curso que tratan, entre otros puntos, el tema de los "programas de cocina digital" propuestos por la Associazione Popoli Insieme en 2020-2021 y analizados desde una perspectiva antropológica como parte del proyecto Hera Food2Gather, con el socio de la Universidad de Padua, que llevó a cabo parte de la investigación precisamente profundizando en los talleres de cocina en línea en los que participan personas refugiadas. En cuanto a los aspectos relacionados con las tradiciones orales y de canto, el enfoque desarrollado con éxito en el marco del proyecto LetteraMondo también se está aplicando y adaptando a quienes no están familiarizados con el ámbito literario. De este modo, puede facilitar el resurgimiento y el intercambio de canciones de cuna del mundo.

153

"Padres por la inclusión" aúna aspectos locales y globales, universales y particulares, destacando los detalles que distinguen, pero también los grandes puntos que unen a las culturas de todo el mundo, acompañando a las familias de origen inmigrante al encuentro con la comunidad local y viceversa, generando debate a partir de algunas preguntas sencillas sobre la crianza de los hijos: ¿Cómo hago dormir a mis hijos? ¿Qué cuentos les canto? ¿Qué musicalidad tienen mis canciones?

¿Cuál es el plato de mi país que cocino para mis hijos? ¿Cómo es este plato bueno tanto para la salud como para el planeta? De hecho, un enfoque dialógico, relacional y comunitario facilitará la transmisión y recepción de contenidos.

Los problemas de las familias extranjeras en cuanto a la concienciación cultural como herramienta de empoderamiento, están relacionados principalmente con: la falta de posibilidades económicas; la falta de conocimientos y de herramientas culturales; y la necesidad de cubrir las necesidades básicas y las diferentes prioridades. Estos problemas están relacionados entre sí y considerados en conjunto explican plenamente por

qué las comunidades inmigrantes no se implican lo suficiente en el discurso cultural. Muy a menudo, los hijos de padres extranjeros no pueden contar con el apoyo de sus padres a la hora de elegir que estudiar, ir a la universidad o dedicar tiempo a actividades culturales. Esto sucede porque la conciencia cultural no es considerada por sus padres como una posible fuente de ingresos. Sus vidas se basan en percepciones y prioridades diferentes y corren el riesgo de vivir entre dos mundos. Para hacer frente a este problema, la experiencia de Popoli Insieme dentro del proyecto LetteraMondo ha apoyado la formación de inmigrantes adultos. La experiencia de LetteraMondo se explicará mejor en el siguiente apartado.

La idea de LetteraMondo fue diseñada en 2019 en Popoli Insieme y financiada en 2020 en Italia por la Fondazione Cariparo. En realidad, en Europa ya existen algunos proyectos literarios destinados a la inclusión social de los jóvenes inmigrantes (por ejemplo, Ibby <https://www.ibbyeurope.org/> y el proyecto educativo O Mundo en Bélgica <https://omundo.be/>), pero aun así es posible observar una falta de propuestas destinadas a la implicación de los jóvenes inmigrantes/refugiados en la vida cultural/literaria del país de acogida. Aunque hablen la lengua del país de acogida, rara vez se incorporan a la vida cultural, por falta de conocimientos sobre el tema o por cuestiones económicas y de inclusión. Por otro lado, a menudo se pide a las comunidades de inmigrantes que se unan a las iniciativas de la sociedad civil a través de medios como la gastronomía. Aunque sea una gran herramienta de integración, la gastronomía no puede transmitir la complejidad como lo hace la literatura. Por último, observamos un "proceso de apropiación cultural": cuando tienen lugar iniciativas culturales relacionadas con la literatura migrante, se pide a los oradores locales que hablen en lugar de los migrantes.

154

Estos ejemplos, observados por Popoli Insieme, lo demuestran:

- El interés de las comunidades culturales locales por ampliar la perspectiva sobre el mundo y abordar el tema de las comunidades migrantes y la migración.
- La falta real de herramientas y enfoques para establecer un entorno intercultural que anime a los inmigrantes a participar en el proceso.
- La falta de representación de las comunidades migrantes en los proyectos e iniciativas culturales/literarias sobre migración.

La idea de LetteraMondo nació para llenar este vacío formando a algunos inmigrantes para que se convirtieran en facilitadores de itinerarios de autonarración a través de los libros. Los emigrantes que participaron en el proyecto en 2020 siguen operando a nivel local de forma más estructurada, organizando eventos literarios y animando la vida cultural de Padua. LetteraMondo fue el primer paso hacia nuevas oportunidades.

LetteraMondo, resumiendo, consistía en:

- Formación en autonarración guiada por animadores migrantes: en ella participaron 8 comunidades extranjeras de Padua
- Elección de 3 libros por comunidad y donación de los libros (24 en total) a las bibliotecas públicas de Padua
- Producción y edición de un vídeo de cada comunidad presentando el libro
- Construcción de una "estantería del emigrante" para cada comunidad extranjera en cada una de las bibliotecas públicas implicadas
- Organización del LetteraMondo FEST con las 8 comunidades con un enfoque ascendente: cada comunidad tuvo que dar forma a su evento, con invitados, temas, título, etc.

155

Familias migrantes cuya situación ha mejorado.

Como se ha dicho, podemos afirmar que LetteraMondo abrió nuevas posibilidades para la integración de los inmigrantes. Gracias a las reuniones comunitarias, de hecho, numerosos grupos informales se han estructurado dando a luz también a páginas de Facebook derivadas de LetteraMondo para la promoción y la apreciación de la literatura de sus países: la primera fue la de la antigua Yugoslavia, que dio a luz su propia página "YU LetteraMondo" (<https://www.facebook.com/YuLibriXX>). Le siguieron Camerún (Camerún por LetteraMondo: <https://www.facebook.com/camerunperletteramondo>) y Brasil, sólo en Instagram, "@brasiletteramondo". Es relevante decir que los participantes de las comunidades migrantes de LetteraMondo eran principalmente padres extranjeros, aunque alguna comunidad involucró a toda la familia, considerando el proyecto como una oportunidad de formarse gratuitamente sobre literatura y de hablar de temas poco abordados (por ejemplo, la guerra, el colonialismo y el racismo para el grupo de Camerún).

Algunas comunidades profundizaron en textos elegidos deliberadamente en versión bilingüe, otras buscaron un equilibrio para representar a los múltiples países de su zona geográfica (Antigua Yugoslavia, Cuerno de

África), luego están las que decidieron, a cambio de la compra de libros en italiano, proporcionar a sus expensas a los participantes del grupo también la versión en la lengua original para facilitar la comprensión (China, Rumanía). Todos los grupos se reunieron también al margen de las tres reuniones programadas para afinar la elección de los textos, su puesta en común entre los miembros de la comunidad, la lectura íntegra y la preparación de las reseñas en vídeo. El proyecto también contó con la participación de miembros de la comunidad residentes en otros lugares, lo que le dio un alcance nacional e internacional: en la actividad de difusión "Campeonato LetteraMondo", diseñada para hacer frente al Covid-19 y conseguir que las comunidades fueran más activas socialmente, se pidió a las comunidades que propusieran cada mes contenidos relevantes relacionados con su propia cultura: nombre de un poeta, ensayista, novelista, canciones infantiles, platos de su propia cocina, versos de poemas, etc. En esta investigación participaron, según los relatos, madres de Mogadiscio que aportaron mensajes de audio, pasando a crear una verdadera colección de su patrimonio familiar y comunitario.

En algunas situaciones, como la del grupo rumano, tanto la madre como el marido participaron como facilitadores del grupo. Habían encontrado el equilibrio "Pro Dacia": un espacio para valorizar las danzas folclóricas rumanas. Los bailes se vieron tristemente interrumpidos por la Covid-19, pero "LetteraMondo" fue una oportunidad para una verdadera reanudación de las actividades, sustituyendo los bailes, momentáneamente imposibles de realizar debido al Covid (en 2020), por la palabra escrita. La comunidad china (especialmente afectada por los estereotipos sobre ser responsable del Covid-19, en Italia) entre los textos elegidos, incluyó un libro sobre historias de vida relacionadas con la Covid-19. El grupo marroquí, el más joven en cuanto a edad (sólo estudiantes, sin padres implicados), prolongó durante 4 horas el primer encuentro en el que chicas y chicos de toda la región se reunían los sábados por la mañana para compartir reflexiones y remodelar sus identidades.

Esto demuestra que toda la familia migrante puede beneficiarse de LetteraMondo. Del mismo modo, la reflexión sobre el pasado común, y sin embargo tan diferente, fue la pista para que las comunidades del Cuerno de África y de la antigua Yugoslavia, marcadas por una gran presencia de conflictos en sus zonas geográficas de referencia, reelaboraran un discurso identitario: de hecho, estas comunidades decidieron dejar que el proyecto valorizara aspectos de su cultura que salieran de la lógica fácil del mercado que apunta a hablar principalmente de guerra y conflicto. Para el grupo

camerunés, por el contrario, "LetteraMondo" ofreció la posibilidad de partir de libros y novelas para hablar con sus hijos del tema de la guerra: algunas madres que participaron en el proyecto con sus hijos dijeron que nunca habían hablado de ello, del colonialismo, del racismo. Y los libros escritos por africanos las apoyaron en esta nueva reflexión.

El formato inicial de "LetteraMondo" fue concebido en 2019 por Popoli Insieme ODV en Padua, Italia. En 2020, Popoli Insieme recibió financiación, dentro de la convocatoria de ideas "Culturalmente 2019" de la Fundación Cariparo, para el proyecto denominado "LetteraMondo". El objetivo del proyecto era implicar a las comunidades extranjeras de la zona en temas culturales y literarios. El proyecto estaba impulsado por la idea de que las comunidades inmigrantes y sus culturas son mucho más complejas que la mera cocina étnica a la que se ven reducidas su representación. Las iniciativas relacionadas con bailes, canciones, cocinas extranjeras destacan a menudo en la zona, pero las comunidades rara vez son llamadas a hablar a través de los libros. "LetteraMondo", por primera vez en la zona de Padua, tiene desde 2019 -año de su concepción- el doble objetivo de acercar a las comunidades migrantes a la lectura y de promover su patrimonio cultural entre los ciudadanos locales.

157

En la zona de Padua, las comunidades extranjeras más presentes son las de Rumanía, Moldavia, China, Nigeria, Filipinas, Marruecos, Bangladesh, Albania, Sri Lanka, Ucrania, Pakistán, Túnez y Camerún. La "Comisión para los ciudadanos extranjeros residentes en Padua", creada por el ayuntamiento de Padua hace unos años, está formada por 16 miembros que representan no sólo a sus propias comunidades de origen sino, más ampliamente, a las comunidades de inmigrantes en general.

A partir de la implicación de este organismo público y gracias a la red de Popoli Insieme ODV, algunas comunidades extranjeras presentes en la zona se involucraron en el proyecto de basándose en los siguientes criterios: número de miembros de la comunidad a nivel local; predisposición y motivación de los miembros para participar en el proyecto; disponibilidad en el mercado italiano de obras procedentes de los países de origen y ya traducidas al italiano. Las 8 comunidades siguientes han aceptado participar en el proyecto "LetteraMondo":

- Comunidad de Argentina, con referencia al centro cultural El Pericón,
- Comunidad de Brasil, con referencia a la asociación Ven Brasil,
- Comunidad de Marruecos, con referencia a la asociación Paduán de marroquíes.

- Comunidad de Rumanía, con referencia al grupo de danzas folclóricas rumanas
- Comunidad del Cuerno de África, ya activa en otras iniciativas sociales como "Cena per tutti" y "Festa dei Popoli". La comunidad incluye participantes de Somalia, Eritrea y Etiopía
- Comunidad de Camerún, en referencia al grupo de cameruneses presentes en Padua
- Comunidad de la antigua Yugoslavia, no establecida formalmente, pero basada en un grupo de personas procedentes de los países de la antigua Yugoslavia que ofrecen contenidos culturales a nivel informal en la zona de Padua
- Comunidad china, con referencia a la Asociación Filo di Seta, que anima cada año el Carnaval Chino de Padua.

Estas comunidades, a través de un camino de autonarración guiada por los libros, han diseñado y organizado un festival participativo y comunitario, el "LetteraMondo FEST", celebrado en septiembre de 2021. Como ya se ha dicho, el objetivo del proyecto "LetteraMondo", que duró dos años (2020-2022), era doble: por un lado, pretendía implicar a ocho comunidades extranjeras residentes en Padua (Argentina, Brasil, Camerún, China, Cuerno de África, antigua Yugoslavia, Marruecos, Rumanía), en un camino autonarrativo a través de libros sobre sus países de origen. De este modo, tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su bagaje cultural y sobre cómo les gustaría que su país y su cultura fueran conocidos y representados en el seno de su nueva comunidad. Por otro lado, el objetivo era promover el patrimonio cultural de la ciudad de Padua y acercarlo a los inmigrantes y refugiados. Los ciudadanos extranjeros no suelen visitar museos y bibliotecas. Por lo tanto, el proyecto era a la vez una ocasión excelente para que los inmigrantes y refugiados recién llegados conocieran el patrimonio cultural de Padua y una oportunidad para que las ocho comunidades extranjeras contaran sus historias desde su perspectiva, a través de libros, eventos y especialmente un festival del libro y la cultura de cuatro días, "LetteraMondo FEST". A través de este proyecto multinivel, un nuevo público de lectores tuvo la oportunidad de acercarse a nuevos libros y a una literatura extranjera. Un papel importante lo desempeñaron las bibliotecas públicas (socias del proyecto) que organizaron "Estanterías del Migrante" en el verano de 2021 exponiendo los libros elegidos por las comunidades extranjeras de "LetteraMondo" e incluyéndolos en su catálogo para que pudieran ser prestados y leídos por la comunidad.

A pesar de haber tenido lugar durante los difíciles años de la pandemia, las actividades y la coorganización del festival han unido a las ocho comunidades y les han brindado la oportunidad de construir y valorar su bagaje cultural, al tiempo que lo compartían con la ciudad, a través de los libros, la poesía y los recuerdos. Por lo tanto, el enriquecimiento ha sido mutuo: las ocho comunidades extranjeras han tenido la oportunidad de subir al escenario y trabajar juntas, los ciudadanos han tenido la oportunidad de escuchar y conocer el bagaje intercultural que alberga Padua. A nivel local, el Festival ha cosechado cierto éxito y un gran apoyo por parte de la comunidad y las instituciones locales: además de la Fundación Cariparo, también prestaron su apoyo el Pio Istituto dei Sordi, que contribuyó a la traducción al italiano de los signos de todas las veladas, y el Ayuntamiento de Padua. El proyecto "LetteraMondo" pretendía localizar, además de las 8 comunidades extranjeras, también 8 librerías diferentes y 8 bibliotecas de Padua, en virtud de la colaboración con las Bibliotecas Cívicas de Padua que cooperaron en la difusión del proyecto y en la compra y adición a sus catálogos de los libros sobre los que trabajaron las ocho comunidades, creando junto con Popoli Insieme las "Estanterías del Migrante", que permanecieron disponibles para su consulta durante un mes antes de que los libros se incluyeran definitivamente en el catálogo, con el fin de ponerlos a disposición de todos. Cada estantería destacaba los textos en los que había trabajado una de las comunidades e invitaba al público a buscar las otras 7 estanterías repartidas por la ciudad. Además, el personal de la librería se encargaba de ampliar el estante con otras propuestas del mismo origen, basándose en lo que había disponible en el catálogo. Cada comunidad ha recibido una librería y una biblioteca de referencia. Al final del proyecto, los 24 libros adquiridos a 8 librerías independientes se difundieron en 8 estanterías para inmigrantes de 8 bibliotecas públicas. Esta vía de difusión tenía como objetivo promover el próximo FEST "LetteraMondo", que tuvo lugar en septiembre de 2021. El festival se llevó a cabo en cuatro veladas diferentes y con la máxima participación de los miembros de las comunidades migrantes y sus familias. Dos comunidades extranjeras participaron activamente en cada velada. Algunos participantes decidieron implicar a sus hijos en los encuentros de autonarración literaria, aprovechando así la oportunidad de tratar temas complicados como la guerra y el racismo, que rara vez se trataban en casa. Así pues, esta vía expresó claramente su potencial de empoderamiento y aumentó el nivel de autoanálisis y de diálogo familiar e intercultural del grupo. Según las entrevistas recogidas sobre el terreno, éste fue el principal valor añadido del proyecto: los beneficiarios consideraron que los libros

tratados eran un medio útil para transmitir elementos de su cultura en sentido amplio también a sus hijos. De hecho, las reuniones de autonarrativa siguieron un esquema sencillo desarrollado en tres etapas diferentes. Partiendo de una simple lluvia de ideas se llegó a la elección y lectura de los libros sobre los que trabajar y a la producción de un breve vídeo centrado en uno o varios de ellos. El vídeo se utilizó para publicitar los actos del festival "LetteraMondo". De hecho, en la inauguración del festival, muchos de los participantes ya conocían los libros y extractos elegidos por las comunidades participantes en "LetteraMondo".

Son numerosas las reacciones que nos permiten evaluar positivamente el impacto de "LetteraMondo":

"Fue una oportunidad para hablar de la guerra y el colonialismo con nuestros hijos. Nunca habíamos tenido la oportunidad de hacerlo".

"Ya existíamos como grupo informal, pero ahora tenemos una página en Facebook y realizamos más eventos en la ciudad. Queremos hablar de nuestra literatura, no de política" (Comunidad Ex Yugoslavia)

"Compré libros en dos idiomas para que las personas que no conocieran bien el italiano pudieran participar en las reuniones" (Grupo chino)

160

Cabe señalar que el proyecto funcionó perfectamente incluso en condiciones de confinamiento y con las relaciones sociales limitadas debido a la pandemia. Esto se debe a que las comunidades se han reunido en espacios virtuales como Zoom y, en general, han tenido la oportunidad de dedicar más tiempo a las actividades debido a que estaban menos ocupadas de lo que habrían estado normalmente con la rutina laboral diaria. Al mismo tiempo, debido al bloqueo, algunos momentos de difusión del proyecto como, por ejemplo, la inauguración de la Estantería del Migrante por parte de las comunidades extranjeras tuvieron que cancelarse y esto provocó una pérdida de visibilidad, de oportunidades de intercambio y de encuentro a nivel local.

Al final del estival "LetteraMondo", los miembros de las comunidades extranjeras que habían mostrado interés tanto por el tema de la escritura como por el de la lectura participaron en un curso intercultural de escritura creativa. El curso fue impartido en 2022 por Leyla Khalil, escritora italo-libanesa y directora del proyecto, y se desarrolló en 5 encuentros, cada uno de los cuales se centró en uno o varios temas específicos: historia, personajes, tiempo, fabula y trama, incipit, desarrollo y conclusión, técnicas de escritura creativa. El grupo de participantes mostró verdadero interés por la propuesta y el curso concluyó con la participación de seis emigrantes y la redacción de seis relatos, cada uno de naturaleza muy diferente. Los relatos se presentaron durante la fiesta final de "LetteraMondo" en septiembre de 2022. Para intentar comprender por qué, de las 80 personas implicadas en el proceso de "LetteraMondo", sólo seis habían participado en el curso de escritura creativa intercultural, intentamos abrir una conversación con los participantes del curso, pero también con aquellos que habían participado en el festival "LetteraMondo" y en la vía autonarrativa a través de los libros, pero no en la escritura creativa. Lamentablemente, el nivel cultural y de alfabetización básico, entendido como familiaridad en el uso de la palabra escrita, se percibía como demasiado elevado en comparación con el del grupo dentro del cual Popoli Insieme buscaba participantes. Este hecho, como veremos, coincidía con la opinión de los socios europeos del proyecto "Padres para la inclusión".

161

De hecho, la Associazione Popoli Insieme se implicó en el proyecto "Padres por la inclusión" precisamente para abordar la cuestión del éxito académico y su vínculo con la conciencia cultural de las personas de origen inmigrante.

Por ello, todos los socios tomaron en consideración la trayectoria de "LetteraMondo" durante la reunión inicial. Tras realizar consideraciones de diversa índole, se puso de manifiesto que el enfoque ascendente de la concienciación cultural y la capacitación llevado a cabo con el proyecto "LetteraMondo" aportaba numerosos elementos valiosos. Se acordó que estos elementos aparecerían también con los grupos objetivo de las demás organizaciones.

En particular, surgió una cuestión crítica:

El nivel de escolarización y de alfabetización de los participantes no era adecuado para la vía literaria tout-court.

La sugerencia inicial a la que llegaron los socios fue desarrollar una edición de "LetteraMondo" que girara en torno a las narraciones orales. Sin embargo, dado que el título italiano "LetteraMondo" se refiere

explícitamente a las "cartas escritas" (en italiano "lettere"), se decidió mantener el enfoque y el tema central de "LetteraMondo", es decir, el de la palabra escrita, pero adaptando su desarrollo y estructura al nuevo grupo destinatario.

Esta decisión final pasó por posteriores análisis y debates y se barajaron otras opciones, que luego fueron descartadas: por ejemplo, se decidió estructurar una doble vía, en la que cada participante pudiera elegir si presentarse a través de un libro o de un plato de su país. De hecho, Popoli Insieme había desarrollado previamente un formato de "Show de cocina" intercultural en línea ya en 2020, en plena pandemia de la Covid-19. Sin embargo, se consideró que este cambio no era conveniente porque, si bien se considera que la cocina es un elemento fundamental de la cultura de un país, se cree que la elección de optar por la palabra escrita podría tener un valor añadido en términos del peso político que las minorías pueden adquirir a través del proyecto: no la "alimentación" pasiva del otro -el elemento dominante- sino una verdadera redacción del subalterno y la revolución de la jerarquía social y cultural.

162

20. Intercambio de experiencias de los socios del proyecto - Laboratorios de experiencias internacionales - Pruebas en otros países europeos. Módulo 4 Crianza y éxito escolar de los hijos: el elemento de capacitación de la conciencia cultural

El nuevo módulo, estructurado a partir de los argumentos descritos y basado en la experiencia del curso de escritura creativa intercultural, presenta algunos aspectos nuevos.

En concreto, se trata del taller "*La vida es una historia llena de aventuras*":

- Menos piramidal y más igualitario: se pierde el papel del coordinador que debe dirigir y acompañar a su comunidad en el camino de la autonarración a través de los libros. Cada participante en el curso es considerado experto en su ciclo vital, en el contexto cultural del que surge y plenamente capaz de gestionar el taller como los demás miembros del grupo.

- Menos complejo: a diferencia de "LetteraMondo", no hay un número fijo de comunidades ni la necesidad de trabajar con bibliotecas y librerías.⁴⁸
- Menos rígido y más colaborativo.⁴⁹
- Más corto: el taller de escritura creativa "La vida es una historia llena de aventuras" se desarrolla a lo largo de media jornada, lo que lo hace más accesible para los padres inmigrantes que tienen compromisos familiares o laborales.
- Más íntimo: no hay apariciones ni actuaciones públicas obligatorias. Esto garantiza que no haya vergüenza entre los participantes a la hora de leer sus propios escritos. Al mismo tiempo, el tamaño del grupo y la posibilidad de escribir un texto en grupo hacen que cada uno pueda decidir si se expone a nivel autobiográfico y en qué medida. Esto sigue siendo una posibilidad, no una obligación.
- Más multidisciplinar: en el itinerario propuesto, el libro no sólo se escribe, sino que también se encuaderna. Cada participante es libre de contribuir y compartir partes de sí mismo de las formas en las que se sienta más seguro, posiblemente compartiendo con el grupo habilidades no relacionadas con la escritura creativa como gráficas o dibujos.

163

El proyecto "LetteraMondo" se explicó detalladamente a los socios europeos del proyecto y de este manual para explicar los antecedentes de los que surgió la idea concreta de un taller de escritura creativa y en cuyos resultados se basó su implementación en otros contextos internacionales.

⁴⁸ A las 8 comunidades que participaron en el primer "LetteraMondo", se les pidió que trabajaran con 8 bibliotecas locales diferentes y 8 librerías independientes. No todos los socios tienen su sede en la ciudad que pueda garantizar una oferta de este tipo a nivel cultural y editorial. Por este motivo, con vistas a futuras pruebas a escala europea, se decidió eliminar la limitación del número de comunidades que debían participar y el vínculo obligatorio con bibliotecas y librerías.

⁴⁹ La discusión con los antropólogos ha puesto de manifiesto el problema potencial de vincular a los lectores a la elección de libros escritos por autores de su propio país. Esto, de hecho, podría reforzar el significado negativo del concepto identidad. Al igual que un italiano puede sentirse plenamente representado por un texto de Julio Cortázar o Philip Roth, a un nigeriano hay que dejarle libertad para decidir si le representa más Ngozi Adichie o Italo Calvino. Por esta razón, los grupos de escritura no se seleccionaron en función de su país de origen, sino que se eligieron de forma heterogénea.

Además del taller "La vida es un cuento lleno de aventuras", en el contexto italiano, "LetteraMondo" se volvió a experimentar con 8 nuevas comunidades, pero con una gran diferencia: esta vez, la propuesta no vino directamente de Popoli Insieme, sino de los propios beneficiarios a partir de la propuesta de padres de diversos orígenes de replicar la buena práctica de 2021. De hecho, algunos miembros de estas comunidades hicieron una petición explícita a Popoli Insieme para poder contar su historia al público italiano con el fin de fomentar la integración de sus hijos en contextos sociales y de aprendizaje, así como para facilitarles el conocimiento de un pasado al que pertenecen. Se ha mantenido informados a los socios del proyecto sobre la evolución de la nueva edición de "LetteraMondo" para que, en caso de que en el futuro exista la posibilidad de desarrollarla en sus países, dispongan de toda la información necesaria.

20.1 Concepto y método de trabajo: Taller "¡La vida es una historia llena de aventuras!"

164

En cuanto al módulo "La vida es una historia llena de aventuras", está estructurado, por tanto, desde cero y se basa en algunas consideraciones realizadas por los socios del proyecto Padres por la Inclusión sobre "LetteraMondo". Esto brinda la oportunidad de compartir con la red de socios no sólo una, sino dos "buenas prácticas" ya probadas en el contexto paduano en numerosas ocasiones por la Associazione Popoli Insieme.

El objetivo principal del taller "¡La vida es una historia llena de aventuras!" es, de hecho, que los padres puedan transmitir algunos elementos culturales a sus hijos desde una edad temprana, fomentando el mantenimiento de su cultura de origen para los padres como la transmisión hacia sus hijos, fomentando así el diálogo intercultural y la apertura hacia el nuevo país, un aspecto fundamental para frenar el abandono escolar prematuro en los jóvenes estudiantes extranjeros. Si "LetteraMondo" es una "buena práctica" que Popoli Insieme ya llevaba a cabo, este taller es el resultado de una adaptación como resultado de la experiencia de la Asociación dentro del proyecto Padres por la Inclusión con un enfoque específico en la crianza de los hijos. El título del taller está pensado para conceder a los participantes la libertad de expresarse sobre lo que prefieran, liberándoles de la obligación de tratar únicamente el tema de su viaje migratorio y la paternidad. La petición externa de repetir la misma historia como si fuera la única narrativa que identifica al sujeto, de hecho,

corre el riesgo de forzar a las personas a entrar en un marco narrativo que no es con el que se sienten más representadas. Además, se cree que cualquier historia narrada por una persona que ha pasado por un proceso migratorio está inevitablemente impregnada de las esperanzas, dificultades, alegrías y pesares experimentados durante el viaje migratorio, así como de la experiencia de la vida misma, de la sensación de sentirse extranjeros, deambuladores errantes presentados como peligrosos inmigrantes ilegales.

El objetivo de contar a sus hijos historias relacionadas con la migración y su contexto cultural de origen, para favorecer y fomentar su transmisión, debe en cualquier caso compartirse expresamente con los participantes. Esto tiende a generar consenso entre el público de participantes, consciente de la importancia de este tipo de transmisión.

165

Un punto fundamental en todos los contextos en los que se probó el taller es la presencia de algunos voluntarios dentro de los grupos de escritura, como se ilustrará más adelante: esto también es una adaptación del formato "LetteraMondo", en el que las participantes eran capaces de autogestionarse y autonarrar, tanto por las competencias lingüísticas como culturales que habían adquirido al haber llegado a Italia muchos años antes.

La división de los participantes en grupos se hizo de forma diferente para cada grupo: cada coordinador de la actividad siguió criterios distintos. Muchos han optado por recrear una variedad de experiencias, otros una uniformidad lingüística dentro de los grupos. Hay quienes han preferido considerar la necesidad de proteger a algunos participantes y quienes han preferido delegar este aspecto en los voluntarios incluidos en cada grupo para facilitar la dinámica de escritura. Todas las opciones pueden considerarse aceptables, siempre que se basen en una reflexión compartida con el personal y con quienes moderan el taller.

Hay muchos talleres y concursos de escritura creativa en los que la gente intenta recoger testimonios de la migración. Sin embargo, rara vez las personas que emigran disponen de las herramientas necesarias para transformar su experiencia traumática o para ver su experiencia reflejada en obras de ficción. Sin embargo, es necesario un esfuerzo de abstracción para adquirir conciencia y hablar de uno mismo. Esto también ayuda a contar la propia historia no sólo en sus aspectos más dramáticos, sobre los que los emigrantes son quizá más conscientes de ser cuestionados por la sociedad de acogida.

En el taller "¡La vida es una historia llena de aventuras!", transformar una historia de migración en una historia "narrable" y "escuchable" ayuda a convertirse en protagonista y, por tanto, a valorar las dificultades vividas, aumenta el nivel de autoconciencia y de conocimiento de la historia que uno lleva consigo, de su capacidad para transmitir contenidos fundamentales como portador de una cultura capaz de enriquecer a la sociedad.

166

La historia del héroe

El erudito J. Campbell, en su "El héroe de las mil caras", se refiere precisamente a esto: en los mitos fundadores de culturas lejanas y diferentes se pueden rastrear **las mismas estructuras narrativas**, probablemente vinculadas al carácter de universalidad. La otra razón por la que decidimos centrarnos en un proceso de escritura creativa destinado a perfeccionar las habilidades narrativas de los padres migrantes reside precisamente en la proximidad del concepto de "héroe" con el de "viaje", entendido como migración o simplemente vida y paternidad.

El viaje del héroe es, de hecho, una estructura narrativa muy utilizada en el campo de la escritura creativa, que encuentra su principal teorización en el ensayo "El viaje del héroe" (Dino Audino Editore, traducción de Jusi Loreti en la versión italiana) del guionista de Hollywood Christopher Vogler. El viaje del héroe es un modelo rastreable sobre todo en el cine de origen estadounidense, pero una vez comprendido es fácil identificar los elementos principales en la mayoría de las narraciones más populares y conocidas, empezando por la mitología, pasando por Shakespeare hasta las sagas de cómic contemporáneo.

Al examinar este modelo, resulta útil pensar en el argumento de una película fantástica o de aventuras muy conocida, o en un mito clásico: el viaje del héroe también puede rastrearse en formas narrativas como novelas, series de televisión, artículos y podcasts, y en géneros como comedias románticas, thrillers y películas de acción, pero en algunos casos es fácilmente reconocible incluso para el ojo inexperto. Sólo con una breve sesión de lluvia de ideas con los participantes, cada uno de ellos es capaz de sacar a relucir al menos una historia basada en el viaje de un héroe.

Además, según este esquema, todas las historias pueden interpretarse como un viaje realizado por el protagonista: aunque en las historias de aventuras este viaje casi siempre coincide con un viaje "físico" y concreto, ya que es más fácil identificarlo y proporciona un espectro más amplio de capas interpretativas, el viaje también puede ser un viaje interior/simbólico que conduce al crecimiento y al cambio.

He aquí algunas "buenas prácticas" a las que el coordinador y los facilitadores deberán prestar especial atención durante el taller "La vida es una historia llena de aventuras":

Para crear un espacio seguro, explique a los participantes, también escribiéndolo en una pizarra, que se encuentran en un espacio seguro y libre en el que sólo hay tres reglas, durante el taller:

- a) cada uno puede compartir lo que desee
- b) nadie está obligado a compartir nada
- c) las únicas reglas a cumplir son las dos anteriores y el respeto mutuo, por lo demás... ¡japele al máximo a la creatividad!

- Es esencial que la sala en la que se vaya a trabajar sea un espacio inspirador: por eso, es bueno que elementos culturales decoren los espacios, que los participantes empezarán poco a poco a sentir como propios.
- Dejar a los participantes algo tangible como recuerdo del taller garantizará que algo permanezca también en su memoria y en sus corazones.
- ¡Jugar con el espacio en el que se desarrolla el taller es esencial para transmitir a los participantes que ellos también pueden hacer lo mismo!

- Recuerde que está interactuando con personas que no están acostumbradas a verse a sí mismas como héroes: acompañarles a imaginarse a sí mismos o a otras personas como héroes de una narración no será inmediato. Puede que sea necesario repetir el concepto varias veces y de diversas formas, siempre con la máxima apertura al diálogo y a las preguntas, ilustrando los conceptos mencionados en los párrafos anteriores.
- Mirar dentro de nosotros mismos es muy importante durante un taller de escritura, pero también es necesario inspirarse en lo que hemos visto suceder fuera de nosotros, en lo que soñábamos de niños, en los recuerdos, en las cosas que nunca sucedieron. ¡Tomemos este espacio de libertad!
- Implíquese: cuantos más coordinadores y animadores se impliquen durante el taller, hablando también de sus antecedentes personales, más participantes estarán dispuestos a hacer lo mismo. Si el personal tiene un pasado migratorio, aunque sólo sea local o familiar, ¡sería bueno compartirlo! Si los animadores o el coordinador son padres, es bueno compartirlo, quizás dando ejemplos de historias hipotetizadas sobre su historia personal (o sobre la que decidan proponer como tal). Esto nos permitirá tender "puentes de empatía".

168

En un taller centrado en la narración de uno mismo y de lo que sentimos como parte de nuestra identidad como individuos, padres e inmigrantes, es natural que nos preguntemos cuál es la mejor lengua que podemos utilizar para alcanzar el objetivo que nos hemos fijado. Utilizar la lengua materna de cada uno es sin duda una solución que simplifica la realización de las actividades, pero esto no siempre es posible debido a la heterogeneidad de los grupos de trabajo y/o a la dificultad de encontrar coordinadores y animadores que conozcan la lengua en cuestión. Utilizar una lengua que sólo conoce muy bien una parte del grupo haría engorrosas muchas fases del taller y lo haría menos democrático y menos eficaz.

La lengua

Durante las distintas pruebas, y apoyándonos en el trabajo y el estudio de muchos escritores y expertos, entre ellos Antonio Tabucchi y Jhumpa Lahiri, hemos observado que elegir la lengua del país de destino (en este caso el italiano y después el español, el alemán y el húngaro) puede ser,

en muchos casos, una mejor elección. "La vida es una historia llena de aventuras" puede ser -a pesar de que deja total libertad a sus participantes en cuanto a lo que quieren compartir- un reto por la cantidad de emociones, recuerdos y experiencias que puede desenterrar. Como Lahiri escribió en su "En otras palabras", a menudo, utilizar una segunda lengua para narrar este tipo de historias, no sólo pone de manifiesto una equidad en la que todos son "imperfectos", sino que también da una sensación de "perpetua sensación de crecimiento, de posibilidad" haciendo al narrador "más activo, más implicado, aunque sea menos hábil". **Irónicamente, la imperfección del lenguaje utilizado hace que la narración sea más verdadera e inspiradora, proporcionando al mismo tiempo un escudo frente a posibles recuerdos y traumas dolorosos y una nueva herramienta para encontrar una claridad asombrosa y una autoconciencia más profunda.**

Otro elemento a tener en cuenta es el de las conexiones que existen entre las lenguas y los lugares: cada lengua pertenece a un lugar concreto y a pesar de que migra y se desplaza con sus hablantes, al vivir en un país donde su lengua materna se considera extranjera uno puede sentirse ajeno tanto a la comunidad como al entorno, experimentando discriminación y microagresiones como que la gente asuma automáticamente que uno no puede hablar la lengua de ese lugar.

Dado que este taller está dirigido a los padres y pretende proporcionarles herramientas culturales y emocionales para apoyar la inclusión y el bienestar de sus hijos dentro del sistema educativo, creemos que es importante tener en cuenta los vínculos entre las lenguas, los lugares y las comunidades y dar a los padres la oportunidad de hacer algo difícil (escribir y contar historias) en una lengua que pueden sentir como hostil y como terreno de batalla con sus hijos, cuya fluidez suele ser mayor y fuente de vergüenza o pudor para los padres, en comparación con su propio nivel lingüístico.

Dicho todo esto, la elección de la lengua que se utilizará en el taller depende en última instancia del grupo de trabajo implicado, por lo que es sumamente importante que el coordinador y los animadores conozcan al grupo y hagan una elección bien fundada al respecto.

20.2 Materiales entregados para el módulo 4

Para un correcto desarrollo del taller, será necesario lo siguiente:

Hojas A4, bolígrafos para todos los participantes, rotuladores, lápices de colores, hilo de lana de colores, para colgar en dos puntos de la sala como si fuera un tendedero, tarjetas de Propp, disponibles en línea en Italia o reproducibles en Word (se sugiere plastificarlas, pero no es obligatorio), pequeñas bolsas de tela o papel, pequeñas tarjetas de papel en blanco, clips para colgar las tarjetas, cesta para guardar las tarjetas, baraja de tarjetas interculturales "Más que un cuento"⁵⁰, material de decoración (telas, cartulinas, botones, tapones de botellas, etc.) También se requerirá la presencia de un número de voluntarios igual al menos a una cuarta parte de los padres participantes en el taller para la actividad de grupo. (Al menos un voluntario/facilitador cada cuatro participantes)

Fase 1: Rompehielos

Al comienzo del taller, suelen realizarse actividades para romper el hielo, con el fin de que los participantes puedan conocerse, expresar algunos elementos sobre sí mismos, descubrir elementos en común.

En primer lugar, los participantes participarán en una ronda de "Preguntas en el aire".

Para ambas actividades de rompehielos, es importante conocer al grupo antes del comienzo del taller, con el fin de preparar un conjunto de preguntas adecuadas al grupo, en función de los recursos lingüísticos, personales, psicológicos y culturales de los participantes⁵¹. Se pedirá a los participantes que se coloquen donde deseen en la sala y se les formularán las preguntas. En lugar de verbalizar sus respuestas, se pedirá a los participantes que se muevan por la sala en función de lo que deseen decir. Por ejemplo, caminar hacia la esquina derecha de la sala, para decir sí, y

⁵⁰ (En varios idiomas, incluido el español) Véase: <https://www.morethanonestory.org/de/>

⁵¹ Por ejemplo, para el grupo de personas con las que Popoli Insieme probó el módulo, en Fuenlabrada, en febrero de 2023, éstas fueron las preguntas elegidas, teniendo en cuenta también el origen geográfico de los padres presentes (especialmente Oriente Medio y el norte de África): ¿Quién ha hecho un viaje en el último año? ¿Quién ha bebido café esta mañana? ¿Quién ha bebido té esta mañana? ¿Quién ha comido Cous Cous en la última semana? ¿Quién habló ayer al menos 2 idiomas? ¿Quién habló con un familiar que vive en otra ciudad la semana pasada? ¿Quién ha cantado una nana en otros idiomas a sus hijos?

hacia la esquina izquierda, para decir no. La hipótesis de situarse en el centro o de encontrar otras formas de expresar su respuesta se dejará a la creatividad de los participantes.

El segundo rompehielos que proponemos es el "Juego de las preguntas". Para esta actividad utilizamos las cartas "**Más de una historia**", un juego de cartas intercultural (enlace a la baraja más abajo) que consiste en una baraja de cartas con preguntas en inglés, alemán y francés. Estas preguntas pueden necesitar traducción, por lo que le recomendamos que también apoye al facilitador o facilitadores con mediadores lingüísticos en caso de necesidad.

Las preguntas fomentan la reflexión sobre la propia vida, las experiencias, los recuerdos, y tienen la ventaja de estar diseñadas para que puedan adaptarse a cualquier persona, independientemente de su origen cultural. No obstante, hay que tener en cuenta que algunas preguntas podrían herir la sensibilidad de los participantes con un pasado traumático. Le aconsejamos encarecidamente que lleve a cabo un cuidadoso análisis del grupo destinatario para evitar este riesgo, descartando las tarjetas que traten temas delicados⁵² También es importante destacar que todas las preguntas podrían activar la esfera emocional, por lo que es importante que los animadores presten especial atención a las emociones y sentimientos del grupo, para estar preparados para contener, reconducir o apoyar posibles estallidos emocionales. Quienes no encuentren las tarjetas pueden crearlas manualmente y plastificarlas. Se recomienda que el número de tarjetas sea al menos igual al de los participantes en la actividad, para que todos puedan recibir una pregunta y formular una.

171

Esta actividad se llevará a cabo por parejas: el coordinador podrá elegir entre crear las parejas él mismo o dejar que el grupo las cree libremente.

El juego debe desarrollarse en dos rondas para que cada persona pueda hacer la pregunta y luego responderla. (20 minutos)

Estos son ejemplos de las preguntas que se encuentran en la baraja, para una mejor comprensión de la actividad y para tener ideas en caso de que falte la baraja:

- Cuente una vez que tuvo éxito
- Cuente una anécdota sobre un momento de su vida que nunca olvidará

⁵² (por ejemplo, las que piden contar un recuerdo doloroso o un momento en el que el participante se sintió en peligro).

- Hable de algo que haya creado o que le gustaría crear
- Cuente un recuerdo de la escuela
- Haga a otro jugador una pregunta de su elección
- Cuente una historia sobre alguien que haya perdido o encontrado
- Hable de alguien que haya influido en su vida
- Hable de su juego favorito de la infancia
- Hable de algo sobre sí mismo de lo que se sienta especialmente orgulloso



Fase 2: Actividades

Tras los ejercicios de rompehielos, se distribuyen pequeños trozos de papel en blanco y se pide a los participantes que escriban un deseo y lo sujeten con un clip a uno de los hilos previamente preparados por el coordinador y los animadores. El coordinador explicará que los deseos no deben ser ni demasiado amplios ni específicos. Cada participante será libre de elegir lo que quiere compartir con el grupo. Para el segundo hilo, sin embargo, se pedirá a los participantes que escriban un elemento de su propia cultura (un plato, una canción, un género musical, un tipo de baile, una costumbre, una película, un personaje, etc.) y lo cuelguen del hilo.

A continuación, se aprovechará el tiempo para explicar el vínculo existente entre la escritura creativa y la migración. La explicación debe adaptarse para que sea comprensible para todos los participantes. El coordinador explicará qué es un cuento de hadas, cuál es su estructura, los puntos en común entre el héroe y la persona migrante, la importancia de un "objeto de deseo", de un objetivo que sea el motor de la historia del héroe y de su "viaje", más o menos concreto. En este momento es esencial acompañar a los participantes para que capten el paralelismo entre el héroe de cuento y su historia de migración. También será importante concienciar a los participantes de la importancia de los cuentos que cuentan a sus hijos. El objetivo principal del taller es, de hecho, que los padres puedan transmitir elementos culturales a sus hijos desde una edad temprana. El deseo, en la experiencia de los migrantes forzosos, es sobre todo el de preservar sus vidas ante situaciones de riesgo y recuperar la serenidad. Sin embargo, y como veremos, los participantes se encontrarán poniendo en el centro de sus historias los deseos que ponen en juego en la actividad de los hilos.

Hablando del héroe y de la fábula, a continuación, se introducen de forma básica las cartas de Propp, mostrando algunas de ellas a los participantes y asegurándose de que comprenden su significado y aplicabilidad en el contexto de la creación de una historia.

Tras asegurarse de que la información ha llegado a los participantes, se les pedirá que formen un círculo (sentados o de pie, como se sientan más cómodos) y que escriban una emoción relacionada con ser padres en un tercer trozo pequeño de papel en blanco. Estas emociones se recogerán en una cesta que se colocará en el centro del círculo de participantes.

La última actividad antes del descanso, que cerrará la primera hora y media de actividad, estará dedicada a la división en grupos y al mandato oficial. Para la formación de los grupos, es esencial que en cada unidad haya un facilitador que tome parte activa en las actividades pero que también facilite la participación de todos los miembros, traduzca y medie, y gestione cualquier cuestión crítica tanto desde el punto de vista logístico como emocional. Lo ideal es tener grupos de 4 a 5 participantes, incluido el animador. Cada grupo recibirá unas hojas A4, bolígrafos, colores, tijeras y un trozo de hilo de lana para " encuadernar " el trabajo al final y un trozo de cartón que, doblado, formará la cubierta del libro, que a su vez se crea doblando una o varias hojas A4.

173

En segundo lugar, un miembro de cada grupo sacará de la cesta:

- una emoción relacionada con la paternidad,
- otro recogerá un deseo del hilo,
- y otros dos elementos culturales del otro hilo.
- Por último, el coordinador pasará entre las mesas pidiendo a cada grupo que saque tres cartas de Propp.

Cada elemento se utilizará durante la actividad de la siguiente manera:

Las cartas de Propp tendrán el simple objetivo de facilitar la narración. Se pueden utilizar las tres o incluso sólo una parte, o ninguna. Su papel es ayudar a crear una trama coherente. Si el grupo puede hacerlo sin tener que recurrir a esta herramienta, también está bien.

El deseo será lo que empuje al "héroe" en su "viaje", el motor, lo que le saque de su zona de confort.

La emoción relacionada con la paternidad será la emoción que sienta el protagonista de la historia u otro personaje.

Los elementos culturales formarán parte del contexto en el que se decida ambientar la historia. En caso de que los miembros del grupo encuentren elementos de una cultura desconocida para alguno de los miembros, y esto les haga sentirse incómodos, será posible sustituirlos.

En general, antes de comenzar la actividad y siempre que sea necesario, es bueno explicar y repetir lo siguiente:

Los elementos proporcionados no son obligatorios, sino sugerencias para construir una historia basada en algo que pertenece a los participantes. Sin embargo, el grupo y su creatividad tienen prioridad sobre los elementos sugeridos y se confía en que sean capaces de contar la historia que les resulte más significativa.

Cada uno es libre de decidir cuánto exponerse o cuánto compartir con el grupo y que es posible escribir tanto un texto autobiográfico como uno de ficción basado en una historia o en el entrelazamiento de varias historias.

Todos los miembros del grupo están invitados a aportar a la historia que se está escribiendo, pero nadie tiene que escribir ni compartir nada si no le apetece (la contribución también puede incluir la redacción, la ayuda en la decoración de la portada u otras tareas).

Antes de la pausa, se debe pedir a los participantes que empiecen a pensar qué incluir en su historia basándose en los elementos obtenidos.

Paso 3

Tras la pausa, los participantes discutirán la historia y la escribirán en las hojas A4 dobladas en dos, para crear una especie de cuadernillo. Pueden utilizarse varias hojas. Durante este tiempo, es importante reiterar la importancia de la expresión, la representación y el respeto a la libertad de los demás para compartir o no elementos de su propia vida. Los animadores presentes en los grupos se asegurarán de que nadie se quede fuera o se retire totalmente de la actividad. Por ejemplo, los animadores ayudarán a los que tengan menos conocimientos de ortografía y escritura. Si todos los miembros tienen dificultades para escribir, será el facilitador quien escriba, dejando al participante la narración oral de la historia. Además, el animador llamará la atención sobre los puntos de partida, el concepto de héroe, los recuerdos de la propia migración, el papel de los padres en el contexto migratorio, etc. y se asegurará de que la utilización de los elementos del relato sea comprendida y gestionada correctamente por el grupo. (40 MINUTOS)

Una vez finalizados los cuentos, se pedirá al grupo que cree y decore la portada del libro. Aquellos que hayan tenido un papel menos activo en la fase de escritura podrán intervenir en esta última fase. Se pedirá a los miembros que decoren la cubierta del libro e ideen un título. Además, quien lo desee también puede escribir la contraportada o los nombres de todos los autores. Para esta actividad, se pueden proporcionar materiales como telas, cartulinas de diferentes formas y colores u otros materiales (30 MINUTOS)

Fase 4

Una vez terminados todos los cartoneros (libros), se dará paso a la "Feria del Mundo" (una feria de libros con las historias del grupo): todos los libros se expondrán en una mesa o en una estantería y los participantes que lo deseen tendrán la oportunidad de leer su historia en voz alta, con el consentimiento de todos los demás miembros del grupo. De lo contrario, los libros seguirán estando disponibles para que los demás participantes los lean en silencio. Antes de finalizar el taller, se entregará a cada participante una pequeña bolsa en la que introducir un elemento cultural, un deseo o una emoción que haya quedado "sin cultivar" en la fase anterior, para llevarlo consigo y tal vez construir otra historia para sus hijos.

175

20.3 Implementación en otros países de la UE

El taller adaptado recibió el título "La vida es una historia llena de aventuras". La propia denominación del taller fue un ejemplo de cooperación eficaz y productiva dentro de la asociación, ya que fue sugerida por una de las otras organizaciones: Fundación Red Incola.

El taller ha sido probado en Italia por Popoli Insieme, en España por la Fundación Red Incola y la Asociación San Ricardo Pampuri, en Alemania por AEF-Academia Española de Formación y en Hungría por Kincs-ó Nesting play.

En el marco del proyecto "Padres por la inclusión", el taller se puso a prueba con la participación de cinco instituciones diferentes que trabajan con familias de origen inmigrante y, en total, unos 50 padres participaron en la actividad. Los multiplicadores que cada organización pudo formar para llevar a cabo la prueba del módulo eran de orígenes, vivencias y competencias lingüísticas y educativas muy diversas. Los grupos también fueron heterogéneos, ya que algunos de ellos podían contar con una mayor homogeneidad entre sus miembros, mientras que otros eran muy variados

e incluían a personas de orígenes y aptitudes muy diferentes. Por ejemplo, en Hungría el grupo estaba compuesto en su totalidad por mujeres romaníes que siempre habían vivido en el país, dominaban perfectamente la lengua húngara, estaban familiarizadas con la cultura local y sus familias se encontraban en situación de exclusión y discriminación por su pertenencia a una minoría étnica. En España, en cambio, casi todos los miembros de uno de los grupos eran inmigrantes procedentes de países hispanohablantes, lo que eliminó el reto lingüístico.

20.3.1 Implementación en Fuenlabrada, España

Los facilitadores de Popoli Insieme llevaron a cabo el taller en Fuenlabrada (España) por con un grupo formado por la Asociación San Ricardo Pampuri. Esta prueba fue importante para ver de primera mano cómo pueden reaccionar diferentes grupos a la actividad y, por tanto, modificarla y adaptarla a diferentes destinatarios. Por este motivo, los socios acordaron que no era posible poner en práctica LetteraMondo en su versión original, ya que un solo día no era suficiente y que, por esta razón, se habría implementado un taller de escritura creativa. Además, Popoli Insieme, junto con San Ricardo Pampuri, decidió dar forma al taller de manera que capacitara a los padres migrantes para contar a sus hijos historias sobre la migración y sobre su propio pasado personal, apelando a la figura del héroe de los cuentos clásicos.

176

Durante esta prueba del taller, la asistencia fue alta (23 personas de 27 invitadas) y los participantes se mostraron interesados y activos durante la sesión, formando un grupo muy bien cohesionado y cooperativo, a pesar de ser muy heterogéneo. De hecho, los participantes procedían de distintas nacionalidades (por ejemplo, Nigeria, Guinea, Marruecos, Siria, Colombia, Perú, Rusia y España (gitanos)). Su nivel formativo era en general medio-bajo, pero todos mostraron una buena creatividad y voluntad de desafiarse a sí mismos y a sus límites. Aunque la actividad estaba dirigida por personas que los participantes no conocían, desde el principio se estableció un clima de confianza y cooperación.

Fue importante poder trabajar conjuntamente con la organización local para adaptar las actividades al grupo destinatario, aunque las modificaciones no tenían una importancia destacable, ya que el grupo se consideró apto para participar fácilmente en el taller. Esto demostró una vez más que para los animadores es vital tener al menos cierto grado de conocimiento y

familiaridad con el grupo para poder proporcionarles el tipo de inputs adecuados y tener un planteamiento lo más efectivo posible.

Resultados

Los participantes mostraron su agradecimiento al finalizar el taller. La actividad propuesta les sorprendió y puso a prueba su capacidad creativa de una forma muy interesante. Al principio, no se sentían capaces de escribir ni de aportar ideas al grupo, pero las actividades que precedieron al taller de escritura creativa (introducción y rompehielos) consiguieron crear la confianza necesaria entre ellos. Por ejemplo, uno de los participantes descubrió que tenía una gran capacidad para desarrollar historias, una habilidad que nunca había tenido la oportunidad de poner a prueba, a pesar de ser muy importante dentro de una relación padre-hijo.

El taller no incluyó el tiempo necesario para reflexionar sobre su impacto en los participantes, por lo que la organización anfitriona propuso organizar una sesión de seguimiento para debatir e intercambiar opiniones sobre la actividad



177

20.3.2 Implementación en Valladolid, España

El taller también fue puesto a prueba por la Fundación Red Incola de Valladolid (España). Esta prueba del módulo, a pesar de celebrarse en el mismo país que la anterior, contó con una mezcla diferente de participantes, con personas procedentes principalmente de países hispanohablantes como Perú, Bolivia, Argentina y Venezuela. Sólo un par de participantes no tenían orígenes latinoamericanos (eran de Marruecos), sin embargo podían hablar español a un nivel aceptable. Este grupo tuvo por tanto menos dificultades para comunicarse y pudo desarrollar las actividades a fondo y de forma muy similar al plan original.

Había 20 participantes y 3 niños. Para ellos, Red Incola proporcionó un servicio de guardería, contratando a una mujer que participaba en un programa de empleo de la organización. El taller se celebró en horario escolar y esto significó que la gran mayoría de los padres que se apuntaron al taller no necesitaron llevar a los niños con ellos, pero el servicio de guardería fue vital para garantizar la participación de aquellos padres que tenían hijos muy pequeños no escolarizados.

Desviaciones y adaptaciones

En cuanto al plan de trabajo, se hicieron adaptaciones para superar los obstáculos logísticos: por ejemplo, como la organización no pudo encontrar las cartas de Propp en español, compraron y utilizaron dados o cubos de cuentos con una función similar. Otro cambio en el plan de trabajo que realizaron los facilitadores fue la elección de editar la actividad final y brindar libretas hechas a mano. Se pidió a los participantes que escribieran su nombre en la primera página y después una emoción o sentimiento que les hubiera dejado el taller. A continuación, se pasaron los blocs de notas a cada participante y cada uno de ellos escribió su propia emoción/sentimiento, de modo que todos pudieran abandonar la reunión con una colección de sentimientos y emociones que se habían desarrollado durante la mañana.



178

Resultados

Los feedbacks de los participantes fueron en general extremadamente positivos: Red Incola consideró que se habían alcanzado los objetivos del taller y los participantes destacaron lo importante y extraordinariamente reconfortante que había sido compartir sus historias y experiencias y comprender que tenían mucho en común con los demás, pues puede ser fácil sentirse solo y excluido cuando llevas poco tiempo en un país nuevo y te enfrentas a una serie de retos y vulnerabilidades tanto en tu vida personal como profesional, como era el caso de muchos de ellos.

20.3.3 Implementación en Bonn, Alemania

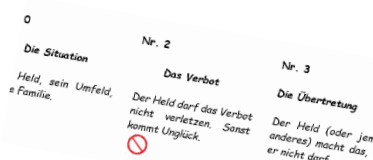
Otro ejemplo útil de prueba con éxito del taller fue el celebrado en Alemania por la AEF. Esta prueba fue bastante diferente de la anterior, ya que el

grupo era mucho más reducido (7 participantes) y esto repercutió en la realización de las actividades. En el grupo había participantes de Ucrania, Macedonia, Yemen y la República Democrática del Congo, de los cuales 3 eran hombres y 4 mujeres. Todos ellos eran padres de niños de diferentes edades y hablaban alemán con un nivel A2/B1. No residían en Alemania desde hace mucho y el nivel de educación era muy heterogéneo.

El tamaño del grupo y el espacio en el que se desarrolló el taller exigieron cambios en las actividades, especialmente en lo que respecta a los juegos para romper el hielo, que se omitieron en favor de una ronda de presentación más sencilla. La organización anfitriona destacó cómo el reducido número de participantes representaba un reto, especialmente cuando el plan de trabajo exigía que el grupo principal se dividiera en otros grupos más pequeños, por lo que decidió volver a probar la actividad en el futuro con un grupo más numeroso. A pesar de este reto, todos los participantes se sintieron valorados como padres y reflexionaron sobre la importancia de contar su historia a sus propios hijos y de porque los padres inmigrantes son héroes.

Desviaciones y adaptaciones

Como los conocimientos de alemán de los participantes eran medios y el nivel formativo de los participantes era diverso, la propia institución AEF elaboró tarjetas Propp con vocabulario simplificado y, a en ocasiones, con ayudas visuales. Se dedicó el tiempo necesario a explicar estas tarjetas, su propósito y la idea de utilizarlas.



A continuación, se describe brevemente el procedimiento:

- Ronda de introducción
- Deseos y elementos culturales (trabajo individual)

A Los participantes deben escribir un deseo (general, no necesariamente relacionado con ser padres) y colgarlo en la primera cuerda.

B Los participantes deben escribir algo "típico"/un elemento cultural de su cultura y colgarlo en la segunda cuerda.

- Pleno sobre escritura creativa y migración. En sesión plenaria, los participantes reflexionan juntos. Se plantean las siguientes preguntas.

¿Qué tiene que ver la escritura creativa con la migración?

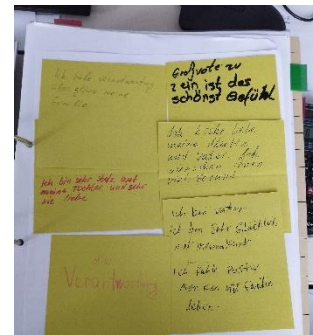
¿Qué es un cuento de hadas (estructura)? ¿Quién era Vladimir Propp?
¿Qué aprendemos sobre una buena historia / cuento de hadas?

¿Qué similitudes hay entre un héroe y una persona que se traslada a otro país?

¿Cómo puede perseguir un objetivo o un deseo que cambie el "curso de un cuento"?

- Sentimientos sobre ser padre (Trabajo individual)

Se pide a los participantes que trabajen individualmente para escribir un sentimiento en un pequeño trozo de papel sobre lo que asocian con ser padres. Los trozos de papel se recogen en una caja o se cuelgan en un tablón de anuncios con el reverso hacia fuera.



- Dividir y explicar el trabajo en grupo

Los participantes se dividen en grupos de 2-3 personas. Cada grupo recibe un deseo y dos elementos culturales de las cuerdas. Además, todos los grupos reciben 3 tarjetas Propp. En la mesa hay bolígrafos, tijeras, papel y una cartulina para la cubierta del libro.

- Escritura/intercambio/reflexión/impresión (Trabajo en grupo)

Los participantes deben escribir una historia a partir de todos los elementos (3 accesorios, elementos culturales y deseos). Los miembros del equipo deben asegurarse de que todos participan y que existe un espacio seguro para todos. Deben incluirse la estructura y las características de un cuento de hadas.



- Diseño de la cubierta del libro (Trabajo en grupo)

La cubierta del libro debe diseñarse de forma creativa y acorde con la historia.

Pleno de la Feria Internacional del Libro

Si lo desea, los cuentos se leerán en voz alta. Cuando se lean en voz alta se mostrarán todos los libros.



También reflexionaron sobre la importancia que tienen en Alemania la literatura y los libros de formación y contaron que la enseñanza de idiomas funciona de forma diferente en otros países que en Alemania. Poder contar historias y debatir sobre un tema es más importante para los niños en la escuela que las meras lecciones de gramática. Esto puede ser fomentado por los padres.

Resultados

Desgraciadamente, el taller fue demasiado corto y el grupo demasiado pequeño para dejar más espacio a la creatividad y la reflexión. El grupo estaba formado por personas que acababan de terminar el curso de integración de alemán⁵³. Como resultado del curso de idiomas, estaban acostumbrados a escribir cartas formales y a prestar mucha atención a la precisión lingüística. Se sintieron muy aliviados de hacer algo completamente diferente y de encontrar un espacio en el que pudieran ser creativos, en el que no se tratara de déficits lingüísticos y un espacio en el que pudieran hablar de los niños y de la escuela. El reducido número de participantes tuvo algo que ver con la hora del día. Como la AEF no ofrecía servicio de guardería, se pensó que la mayoría de los niños estarían en la escuela por las mañanas, pero se expresó el deseo de ofrecer talleres de este tipo por las tardes.

Los inmigrantes en Alemania están contentos con las actividades que no se centran en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, se constató que la barrera lingüística impide que los participantes puedan expresarse plenamente. Por lo tanto, realizar este taller en la lengua materna tendría mucho más éxito y contribuiría también a la apreciación de la lengua de origen⁵⁴. Por esta razón, en el marco del proyecto, la AEF también presentó

⁵³<https://www.bamf.de/EN/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/integrationskurse-node.html>

⁵⁴ De acuerdo con la pedagogía de Freire, la AEF prefiere poder expresarse en su lengua materna en este tipo de seminarios. Sin embargo, la opinión de la organización asociada

estos resultados a los multiplicadores de Amite y a los responsables de los cursos para mujeres (cursos MIA), que a menudo se imparten en la lengua de origen. De este modo, se puede promover la educación de los niños a través de la literatura y la sensibilización cultural de las familias.

20.4 Reflexión tras las pruebas

En general, hubo retos, dificultades y elementos positivos compartidos por todas las organizaciones que probaron el módulo. Los participantes expresaron su gratitud por la oportunidad que se les brindó de expresarse, probar una nueva actividad e incluso descubrir pasiones y habilidades que no eran conscientes de poseer y sentirse capacitados para hacer algo que a menudo se considera difícil y sólo accesible para las personas con un conocimiento mayor y más profundo de la lengua del país de acogida o con un nivel formativo alto. Asimismo, se comprendió e interiorizó lo vital y fácil que puede ser dejar espacio para la autonarración y el reconocimiento dentro de la función parental. Por otro lado, los principales retos estuvieron relacionados con la novedad de este tipo de actividad, que hizo que algunos de los participantes se sintieran, al menos al principio del taller, ligeramente indecisos o desconfiados tanto por los temas que se trataban como por la complejidad de algunas de las herramientas. Todos los retos pudieron superarse realizando ajustes, incluso improvisados, tanto en las herramientas como en las propias actividades, como se explica en el párrafo siguiente.

182

El resultado concreto del taller es una serie de "libros únicos" hechos a mano que cuentan historias de migración escritas por padres migrantes. Estos libros pueden confeccionarse y decorarse con simple papel de escribir, pero también con cartulinas de diferentes tamaños y colores, otros materiales como cintas y telas, tapones de botellas, fotografías, hojas u otros. Esta herramienta puede utilizarse posteriormente en otros talleres, presentaciones, exposiciones.

En cuanto a los resultados, todas las pruebas realizadas durante el proyecto han recibido comentarios positivos, especialmente sobre el sentimiento de comunidad e inclusión que se incrementó entre los padres que participaron. En este aspecto, la observación más significativa fue que los participantes pudieron sentirse conectados y darse cuenta, a menudo

de Italia en el punto 20.1 sobre la lengua también es muy interesante. El lector puede formarse su propia opinión en este punto.

por primera vez, de que otras familias inmigrantes tenían los mismos problemas y sentimientos que ellos habían estado experimentando sin poder comunicarlos. El taller también fue eficaz a la hora de transmitir la importancia de contar historias tanto con fines educativos (la narración es una herramienta poderosa para el aprendizaje de idiomas, pero también para el crecimiento de la conciencia cultural y comunitaria) como para crear vínculos en el seno de las familias y las diferentes generaciones de inmigrantes.

Según las evaluaciones recogidas tras los talleres, la autoconfianza de los participantes también aumentó gracias a la actividad, ya que muchos de ellos se dieron cuenta de que habían logrado algo para lo que se consideraban poco capacitados.

Como ya se ha ilustrado, el objetivo fundamental de este módulo es investigar cómo los padres inmigrantes pueden mejorar su conciencia cultural para abordar y prevenir la marginación de sus hijos y, por tanto, el riesgo de abandono escolar prematuro. Trabajar sobre las familias significa trabajar sobre el presente y sobre el futuro utilizando el pasado como recurso. De este modo, se reconoce el pasado, a través de la palabra escrita, con toda su legitimidad, su riqueza y su humanidad.

Las formas de diálogo entre padres, madres e hijos están fuertemente influenciadas por el contexto cultural en el que se desarrolla el diálogo. Tanto el camino de autonarración y empoderamiento a través de los libros propuesto por LetteraMondo como el taller "La vida es un cuento lleno de aventuras" abren una puerta a los padres hacia la posibilidad de dialogar con sus hijos, facilitando una reflexión sobre temas universales como los viajes, la inclusión en un nuevo contexto, los miedos y los deseos, sin imponer por ello ningún método comunicativo o educativo. A los padres se les proporcionaron herramientas de comunicación que cada uno utilizará después como considere oportuno.

Se trata precisamente de una vía de fortalecimiento: dar herramientas y dejar a las personas la libertad de utilizarlas.

Con las actividades de este módulo, se proponen herramientas a veces consideradas inadecuadas para hablar de temas a veces considerados no fundamentales para los inmigrantes. Por eso, de alguna manera, este capítulo del manual es sorprendentemente innovador.

21. Intercambio de procedimientos óptimos - Implementación para el future de "LetteraMondo" 2023

Como ya se ha mencionado, tras el éxito de la primera edición de "LetteraMondo" en 2021, los mismos padres implicados en Padres por la Inclusión del grupo italiano han mostrado su interés por reproducir el proyecto "LetteraMondo" a través de su participación activa. Las reuniones mensuales que Popoli Insieme propone al grupo de padres del proyecto Padres por la Inclusión han comenzado a multiplicarse y a prever, además de los procedimientos óptimos mostrados por otros socios, también momentos de autogestión por parte de los padres extranjeros destinados a la potenciación y la participación activa de ellos mismos y de otros padres extranjeros presentes en la zona, en la línea de los Módulos 1 y 2 presentados por el socio alemán AEF, de los que resulta la edición 2023 de "LetteraMondo" en Italia.

Cabe destacar que, en comparación con la primera edición en la que Popoli Insieme explicó el proyecto desde cero, durante la segunda edición, actualmente en curso, la supervisión, el apoyo y el control del trabajo de las comunidades extranjeras por parte de Popoli Insieme se ha suavizado, con el fin de dar a las comunidades más libertad y una mayor sensación de autoorganización para alcanzar los mismos objetivos. La Asociación ha actuado simplemente como facilitadora de las relaciones con las instituciones, de la comunicación en las redes sociales, de la compra de billetes para que los padres de otras ciudades italianas puedan participar en los encuentros de autonarración organizados por las iniciativas de padres. Además, el camino de 2023 difiere del de 2021 también por la mayor conciencia, por parte de los miembros de las comunidades migrantes, de que la palabra escrita es, dentro de ese proyecto, uno de los medios disponibles para transmitir la cultura y las historias propias a las futuras generaciones que, a pesar de tener un origen migratorio, crecerán en Italia. Sin embargo, hay que dejar claro que no ha sido fácil para todas las comunidades exponerse.⁵⁵ El intercambio fue una oportunidad para reiterar a los participantes en el proyecto "Padres por la inclusión" la

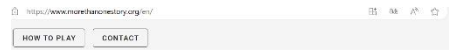
184

⁵⁵ Merece la pena detenerse en las dificultades de la coordinadora de la comunidad filipina que, a pesar de un pasado de activismo en la Asociación de Mujeres Filipinas, expresó numerosas dificultades para hablar en italiano en público. La mujer, madre de un joven ilustrador de libros, aceptó participar en "LetteraMondo" para implicarse y se encontró leyendo un libro sobre la diáspora filipina. "Lo leía en las pausas del trabajo", cuenta, "nunca me había pasado de leer cosas que hablaran tan bien de nosotros. Estamos en este libro; conozco muy bien estas cosas".

importancia de sentirse representados por la palabra escrita para tener plena conciencia de uno mismo, de su historia, y poder transmitir esta conciencia a sus hijos.

Materiales didácticos

- Cartas interculturales: <https://www.morethanonestory.org/en>



- Tarjetas de Propp en italiano: https://www.amazon.it/Le-carte-di-Propp/dp/8897027024/ref=asc_df_8897027024/?tag=googshopit-21&linkCode=df0&hvadid=194879271333&hvpos=&hvnetw=g&hvrand=5314534449491191376&hvpone=&hvptwo=&hvqmt=&hvdev=c&hvdvcmid=&hvlocint=&hvlocphy=1008611&hvtargid=pla-93575741820&psc=1
- "The Writer's Journey: Mythic Structure For Writers in English: <https://www.amazon.it/Writers-Journey-Mythic-Structure/dp/193290736X>



185

Medios

Las **tarjetas de Propp** (o tarjetas de cuentos), utilizadas durante el taller, son tarjetas que representan a los personajes y elementos más frecuentemente presentes en los cuentos de hadas.

El erudito ruso Vladimir Propp analizó la estructura de los cuentos de hadas populares y reconoció un patrón recurrente que hoy encontramos en parte en las tarjetas de cuentos. Este material es muy útil para estimular la imaginación de niños y adultos, el lenguaje y la capacidad de expresión. Por este motivo, la herramienta es adecuada para facilitar la narración de cuentos entre adultos y niños, estimular la creatividad y transmitir contenidos basados en valores.

Propp estudió tanto los orígenes históricos del cuento en las sociedades tribales como los ritos de iniciación, extrayendo de ellos una estructura que también propuso como modelo para todas las narraciones. En su escrito "Morfología del cuento de hadas", propuso un esquema, identificando 31 funciones, también conocidas como secuencias de Propp. Estas funciones son inalterables en su orden y son esenciales para construir el cuento. Cada una de ellas representa una situación típica en el desarrollo de la

trama de un cuento de hadas, refiriéndose en particular a los personajes y a sus papeles precisos (por ejemplo, el héroe o el villano). En el análisis de Propp, **lo que hace el personaje** es más importante que quién es. Que el héroe sea una niña, un príncipe o un oso es irrelevante: lo que caracteriza el desarrollo de la trama es la acción que el héroe realiza a través de sus características físicas.

Al principio, en el equipo de Popoli Insieme, nos preguntamos si esta herramienta podría ser adecuada, en términos interculturales, también para personas con diferentes orígenes culturales. Aunque no podemos tener una certeza absoluta sobre los resultados de su aplicación en todos los contextos, se puede confirmar que los talleres organizados por Popoli Insieme tuvieron un buen resultado y que ningún participante mostró dificultades para comprender el significado de los conceptos representados. Las dificultades, si las hubo, fueron de carácter lingüístico, por lo que contamos con el apoyo de mediadores lingüísticos y culturales.

Además de ser un material útil para inventar historias, practicar su narración o escribirlas, las tarjetas de Propp también ofrecen otro tipo de ejercicio: analizar las historias que conocemos. En este caso sólo utilizamos las tarjetas con las indicaciones de las figuras narrativas e intentamos preguntarnos, por ejemplo en Cenicienta quién es el villano, quién es el ayudante, cuál es el medio mágico, etc. En el caso concreto del taller propuesto, las fichas ofrecían por tanto la posibilidad de releer el propio cuento con una clave narrativa, como ya se ha ilustrado en el apartado "Método de trabajo".

Propp también llegó a la conclusión de que todos los personajes pueden clasificarse en ocho categorías de "personajes tipo":

- 1) **el villano:** el que combate al héroe.
- 2) **el donante (proveedor):** el personaje que prepara al héroe y le da la herramienta mágica.
- 3) **el auxiliar:** normalmente un mago, el que les ayuda en su búsqueda.
- 4) **la princesa (o persona anhelada):** el héroe, durante la historia, se hace merecedor de ella, pero no puede alcanzarla ni casarse con ella debido a las acciones del villano o a una serie de acontecimientos injustos. El viaje del héroe termina cuando puede encontrar a la princesa.

- 5) **el padre de la princesa:** el que pone al héroe al mando, identifica al falso héroe y permite la unión final entre la princesa y el héroe. Propp destacó que a veces la princesa y su padre no son dos personajes diferentes.
- 6) **el mandatario:** el personaje que despidió al héroe.
- 7) **el héroe o la víctima:** el que reacciona ante el donante, se casa con la princesa.
- 8) **el falso héroe:** la persona que se atribuye las acciones del héroe e intenta casarse con la princesa.

Un mismo papel puede ser cubierto por varios personajes o, a la inversa, uno de los personajes podría cubrir varios papeles.

El esquema general de un cuento de hadas definido por Propp es el siguiente:

- 1) Prefacio (introducción de la situación inicial);
- 2) Alteración del equilibrio inicial (inicio);
- 3) Acciones del héroe (experiencias);
- 4) Restablecimiento del equilibrio (disolución).

FUNCIONES NARRATIVAS:

NÚMERO	FUNCIÓN	DESCRIPCIÓN
1	Consentimiento	Un personaje de cuento de hadas abandona su hogar por un motivo concreto.
2	Prohibición	Al héroe se le prohíbe hacer algo, se le impone una prohibición.
3	Violación de la prohibición	El héroe no respeta la prohibición, transgrede la prohibición que se le había impuesto.
4	Investigación	El villano busca elementos útiles para luchar contra el héroe
5	Entrega	El villano recibe información de alguien que necesita para dañar al héroe.
6	Engaño	El villano intenta engañar a la víctima para apoderarse de sus bienes
7	Complicidad	La víctima se deja convencer y cae en la trampa
8	Daños	El villano consigue causar daño a un familiar del héroe o a su amigo; uno de los familiares o amigos del héroe carece de algo o tiene deseos de algo.
9	Mediación	El héroe tiene la tarea de reparar los daños o la falta de ellos.
10	Contraacción	El héroe acepta el encargo.
11	Salida	El héroe se dispone a cumplir su misión
12	1ª función del donante	El héroe debe superar pruebas a cambio de la promesa del donante

		de un regalo que le ayudará en la empresa
13	Reacción de héroe	El héroe se enfrenta a las pruebas y las supera
14	Recepción del agente	El héroe se apodera del medio mágico.
15	Cambio espacial	El héroe llega o es llevado al lugar donde tendrá que realizar su hazaña.
16	Lucha héroe contra villano	El héroe lucha contra el villano.
17	Marca	Se coloca un signo particular sobre el héroe, es decir, una marca.
18	Victoria	El villano es derrotado
19	Liquidación	El héroe logra el propósito para el que emprendió el viaje
20	El retorno del héroe	El héroe regresa al lugar de donde partió
21	Persecución del héroe	El héroe es acechado o perseguido
22	Rescate del héroe	El héroe sobrevive a la persecución
23	Llegada no registrada	El héroe llega a casa sin ser reconocido.
24	Alegaciones infundadas	Un villano (falso héroe) intenta ocupar el lugar del héroe.
25	Difícil tarea	Se impone al héroe otra prueba de valentía.
26	Solución de la tarea	La prueba está superada.

27	Reconocimiento del héroe	Por fin se reconoce al héroe.
28	Desenmascaramiento del falso héroe	Los impostores quedan al descubierto.
29	Transfiguración del héroe	El héroe adquiere una nueva apariencia.
30	Castigo del villano	El villano recibe el justo castigo.
31	Final feliz	El héroe obtiene la merecida recompensa.

El **viaje del héroe** es una estructura narrativa muy utilizada en el campo de la escritura creativa, que encuentra su teoría principal en el ensayo “El viaje del héroe” (Dino Audino Editore) del guionista Christopher Vogler.

190

El viaje del héroe es un modelo rastreable principalmente en el cine de origen estadounidense, pero una vez comprendido es fácil identificar los elementos principales en la mayoría de las narraciones más populares y conocidas, empezando por la mitología, pasando por Shakespeare hasta las sagas del cómic contemporáneo.

El propio Vogler recomienda en su libro la lectura de “El héroe de las mil caras” (Lindau, traducido por Franca Piazza) de Joseph Campbell, gran estudioso de los mitos, texto en el que se inspiró en gran medida para esbozar sus teorías sobre él. En efecto, Campbell, gracias a sus profundos estudios, pudo darse cuenta de que se podían rastrear las mismas estructuras narrativas en los mitos fundadores de culturas lejanas y diferentes, probablemente la fuente de su carácter universal.





EPSPI Project
2021-1-DE02-KA220-ADU-000026713

Módulo 5

Madres por la inclusión - voz y acción

192



Financiado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su(s) autor(es) y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

This work is licensed under Attribution-ShareAlike 4.0 International. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>





EPSPI

Eltern für die Inklusion - Parents for inclusion - Padres por la inclusion - Szülők az inklúzióért - Genitori per l'inclusione

193

22. Situación local

Desde sus orígenes, Red Íncola ha prestado atención a las necesidades específicas de los niños de origen inmigrante y de los que sufren pobreza infantil. La crisis del Covid-19 ha visibilizado aún más la vulnerabilidad de estas familias. Desde el inicio del confinamiento, se han podido constatar las dificultades de acceso a los recursos escolares, debido a la brecha digital, la situación precaria, el estrés causado por el idioma, así como la incertidumbre sobre su situación administrativa en el país.

Durante el confinamiento, a pesar de las iniciativas solidarias que buscaban generar lazos de empatía entre los vecinos, aumentó el discurso de odio hacia los inmigrantes en las redes sociales. Esto ha ido en aumento hasta el día de hoy, lo que representa un riesgo de discriminación para los menores y un factor decisivo para su integración.

Es necesario apoyarles con el objetivo de reforzar su autoestima, su desarrollo personal y educar en igualdad como herramienta para romper el círculo de la exclusión social.

El desarrollo del proyecto se basa en los derechos de la infancia, considerando la no discriminación, la promoción del respeto, la atención al interés superior del menor, el derecho a un desarrollo pleno y la garantía de su participación activa.

Identificación del entorno social y de las necesidades:

El proyecto se desarrolla en la zona de acción social de *Esgueva*, concretamente en el barrio de la *Rondilla*. Allí se ubica el centro integral de Fundación Red, desde donde se coordinan y desarrollan las actuaciones del proyecto gracias a un equipo de profesionales especializados y a unas instalaciones adecuadas y adaptadas. Todo ello proporciona una viabilidad técnica que garantiza el desarrollo del proyecto. El centro está situado junto al Espacio Joven Norte, que ofrece amplias posibilidades para apoyar y coordinar conjuntamente las acciones dirigidas a los jóvenes durante el proyecto.

Rondilla es uno de los barrios con mayor población de origen inmigrante, así como una zona con una alta concentración de personas en situación de exclusión social. En los dos últimos años ha aumentado el número de derivaciones de los CEAS (Centros de Acción Social) y de los centros educativos a la Red Íncola. En 2020 se incrementó el acompañamiento y la

mediación familiar en relación con la atención educativa o sanitaria de los menores. También existe una demanda expresa de varios colegios cercanos para ampliar el apoyo educativo de secundaria en el centro integral (donde la fundación cuenta actualmente con un aula de primaria y otra de español y alfabetización para niños de entre 12 y 18 años). Además, el barrio cuenta con una sólida red de asociaciones vecinales. En este sentido, Red Íncola trabaja en red, coordinando sus acciones con CEAS, centros educativos y diferentes entidades sociales.

23. La Fundación Red Íncola en Valladolid, España

La Fundación Red Íncola es una entidad sin ánimo de lucro constituida como asociación en 2006 y como fundación en 2011. Su patronato está formado por una serie de colectivos que trabajan en red para llevar a cabo una misión conjunta: apoyar a las personas en situación de exclusión, así como promover y defender sus derechos para que puedan disfrutar de una vida digna. Los programas y servicios que se desarrollan son:

- **Alojamiento y atención de necesidades básicas:** Esta área incluye el programa de inclusión, el centro integral de inmigración y el programa de atención a la mujer. Se dispone de los siguientes recursos: servicio de alojamiento (pisos de acogida para familias en situación de vulnerabilidad y la residencia para jóvenes en situación de exclusión), servicio de alimentación y ropero, atención psicosocial, mediación intercultural, apoyo jurídico, Café Solidario (acompañamiento a personas sin hogar) y el centro intercultural Calor y Café.
- **Infancia y juventud:** Los programas incluidos en esta área están dirigidos a fomentar y promover la educación y la participación. Se llevan a cabo intervenciones socioeducativas dirigidas a niñas, niños y jóvenes. Además, se busca la implicación y participación de sus familias en la intervención.
- **Formación y empleo:** La fundación facilita la integración de las personas en el mercado laboral a través de itinerarios individualizados. Se realizan tareas de orientación, formación e intermediación laboral. Apoya la contratación laboral y trabaja en red para defender sus derechos laborales.

195

- **Sensibilización y participación:** Se desarrollan acciones dirigidas a promover la participación, la convivencia intercultural y la cohesión social, así como acciones de sensibilización, promoción de la diversidad y defensa de los derechos.
- **Voluntariado:** es uno de los pilares y valores de Red Íncola. Promovemos el voluntariado como medio de transformación social. Formamos y acompañamos a las personas que colaboran con Red Íncola. Participamos en el Cuerpo Europeo de Solidaridad como entidad coordinadora y de acogida.
- **Proyectos europeos:** participamos en diferentes proyectos con entidades de la UE para incorporar métodos innovadores en la intervención y mejorar la calidad de nuestro trabajo a favor de las personas vulnerables.

Experiencia en el ámbito de la infancia y la juventud:

Como se ha mencionado en el punto anterior, la Fundación Red Íncola lleva a cabo diferentes acciones dirigidas a la infancia, concretamente a los niños en situación de vulnerabilidad (como los de origen inmigrante). Algunas de las acciones que se llevan a cabo son:

- Desde 2006, las actividades de apoyo escolar, campamento urbano de verano, tiempo libre e inserción sociolaboral se centraron en el apoyo a los menores de origen inmigrante. En 2021, 164 menores participaron en las clases de apoyo y 69 en el campamento urbano. Además, 342 familias pudieron participar en el servicio de orientación familiar y 82 en la Escuela de Familias.
- Desde 2014, se ha creado un punto de información juvenil. Su objetivo es apoyar y mejorar la empleabilidad de los jóvenes migrantes. En 2020, se atendió a 348 participantes.
- Desde 2016, la creación del programa de intervención infantil y juvenil, dentro del plan estratégico de la Fundación Red Íncola. Se centra en la intervención socioeducativa con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad. En 2020 se atendieron 210 menores y en 2021, 233.
- En 2017 comenzó a formar parte de la comisión municipal de infancia del Ayuntamiento de Valladolid.

- Entre 2020 y 2022 se llevó a cabo *The Tip*, un proyecto europeo para la prevención de la islamofobia a través del teatro social, en el que participaron 135 jóvenes de Valladolid.

24. Evolución de la situación migratoria y social en los últimos años.

A nivel nacional, los inmigrantes que se instalan en España son en su mayoría marroquíes, sudamericanos, centroamericanos e italianos. Para todos estos datos hemos tomado como referencia el informe 'Población de Origen Inmigrado en España, 2022' (<https://sjme.org/2023/01/26/informe-poblacion-de-origen-inmigrado-en-espana-2022/>). En él encontramos que, según cifras del Instituto Nacional de Estadística (INE), en términos porcentuales y a principios de 2022, la población nacida en el extranjero suponía el 15,53% de la población total (7,3 millones de un total de 47,4 millones), la población nacida en el extranjero con algún tipo de permiso de residencia suponía el 12,67% y la población extranjera residente el 11,4% (5,4 millones). Sin embargo, los datos del OPI (Observatorio Permanente de la Inmigración) indican que la cifra de población extranjera asciende a algo más de 6 millones, lo que sugiere que alrededor de 600.000 extranjeros con permiso de residencia no viven realmente en España. De estos 6 millones, el 44% tiene nacionalidad de la UE.

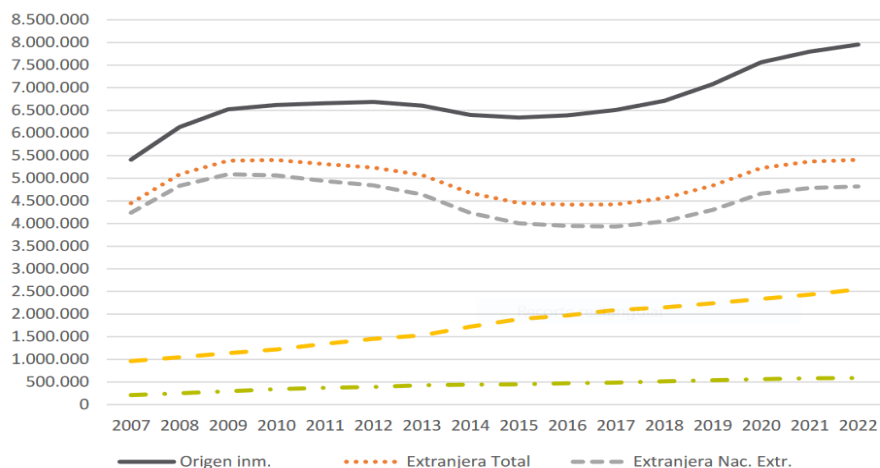
Una mirada a las cifras de población de origen inmigrante a lo largo del tiempo ayuda a reconocer su impacto en la estructura de la sociedad. El primer gráfico muestra la evolución de la población de origen inmigrante, los extranjeros en su conjunto, los extranjeros nacidos en el extranjero, los españoles nacidos en el extranjero y los extranjeros nacidos en España desde 2007 hasta 2022. (Fuente: <https://sjme.org/wp-content/uploads/2023/01/Poblacion-de-origen-inmigrado-en-Espana->

[2022.pdf](#) Página 7. consultada el 07.11.23)

[La población de origen inmigrado en España]

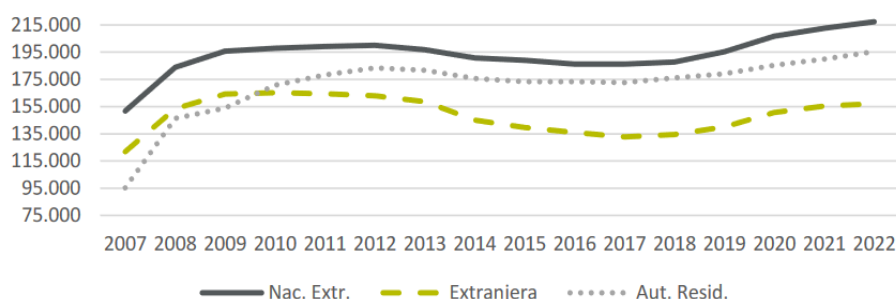
2022

Gráfico 1: España. Evolución de la población de origen inmigrado, extranjera en su conjunto, extranjera nacida en el extranjero, española nacida en el extranjero y extranjera nacida en España (01/01/07-01/01/22).



En Castilla y León, la cifra de población extranjera residente es de 217.377 personas en 2022 y las cifras de 195.446 extranjeros titulares de un permiso de residencia domiciliados en Castilla y León a 31 de diciembre de 2021 son las más elevadas del periodo. Por el contrario, la cifra de población extranjera residente de 157.152 a principios de 2022 sigue estando muy por debajo de los 165.218 de 2010. La diferencia de 38.294 entre las cifras de población extranjera con algún tipo de permiso de residencia y la población extranjera residente es muy llamativa. Las variaciones entre 2021 y 2022 son modestas. El gráfico muestra la evolución de la población residente nacida en el extranjero y con nacionalidad extranjera, así como de la población extranjera titular de un certificado de registro o permiso de residencia de 2007 a 2022. (https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981)

198



Fuente: elaboración propia SJM a partir de datos del INE y del OPI.

Según los datos del censo de enero de 2023, el 7% de la población de Valladolid es extranjera. Tras la pandemia, ha aumentado el número de llegadas de latinoamericanos a la ciudad, especialmente de Colombia, Venezuela y Perú, así como de refugiados ucranianos. En cuanto a la procedencia de las familias atendidas por la Red Íncola, también se ha producido un claro cambio en el último año. Tradicionalmente se atendía a familias de origen árabe, pero la proporción de latinoamericanos en el área de atención a familias ha aumentado significativamente. En este contexto, las actividades de Escuela de Familias suponen un impulso para generar y consolidar las relaciones entre las familias. Las familias latinas tienen una gran implicación y participación en las propuestas de la Red Incola, probablemente por el idioma y las tendencias culturales en términos de socialización. Este cambio de perfil ha llevado en muchas ocasiones a la experiencia de los participantes a convertirse en voluntarios de la organización.

199

Situación especial de las comunidades más desfavorecidas en materia de educación.

La Covid-19 constituyó un gran reto para la sociedad y sus consecuencias han sido el aumento de la vulnerabilidad de los colectivos socialmente excluidos y el incremento del porcentaje de población que vive en situación de pobreza severa. La etapa de la infancia a la juventud es un periodo de cambios clave en el desarrollo de la persona, en la consolidación de su propia identidad, y por tanto un aspecto que debemos cuidar especialmente. La situación familiar tiene una clara influencia en el desarrollo de los menores. La familia es la responsable de cubrir la mayor parte de las necesidades básicas de sus hijos. Sin embargo, los niños beneficiarios proceden de familias con escasos recursos económicos que viven en situaciones de pobreza, lo que influye en su vivienda y en la cobertura de sus necesidades básicas. Como características de las familias

de origen inmigrante, destaca la inseguridad que experimentan debido a la situación administrativa. También existe una clara diversidad familiar (familias monoparentales, numerosas, etc.) y, en muchos casos, se percibe una dificultad en la implicación de estas familias en la promoción, educación y socialización de los hijos, debido a factores como la falta de habilidades sociales, la posible baja autoestima y la dificultad añadida de la barrera idiomática.

En el último año, ha aumentado el número de jóvenes que han acudido por primera vez a Red Íncola. Se trata de menores recién llegados al país, a menudo menores no acompañados y solicitantes de protección internacional. Su red de apoyo es muy débil y, debido a los periodos de confinamiento, se ha debilitado aún más. Esto hace que el acompañamiento sea más necesario que nunca para que puedan completar sus posibilidades de una vida autónoma. Estos jóvenes son propensos a la inestabilidad emocional, a un bajo concepto de sí mismos y a un sentimiento de inferioridad, consecuencia de la ruptura forzada de sus propios lazos culturales y afectivos. Dejan a sus amigos, familia, compañeros de clase, profesores, etc. en su propio país y se enfrentan a un entorno sociocultural diferente que se resiste, en algunos casos, a normalizar su socialización.

200

Como resultado de la pandemia, hemos observado que ha aumentado la brecha curricular entre los alumnos que pudieron terminar el curso anterior en línea y los que abandonaron la actividad docente, debido a la brecha digital, pero también a la barrera lingüística; se ha observado que las dificultades lingüísticas de algunos de los alumnos han sido un obstáculo importante tanto para la comunicación con los centros como para nuestro propio seguimiento telefónico. También hemos observado un retroceso en las competencias lingüísticas de los niños que habían llegado a Valladolid ese año y habían empezado a aprender español. Un apoyo específico en español y alfabetización para los jóvenes que llegan, como el que tenemos en Red Íncola, es fundamental.

En el ámbito educativo, preocupa el fracaso escolar entre los menores de origen inmigrante. Observamos que necesitan un apoyo extraordinario para la compensación curricular. Además, a menudo las familias no pueden prestar apoyo en este ámbito y las vacaciones escolares son un periodo de riesgo. Valoramos haber continuado con el apoyo educativo, adaptando los métodos a través de “grupos burbuja”, siendo una de las pocas entidades que ha continuado con el programa presencial. Hemos detectado un riesgo importante entre los menores que pasan de primaria a secundaria, y los

colegios comparten esta preocupación y nos lo hacen saber. Los recursos del barrio están desbordados y es necesario aumentar el número de plazas de apoyo educativo en secundaria.

El tiempo libre es un aspecto importante del desarrollo de los niños, y en Red Íncola nos preocupamos por el uso saludable del ocio y el tiempo libre. A pesar de la existencia de un programa de actividades gratuitas, la participación de las familias y los jóvenes de origen inmigrante es muy baja. Los adolescentes de origen inmigrante tienen mayor probabilidad de desarrollar conductas de riesgo. Necesitan información, dinamización y acompañamiento para poder disfrutar de su tiempo de ocio y poder socializarse, y en Red Íncola les ofrecemos esta oportunidad a través de un grupo intercultural (jóvenes migrantes y autóctonos), favoreciendo la creación de relaciones seguras de forma natural y promoviendo su inclusión.

Preocupación y malestar por los comportamientos racistas y xenófobos.

Las diferencias culturales en las pautas de comportamiento provocan situaciones de desconcierto y soledad. Los menores inmigrantes no se sienten como sus iguales españoles, pero tampoco reconocen en sí mismos la cultura de su país de origen. Red Íncola entiende que las medidas para fomentar la participación y promover la identidad es uno de los grandes retos, y por ello una prioridad en el proyecto.

201

Dificultades:

Las familias tienen numerosos problemas para poder mantener a sus hijos debido a diversas dificultades:

- **Desconocimiento del sistema escolar español:** a medida que los niños llegan, se les matricula en el curso que les corresponde por su edad, lo que en principio supone una ventaja en la socialización del niño en su grupo de iguales, pero en muchos casos, también supone una frustración continuada por enfrentarse a un desfase curricular importante, y experimentar como "no entienden nada" de lo que se les explica por falta de formación académica. Esta frustración se traslada a sus familias, ya que en muchos casos ven que hijos que eran muy buenos estudiantes en sus países de origen, ahora pierden el interés debido a las nuevas dificultades que presentan. De esta manera, las expectativas de las familias de alcanzar títulos universitarios se ven fuertemente mermadas.

- **La propia experiencia migratoria:** en muchos casos, las familias que han participado en este programa han vivido una experiencia migratoria muy traumática, ya que han tenido que emigrar a pie desde Colombia o Venezuela a otros países latinoamericanos, como Perú o Ecuador, huyendo de situaciones muy violentas y de constantes amenazas de muerte; en algunos casos han sido testigos de la muerte de un familiar o amigo cercano. Cuando llegan a España, el miedo de las familias tarda en desaparecer, y es habitual que no dejen a sus hijos libres para pasear solos por la ciudad, reunirse con amigos o ir a casa de sus compañeros de clase, ya que tienen la sensación de que les puede pasar algo en cualquier momento.
- **La inestabilidad emocional de los niños:** todo lo anterior provoca una gran inestabilidad emocional en las familias. En ocasiones, sobre todo cuando los niños son más pequeños, las familias creen que protegen a sus hijos cuando no perciben el peligro que han sufrido, o el miedo que han experimentado, a veces incluso disfrazando el viaje migratorio de "excursión" o viaje turístico. Todo esto conduce a la inestabilidad emocional de toda la familia, y a veces cada miembro de la familia no comparte su tristeza porque cree que está protegiendo al resto de miembros.
- **Preocupación por la conservación de su cultura de origen:** a menudo las familias temen que ante las situaciones de desigualdad que viven sus hijos en las escuelas, su forma de protegerse sea a través de la asimilación de la cultura española, perdiendo así sus raíces culturales.

202

25. Experiencias de la Fundación Red Íncola

APOYO EDUCATIVO CON LAS FAMILIAS:

Se ha podido demostrar la importancia de la implicación de las familias en el seguimiento educativo de sus hijos. A través de este programa trabajamos en el desarrollo de habilidades y competencias de madres y padres para que puedan ofrecer un apoyo educativo de calidad a sus hijos. A través de este programa, toda la familia se sienta a revisar los deberes de sus hijos, acompañada por un voluntario y con la orientación de un educador. Tras pasar por este programa, el 90% de las familias mejoran su relación con la escuela y los profesores de sus hijos, ya que pierden el miedo a establecer relaciones con el personal docente de sus hijos.

PROGRAMA DE BECAS ESCOLARES Y ATENCIÓN INTEGRAL A LAS FAMILIAS

A través de este programa, cada año se apoya a 45 familias para animar a los jóvenes de familias especialmente vulnerables, sobre todo a los inmigrantes, a continuar sus estudios. Es un hecho que todos los inmigrantes sin permiso de trabajo parten de una situación de desigualdad, ya que a las diferentes dificultades económicas, de vivienda y sanitarias, se une la dificultad de la educación, al no tener derecho estas personas a las ayudas públicas para la educación española, aunque sí a la educación reglada, no tienen la posibilidad de hacer frente al gran gasto que supone la compra de libros de texto. Red Íncola apoya a estas familias con una aportación de 600 euros anuales, a la vez que se les proporciona un itinerario sociolaboral y formativo, en el que se realiza un seguimiento de la situación familiar a lo largo del curso escolar, ayudándoles a reflexionar y ofreciéndoles alternativas para mejorar su situación familiar y contribuir a la educación de sus hijos. Este itinerario se complementa con acciones formativas sobre parentalidad positiva, prevención de drogodependencias, economía doméstica, y otras acciones que sean necesarias en cada curso.

203

¿QUÉ ES? Se trata de una convocatoria privada de ayudas para familias con hijos en edad escolar que lleva en marcha desde 2011. Desde entonces, 500 niños han podido recibir una beca de 600 euros para ayudarles a integrarse en el sistema escolar.

OBJETIVOS La beca Red Íncola pretende que ningún niño abandone el sistema educativo, mejorar su rendimiento académico e implicar a los padres en una mejor inclusión económica y social a través del acompañamiento más cercano que realizamos a los beneficiarios del programa.

¿Cómo se difunde? Aprovechamos la presentación de los datos anuales de la organización, que suele tener lugar en junio, para convocar a los medios de comunicación y presentar la apertura de la convocatoria. En cualquier caso, la convocatoria ya es conocida por la mayoría de las organizaciones del ámbito social que suelen remitirnos a personas vulnerables susceptibles de recibirla.

En septiembre, continúa la búsqueda de donantes a través de un comunicado de prensa y algunos reportajes en los medios, en los que participan casos de éxito de convocatorias anteriores.

¿Cómo funciona? En los meses de junio y septiembre se recogen las solicitudes en las que tienen que presentar su empadronamiento, las ayudas que reciben, los gastos que tienen... Recibimos unas 200 solicitudes al año, y el equipo de Red Íncola, coordinado por la educadora responsable de Infancia y Juventud, realiza una primera valoración.

Criterios: Ingresos familiares, número de miembros, situación de vulnerabilidad, salud, participación en otras actividades / programas de Red Íncola, vivienda en zonas rurales, etc.

¿Cuántas? Posteriormente, se seleccionan 45 familias (27.000 euros), que es la cantidad que solemos recaudar con fondos privados (particulares, empresas, organizaciones...).

Estas 45 familias firman un compromiso de seguimiento que las incluye en un Itinerario Personalizado en el que se les facilita:

- Que desde Red Íncola podamos hablar con los colegios.
- Que los padres participen en la búsqueda activa de empleo (ya sea a través de Red Íncola o con otras entidades).
- Que si el niño no va bien en la escuela, participe en el apoyo escolar.
- Cada trimestre, los padres entregan las notas de su hijo al educador de Red Íncola y aprovechan la ocasión para una breve sesión de tutoría.
- Se comprometen a que los niños participen en las excursiones o actividades propuestas por su escuela (que suelen costar unos 20 euros).
- Participan cada trimestre en una sesión de escuela de padres sobre temas especializados (inclusión, prevención de la drogadicción, crianza positiva, etc.).

Para mejorar el seguimiento, los 600 euros se pagan a plazos con la entrega de las notas trimestrales.

Las becas se entregan a finales de septiembre en una ceremonia en la que suelen estar presentes los donantes, las familias, los niños y el equipo de Red Íncola.

26. Intercambio de experiencias de los socios del proyecto - Laboratorios de experiencias internacionales - Implementaciones en otros países europeos

Las personas que acuden a Red Íncola y al resto de entidades sociales son en su mayoría personas con el siguiente perfil: inmigrantes, a menudo sin apenas tiempo de residencia en España, con un alto nivel de acontecimientos traumáticos vividos en los últimos tiempos y, la mayoría de las veces, con una red de apoyo social en España totalmente inexistente. Suelen ser personas en riesgo de exclusión social y con un múltiple problema, lo que en muchos casos conlleva también problemas de identidad. Si a esto añadimos la difícil tarea de ser padre o madre, y el desconocimiento de "las reglas del juego" en el país de acogida, podemos imaginar que la probabilidad de que todo lo anterior no arrastre a sus hijos, es muy pequeña. A partir de ahí, en Red Íncola, una necesidad de primer nivel es la de acompañar a las personas en este reconocimiento básico de las emociones y el empoderamiento personal como un paso muy necesario a la hora de abordar su autocuidado. Como recomiendan las compañías aéreas, en caso de crisis, que el adulto se ponga una mascarilla antes de atender a los niños que le acompañan. Cuidar de uno mismo para poder cuidar.

205

26.1 Concepto y método de trabajo

El módulo de Red Íncola se fundamenta en las siguientes ideas relacionadas con la metodología:

- En el Proyecto Padres por la Inclusión, Red Íncola debía desarrollar un módulo de empoderamiento específico para niños en desventaja educativa (es decir, madres en inclusión), basado en enfoques pedagógicos teatrales. Este módulo, es un taller que se viene desarrollando en la fundación desde hace varios años, y que en los últimos años pre-covid, demostró ampliamente su eficacia y sus virtudes con diferentes grupos de mujeres inmigrantes, generalmente con baja cualificación y bajo nivel de español. Sin embargo, en los últimos años (después de la pandemia), el perfil de las personas que acuden a Red Íncola ha cambiado considerablemente.

- Red Íncola quiso probar de nuevo en Valladolid el módulo en el marco del proyecto Padres por la Inclusión, desarrollando el taller en enero de 2023 con un grupo de unos 15 inmigrantes, que aunque en su mayoría eran mujeres y madres, también incluía algún varón -padre-. En este caso el grupo era muy heterogéneo en cuanto a país de origen y nivel formativo, pero con dos características comunes: todos eran migrantes, vulnerables y estaban muy interesados en poder facilitar el éxito educativo de sus hijos.
- Estos talleres se basan en una metodología y una pedagogía teatrales y consiguen un alto grado de participación. Los participantes presentan su entorno vital de forma lúdica y los educadores, trabajadores sociales, etc. que les acompañan pueden utilizar esta acción para la movilización y el trabajo de inclusión. Sin embargo, la palabra TEATRO se elimina de la publicidad del taller (anexo 1), para no asustar a los participantes con una concepción "clásica" del teatro, que pueden pensar que se les va a pedir que estudien un guion y actúen ante un público.
- Como todos ellos son padres, en muchos casos con niños pequeños a su cargo, para facilitar su plena participación y darles opciones de conectar plenamente en el programa, gracias al proyecto Padres por la Inclusión y como medida de inclusión para facilitar su asistencia, Red Íncola ofrece un servicio de guardería / ludoteca atendido por dos profesionales, y también se preparan meriendas y catering para los participantes y sus hijos. El 23 de enero se realizó un taller en Valladolid. Tuvo una duración de 5 días, de lunes a viernes en horario de tarde (16.30 a 19.30h).
- En otras ocasiones este taller puede impartirse en otros formatos más cortos, o con sesiones semanales separadas. Esto facilita el establecimiento y entrenamiento de conductas aprendidas y trabajadas, pero también aumenta el riesgo de perder participantes, y siendo una de las claves de estos talleres la confianza entre el grupo -y también con el facilitador- se ha demostrado que el hecho de hacer las sesiones seguidas mejora el espíritu de grupo, la confianza, y los vínculos.
- A continuación se presentan algunas dinámicas y un esquema de cómo podrían organizarse estos talleres, pero por supuesto puede haber muchas más y es importante adaptarse a las necesidades del grupo y de la organización, así como al tiempo y al espacio en el que se trabaje.

Como norma general, Red Íncola recomienda celebrar el taller en espacios amplios, donde se pueda hacer ruido sin molestar a nadie, y con pocos obstáculos en la sala para que los participantes puedan moverse libremente y haya más flexibilidad a la hora de elegir las dinámicas.

- Como decía Paulo Freire, el sistema se basa en que los profesores deben comprender la realidad en la que viven como parte de su actividad de aprendizaje. En Red Íncola se adapta este mensaje, poniendo siempre a los participantes en el centro y haciéndoles responsables de los caminos que siguen, intentando siempre que los profesionales les acompañen, sin tratar de dirigir hacia dónde deben ir. Desde esta perspectiva, en este taller la entidad abre puertas, y acompaña. El facilitador muestra otras puertas, otros caminos... No pretende más.
- Su pedagogía se basa en la idea de que la educación debe utilizarse para fortalecer a las personas y crear un cambio social. Fortalecer a los participantes es el objetivo principal de este seminario.
- Es tremendamente terapéutico trabajar las emociones y saber identificarlas en nosotros mismos. Las personas que asisten a la fundación rara vez pueden dedicarse un minuto a sí mismas. Siempre tienen que estar "apagando" otros fuegos más importantes. Por lo tanto, dedicar unas horas de vez en cuando a aprender a identificar las emociones, a trabajar en cómo gestionarlas y recordarnos a nosotros mismos, es muy fortalecedor además de necesario.

207

Objetivos:

Específicos

- Generar un espacio donde relacionarse, hablar y crear lazos de confianza entre las personas. Fomentar la **autoestima, la confianza en uno mismo**, generar implicación y compromiso con uno mismo a través del autoconocimiento y todo lo anterior. FORTALECER A MADRES Y PADRES.
- Movilizar a las familias, en su mayoría con baja cualificación formativa y que pertenecen a grupos sociales o étnicos desfavorecidos.
- Utilizar un enfoque de empoderamiento, a través del autoconocimiento utilizando, entre otros, la pedagogía teatral.

Generales:

- Evitar el abandono escolar prematuro y garantizar el éxito educativo a largo plazo.
- Intercambio de experiencias y procedimientos óptimos.
- Movilización e inclusión.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (SDGs)

Estos talleres se centran en los siguientes objetivos de desarrollo sostenible:



Educación de calidad:

Promover una educación de calidad. La educación permite una movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza.



Igualdad de género:

Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas.



Reducción de las desigualdades:

Reducir la desigualdad dentro de los países y entre ellos.

Los talleres

Se trata de talleres prácticos y de experiencias personales, intensos, emocionantes, llenos de energía, divertidos y muy participativos, en los que primero se experimenta a través de dinámicas y luego se reflexiona.

Con el objetivo principal de movilizar a las familias para que se impliquen más en la educación de sus hijos, Red Íncola utiliza un enfoque de

fortalecimiento y autoconocimiento de madres y padres, potenciando y reforzando su autoestima para que puedan tomar ACCIÓN.

A través de la diversión, generando un espacio relajado donde puedan:

- Fomentar las relaciones intrapersonales, promover el trabajo en equipo y la participación.
- Estimular y fomentar el desarrollo y la energía de la madre y el padre.
- Aumentar el pensamiento lateral y la creatividad.
- Trabajar la atención y la percepción.
- Mejorar el autoconocimiento y conocer su propia aportación al grupo.
- Trabajar la observación, el poder de la mirada, la escucha y la magia de la pausa.
- Valorar a todas las personas que participan en el grupo.
- Respetar las diferencias dentro del grupo.
- Fomentar la implicación y el compromiso con el grupo.

Desde el primer minuto en que comienza el entrenamiento, se trabaja la autoestima y emociones.

209

- Se requiere un espacio adecuado al número de personas en el que se pueda hacer ruido.
- Se sugiere a los participantes, ropa cómoda, curiosidad, ganas de aprender y de divertirse.

Desarrollo de los talleres. Notas importantes

- Se trata de un taller práctico y basado en la experiencia, en el que primero se experimenta a través de dinámicas y luego se reflexiona.
- Todos los participantes intervienen en cada dinámica.
- Para tener el control del taller, el número recomendado de participantes máximo es de 20.
- Es necesario disponer de un local lo suficientemente grande para que los participantes puedan moverse.
- Se requiere un lugar en el que se pueda hacer ruido.
- Los dos talleres tienen una duración total de 6 horas.
- Se adjuntan anexos al final del manual para ayudar al animador.
- Es muy importante controlar el tiempo en cada dinámica.

26.2 Materiales entregados para el taller: Autoestima. "Suba al escenario de su vida"

A continuación encontrará los pasos del taller con instrucciones en forma de hojas de trabajo

Refuerce su autoestima a través del autocuidado:

Parte 1 (2 horas)


1. Entrada y bienvenida (Ficha nºT1.1)
2. Actuación y animales (Ficha nºT1.2)
3. Presentación y objetivos (Ficha nºT1.3).
4. Calentamiento (Ficha nºT1.4).
5. Afirmación de mi animal (ficha nºT1.5).

210


Parte 2 (2 horas)


1. Máscaras mágicas (Ficha nºT1.6)
2. Autorreflexiones + Rueda de intercambio (Ficha nºT1.7)

Nombre	Entrada y bienvenida (Página 1 de 1) T1.1
Tiempo	15 minutos
Materiales	Etiquetas, rotuladores de punta gruesa, mucho amor.
Música	Música dinámica y animada.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reciba a los participantes, dándoles una cálida y amistosa bienvenida. • Coloque la etiqueta con el nombre de cada participante. • Reúna a todos los participantes antes de entrar en la sala de formación. • Inscriba al grupo.
Instrucciones	<p>Paso 1. Los participantes llegan a la entrada, cogen una etiqueta, escriben su nombre en ella y la pegan en un lugar visible.</p> <p>Paso 2. El animador da la bienvenida a los participantes y les hace preguntas básicas para generar confianza, como por ejemplo cómo llegar, la hora, etc.</p> <p>Paso 3. El animador buscará a un aliado y se prepara para la representación. Informará al asistente cuándo puede traer a todo el grupo.</p>
Comentarios	Es muy importante que el mayor número posible de personas esté presente en la entrada para vivir el inicio del taller.

Nombre	Actuación y animales (Página 1 de 3)	T1.2
Tiempo		
Materiales	15 minutos	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras relacionadas con la autoestima impresas en tamaño folio: alegría, miedo, fuerza, valiente (Anexo 3). • Fotografías tamaño folio de diversos animales: león, hormiga, tigre, elefante, jirafa, conejo, perro, gato, etc. (Anexo 4). • 10 metros de cuerda y 40 pinzas para la ropa. • 12 velas de pila. 	
Música	Música de piano lenta	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Ropa negra • Máscara • Maleta • Ropa de payaso, Nariz de payaso 	
Comentarios	<ul style="list-style-type: none"> • Generar emociones y sentimientos relacionados con la autoestima, el miedo, la incertidumbre, la desconfianza, el entusiasmo, la curiosidad, el cambio. • Trabajar la escucha • Salir de la zona de confort. • Potenciar el cambio • Observar nuestro estado de ánimo 	


Instrucciones	(Página 2 de 3) T1.2
	<p>Preparación de la escena</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los animales, las palabras y las velas se colocan en el suelo, la maleta con la ropa del payaso y la música del piano sonando en el centro. 2. Se colocan la cuerda y las pinzas de la ropa, el objetivo es colgar las hojas de papel con los animales y las palabras. 3. La habitación debe estar lo más oscura posible. <p>Actuación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El animador ya está en la sala con ropa negra y máscara, tumbado inmóvil en el suelo. 2. La gente entra en la sala y observa la escena, los animales y las palabras esparcidas por el suelo. 3. El animador se levanta y camina entre las velas, los animales y las palabras, al tiempo que pronuncia en voz alta y con énfasis las palabras escritas en el suelo, después recita unos versos, mirando atentamente a los ojos de los participantes. <i>"Estas cosas me vienen de las profundidades de la vida: Acumulando lo que fui me convierto en un reflejo... el agua cambia y se agita continuamente; como las cosas, el espejo es cambiante. Momentos de vida aprisionaron mi pluma, momentos de vida que escaparon después, momentos que tuvieron la violencia del fuego, o fueron más ligeros que copos de espuma"</i>. (Este libro de Alfonsina Storni). 4. El animador selecciona un animal y una palabra y los cuelga de la cuerda e indica a los participantes con gestos que realicen la misma acción 5. El animador se dirige a la maleta y, cantando una canción alegre, se pone la nariz de payaso y se disfraza de maleta.

	<p>(Página 3 de 3) T1.2</p> <p>Pruebas en grupo</p> <p>Termómetro del estado de ánimo: en círculo inicie un movimiento rítmico con ambas manos hacia arriba y hacia abajo, cuando se alcance cierta energía y ritmo, el animador dirá STOP y cada persona se detendrá en el nivel del 1 al 10, que es su estado de ánimo, siendo cero en la planta de los pies, cinco en el centro y 10 por encima de nuestra cabeza.</p>
<p>Variantes</p>	<p>En las pruebas se añaden las siguientes preguntas: ¿Cómo está? ¿Por qué está aquí? ¿Qué espera de los talleres?</p>
<p>Comentarios</p>	<p>El animador está atento en todo momento a las reacciones de los participantes, animando si es necesario con gestos o palabras a seleccionar los animales y las palabras.</p> <p>Durante la representación, cada persona está inmersa en pensamientos y sentimientos diferentes, algunos son alegres, otros temerosos. Se reflexionará sobre ello en el taller durante la puesta en común.</p> <p>Posible lista de animales para utilizar en la representación: oso panda, gato, elefante, jirafa, cebrá, león, tigre, mono, conejo, delfín, perro, hormiga, etc.</p>
<p>fotos adjuntas</p>	

Nombre	Presentación y objetivos Página 1 de 2 T1.3
Imagen	
Tiempos	15 minutos
Materiales	Ropa y nariz de payaso
Música	-
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar al animador y el programa. • Compartir los objetivos y la estructura del taller.
Instrucciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del animador 2. Presentación del programa 3. Presentación y estructura del taller <p>a) <u>Objetivos del taller:</u> Trabajar el autoconocimiento y la autoestima.</p> <p>b) <u>Lo que nos llevaremos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final del taller, saldrá con ganas y fuerzas para implicarse e involucrarse aún más en la educación de sus hijos. • Conocernos mejor. • Herramientas para utilizar en los momentos importantes.

215

	<p>(Página 2 de 2) T1.3</p> <p>c) <u>¿Habilidades que vamos a trabajar?</u></p> <p>Capacitación, autoconocimiento, comunicación, trabajo en equipo, creación de un vínculo de confianza entre todo el grupo, respeto, escucha, etc.</p>
<p>Variantes</p>	<p>Ampliamos o reducimos la información proporcionada en la presentación del animador, el programa y el taller, en función del nivel de los participantes y del tiempo disponible.</p>
<p>Observaciones</p>	<p>Es muy importante compartir la presentación y los objetivos con los participantes, por eso hemos creado una hoja aparte.</p> <p>También es muy importante que tenga lugar inmediatamente después de la presentación.</p>

Nombre	Calentamiento Página 1 de 4 T1.4
Imagen	
Tiempo	30 minutos
Materiales	Altavoces
Música	Música dinámica y animada.
Ropa	-
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar y entrar en calor. • Preparar el cuerpo y el cerebro para activar la observación, la escucha, el enfoque y la concentración. • Fomentar las relaciones entre compañeros. • Trabajar para ser importantes, darnos valor. • Trabajar la voz. • Ser protagonistas. • Trabajar la gratitud. • Trabajar la timidez.
Instrucciones	<p>Todos formamos un círculo.</p> <p>8. “HI SA SA”.</p> <p>Paso 1: Diga estas sílabas, HI SA SA y repítalas unas 10 veces. <i>Siguiendo el mismo ritmo, con energía, en voz alta, vocalizando muy bien y con la mirada periférica.</i></p> <p>Paso 2: Coja con ambas manos una espada imaginaria y repita de nuevo las sílabas HI SA SA, con ritmo y moviendo los brazos, cuando pronuncie HI la espada debe estar arriba, cuando pronuncie SA debe estar en</p>

	<p>(Página 2 de 4) T1.4</p> <p>el centro y cuando diga SA debe estar abajo. Repítalo varias veces y nos cargaremos de energía.</p> <p>9. Beso risueño. Se debe lanzar un beso sonriendo, no hay orden en el lanzamiento. El cuerpo y la mirada deben dejar muy claro quién es el receptor, que inmediatamente después será quien lance el beso risueño.</p> <p>10. "Yo soy María". Deben salir al centro del círculo y decir en voz alta y vocalizar esta frase "YO SOY MARÍA" (el nombre de cada persona) y hacer un gesto. Para romper el hielo, primero sale el animador y luego el resto de las personas. Es importante llegar al centro y decir la frase mirando a todos los participantes. Todos formamos un círculo.</p> <p>Deshacer el círculo</p> <p>11. Caminando por la habitación.</p> <p>Todo el grupo camina cómodamente por la sala, con actitud de escucha, mirándose a los ojos. El grupo se distribuye uniformemente y NO camina en círculo.</p> <p>Paso 1. Seguimos caminando por la sala y, a medida que nos encontramos con nuestros compañeros, los saludamos con alegría, luego con tristeza, después con sorpresa, luego con enfado y, por último, de nuevo con alegría.</p> <p>Paso 2. Seguimos caminando y lanzamos besos a nuestros compañeros a medida que nos cruzamos.</p> <p>12. 1, 2, 3, 4.</p> <p>El grupo camina por la sala y el animador indicará un número: al oír 1 el grupo salta, 2 el grupo toca el suelo, 3 el grupo sopla un beso a un compañero, 4 el grupo</p>
--	---

(Página 3 de 4)

T1.4

grita olé, olé y olé mientras hace el gesto de bailar una sevillana.

13. Banda elástica.

El grupo camina por la sala y el animador indica de qué parte del cuerpo tira alguien con una goma elástica. Empezamos con una mano, es la mano que dirige todo el cuerpo que está en movimiento, después es en la otra mano, luego en las dos manos y seguimos con todo el cuerpo: Cabeza, cadera, hombro, pierna, pelvis, etc. Dirija la parte del cuerpo en la que está enganchada la goma elástica imaginaria.

14. Mi animal.

Paso 1. El grupo se pasea por la sala y el animador señala los diferentes animales que han aparecido en la representación. Al oír el nombre del animal, todos imitan al animal al mismo tiempo, tanto el sonido como el movimiento.

Paso 2. En silencio, en el acto y con los ojos cerrados, el grupo piensa en el animal que ha elegido. El animador formula varias preguntas a modo de reflexión: ¿Cómo camina su animal? ¿Cuál cree que es su gesto más característico?

Paso 3. El grupo camina por la sala, cada uno imitando al mismo tiempo al animal que ha elegido.

15. El espejo.

Paso 1. Por parejas, todos a la vez, dispérsense por el espacio. Los jugadores (A y B) se colocan uno frente al otro a un metro de distancia. A inicia movimientos lentos y fáciles y B le imita. El resto del cuerpo se incorpora gradualmente al ejercicio. A la señal del animador, cambien los papeles; B inicia y A refleja los movimientos. A la señal del facilitador, cambio de pareja.

219

	<p>(Página 4 de 4) T1.4</p> <p>Paso 2. La misma dinámica y el ejercicio termina (si el participante lo desea) cediendo imaginariamente una parte de su cuerpo a un compañero. Por ejemplo, su corazón.</p> <p>16. Dime, te escucho.</p> <p>Paso 1. Por parejas, todos a la vez, distribuidos por el espacio. Los jugadores (A y B) se colocan uno frente al otro a un metro de distancia. A se presenta durante 1 minuto a B, que escucha sin poder hablar en absoluto. A la señal del animador, cambien los papeles; B empieza y A escucha en silencio. A la señal del animador, cambio de parejas. El animador debe cronometrar los minutos.</p>
<p>Comentarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los ejercicios de calentamiento sirven para introducir ligereza, desenfadado y juego en el entrenamiento, adquiriendo la disponibilidad necesaria para expresarse libremente y compartir después las reflexiones. • Cuanto más presentes estemos, activando el cuerpo y los sentidos, mejores serán los resultados y más perceptiva se volverá la mente. • Cree una atmósfera lúdica, que haga aflorar la energía individual y colectiva necesaria para abordar la tarea. • Es esencial que el animador esté atento y escuche a todas las personas, adaptando o motivando a todo el grupo con su energía. <p>Estos ejercicios se utilizarán a lo largo de los distintos talleres y serán cada vez más fáciles para los participantes y, por tanto, motivadores.</p>

Nombre	Declaración del animal Página 1 de 3 T1.5
Imagen	
Tiempos	45 minutos
Materiales	-
Música	Música dinámica y alegre.
Ropa	-
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconectar con nuestra potencialidad y cualidades positivas. • Trabajar el autoconocimiento y potenciar de nuestra autoestima. • Potenciar nuestra confianza en nosotros mismos.
Instrucciones	<p>Nos sentamos todos en círculo.</p> <p>1. ¿Qué le pasa a mi animal?</p> <p>Paso 1. En silencio, en el lugar y con los ojos cerrados, el grupo piensa en el animal que ha elegido. El animador formula una serie de preguntas para que cada uno se responda a sí mismo.</p> <p>¿Cuáles son las características del animal que ha elegido? Por ejemplo, ¿es valiente, inteligente, fuerte, etc.?</p> <p>¿Qué le gusta del animal que ha elegido? Por ejemplo, ¿es engreído, cariñoso, afectuoso?</p>

221

(Página 2 de 3)

T1.5

¿Qué es lo que admira del animal?

Puede ser cualquiera de las características anteriores u otras diferentes.

¿Qué gesto hace tu animal para mostrar la característica que admiras?

Algo sencillo. Por ejemplo, si digo que mi animal es el LEÓN y que me gusta porque es FUERTE. Mi gesto podría ser "hacer fuerza con el brazo".

Paso 2.

El animador contará y a la de tres. Cada uno realiza el gesto de su animal y pide a los participantes que lo memoricen para utilizarlo más tarde.

2. ¿Qué estoy haciendo bien?

Paso 1. Por parejas, todos a la vez, dispérsense por el espacio. Los jugadores (A y B) se colocan uno frente al otro a un metro de distancia.

A le dice a B ¿Qué has hecho bien esta última semana?

B escucha sin poder hablar en absoluto.

A la señal del animador, los papeles cambian;

B inicia y A escucha en silencio.

A le dice a B ¿Qué cosas dicen los demás que haces bien?

B escucha sin poder hablar en absoluto.

A la señal del animador, cambio de papeles;

B inicia y A escucha en silencio.

A le dice a B ¿Qué cosas haces bien?

B escucha sin poder hablar en absoluto.


A la señal del facilitador, inversión de papeles;

B inicia y A escucha en silencio.

El animador debe cronometrar los minutos y marcar los tiempos.

222

	<p>(Página 3 de 3) T1.5</p> <p>3. I go up on stage Paso 1: Nos colocamos todos a un lado de la sala y las personas salen una a una para decir alto y claro la siguiente declaración.</p> <p>Soy (nombre) Soy (mujer u hombre) Soy (característica de mi animal)</p> <p><i>Ejemplo: Soy María. Soy una mujer, soy fuerte (haciendo el gesto).</i></p> <p>Cuando la gente ha terminado de decir su afirmación, el resto de los participantes aplaude y sale la siguiente persona, dice su afirmación, aplaudimos, etc. hasta que salgan todas las personas.</p>
<p>Comentarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para esta dinámica, el grupo se sienta en círculo, en el suelo o en sillas, adaptándolo a las diferentes circunstancias. En ningún caso debe haber mesas. • Las afirmaciones son oraciones o frases cortas que están impulsadas por un fuerte deseo, sobre lo que creemos que somos y lo que podemos ser, a través del proceso de repetición el inconsciente lo acepta y lo cumple siendo la causa de cómo nos proyectamos. • Es esencial que el animador esté atento y escuche a todas las personas, adaptando o motivando a todo el grupo con su energía. <p>Es importante que el animador sea el primero en subir al "escenario".</p>

Nombre	Máscaras mágicas Página 1 de 3 T1.6
Imágenes	
Tiempo	75 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Máscaras de cartón blanco. • Rotuladores de colores. • Acuarelas de colores. • Adornos, cuentas, cinta adhesiva, revistas, etc. • Pegamento
Música	Música tranquila
Ropa	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar el autoconocimiento. • Mejorar el autocuidado. • Crear la mejor versión de uno mismo. • Reflejar las cualidades positivas mediante la artesanía.
Instrucciones	<p>Todos repartidos por la sala.</p> <p>1. ¿Qué hacemos para cuidarnos?</p> <p>Paso 1. Por parejas, todos a la vez, distribúyanse por el espacio. Los jugadores (A y B) se colocan uno frente al otro a un metro de distancia.</p>

(Página 2 de 3)

T1.6

A le dice a B **¿Qué podemos hacer para cuidarnos?**

B escucha en completo silencio.

A la señal del animador, los papeles cambian;

B inicia y A escucha en silencio.

A le dice a B **¿Qué cosas he hecho esta semana para cuidarme?**

B escucha en complete silencio.

A la señal del animador, inversión de papeles;

B inicia y A escucha en silencio.

A le dice a B **¿Una cosa que voy a hacer esta semana para cuidarme?**

B escucha en completo silencio.

A la señal del animador, inversión de papeles;

B inicia y A escucha en silencio.

El animador debe cronometrar los minutos y marcar los tiempos si es necesario.

1. Todos sentados alrededor del espacio.

Creo mi máscara.

Paso 1. Coloque los rotuladores y los adornos. Se reparten las máscaras a cada participante.


Paso 2. El animador explica con toda la importancia que esta máscara es mágica y que le permite o ayuda a ser quien quiere ser.

Paso 3. Durante 30 minutos hay que decorar la máscara utilizando todo el material reunido.

Paso 4. Durante 10 minutos tiene lugar un reparto de las máscaras.

225

	<p>(Página 3 de 3) T1.6</p> <p>3. Subo al escenario con mi máscara.</p> <p>Paso 1: Todos nos colocamos a un lado de la sala y las personas salen una a una para decir alto y claro la siguiente afirmación.</p> <p>YO SOY (nombre) YO SOY (una mujer o un hombre) YO SOY (haciendo el gesto característico de mi animal) YO ME CUIDO (Dándome un abrazo) Y YO ME QUIERO (Poniendo la mano sobre el corazón)</p> <p><i>Ejemplo: Soy María. Soy mujer, soy fuerte (haciendo el gesto), me cuido y me quiero.</i></p> <p>Cuando la gente termina de decir su afirmación, el resto de los participantes aplaude y sale la siguiente persona, dice su afirmación, aplaudimos, etc. hasta que salgan todas las personas.</p>
<p>Variantes</p>	<p>Propóngase decir esta afirmación frente al espejo cada día 3 veces durante 1 semana seguida.</p>
<p>Comentarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es muy importante decir la declaración textualmente, utilizando la primera persona. • Es esencial que el animador esté atento y escuche a todos, adaptando o motivando a todo el grupo con su energía. • Es importante que el animador sea el primero en subir al "escenario".

Nombre	Autorreflexión T1 Página 1 de 2 T1.7
Imagen	
Tiempo	15 minutos
Material	-
Música	-
Ropa	-
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Autorreflexionar sobre lo sucedido en las diferentes dinámicas o ejercicios. • Reflexionar y compartir lo vivido y aprendido para inspirar al grupo. • Fomentar el trabajo en equipo. • Trabajar la escucha y la confianza.
Instrucciones	<p>Todos en círculo, sentados en el suelo o en sillas.</p> <p>Paso 1. Se formularán las siguientes preguntas clave.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué ha descubierto en los ejercicios anteriores? 2. ¿Qué ha aprendido? 3. De lo que ha aprendido, ¿qué va a poner en práctica mañana? <p>Formule las preguntas de una en una y espere y escuche con calma la respuesta</p>


	<p>(Página 2 de 2) T1.7</p> <p>Se le invita, no se le obliga, pero se le anima a que lo comparta con el mayor número posible de personas.</p> <p>Paso 2. Reflexión compartida. Cada persona comparte con el grupo un comentario, una reflexión, sobre lo que ha vivido en el taller.</p> <p>Paso 3. Palabra compartida. Cada persona comparte con el grupo una palabra sobre lo que ha experimentado durante el taller.</p>
<p>Variantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realice la puesta en común por parejas y, a continuación, compártala entre todos. • Invite a los participantes a reflexionar sobre lo que han compartido por escrito, ahora o más adelante. • Proponga iniciar un cuaderno para reflexionar sobre todas las lecciones de desarrollo personal que han aprendido a lo largo del tiempo. • Invíteles a investigar sobre la autoestima y el desarrollo personal escuchando podcasts, leyendo libros, viendo vídeos, etc. <p>Complemente la dinámica con teoría sobre la confianza, la autoestima, etc.</p>
<p>Comentarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta es la parte más importante. Para que se produzca el aprendizaje es necesaria la reflexión. • El animador debe estar muy atento y moderar las reflexiones, con escucha y presencia absoluta. • A título informativo: Los sentimientos son la suma de las emociones básicas más los pensamientos. Por ejemplo, el amor es un sentimiento. • Preguntas clave (paso 1) es el paso más importante del taller, ya que se trata de autodescubrimiento, aprendizaje y crecimiento personal.

26.3 Materiales entregados para el taller: EMOCIONES "¿Alegría? ¿Miedo? ¿Tristeza?"

A continuación, encontrará las fichas de trabajo con instrucciones.

Descubrir las emociones a través de la observación.

1. Calentamiento (Ficha nº T2.1).
2. Siluetas (Ficha nº T2.2)
3. Interpretación de las emociones (Ficha nº T2.3)
4. Rueda de compartir. (Ficha nº T2.4)
5. Cierre final (Ficha nº T2.5)

Nombre	Calentamiento Página 1 de 6 T2.1
Imagen	
Tiempo	15 minutos
Material	Altavoces
Música	Música dinámica y alegre.
Ropa	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar y entrar en calor. • Preparar el cuerpo y el cerebro en una actitud adecuada para activar la observación, la escucha, el enfoque y la concentración. • Fomentar las relaciones entre compañeros. • Trabajar para ser importantes, darnos valor. • Trabajar la voz. • Ser protagonistas. • Trabajar la gratitud. • Trabajar la timidez.
Instrucciones	<p>Formamos un círculo</p> <p>1.Manos + Masaje + Ochos. Frotar con las manos + automasaje por todo el cuerpo desde las piernas hasta nuestra cabeza + activar el cuerpo desde el tobillo hasta la cabeza, haciendo círculos con los tobillos, rodillas, caderas, pecho, hombro ...</p>

230

(Página 2 de 6)

T2.1

2. **Cabeza fuera.** Todos al mismo tiempo, gestual y teatralmente levantamos nuestras cabezas, las ponemos en el suelo, las pateamos hacia la calle, para dejar los asuntos pendientes fuera y tomarnos un tiempo para nosotros mismos.
3. **Todos somos niños** ¿Cuántos niños hay en la sala? Gracias. Por favor, cierre los ojos y respire profundamente. Piense durante 10 segundos en un momento muy feliz cuando era niño. Cuando lo tenga, por favor, abra los ojos. ¿Cuántos de ustedes piensan que los ojos de un niño son la mejor manera de aprender? Gracias ¿Cuántas niñas hay ahora en la sala? Gracias
Ahora estamos listos para jugar.
4. **Muslos - Silbatos - Aplausos.** Con ambas manos aplaudimos dos veces en los muslos, luego dos veces en los silbatos y después dos veces en las palmas de las manos. Repita la secuencia unas 10 veces. Secuencia: Muslos, silbatos, palmas, muslos, silbatos, palmas, muslos, silbatos, palmas....
5. **Balas de energía.**
Paso 1: El animador palmea al compañero de la izquierda, el compañero palmea a la persona de la izquierda y sigue la secuencia de vuelta al animador. Haga 2 ó 3 rondas. El cuerpo y la mirada deben dejar muy claro quién es el receptor.
Paso 2: Repetimos las balas lanzando nuestro nombre. 2 rondas.

231

Página 3 de 6

T2.1

Paso 3: Repetimos lanzando el nombre del animal que hemos elegido y colgado de la cuerda, por ejemplo, elefante, tigre, etc.

Formamos un círculo.

6. Bola imaginaria.

Paso 1. Tienen que lanzarse mutuamente una pelota imaginaria. En el mismo momento del lanzamiento, dirán su propio nombre. No hay ningún orden en el lanzamiento. El cuerpo y la mirada deben ser muy claros con respecto al receptor, que lanzará inmediatamente la pelota, como si se tratara de una pelota de voleibol...

Paso 2: Lance la pelota diciendo el nombre del receptor. Concéntrese y mire a los ojos con la máxima atención.

7. Imitar mi cuerpo y mi voz. El animador hará movimientos mientras emite sonidos o palabras. Los participantes deberán imitar el movimiento y el sonido. Ejemplo: Levantar las manos y decir "Guau", levantar la pierna como un karateca y hacer el sonido de la patada, mover las caderas, saltar, etc.

Formamos un círculo

8. HI SA SA.

Paso 1: Diga estas sílabas, **HI SA SA** y repítalas unas 10 veces. Siguiendo el mismo ritmo, con energía, en voz alta, vocalizando muy bien y con la mirada periférica.

Paso 2: Coja con ambas manos una espada imaginaria y repita de nuevo las sílabas **HI SA SA**, con ritmo y moviendo los brazos, cuando pronuncie HI la espada debe estar hacia arriba, cuando pronuncie SA debe estar en el centro y cuando diga SA debe estar hacia abajo. Repita varias veces y nos cargaremos de energía.

232

(Página 4 de 6)

T2.1

9. Beso sonriente. Se debe lanzar un beso sonriente, no hay orden en el lanzamiento. El cuerpo y la mirada deben dejar muy claro quién es el receptor, que inmediatamente después será el que lance el beso sonriente.

10. "Yo soy María". Deben salir al centro del círculo y decir en voz alta y vocalizar esta frase **"YO SOY MARÍA" (el nombre de cada persona) y hacer un gesto.**

Para romper el hielo, primero sale el animador y después el resto de las personas. Es importante llegar al centro y decir la frase mirando a todos los participantes. Todos formamos un círculo.

Deshacer el círculo

11. Caminamos por la sala. Todo el grupo camina cómodamente por la sala, con actitud de escucha, mirándose a los ojos. El grupo se distribuye uniformemente y NO camina en círculo.

Paso 1. Seguimos caminando por la sala y a medida que nos encontramos con nuestros compañeros, los saludamos con alegría, luego con tristeza, después con sorpresa, luego con enfado y finalmente con alegría de nuevo.

Paso 2. Seguimos caminando y lanzamos besos a nuestros compañeros cuando nos cruzamos.

12.1, 2, 3, 4. El grupo camina por la sala y el animador indicará un número:

al oír 1 el grupo salta,

2 el grupo toca el suelo,

3 el grupo sopla un beso a un compañero,

4 el grupo grita *olé olé* y *olé* mientras hace el gesto de bailar una sevillana.

233

(Page 5 of 6)

T2.1

13. Banda elástica. El grupo camina por la sala y el animador indica de qué parte del cuerpo tira alguien con una goma elástica. Empezamos con una mano, es la mano que dirige todo el cuerpo que está en movimiento, después es en la otra mano, luego en las dos manos y seguimos con todo el cuerpo: Cabeza, cadera, hombro, pierna, pelvis, etc. Dirija la parte del cuerpo en la que está enganchada la goma elástica imaginaria.

14. Mi animal.

Paso 1. El grupo se pasea por la sala y el animador señala los diferentes animales que han aparecido en la representación. Al oír el nombre del animal, todos imitan al animal al mismo tiempo, tanto el sonido como el movimiento.

Paso 2. En silencio, en el acto y con los ojos cerrados, el grupo reflexiona sobre el animal que ha elegido. El animador formula varias preguntas a modo de reflexión: ¿Cómo camina su animal? ¿Cuál cree que es su gesto más característico?

Paso 3. El grupo camina por la sala, cada uno imitando al mismo tiempo al animal que ha elegido.

En parejas

15. El espejo.

Paso 1. Por parejas, todos a la vez, dispérsense por el espacio.

Los participantes (A y B) se colocan uno frente al otro a un metro de distancia.

A inicia movimientos lentos y fáciles y B le imita. El resto del cuerpo se incorpora gradualmente al ejercicio. A la señal del animador, cambien los papeles; B inicia y A refleja los movimientos. A la señal del animador, cambio de pareja.


234

	<p>(Page 6 of 6) T2.1</p> <p>Paso 2. La misma dinámica y el ejercicio termina (si el participante lo desea) cediendo imaginariamente una parte de su cuerpo a un compañero. Por ejemplo, su corazón.</p> <p>16. Dime, te escucho.</p> <p>Por parejas, todos a la vez, distribuidos por el espacio. Los jugadores (A y B) se colocan uno frente al otro a un metro de distancia. A se presenta durante 1 minuto a B, que escucha sin poder hablar en absoluto. A la señal del animador, cambien los papeles; B empieza y A escucha en silencio. A la señal del animador, cambio de parejas.</p> <p>El animador cronometra.</p>
<p>Comentarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los ejercicios de calentamiento sirven para introducir ligereza, desenfadado y juego en el entrenamiento, adquiriendo la disponibilidad necesaria para expresarse libremente y compartir después las reflexiones. • Cuanto más presentes estemos, activando el cuerpo y los sentidos, mejores serán los resultados y más perceptiva se volverá la mente. • Cree una atmósfera lúdica, que haga aflorar la energía individual y colectiva necesaria para abordar la tarea. • Es esencial que el animador esté atento y escuche a todas las personas, adaptando o motivando a todo el grupo con su energía. <p>Estos ejercicios se utilizarán a lo largo de los distintos talleres y serán cada vez más fáciles para los participantes y, por tanto, motivadores.</p>

Nombre	SILUETAS Página 1 de 3	T2.2
Imagen		
Tiempo	75 minutos	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Papel marrón o blanco. Trozos de 1,5 metros. Uno para cada participante más uno para el facilitador. • Cinta adhesiva • Rotuladores de colores con punta gruesa. • Pinturas de colores con punta gruesa • Sábana térmica de rescate 	
Música	Música tranquila	
Ropa		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer emociones básicas • Trabajar el autoconocimiento/autopercepción e identificar cómo y dónde se manifiesta cada una de las emociones básicas en nuestro cuerpo. 	
Instrucciones	<p>Preparar el terreno antes de que comience el taller.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pegue el papel de estraza en la pared, distribuido por toda la habitación (ver foto x). 2. Los rotuladores y las pinturas se colocan en un lugar central para uso común. 3. Dibuje una silueta en uno de los trozos de papel. 	


	<p>(Página 2 de 3) T2.2</p> <p>4. Pinte un corazón sobre la silueta anterior.</p> <p>Paso 1. El animador invita a los participantes a mirar las paredes en las que están pegados los trozos de papel, en uno de ellos hay dibujada una silueta, que corresponde a la silueta del animador.</p> <p>Paso 2. Cada participante dibuja su propia silueta en los distintos trozos de papel. Pueden ayudarse mutuamente.</p> <p>Paso 3. Performance emociones.</p> <p>Paso 4. Se pregunta a los participantes sobre lo que han visto en la representación, sobre las emociones que han diferenciado, sobre si les ha transmitido algo. Debe quedar muy claro cuáles son las emociones básicas.</p> <p>Paso 5. Cada participante dibuja y colorea en silencio sus emociones sobre su silueta: qué forma tiene, de qué color, dónde las siente, etc. Cuando cada persona haya terminado de dibujar y colorear, deberá permanecer en SILENCIO frente a su silueta observando lo que le transmite su SER emocional. Este paso durará aproximadamente 15 minutos.</p> <p>Paso 6. Cada participante comparte su silueta con los demás. Normalmente este paso es muy profundo e intenso, por lo que requiere toda la escucha, el respeto y la presencia de todo el grupo.</p>
<p>Comentarios</p>	<p>La silueta de partida no debe ser perfecta para motivar a los participantes, no se trata de dibujar bien, sólo de hacer una silueta.</p> <p>El animador está atento en todo momento a las reacciones de los participantes, ofreciéndoles ayuda si es necesario para dibujar las siluetas.</p>

	<p>Es muy importante que, en el momento de colorear nuestras emociones sobre la silueta, permanezcamos en silencio.</p> <p>El animador invitará a los participantes a compartir su silueta en el paso 4, sin embargo, esto es voluntario y no se debe presionar.</p>
<p>Fotos adjuntas</p>	
<p>Nombre</p>	<p>Interpretación de las emociones</p>

Performance Emociones	
Página 1 de 2	
T2.3	
Imagen	
Tiempo	5 minutos
Materiales	Manta térmica de rescate
Música	Música lenta a piano
Ropa	Ropa negra
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer emociones básicas. • Observar las sensaciones que nos transmite cada emoción básica.
Instrucciones	<p>Paso 1. Mientras los participantes dibujan el borde de su silueta, el animador permanece de pie en el centro de la sala en posición fetal inmóvil, con la ropa negra, la máscara blanca y envuelto en la sábana térmica.</p> <p>Paso 2. Cuando todos los participantes estén mirando la escena, el animador comenzará a realizar los siguientes movimientos para representar las 7 emociones básicas:</p> <p>TRISTEZA. Depresión (posición fetal, envuelta en plástico).</p> <p>MIEDO. ESTRÉS (Caminar agitado, asustado, respiración agitada)</p> <p>MALESTAR. Alergias (estornudos, limpiarme la piel con las manos)</p>


239

	<p>(Página 2 de 2) T2.3</p> <p>SORPRESA. Euforia (Sorprendida y agitando las manos nerviosamente)</p> <p>ALEGRIA. Euforia (saltos)</p> <p>SORPRESA. Tristeza (abre los ojos y llorá)</p> <p>ENFADO. Enfado (Rompo el plástico con energía).</p> <p>Paso 3. Se pregunta a los participantes sobre lo que han visto en la representación, sobre las emociones que han diferenciado, sobre si les ha transmitido algo. Debe quedar muy claro cuales son las emociones básicas.</p>
<p>Comentarios</p>	<p>Durante la representación, cada persona se sumerge en diferentes pensamientos y sentimientos, algunos son de alegría, otros de miedo. Sobre ellos se reflexionará en el taller durante la puesta en común.</p>


Nombre	Autorreflexión + rueda de intercambio Página 1 de 3	T2.4
Picture		
Tiempo	15 minutos	
Material	-	
Música	-	
Ropa	-	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Autorreflexionar sobre lo sucedido en las diferentes dinámicas o ejercicios. • Reflexionar y compartir lo vivido y aprendido, para inspirar al grupo. • Fomentar el trabajo en equipo. • Trabajar la escucha y la confianza. 	
Instrucciones	<p>Todos en círculo, sentados en el suelo o en sillas.</p> <p>Paso 1. Se plantearán las preguntas clave.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué has descubierto en los ejercicios anteriores? 2. ¿Qué has aprendido? 3. De lo que has aprendido, ¿qué vas a poner en práctica mañana? <p>Haz las preguntas de una en una, espera y escucha con calma la respuesta.</p> <p><u>Responder es voluntario. No se debe presionar u obligar a los participantes a responder en público.</u></p>	

241

	<p>(Página 2 de 3) T2.4</p> <p>Paso 2. Reflexión compartida. Cada persona comparte con el grupo un comentario, una reflexión, sobre lo que ha vivido en el taller.</p> <p>Paso 3. Compartir palabras. Cada persona comparte con el grupo una palabra sobre lo que ha experimentado durante el taller.</p> <p>Paso 4. Entrega del compromiso. Se entrega un pequeño corazón de madera como recuerdo y como recuerdo del taller. El animador entrega este corazón a cada persona, de una en una y mirándolas a los ojos.</p> <p>Step 5. Despedida. En círculo y de pie. Cada persona se da un beso en cada mano. Aprieten los puños para que no se escapen los besos. Levanten los brazos con los puños cerrados y a la cuenta de tres lancen besos al universo para quien los necesite.</p>
<p>Variantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Haz la puesta en común por parejas y luego compártela en grupo. • Invita a los participantes a reflexionar por escrito sobre lo que han compartido, ahora o más adelante. • Proponles que inicien un cuaderno para reflexionar sobre todas las lecciones de desarrollo personal que han aprendido a lo largo del tiempo. • Invítalos a investigar sobre la autoestima y el desarrollo personal escuchando podcasts, leyendo libros, viendo vídeos, etc. • Complementa la dinámica con teoría sobre la confianza, la autoestima, etc. <p>El compromiso (paso 4) puede ser otro objeto, una pulsera de hilo, un trozo de papel, la nariz de un payaso, etc.</p>

<p>Comentarios</p>	<p>(Page 3 of 3) T2.4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta es la parte más importante, para que se produzca el aprendizaje es necesaria la reflexión. • El animador debe estar activo en todo momento y moderar las reflexiones, escuchando atentamente en todo momento. • A título informativo: Los sentimientos son la suma de las emociones básicas más los pensamientos. Por ejemplo, el amor es un sentimiento. • Preguntas clave (paso 1) es el paso más importante del taller, ya que se trata de autodescubrimiento, aprendizaje y crecimiento personal.
<p>fotos adjuntas</p>	

243

Nombre	Cierre Final Página 1 de 1 T2.5
Imagen	
Tiempo	15 minutos
Materiales	Diplomas, evaluaciones, cámara o teléfono móvil.
Music	Música alegre
Ropa	-
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Recibir un reconocimiento por el esfuerzo realizado. • Realizar la evaluación y conocer posibles puntos de mejora del taller. • Reflejar el resultado final en una foto.
Instrucciones	<p>Paso 1. Entrega de diplomas. Se procederá a la entrega de diplomas.</p> <p>Se entregan de uno en uno y de forma protocolaria, dando importancia al momento para reconocer el esfuerzo realizado.</p> <p>Paso 2. Evaluación. Se reparten cuestionarios de evaluación y cada persona rellena el cuestionario, indicando las áreas de mejora.</p> <p>Paso 3. Foto final. Pide permiso y haz dos fotos finales de grupo, una "normal" y otra con gestos divertidos.</p>
Comentarios	Se deben adaptar el cierre a las características y al tiempo del taller.

26.4 Implementación en Budapest – Hungría

El 7 de junio de 2023, profesionales de la educación de la institución Red Íncola de Valladolid (España) participaron en un taller en Budapest, el primero que se ponía a prueba en el país de un socio de cooperación. El grupo de mujeres de Hungría era especialmente interesante, ya que a diferencia de la población con la que Red Íncola suele trabajar en España (inmigrantes), estaba formado por 14 mujeres gitanas que viven en un pueblo rural a las afueras de Budapest. Estas mujeres viajaron expresamente a la capital para participar en esta experiencia y presentaban una importante diversidad en cuanto a edad y estado civil. Entre ellas había, por ejemplo, una mujer soltera de unos 20 años sin hijos, así como una abuela de unos 60 años.

Aunque las participantes no procedían de condiciones de extrema pobreza, algunas de ellas se habían enfrentado a entornos difíciles durante su infancia. La institución organizadora, NestingPlay Kincs-Ő, adoptó un enfoque integrador invitando a mujeres de diferentes perfiles para explorar las similitudes en los retos a los que se enfrentaban, independientemente de su edad.

Desde el principio del taller, se observó que las participantes experimentaban curiosidad ante la situación, el juego y la tarea propuesta. A pesar de ser un reto inicial, algunos expresaron aprensión, como ilustra el comentario de un participante que mencionó: "Al principio daba mucho miedo. No estamos acostumbrados a ello. Solemos utilizar velas en los velatorios y los funerales". Otros también experimentaron ansiedad al principio, luchando por relajarse debido a la incertidumbre sobre qué esperar.



La libre expresión supuso otro reto inicial para varias participantes, que temían no estar a la altura de las expectativas. Una participante dijo: "Me costó hablar, tenía miedo de decir alguna tontería porque no conocía a nadie allí, no quería avergonzarme". Sin embargo, la intervención de la facilitadora y de la persona encargada de la traducción contribuyó a crear un ambiente íntimo, familiar y seguro. Esto hizo que, tras la primera hora, muchas participantes se relajaran progresivamente, compartieran más y revelaran aspectos personales. Fue un paso significativo, teniendo en cuenta la tendencia cultural de las mujeres romaníes a no hablar mucho de sí mismas ni de sus sentimientos o pensamientos íntimos.



246

En el caso de las mujeres romaníes, culturalmente se espera que no muestren debilidad ni se quejen, sino que simplemente se dediquen a su trabajo en silencio. Algunas participantes compartieron: "Sólo a partir de la mitad de la actividad empecé a relajarme cuando nos asignaron tareas que se podían hacer en un ambiente agradable, e incluso me pareció muy gracioso y divertido." La interacción visual constante durante las tareas destacó como el primer paso hacia la conexión y los participantes establecieron amistades que durarán más allá del taller, utilizando plataformas como Messenger para mantenerse en contacto.

Resultados

Todos los participantes demostraron un alto compromiso, compartiendo experiencias con el grupo. Muchos estaban entusiasmados por hablar de temas que rara vez abordaban en su vida cotidiana. Una participante expresó: "Me lo pasé muy bien. Fue un ejercicio importante para mí cuando tuve que elegir una foto de un animal y hablar de por qué la había elegido. Fue como una especie de ejercicio de autoconciencia para mí, en el que me di cuenta de que debía cuidarme



más y prestarme atención. Fue una gran oportunidad y por fin pude tomarme un respiro de las dificultades cotidianas. El cambio de entorno y conocer a otras personas fue revitalizante y muy enriquecedor."

En resumen, el taller de Budapest resultó ser una experiencia valiosa y transformadora para los participantes, que superaron los retos iniciales e hicieron conexiones significativas. La diversidad del grupo brindó una oportunidad única para explorar las similitudes en los retos compartidos, y la creación de un entorno seguro para ellas permitió que se expresaran abierta y profundamente. Este encuentro no sólo ofreció un respiro de las dificultades cotidianas, sino que también presentó una ocasión enriquecedora para el crecimiento personal y la conexión interpersonal, destacando la importancia de crear espacios inclusivos y seguros para compartir experiencias más allá de las barreras culturales y sociales.

26.5 Implementación en Fuenlabrada, España

En Fuenlabrada, España, la puesta en práctica del módulo tuvo lugar el 18 de septiembre de 2023, en la institución San Ricardo Pampuri, con la participación de 13 migrantes procedentes de Bolivia, Marruecos, Venezuela, Colombia, Guinea Ecuatorial, Nigeria y Siria. El taller, dirigido por la asociación San Ricardo Pampuri, se desarrolló durante una sesión de dos horas y media. Para adaptarse a las limitaciones de espacio y de recursos personales, se reprodujo el modelo con las modificaciones necesarias.

En el taller colaboraron un animador responsable de los aspectos artísticos y teatrales, un moderador encargado de fomentar la reflexión y dos psicólogos. Un elemento digno de mención fue la incorporación de la música como catalizador emotivo, que sirvió para amplificar la experiencia.

La actividad se desarrolló a través de los siguientes pasos:

- Paso 1: Dinámica de grupo
Identificarse con un animal
- Paso 2: Reflexión en sesión plenaria
- Paso 3: Trabajo individual de autoconocimiento y expresión emocional a través del dibujo de la silueta.
- Paso 4: Pleno, reflexión y conclusiones

Derivaciones y adaptaciones: Actividad: "Sube al escenario de tu vida".

En una habitación poco iluminada, una persona vestida de negro se sentó en el centro junto a una maleta (con aspecto sombrío). En el suelo había dibujos de animales y palabras impresas relacionadas con emociones y sentimientos optimistas y pesimistas. En las paredes había papelógrafos pegados (uno para cada participante). Al principio, sonó música nostálgica de fondo. A mitad de la representación, la escena se transformó encendiendo las luces, cambiando la música y mediante la transformación del animador.

Materiales: Imágenes de animales y palabras, papelógrafos, rotuladores de colores y música.

Tiempo: 90 minutos

Paso 1: Representación introductoria (20 min.)

Los participantes entrarán en la sala junto con el animador y al encontrarse con la escena, se observará las diferentes reacciones y se motivará el movimiento. El animador se moverá entre los participantes, los mirará y repetirá las palabras escritas en el suelo.

Al cabo de unos 5 minutos, el animador pedirá a los participantes que elijan un animal del suelo con el que se sientan identificados. La mujer vestida de negro elegirá una leona, la colocará sobre su maleta y se cambiará de ropa hasta convertirse en una payasa alegre y divertida, cambiará la música, tocará un silbato (que llevará colgado) y empezará a bailar y a formar una conga con todas las participantes formando un círculo. Al final de la canción, recogerá todas las palabras pesimistas y las meterá en la maleta, cogerá la foto de la leona y dirá en voz alta: "Me llamo ..., soy una mujer, soy fuerte como una leona, me cuido y me quiero porque lo valgo".

A continuación, señalará a otra participante y cada una deberá presentarse de la misma manera destacando una característica del animal que haya elegido. La animadora animará a las participantes a expresarse con expresiones positivas y a hablar con confianza.

248



Paso 2: Reflexión grupal y conclusiones (20min,)

Al final de todas las presentaciones, se pedirá a los participantes que se sienten y el moderador invitará a la reflexión formulando las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintió al entrar?
- ¿Cómo se sintió a medida que cambiaba la situación?
- ¿Qué cree que representó la representación?

Las respuestas se anotarán en la pizarra.

Se continuará el debate formulando preguntas que funcionen como desencadenantes de la reflexión. El moderador intentará introducir los conceptos de autoestima, autorregulación emocional y destacar la importancia de conocerse a uno mismo. ¿Qué provocó el cambio de escena? ¿Quién encendió la luz? ¿Quién cambió la música? ¿Quién se cambió de ropa? ¿Quién empezó la conga? ¿Qué provocó en el grupo? ¿Se identificó de alguna manera? ¿Qué cree que puede poner en práctica a partir de mañana?

Paso 3: Autoconocimiento. Trabajo individual (20min.)

Cada participante se colocará frente a uno de los papeles de la pared. Tendrán a su disposición rotuladores de colores. El animador volverá al escenario y se colocará en el centro de la sala y dará las siguientes instrucciones.

- a. A partir de ahora, céntrense en la hoja de papel que tienen delante, mírenla y representen todo lo que les voy a pedir,

- pueden hacer dibujos, escribir palabras o lo que se les ocurra, pero deben hacerlo rápidamente. Dibuje su silueta a tamaño real.
- b. Ahora piense en cuando tiene miedo, qué es lo que le da miedo, en qué parte del cuerpo lo siente, qué aspecto tiene su miedo y represéntelo. (Mientras los participantes dibujan, el animador emitirá sonidos relacionados con la emoción que deben representar).

(Repetirá las mismas instrucciones para el resto de las emociones básicas, miedo, ira, vergüenza, tristeza, asco y alegría).

Paso 4: Conclusiones y reflexión final. (30 min.)

Se pedirá a las participantes que observen el resultado y se invitará a la que lo desee a explicar el significado de su representación. A continuación, se formará en círculo sentados y se formularán las siguientes preguntas para invitar a la reflexión: ¿Cómo se sintió? ¿Cree que se conoce a sí misma? ¿Cree que es importante, cómo puede influir su autoconocimiento en la relación con sus hijos?

Dado que este taller dirigido a madres se caracteriza por ser continuo, se solicitará a las participantes que lleven a cabo un ejercicio de autoconocimiento. En este ejercicio, se les pedirá que registren en una hoja las distintas reacciones emocionales experimentadas durante la semana siguiente, detallando qué las provocó, cómo reaccionaron, dónde sintieron dichas emociones y de qué manera impactaron positiva o negativamente en sus hijos.

Resultados

Las participantes llegaron al taller expectantes y motivadas, al principio la sensación era de nerviosismo, curiosidad e incertidumbre, pero rápidamente entraron en acción. A una de ellas en particular le costó entrar en las primeras dinámicas que implicaban mucha exposición, pero poco a poco fue capaz de abrirse y cooperar.

En algunos participantes (recién llegados a España y atravesando diferentes dificultades en su proceso migratorio) las dinámicas de autoconocimiento e introspección generaron fuertes emociones que

250

podimos contener y ayudar a regular en grupo y con el apoyo de los psicólogos.

La valoración de las participantes fue muy positiva, el 90% afirmó que el taller había contribuido en gran medida a su autoconocimiento, a fomentar su expresión emocional, que como madres a menudo no se permiten, y también a su desarrollo personal.



La participante que al principio no era capaz de dejarse llevar y participar en la dinámica de grupo, al final consiguió un gran resultado y su dibujo fue uno de los más comentados. Ella misma relató los aspectos personales y reflexionó sobre sus emociones, compartiéndolas con el grupo.



Los objetivos se cumplieron con creces. Como el personal de Pampuri conocía esta actividad, pensaron que les venía grande al ser una institución sin experiencia en metodología teatral y que no serían capaces de reproducirla con los mismos resultados que el técnico de Red Íncola. Pero, contrariamente a lo esperado, la actividad fue todo un éxito. Las adaptaciones que se hicieron funcionaron a la perfección.



A partir de esta experiencia, sus propuestas de intervención para el futuro serán mucho más creativas e innovadoras.

Las redes de apoyo que se han creado entre los participantes a lo largo del proyecto Padres por la Inclusión son fundamentales y el mayor éxito de estos talleres.

Gracias a estas redes y a la identificación que sienten los unos con los otros, se consiguen resultados inesperados. La mayoría de los participantes se mostraron abiertos a describir sus dibujos y expresaron con

confianza sus experiencias personales y se sintieron apoyados por los demás.

Durante la fase de reflexión, ellas mismas expresaron su agradecimiento por la posibilidad de generar estos espacios de expresión emocional y de creación de redes entre mujeres que atraviesan situaciones similares. El número de mujeres interesadas en formar parte del grupo de madres en red y su implicación en la gestión de este aumenta progresivamente.

San Ricardo Pampuri dará continuidad a los talleres de gestión emocional en los que se profundizará sobre la importancia de reconocer nuestras emociones y las de sus hijos para ayudarlas a regularlas y ser un ejemplo positivo.

En el futuro, Pampuri tiene el interés de extender la actividad a los hombres y padres que forman parte de sus talleres. Consideran que involucrarlos y fomentar en ellos la expresión emocional representa un desafío necesario.

26.6 Implementación en Padua, Italia

252

El 2 de diciembre de 2022 la asociación Popoli Insieme ODV invitó a 10 inmigrantes a probar el método teatral de Red Incola en Padua.

Los participantes provenían de diversos orígenes entre los que se encontraban Irán, Afganistán, Siria, Brasil, Albania y Nigeria. Todos los participantes eran inmigrantes de primera generación y la mayoría tenía al menos un hijo, con edades comprendidas entre los cero y los veintitrés años. La mayoría eran mujeres, pero había tres parejas y, por tanto, tres hombres. También se invitó a dos voluntarios para que apoyaran en la organización y realización del taller.

Derivación y adaptación

El primer módulo ("Súbete al escenario de tu vida") comenzó con una breve introducción y una actividad rompehielos: se pidió a todos los participantes que se presentaran de forma interactiva: un facilitador hizo unas preguntas al primer participante sosteniendo un ovillo de lana, luego le pasó el ovillo de madera y el participante respondió a la pregunta. El juego continuó así hasta que



todos hubieron formulado sus preguntas y hecho su presentación, formando una red de hilos que simbolizaba el impacto de las interacciones que tenemos con los demás, pero también las conexiones que podemos construir en nuestra comunidad y que nos permiten ser mejores padres, empleados, amigos, familiares, etc. En la actividad original, el primer módulo estaba dedicado a la autoestima y el segundo al autoconocimiento. Las combinamos con el fin de tener una actividad que estuviera en el rango de nuestro objetivo. Después de la presentación, se repartieron papelógrafos, se pidió a los participantes que se dibujaran a sí mismos y que utilizaran los colores y el material creativo disponible para representar su personalidad y sus emociones, centrándose en una característica que creyeran negativa y otra que creyeran positiva de sí mismos. El objetivo era que reflexionaran sobre sí mismos como individuos con emociones y rasgos de personalidad específicos y, al mismo tiempo, fue una introducción ideal de la autoestima y el reconocimiento de sus cualidades propias. A algunos de los participantes les resultó difícil proyectar sus sentimientos y personalidades en el papelógrafo sólo con colores, así que les pedimos que pegaran un post-it en sus dibujos y escribieran en él sus cualidades negativas y positivas. Esta sección fue también un momento de reflexión individual.



253

Después de que todos estuvieran satisfechos con su dibujo, hubo un pequeño descanso. Se consideró que los participantes necesitaban un momento de relajación, pues para algunos la actividad resultó un desafío.

Finalmente, cada participante presentó su trabajo al grupo: fue interesante ver cómo muchas de las características que la gente señalaba sobre su personalidad se discutían basándose en cómo afectaban concretamente a sus vidas (por ejemplo: sentirse perezoso e introvertido puede repercutir en la vida social de sus hijos, tener mal genio puede causar problemas en su vida profesional, estar abierto a cosas nuevas puede significar un proceso de aprendizaje de idiomas más rápido, etc.).

Resultados

Todos los participantes mostraron su satisfacción con la experiencia, aunque les costó en la primera parte de la actividad compartir emociones personales, ya que la coexistencia de una doble dimensión lúdica con otra más profunda y comprometida provocó cierta confusión. No obstante, al final de la experiencia los participantes quedaron impresionados por lo que este tipo de actividades pueden enseñarnos sobre nosotros mismos, creando vínculos y conexiones.

Habiendo visto lo eficaces y conmovedoras que pueden ser este tipo de actividades y lo universal que es el lenguaje de las emociones y el teatro, Popolie Insieme intentará utilizarlas más a menudo, buscando también la oportunidad de formar en ese tema a su personal.

26.7 Reflexión y conclusiones

El taller propuesto por Red Incola es un taller muy versátil, como lo son las distintas comunidades con las que trabajan las organizaciones de carácter público. Pero en los cuatro escenarios en los que se ha probado, Valladolid, Pádua, Fuenlabrada y Budapest, ha demostrado ser tremendamente conmovedor y eficaz. La población vulnerable con la que trabajamos, a menudo con notables problemas en su vida cotidiana, sumado al estrés diario de quienes trabajamos en organizaciones que prestan un apoyo tan directo a personas en situaciones complejas, hacen que a menudo nos resulte casi imposible permitirnos talleres tan aparentemente lúdicos como éste, y sin embargo tan necesarios.

Incluso en una experiencia tan difícil para el equipo de Red Íncola de replicar este taller en Budapest con todas las barreras lingüísticas y culturales entre el equipo técnico y los participantes, el taller resultó ser una buena opción, que seguramente será útil cuando se adapte a la organización húngara y se traduzca a su propio "lenguaje organizativo".

Este taller, aparentemente lúdico, consigue estrechar los lazos entre los participantes, una vez que se "quitan el disfraz" y se descubren a sí mismos y a los demás como iguales. Al mismo tiempo, en muchas de las ocasiones en las que se ha llevado a cabo, es un catalizador para "empezar a soltarse", un hilo del que cualquier formador experimentado puede empezar a tirar, para trabajar los traumas, desajustes de expectativas, sueños y frustraciones por los que a menudo pasan nuestros participantes.

254

Evidentemente, uno de los riesgos del taller si el facilitador no tiene la experiencia o la habilidad suficiente es que los participantes se expongan demasiado, se abran al resto y se derrumben sin que el propio grupo los recoja. Por eso, los ejercicios de creación de equipos son imprescindibles y cuantas más horas se puedan dedicar al taller, mejor funcionará.

Cuando los participantes se abren, el grupo ya debe estar preparado para recoger, apoyar y fortalecer.

Como ya se ha dicho, en Red Íncola han celebrado este taller unas 10 veces hasta la fecha, pero siempre de forma "voluntaria", y este proyecto ha ayudado a la profesionalización y mejora del taller. Sin embargo, en este periodo de tiempo, el perfil de los participantes que acuden principalmente a Red Íncola y participan en las actividades ha cambiado considerablemente. Se ha pasado de tener una población objetivo en la que las mujeres marroquíes, a menudo con un bajo nivel formativo y con uno o más hijos a su cargo, a ver en los últimos meses con más frecuencia a mujeres y hombres latinoamericanos, sin barrera del idioma y a su vez con un nivel formativo medio o medio-alto, con gran interés y necesidad de participar en todas las actividades que la Fundación propone. Esto también determina en cierta manera el tipo de actividades y/o dinámicas que se eligen, y es por ello por lo que proponemos una muestra con diferentes recursos, habiendo demostrado hasta el momento, como ya se mencionó, ser un taller muy útil y beneficioso para trabajar las emociones y para que los participantes se reconozcan como personas capaces y protagonistas de sus propias vidas.

255

Gracias al proyecto Padres por la Inclusión, Red Íncola ha podido protocolizar y profesionalizar este taller, que ya está resultando de utilidad para los socios del proyecto, pero sobre todo para las personas que acuden a nuestras organizaciones.

La autoestima de nuestros hijos se desarrolla en gran medida en función de la relación que mantienen con nosotros. Los padres que se sienten seguros de sí mismos, que se aprecian y que aceptan sus limitaciones, son más capaces de crear entornos seguros y positivos. Pero no sólo eso, también se ha demostrado que los padres con una autoestima sana tienen más probabilidades de disfrutar de su familia y de sus hijos:

-
- Disfrutan más de la familia y promueven planes juntos.

- Afrontan mejor los problemas y las dificultades. Además, llegan más fácilmente a acuerdos con el otro progenitor.
- Experimentan más emociones positivas tanto dentro como fuera de la familia.
- Muestran más afecto y sus críticas son constructivas.
- Son más hábiles y creativos en la crianza de sus hijos.
- Son menos sobreprotectores con sus hijos, lo que aumenta su autoestima.

En cualquier manual de autoestima para padres, una de las primeras recomendaciones es:

Tómese tiempo para usted como persona, olvidándose de su papel como padre.

El tiempo para uno mismo suele ser lo último que tienen las personas con las que trabajamos en nuestras organizaciones.

256

27. Intercambio de procedimientos óptimos - Aplicación para el futuro

Durante el primer taller del programa Padres por la Inclusión, fue muy importante el testimonio de una participante colombiana, que explicó cómo participar activamente en las escuelas y su importancia. Era miembro de la Asociación de Padres del colegio donde estudiaban sus hijas y del Consejo Escolar.

Se ha observado que crear espacios para compartir experiencias positivas fomenta la participación de los padres migrantes en la sociedad de acogida, en este caso la española.

Los logros de este programa pueden resumirse a partir de las siguientes acciones concretas:

- Socialización de problemas y miedos: a veces, cuando se verbalizan los miedos y temores, éstos disminuyen y pueden dar paso a un aumento de la esperanza y la energía necesarias para reestructurar su vida en España.
- Creación de redes de apoyo: a través de estos talleres, se ha permitido a familias que han pasado por situaciones difíciles, compartir sus

preocupaciones y establecer relaciones de apoyo entre ellas. Por ejemplo formando un grupo de WhatsApp entre ellas.

Motivación para llevar a cabo nuevas iniciativas: a través de la dinámica llevada a cabo en los talleres, se han propuesto las siguientes cuatro acciones concretas para su continuidad en el futuro:

- Crear un espacio para que las familias proporcionen apoyo educativo a sus hijos.
- Crear un espacio de autoayuda emocional para trabajar el duelo.
- Crear un espacio de sensibilización en las escuelas contra el racismo, para que los inmigrantes puedan contar su experiencia migratoria, previamente elaborada y acompañada por profesionales.
- Formar un grupo de familias interculturales, en el que cada familia pueda mostrar y ofrecer el aprendizaje de sus raíces culturales para que sus hijos no pierdan su cultura y haya una convivencia verdaderamente intercultural y no por asimilación de la cultura española.



EPSPI Project
2021-1-DE02-KA220-ADU-000026713

Módulo 6

Promoción de la inclusión de las familias migrantes mediante el trabajo de los padres

258



Financiado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su(s) autor(es) y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

This work is licensed under Attribution-ShareAlike 4.0 International. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>





EPSPI

Eltern für die Inklusion - Parents for inclusion - Padres por la inclusion - Szülők az inklúzióért - Genitori per l'inclusione

259

28. Descripción de la situación local de Fuenlabrada Spain

En los últimos años, los cambios demográficos derivados por los movimientos migratorios han sido muy rápidos y han cobrado relevancia. Su impacto se mantendrá durante muchas décadas. Europa es una de las regiones del mundo que más inmigrantes recibe: uno de cada cuatro migrantes llega en la actualidad a este continente (Arango, Moya, Oliver & Sánchez-Montijano, 2015).

Desde el gobierno de la región y las instituciones públicas se han realizado políticas migratorias y han tratado de estudiar este fenómeno. Todo hace prever que los movimientos migratorios van a continuar con intensidad durante este siglo. Además, es necesario trabajar para la integración de las segundas y terceras generaciones para garantizar la convivencia y la cohesión social.

Entre los principales objetivos de las instituciones, y también entre las preocupaciones prioritarias de la sociedad española, está la integración social de esta población inmigrante. Madrid, como capital de España, y la Comunidad de Madrid como región, es uno de los principales focos que más población inmigrante ha recibido. A nivel local, Fuenlabrada y el cinturón sur de la Comunidad de Madrid son las poblaciones que más población de origen inmigrante acogen. Esto es debido a las características de esta área: viviendas más accesibles y asequibles, asentamiento de comunidades de su misma nacionalidad que les ofrecen redes de apoyo (siendo un papel importante los primeros años), grandes polígonos, ciudades de gran tamaño y dotadas de recursos, y políticas sociales locales. Fuenlabrada en la actualidad no puede entenderse como una ciudad satélite de la metrópoli ya que ofrece todo el repertorio de servicios, equipamientos y comodidades necesarios para ser autosuficiente, encabezados por un amplio tejido industrial y por todo un sistema de bienes públicos y privados (deportivos, educativos, culturales, asistenciales y de salud, de ocio y comerciales) que hacen innecesaria su búsqueda fuera del municipio para los vecinos/as.

Actualmente la Comunidad de Madrid no tiene en vigor ningún plan de inmigración. El último finalizó en 2021. El Plan de Inmigración 2018-2021 desarrolla líneas de actuación que contemplan la acogida de nuevos inmigrantes, de personas reagrupadas por sus familias y personas refugiadas, así como la situación de quienes se encuentran ya asentados

260

en Madrid y desean continuar residiendo y desarrollando su vida en España.

Según el informe de la población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid realizado por el observatorio de inmigración centro de estudios y datos en enero 2021⁵⁶ se indica que:

- Un 15% de la población residente en Madrid son extranjeros, frente al 85% que tienen nacionalidad española, incrementándose un 1,1% con respecto al año anterior.
- La población extranjera que reside en nuestra comunidad es una población joven (82,2%).
- Respecto al sexo, está bastante igualado. Siendo el 48% son hombres, y el 52% mujeres. En el siguiente gráfico se puede observar la evolución desde 2008:



261

⁵⁶ Para más información existen dos fuentes para el registro de la población inmigrante: el INE y la seguridad social <https://www.ine.es/> y <https://www.seg-social.es/wps/portal/wss/internet/EstadisticasPresupuestosEstudios/Estadisticas>. El informe puede encontrarse en https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/informe_de_poblacion_extranjera_enero_2021_0.pdf

Fuenlabrada, es un municipio situado en el suroeste de Madrid en lo que se conoce como segunda corona metropolitana, y es el cuarto municipio con mayor población de la Comunidad de Madrid.

Fuenlabrada, ha pasado de ser un pueblo agricultor que no llegaba a 3000 habitantes en la década de los 60, a convertirse en una microciudad que supera los 200.000 habitantes. Actualmente, su principal actividad económica es la industrial y el sector servicios, basada en la pequeña y mediana empresa, y cuenta con numerosos polígonos industriales, que hacen de la ciudad un motor económico de Madrid.

Con respecto a la demografía, se caracteriza por ser una ciudad con muchos jóvenes.

La evolución de la población de origen inmigrante sigue una tendencia muy similar a la del total de la población de Fuenlabrada; con un descenso paulatino desde el año 2010, donde había un total de 32.595 personas migrantes empadronadas en el municipio, hasta el año 2022 con 24.930 personas. En 2022, del total de la población empadronada, un 10,73% es de origen extranjero.

262

La agencia local de empleo municipal realiza un informe mensual donde destaca que, en diciembre de 2022, casi 4 de cada 10 inmigrantes son procedentes de la Unión Europea, siendo el principal país de origen Rumanía. A nivel extracomunitario los datos superan el 60%. Principalmente de Marruecos, Nigeria, China y Colombia.

El mayor porcentaje de población se concentra en los barrios surgidos en el primer crecimiento de la ciudad durante la década de los años 70, barrios donde predominan viviendas en edificios de más de cinco plantas (Avanzada, Naranjo y Arroyo). El mayor porcentaje de población inmigrante se concentra en la zona centro del municipio, con cerca del 60% de la población extranjera residente y empadronada en el municipio, siendo conocido como el “barrio árabe”. En esta zona se encuentra también la población autóctona más mayor y ambas conviven juntas.

El 95% de las familias viven en régimen de alquiler o en habitaciones realquiladas. Un nuevo contexto social y urbano que ha modificado visiblemente en los últimos cinco años el uso del espacio público urbano en la mayoría de municipios de más de 10.000 habitantes de la Comunidad de Madrid.

29. Asociación San Ricardo Pampuri

La inmigración motivada por razones económicas y laborales es la que ha tenido un mayor crecimiento y ha dado lugar a una transformación más que evidente en la sociedad española. Son estos, junto con los inmigrantes por razones de protección política, religiosa o de libertad sexual que buscan refugio y/o asilo, los que conforman el colectivo de migrantes de nuestra entidad.

Según la última encuesta ⁵⁷ regional de inmigración de la Comunidad de Madrid (2019): El 95% de los ciudadanos extranjeros que viven en nuestra región están empadronados y el 35% posee la nacionalidad española. En la ASRP el 100% de los participantes están empadronados. Y tan solo el 20,6% tiene nacionalidad española.

En cuanto a su situación familiar, el 56% está soltero y el 37% está casado, con pareja de hecho o convivencia. El 49% tiene hijos y tienen de media 2,2 hijos. En nuestra entidad el 39.3% están solteros. Y el 47,05% tienen hijos. La media de hijos por familia es de 1,99. El 69% de las personas migrantes atendidas en nuestra entidad son mujeres.

La situación de vivienda en la Comunidad de Madrid se ha complicado en los últimos años después de la burbuja inmobiliaria. Casi la mitad de los extranjeros viven en vivienda alquilada, el 20% en casa de familiares o amigos y el 17% en habitación alquilada. El 60% de los extranjeros no tiene dificultad para pagar la vivienda y el 34% tiene dificultades, pero logra pagar. Según los datos obtenidos del análisis de la situación de exclusión residencial de nuestros participantes migrantes podemos concluir que el 62,23% vive en pisos de alquiler, de los que el 11,98% tienen dificultades para hacer frente al pago. Un 9,19% viven en habitaciones de alquiler y un 21,20% están acogidos por familiares o amigos. Además, nuestra entidad cuenta con una red de pisos de acogida para personas sin hogar de los que el 72,42% son inmigrantes; proviniendo en su mayoría de situaciones de calle, viviendas inseguras y/o sin permiso de habitabilidad o amenazados. Algunas de las familias que atendemos están en procesos de desahucio paralizados por el real decreto ley 37/2020.

Según los datos de la Comunidad de Madrid, más del 40% de los extranjeros han acudido a alguna entidad o asociación en el último año.

⁵⁷ <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050023.pdf>

Según dicha encuesta el 72% de los extranjeros trabaja, el 9% estudia y el 15% está desempleado. A nivel nacional ⁵⁸ la tasa de paro de la población española es del 11,76% y la de la población extranjera es del 18,40%. En nuestra entidad, cuyo principal objetivo es la inserción socio laboral de familias en exclusión, el 91,86% están desempleados. Los ingresos que reciben están relacionados con ayudas y subvenciones públicas (ingreso mínimo vital, subsidios y ayudas) y/o trabajos en economía sumergida; y con ellos afrontan sus gastos diarios. Aunque en datos globales para la CAM más de la mitad de los extranjeros cobra más de 1.000€ al mes, la media de ingresos de los migrantes en la ASRP no supera los 500€. Las ramas de actividad económica donde más contratos se realizan a población extranjera son: Hostelería, actividades administrativas y servicios auxiliares, comercio, reparación de vehículos y construcción.

Según datos de la CAM, el 45% de los extranjeros ha finalizado estudios de ESO o Bachillerato y el 17% tiene estudios universitarios (personas de nacionalidad italiana, venezolana y china). En la ASRP el 9,70% no están alfabetizados, un 10,94% tienen estudios primarios, el 39,95% estudios secundarios o de formación profesional, y tan solo el 14,66% tienen estudios superiores.



Todos nuestros participantes pertenecen a colectivos especialmente vulnerables. En resumen, mujeres en su mayoría con un nivel bajo de conocimiento del español, lo que les imposibilita un acceso a un trabajo digno; algunas de ellas pertenecen a colectivos relacionados con prostitución, víctimas de violencia de género, desempleadas de larga

⁵⁸ <https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0322.pdf>

duración, madres solteras con cargas familiares, mayores de 45 años, y/o personas con discapacidad.

La empleabilidad de este colectivo es baja, ya que además estas participantes reconocen no haberse actualizado en técnicas de búsqueda de empleo, enviando solo unos pocos curriculums al mes y sin dedicar el tiempo necesario a la búsqueda de empleo. Desconocen los recursos existentes a la hora de buscar empleo, tales como portales de internet, agencias de colocación, ETT's, etc.

Tienen dificultades de acceso a un empleo debido, en la mayoría de los casos, a su falta de formación académica y experiencia laboral. Las mujeres que son mayores de 45 años son mujeres que han dejado de trabajar para encargarse del cuidado y protección de su familia. Una vez pasado el tiempo, cuando se quieren incorporar de nuevo al mercado laboral se enfrentan a la barrera de la edad y estas mujeres manifiestan que no tienen capacidad ni herramientas para buscar empleo, presentando pensamientos negativos y de resignación. Observan pasar su vida, inconformes pero desorientadas.

A nivel emocional presentan baja autoestima (dependencia de otras personas, se dan por vencidas antes de realizar cualquier actividad) y atribuyen la responsabilidad de su precaria situación a factores externos, obviando su falta de implicación y compromiso en su propio proceso.

En cuanto a redes de apoyo, presentan escasez de referentes o los que presentan no son los más adecuadas. Se identifican con mujeres sumisas y pasivas, que no destacan por sus esfuerzos y méritos sino por la suerte o factores externos. La falta de redes de apoyo suficientes les hace experimentar soledad, sensación de no poder contar con nadie, y todo esto los lleva a aislarse sin ni siquiera llegar a intentarlo.

Parten de un rol distorsionado. En ocasiones anclado en costumbres arcaicas que les impiden soñar y crear su propia realidad de manera autónoma y poder dejar de lado ese sentimiento de culpabilidad por querer ser algo más que esposas y madres. Tienen dificultades para desarrollar su rol de mujer, no pudiendo dedicarse tiempo a sí mismas, estando inmersas en una espiral familiar que las absorbe y las anula como personas.

265

30. Evolución de la situación migratoria y social en los últimos años in situ

La evolución de la migración en España tiene mucho que ver con las políticas migratorias. A nivel estatal, la constitución le concede al estado las competencias de manera exclusiva en lo relacionado con flujos migratorios, permisos de trabajo y residencia, nacionalidad, refugio y asilo. La integración de los inmigrantes dentro del mercado laboral español pasa porque se facilite un permiso de residencia y trabajo que les permita conseguir estabilidad laboral y personal al mismo tiempo.

Entre 1991 y 2006 se produce la aprobación de la ley de extranjería y tienen cabida una serie de regularizaciones masivas, la última de ellas en 2006. Los sectores más relevantes fueron: construcción, agricultura y servicio doméstico. El aumento de este último está relacionado con el aumento constante de la feminización de los flujos migratorios irregulares.

En 2007 tiene lugar el plan estratégico del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y se confirma la línea de actuación que parte del concepto de integración y de inmigración como oportunidad de desarrollo, creando medidas para conseguirlo.

Las modificaciones de la “ley Orgánica 4/2000”, buscaron adecuar los procedimientos a las necesidades de cada momento, como sucedió con la inmediata autorización de trabajo del cónyuge reagrupado, en plena crisis económica. También la creación de dispositivos como los CEPI (centros de integración del inmigrante) y formación para el empleo o la integración de las segundas generaciones.

Durante los años de crecimiento económico, la inmigración tuvo un efecto positivo sobre el empleo y la generación de riqueza, puesto que no sólo se cubrió la demanda de trabajadores, sino que permitió incorporar a millones de personas como contribuyentes y consumidores activos. En ese contexto, su tasa de empleo llegó a rondar el 70%. En pocos años, los inmigrantes tuvieron acceso al mercado de trabajo y pudieron optar, además, a una mejora profesional.

En la pandemia y como efecto de la Covid-19, se puso de manifiesto las condiciones laborales y de habitabilidad de los trabajadores temporeros, que en su gran mayoría son inmigrantes, y tuvieron que ser denunciadas por el defensor del pueblo.

266

La Covid tuvo unos efectos sobre el mercado de trabajo que fueron analizado por Mahia ⁵⁹, en el que se destacan:

- Que el paro registrado entre septiembre de 2019 y septiembre de 2020 creció un 44%, más del doble de lo que lo hizo entre la población española (20%).
- En el primer semestre de 2020, la práctica totalidad del incremento del desempleo se produjo en el colectivo extranjero.
- La caída del empleo ha tenido una especial incidencia en el sector doméstico, donde el 42% de los/as trabajadores/as formales son extranjeros/as. Además, un 96% de las personas afiliadas en este sector son mujeres y se calcula que un tercio de esos/as trabajadores/as no están dados de alta (Parella, 2021: 106).
- Además, el importe medio de las prestaciones por desempleo es bastante menor entre los extranjeros que entre los nacionales (798 frente a 999 euros, julio 2020).

En la actualidad, teniendo en cuenta la situación del mercado laboral español, el gobierno por fin se ha movilizado para modificar el reglamento de la ley de extranjería y crear una normativa más adaptada a la situación actual. Hasta este momento, conseguir un permiso de trabajo era una tarea lenta y llena de obstáculos; cuando por otro lado, existen una gran cantidad de ofertas para cubrir puestos de empleo necesarios para la economía del país y que son cubiertos mayoritariamente por personas extranjeras.

En agosto de 2022 han sido aprobadas una serie de medidas que han facilitado mucho las cosas para los extranjeros en el país. Ahora es mucho más accesible obtener un permiso de residencia y trabajo, ya que se modifican las figuras del arraigo. Además, se crean nuevas figuras como son el arraigo por formación y ventajas para estudiantes extranjeros. Para agilizar la respuesta a las demandas del mercado laboral, el pacto por las capacidades de la Comisión Europea, impulsa una política migratoria regular orientada a reducir la carencia de determinadas capacidades.

Aunque la situación de la economía y el escenario geopolítico es incierta, parece que nos encontramos en un contexto de reactivación económica,

⁵⁹<https://www.cidob.org/es/content/download/77579/2488062/version/25/file/ANUARI%20MIGRACIONES%202020.pdf>

en parte facilitado por el impacto potencial de la ejecución de los fondos procedentes del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.

Las medidas en el ámbito migratorio, y no solo las de formación, constituyen una palanca estratégica para agilizar la respuesta que requiere el mercado laboral en este contexto.

El objetivo que se pretende con esta reforma es hacer frente de forma ágil a los crecientes desajustes del mercado de trabajo español asociados a la escasez de mano de obra desde el ámbito migratorio, así como dar respuesta a situaciones preexistentes no resueltas con la actual normativa reglamentaria, desde la plena salvaguarda de las condiciones laborales.

El modelo migratorio español no solo carece de agilidad en la capacidad de dar respuesta a los retos del mercado laboral, sino que incluye importantes ineficiencias y genera el desarrollo de prácticas de economía informal que tienen elevados costes humanos, económicos, sociales y de gestión.

Con respecto a **la Comunidad de Madrid**, existe un plan autonómico 2019-2021. Este plan va en línea con la legislación europea sobre la integración de la población inmigrante. Y en cuanto a los ejes principales son: empleo, mujer inmigrante, segundas generaciones de inmigrantes, los menores extranjeros no acompañados, la lucha contra el racismo y la xenofobia, la convivencia y el acceso a los servicios públicos.

En los últimos años, en concreto entre 2010 y 2017, se han nacionalizado 212.749 personas residentes en Madrid, de las cuales un 80,5% provenían de América central y del Sur. Después el continente africano con un 12,3% del total (en su mayoría procedente de Marruecos (9,5% del total). Y por detrás Asia (3,2%) y Europa (2,4%).

La distribución de la inmigración en la pirámide poblacional en la Comunidad de Madrid es muy diferente a la de la población española. La mayoría de las personas extranjeras se encuentran edad activa (un 14,43% es menor de 16 años, y el 81,81% se halla entre los 16 y 65 años). En la población española el 16,66% tiene menos de 16 años y el 63,66% entre 16 y 65 años.

Por último, destacar también, que para una buena integración es importante la regulación de la situación administrativa de las personas extranjeras. Una inmigración regular dispone de mecanismos para acceder tanto al mercado de trabajo como a los servicios públicos –sanidad, educación, servicios sociales, etc.-, esenciales para favorecer su inserción. En el caso de la Comunidad de Madrid, en 2018, el 94,80% de las personas inmigrantes se

encuentran en situación regular, con una autorización de residencia y/o trabajo y acceden en igualdad a todos los ámbitos de la sociedad de acogida.

En relación a **Fuenlabrada**, lleva más de 10 años trabajando en pro de la Interculturalidad: en el año 1999 se puso en marcha el Servicio municipal sobre inmigración- Semi- y en el 2001 se comenzó una estrategia integral en el Ayuntamiento con el Primer Plan de Convivencia Intercultural y Solidaridad (Plan Convive). En este tiempo, se ha creado el Foro para la integración Social del Inmigrante (1999), se han llevado a cabo las Jornadas de Sensibilización contra el racismo y xenofobia (desde el 1999), y se ha realizado el II Plan Convive (2006-2009), que consiguió implicar a un gran número de Concejalías (13) y supuso un importante esfuerzo de transversalidad. Actualmente, se plantea poner en marcha un tercer Plan de Convivencia. En el año 2013, el Ayuntamiento de Fuenlabrada recibió, junto con otros nueve municipios españoles, el premio de buenas prácticas y experiencias en integración de inmigrantes desarrolladas desde la Concejalía de Bienestar Social, por las actuaciones llevadas a cabo en el ámbito de la convivencia intercultural con familias de distintas nacionalidades y el trabajo realizado en temas de acogida e integración, otorgado a los proyectos financiados por el Fondo Social Europeo y el Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Fuenlabrada ha participado junto con otros ayuntamientos y organismos en el marco de un programa europeo para apoyar iniciativas que combaten el racismo y la xenofobia, como el Proyecto Antirumores, y continúa trabajando, realizando campañas de sensibilización municipal, con el objetivo de seguir contribuyendo a la mayor cohesión en el municipio.

Gracias a todos estos esfuerzos, existe una importante red de participación ciudadana, con más de 400 entidades inscritas, y entre ellas más de 60 entidades son de inmigrantes y proinmigrantes.

Los gobiernos municipales tienen la tarea de la integración de la población extranjera. Es un papel que les ceden las leyes estatales. Los informes de arraigo social los realizan los servicios sociales municipales y para su realización tienen en cuenta el conocimiento del idioma, la integración en el entorno, formaciones realizadas, vínculos y la vivienda. Estos informes sirven de apoyo para solicitar la regularización cuando la persona puede demostrar su residencia durante 3 años en España.

En la **ASRP** el porcentaje de inmigrantes ha fluctuado levemente, se mantiene en la horquilla entre el 70% y 80% desde los inicios de las actuaciones de la entidad hace más de 20 años. El top 3 de los países de procedencia es también el mismo: Marruecos, Nigeria, Guinea Ecuatorial. Son las 3 poblaciones mayoritarias, aunque también hay una presencia importante de países latinoamericanos como Colombia, y Venezuela, y otros como Perú, Ecuador, República Dominicana. A nivel europeo: Rumania, y Ucrania.

Las condiciones de trabajo del colectivo migrante son especialmente duras y en muchos casos se desarrollan dentro de la economía sumergida. Casi un 25% de los usuarios atendidos en 2022 se encontraban en una situación administrativa pendiente de regularizar o en trámites. El trabajo en B es el primer y único acceso para aquellos inmigrantes que aún tienen una situación administrativa irregular. Los inmigrantes que no han resuelto aun esta situación administrativa o cuya solicitud no han sido aprobada, no pueden acceder a ayudas ni prestaciones como el desempleo, o el ingreso mínimo vital. Y es en el trabajo doméstico y de cuidados de personas donde pueden encontrar un trabajo sin contrato, que conlleva no tener ningún derecho y muchos perjuicios para estos trabajadores, y especialmente trabajadoras. Los niveles de cualificación y la falta de experiencia y conocimientos abocan a estas personas a trabajos no cualificados y con una temporalidad mayor.

Durante el tiempo que tardan en regularizar su situación, algunos de ellos aprovechan para realizar formaciones que puedan complementar sus curriculums. Pero, sobre todo, el adquirir el idioma, ya que la mayoría de los migrantes atendidos no son hispanohablantes.

En la **ASRP** hemos creado una metodología de enseñanza de la lengua centrada sobre todo en la mejora de la empleabilidad. También se realiza un trabajo de integración a través de talleres de valores constitucionales, y cultura general. Las habilidades sociales y laborales son comunes al resto de participantes, y son una oportunidad para integrarse con personas de otras nacionalidades incluida la española, y empezar a formar redes y nuevos vínculos. Como complemento a la atención contamos con dos voluntarios que realizan asesoramiento jurídico enfocado sobre todo a temas de extranjería. La coordinación con servicios sociales es fluida, y ellos facilitan los informes de arraigo para los participantes. Dentro de la red de pisos de acogida para personas sin hogar durante los últimos 5 años ha superado el 80% el porcentaje de inmigrantes.

270

Algunos de los usuarios que ha participado durante estos años en la entidad, son ahora voluntarios en el recurso y son referentes dentro de sus comunidades.

Sin embargo, la tasa de paro, viene siendo, de manera constante, significativamente superior entre la población extranjera. En Fuenlabrada según el informe del observatorio ⁶⁰de empleo en diciembre de 2022, el 13,9% del total del paro registrado son personas de nacionalidad extranjera, principalmente de Marruecos y Rumanía.

Teniendo en cuenta los indicadores de exclusión social⁶¹ como pueden ser la segregación espacial y la integración, podemos concluir que los niveles aún son elevados. Algunas de las variables que comprometen la integración son el nivel bajo de formación, la exclusión residencial, la carencia de ingresos económicos o ingresos bajos e inestables, la brecha digital, la precariedad laboral y la concentración geográfica por etnias.

Por otro lado, la identidad cultural sigue presente, y se conservan los costumbres y raíces del país de origen. La asimilación de la cultura de acogida es un proceso lento. Es necesario que se produzca una mezcla de los distintos colectivos sociales y por ello la ASRP promueve actividades de intercambio y talleres grupales donde compartir.

Otra variable es la participación ciudadana, los canales de participación son amplios y variados, sin embargo, la participación en movimientos políticos, culturales o sociales es escasa. Y tiene que haber un desarrollo importante en la inclusión en la escuela y en el ocio. Desde la ASRP animamos a los usuarios a participar en los consejos escolares, asociaciones vecinales y otras asociaciones culturales o de ocio.

⁶⁰ https://cife.ayto-fuenlabrada.es/wp-content/uploads/2023/01/Informe-paro-y-contratos-Fuenla_Dic-2022.pdf

⁶¹ Plan de inmigración Comunidad de Madrid (2019-2021)
https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/document/plan_de_inmigracion_2019-2021.pdf

31. Situación especial de las comunidades desfavorecidas en materia de educación

La población extranjera parte de una situación especial de dificultad. Esto no está vinculado a la cultura, sino a su estructura y cómo afronta la realidad económica, sanitaria y social, ya que se parte de una situación de desigualdad. Y un estigma hacia el colectivo que a veces lleva añadido otros como la religión, o el género (femenino o lgtbi+).

Algunos ejemplos ⁶² que ilustran estas situaciones de igualdad están relacionados con los datos sobre el rendimiento escolar de los hijos de las familias inmigrantes:

- Según el informe PISA 2018, Los resultados obtenidos muestran que el fracaso escolar de los jóvenes inmigrantes es un fenómeno que se da en todo el ámbito nacional. El profesorado presenta dificultades para enseñar en aulas donde hay mayor número de alumnos con problemas de comprensión del idioma, con niveles educativos más dispares, mayores diferencias culturales y, sobre todo, una cierta tendencia a la formación de grupos de alumnos de la misma nacionalidad con problemas de integración en el aula.
- La inserción tardía en el sistema educativo español aumenta, como es lógico, el porcentaje de fracaso escolar.
- Ser inmigrante o tener padres inmigrantes es un factor de riesgo para el éxito educativo, lo cual se traducirá en una asimilación segmentada en la vida adulta.
- Los hispanohablantes tienen mayores ventajas en el ámbito puramente académico y en la integración con el alumnado autóctono, siempre que no medie una cohesión muy fuerte con compatriotas que los lleve a formar grupos de minorías raciales dentro de las aulas por la tendencia al aislamiento cultural de algunos colectivos inmigrantes.
- Existen estigmas con respecto a los estudiantes extranjeros; sin embargo, otros padres y madres no suelen mostrar rechazo público, los menores se ven integrados en las fiestas de cumpleaños y en las

272

⁶² inmigración y educación: desigualdades y experiencias de discriminación en la comunidad de Madrid <https://revistas.uned.es/index.php/ETFVI/article/view/26259/21945>

extraescolares, pero esta integración es menor si el número de estudiantes extranjeros es muy numeroso, observándose que forman grupos propios de compatriotas y mantienen cierta distancia con los alumnos españoles y con los de otras nacionalidades (Álvarez Sotomayor, 2008).

- En la pandemia de la Covid-19 se hizo más evidente la brecha digital (carencia de ordenadores y acceso a internet).

En las segundas generaciones de inmigrantes hay 3 vías para favorecer a la integración: educación, formación y acompañamiento. Es así como podemos observar que aumenta la integración escolar en los diferentes ámbitos y niveles, mejoran los indicadores relativos al abandono escolar temprano y el fracaso; y la formación profesional tiene una especial prevalencia entre el alumnado extranjero. Sin embargo, el volumen de estudiantes extranjeros matriculados en estudios universitarios de primer y segundo ciclo continúa siendo reducido.

De manera natural se ha producido el proceso de la formación de familias y la reagrupación de hijos desde sus países de origen. La integración de las segundas generaciones se realiza satisfactoriamente. Estos menores acceden a la enseñanza pública y pueden acceder a la formación laboral, clave para alcanzar un futuro en igualdad de oportunidades.

No obstante, no nos podemos olvidar que deben de conformar una identidad en la que deben encajar las dos culturas, y en las que según la madurez del proceso migratorio de los padres se puede vivir con mucha exigencia. Esto depende si se trata también de reagrupaciones familiares o menores nacidos en España. En el caso de los primeros la separación con sus padres ha sido larga y sus expectativas son altas y pueden no verse cumplidas, y encontrarse con obstáculos como la barrera idiomática, la brecha entre el sistema educativo español y el suyo de origen; además de un entorno sociocultural diferente; o incluso que sus familias hayan formado nuevas estructuras familiares. Por otro lado, los menores nacidos en España, comienzan en el sistema educativo desde el principio. Aunque puede que sus padres no estén integrados, y que sus progenitores no dominen el idioma y ellos tengan que valerse como traductores e intermediarios. Las diferencias entre las costumbres de sus hogares y las que se encuentran en el entorno de la escuela o de sus amigos, pueden provocar confusión con respecto a su identidad y la cultura a la que pertenecen.

Los planes de integración ponen de manifiesto que la educación es un elemento clave a corto, medio y largo plazo en la integración laboral, económica y cultural y en la aceptación de las personas inmigrantes en nuestra sociedad.

Para impulsar el aprendizaje y la integración de los menores inmigrantes es necesario una buena coordinación y optimización de los recursos de atención. A su vez es necesario favorecer la convivencia.

En el año 2003, la consejería de Educación, creó las aulas de enlace, para dar respuesta a las necesidades que presentaban los menores que provenían de los sistemas de reagrupación familiar. Allí compensaban las carencias de sus conocimientos adquiridos en la escolarización de su país de origen y enseñaban español. Se implantaron en primaria y en la educación secundaria. Y se mantuvieron durante la duración del plan de integración. Después se fueron reduciendo, ya que en los casos de menores nacidos en España se incorporaban al sistema educativo en la etapa infantil.

El número global de alumnos matriculados en formación no universitaria en España ha ido creciendo desde el año 2000, hasta llegar al 2017 donde comenzó a bajar. En la Comunidad de Madrid, ha sido similar.

274

Según los datos de la estadística anual de integración de migrantes (2020) en el sistema educativo, las tasas de abandono escolar prematuro de los estudiantes extranjeros (29%) duplican las de jóvenes con nacidos en el país (13,2%). Para reducir el abandono escolar, desde hace años, en la Comunidad de Madrid funcionan las aulas de compensación educativa, destinadas a alumnos de secundaria con edades comprendidas entre 15 y 16 años que presentan problemas de fracaso escolar, con absentismo y riesgo de exclusión social, económica y familiar.

Si analizamos el alumnado extranjero según su área geográfica de procedencia, matriculado en el curso 2020, podemos ver que el 26,9% de los alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias proceden de Europa, el 27,3% de América, el 30% de África y el 10,6% de Asia.

Las segundas generaciones que continúan formándose más allá de los estudios obligatorios, apuestan por la formación profesional al ser una formación accesible, especialmente en tiempos de dificultad económica, cuando sus familias probablemente no pueden realizar el esfuerzo

económico de costear estudios universitarios, pero sí quieren que sus hijos continúen formándose para mejorar sus expectativas de trabajo.

Si la representación del alumnado inmigrante en la formación profesional es proporcionalmente más alta que la de los jóvenes españoles, esta relación se invierte en el caso de la matriculación en la universidad.

32. Participación de los padres para apoyar a sus hijos.

Como hemos comentado hasta ahora las dificultades de los inmigrantes mejoran cuando la situación administrativa permite la consecución del permiso de residencia y trabajo.

Las formaciones para el empleo que han realizado desde su entrada en España los inmigrantes, han sido un elemento que va en aumento y cobra gran importancia para la inserción sociolaboral.

Además de esta formación para el empleo, el autoempleo ha sido una de las fórmulas para continuar o mejorar en el mercado laboral. Los emprendedores de origen inmigrante se han convertido en motor de muchas actividades económicas y han conseguido, en numerosos casos, revitalizar la hostelería, el pequeño comercio y los servicios (García, 2006). Se sitúan entre un 10 y un 13% (según diferentes estadísticas). Gestionan pequeños y medianos negocios, que extienden el capital social y cultural de las personas inmigrantes (sobre todo entre población china y rumana). La evolución de la ocupación muestra la movilidad y capacidad de adaptación de las personas inmigrantes al mercado laboral.

En cuanto al sistema de prestaciones que recibe la población extranjera, cabe destacar que alrededor del 5% recibe apoyo económico de los servicios sociales, casi un 3% recibe prestación por desempleo y más de un 2% reciben apoyo de ONGs. No llega al 1% las personas que reciben subsidio de desempleo. Las rentas mínimas de inserción han ido disminuyendo hasta casi desaparecer, y han sido sustituidas por el ingreso mínimo vital que cobraba en 2020 el 18% de la población. Por debajo del 0,1% los inmigrantes que perciben beca de estudios.

Desde el ministerio de inclusión, seguridad social y migraciones se llevan a cabo subvenciones a las instituciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de proyectos de acogida de población inmigrante. También desde la consejería de política social y familia. De esta manera, entidades como la nuestra pueden fomentar la integración de personas extranjeras, que incluían desde asistencia alimentaria hasta el desarrollo de itinerarios de

inserción laboral. Estos programas cofinanciados por el Fondo Social Europeo, dentro del Programa Operativo de la Comunidad de Madrid, 2014-2021, que permitió apoyar iniciativas de acogida e integración social y laboral de la población inmigrante, así como de sensibilización y fomento de la convivencia.

A. PROBLEMAS

La mujer inmigrante como motor social

Madrid es la comunidad autónoma con mayor número de mujeres extranjeras trabajadoras y con cifras de desempleo femenino inferiores a las de los hombres, entre las personas extranjeras. Sin embargo, en Fuenlabrada la proporción se invierte, siendo las mujeres españolas y extranjeras las que presentan altas tasas de inactividad y desocupación.

Unido al desempleo, la violencia y la discriminación por razón de género sigue manteniendo una incidencia que es necesario reducir hasta su erradicación. Es la doble vulnerabilidad de la mujer migrante, y llegando a ser hasta triple cuando la mujer se encuentra en situación irregular. Es por ello que desde la Comunidad de Madrid se han aprobado leyes como la ley integral 5/2005 contra la violencia de género (que tiene en cuenta la violencia doméstica, social y acoso sexual). Esto viene acompañado de recursos como el observatorio regional de la violencia y otros recursos que prestan atención inmediata a las víctimas. El número de víctimas sigue incrementándose anualmente tanto en España como en la Comunidad de Madrid.

Otro gran problema que afecta a las mujeres extranjeras es la trata de personas especialmente en el ámbito de la prostitución. Según Solana 2007 y Hernández 2013 el 80% de las mujeres que ejercen la prostitución en España son inmigrantes, y el 95% de ellas lo hacen de manera forzada. Los países de procedencia que destacan son Rumania, Nigeria y China.

Otra de las preocupaciones que refieren los inmigrantes es la exclusión residencial. La mitad de los migrantes habitan en viviendas de alquiler. Un 20% están acogidos por familiares o amigos, lo que puede relacionarse con hacinación y sobreocupación. Al igual que el 8% que tiene alquilada una habitación y que con frecuencia comenta no tener permiso para hacer uso del resto de zonas comunes y tener que cocinar en la propia habitación. Solo el 8% de los extranjeros refieren tener casa propia (Encuesta regional de inmigración, 2016). Un 1% en situación de calle, viviendas sin permiso

de habitabilidad, centros de acogida, sin hogar. Y 0,3% se alojan en el mismo centro de trabajo o trabajan de internas.

Las cifras de fecundidad de las mujeres extranjeras superan las del conjunto de la población, y siguen en aumento tras unos años de recesión. En países como Nigeria o Guinea, la mayoría de las mujeres que atendemos son madres solteras, formando familias monoparentales. En relación con los marroquíes y latinoamericanos en algunos casos se trata de familias completas o separaciones con historias de violencia de género previas. Los progenitores paternos no suelen participar en la entidad, y son igualmente desempleados de larga duración. Existe un desequilibrio en el cuidado de los menores. Todo este escenario dificulta la conciliación laboral, ya que además no suelen contar con redes de apoyo.

En el caso de los inmigrantes Latinoamericanos, la situación es diferente ya que suelen ser las mujeres de la familia las que inician el proceso migratorio para luego reagrupar a los hijos y el cónyuge. Vemos como en estas situaciones se rompe el patrón social otorgándose a las mujeres mayor autonomía y a los padres mayor participación en la crianza de los menores.

El racismo y la xenofobia persisten en España, a pesar de su reputación de nación acogedora para los inmigrantes. Aunque España suele acoger bien a los inmigrantes, la xenofobia suele basarse en factores económicos más que en motivos raciales o culturales. Las preocupaciones económicas pueden dar lugar a temores sobre la competencia laboral y la asignación de recursos, contribuyendo a cierto grado de hostilidad.

Especialmente preocupante es la estigmatización de los menores no protegidos, que se extiende a un prejuicio generalizado contra los menores de segunda generación. Abordar esta cuestión requiere un esfuerzo concertado de concienciación, especialmente entre los jóvenes, para evitar su implicación en grupos racistas o xenófobos.

Una prioridad en la lucha contra el racismo y la xenofobia es prestar apoyo a las víctimas de esta discriminación. Además, los esfuerzos deben centrarse en aumentar la concienciación e informar a las personas de sus derechos mediante la prestación de asesoramiento y asistencia. Haciendo hincapié en la educación y la concienciación, especialmente entre los menores, se puede fomentar una sociedad más integradora y tolerante. Es crucial reconocer los fundamentos económicos de la xenofobia y, al mismo tiempo, abordar los prejuicios culturales y raciales, trabajando hacia una estrategia global para combatir la discriminación en sus raíces.

B. EXPERIENCIA

La ASRP desde sus inicios en 1998 ha puesto mayor implicación en el área de la mujer, al inicio con los cursos de formación y culturales, y más tarde priorizando el acceso de las mismas a todas las demás actividades.

Nuestra entidad se caracteriza por ser una entidad de alta exigencia, donde el foco de la responsabilidad se pone sobre el participante, tomando un rol activo en su proceso. La ASRP no es asistencialista, sino que todas las ayudas y apoyos están asociadas a las medidas de acompañamiento e intervención. Se trabaja acompañando al migrante realizando un nuevo análisis del proceso migratorio que se adecua a la realidad que le ha tocado vivir. Se sientan de nuevo las metas y objetivos a corto plazo para ir superando las distintas fases.

Se facilitan espacios de intercambio de experiencias, trabajos en grupo e integración cultural. En ellos se comparten historias de sus países de origen, comidas, música y tradiciones. Y también se fomenta la participación en los talleres de cultura general española, preparación al MCSE de la nacionalidad, y de los valores constitucionales.

La perspectiva de género forma parte del ADN de la entidad. Los valores relacionados con la sensibilidad en igualdad de género son transversales en todas las actividades. La conciliación familiar y compartir las tareas invisibles y la carga mental.

Casas de acogida: Tan solo una de las casas de acogida es exclusiva para hombres. 3 de ellas están enfocadas a familias monoparentales (mujeres con hijos) y dos para familias completas. Nuestra experiencia nos indica que las mujeres son las que mayoritariamente obtienen la custodia de los menores y que en la mayoría de los casos son las únicas que ejercen con los derechos y deberes de los menores, estando solas en su cuidado. Es por ello que las casas de acogida son un trampolín donde pueden estabilizarse, formarse, ahorrar y conseguir un empleo que les permita su independencia económica. En el tiempo en el que se encuentran en el refugio conocen nuevas mujeres que como ellas comparten problemática similar, se generan vínculos y se construyen grupos de apoyo. Para trabajar la parentalidad, se realizan sesiones dentro de la casa donde se analizan y fomentan los estilos educativos adecuados, se fomenta el vínculo materno filial, y se forma en cuidados infanto-juveniles. En las familias se trabaja sobre la igualdad, la coparentalidad y la corresponsabilidad, y en el empleo sobre el concepto de conciliación.

278

Levántate y lucha: un proyecto enfocado exclusivamente a mujeres. El objetivo principal es mejorar la empleabilidad a través de un cambio de mentalidad. La búsqueda de referentes adecuados, el coaching y el apoyo emocional son los ingredientes para que se produzca el cambio. El primer paso es la adquisición de un nivel de español fluido. Más de un centenar de mujeres han pasado por el proyecto, realizando una evaluación muy satisfactoria del mismo y con unos resultados importante en cuanto a inserciones laborales.

Ponte en marcha: es nuestro proyecto más antiguo. No está enfocado en exclusiva a las mujeres, pero si existe un 70% de presencia femenina. Se trata de un itinerario de inserción socio laboral para personas en exclusión severa. El acompañamiento con medidas como el sostenimiento alimentario y alojamiento lo distinguen de otros proyectos de búsqueda de empleo. Además de formaciones habilitantes, prácticas en empresa, talleres de habilidades sociales y seguimiento en la búsqueda de empleo. Los talleres de español ELE tienen un peso importante en el proyecto. Siendo una actividad que ocupa dos horas al día durante todos los días de la semana.

Apooyo escolar: La actividad de acompañamiento escolar está dirigida por una psicopedagoga que junto con un equipo de integradores sociales realizan el seguimiento escolar y semanalmente realizan apoyo con los menores acogidos en las casas. La coordinación con los centros escolares es un aspecto significativo.

C. EJEMPLOS POSITIVOS

Creciendo juntos:

Taller de habilidades parentales, donde trabajar con las madres migrantes y los menores que no acuden a la escuela infantil. El objetivo es capacitar y apoyar a los progenitores en el proceso de crianza de sus hijos, promoviendo el rol educativo de los padres migrantes motivándolos y empoderándolos para lograr el éxito y desarrollo integral de sus hijos.

Busqueda de empleo:

La ASRP brinda atención integral a la familia. Es por este motivo, junto con su compromiso con los menores, que se puso en marcha el programa "Scholè". Profesionales y voluntarios participan en este taller para acompañar a los niños migrantes en sus estudios.

33. Intercambio de experiencias de los socios del Proyecto – Laboratorio de experiencias internacionales- Implementaciones en otros países europeos.

33.1 Concepto y metodología de trabajo

En la Asociación San Ricardo Pampuri trabajamos fundamentalmente con personas en riesgo de exclusión social grave. Muchos de ellos migrantes, a los que las instituciones españolas no son capaces de acoger en sus programas de inclusión. Nuestro principal objetivo es fomentar la inclusión sociolaboral de estas familias y su autosuficiencia.

Creemos que todos los seres humanos tienen algo que aportar a la sociedad y es por eso que sin dejar de reconocer las dificultades y barreras a las que se enfrentan, siempre intentamos promover la proactividad y la autorrealización de los participantes.

En el marco del proyecto Erasmus+ “Padres por la Inclusión”, nuestro objetivo fue compartir una actividad orientada a promover la inclusión y el éxito educativo de los hijos a través del trabajo de los padres.

Por medio del trabajo, los padres no sólo cubren las necesidades básicas de los hijos, sino que también, les transmiten el valor del esfuerzo y demuestran capacidad de superación y se fomenta la inclusión social de las familias migrantes.

Teniendo en cuenta las particularidades del contexto social y las características de las familias migrantes, decidimos organizar nuestro módulo en tres grandes bloques temáticos;

- La importancia de tener en cuenta las responsabilidades parentales a la hora de realizar una búsqueda de empleo activa y consciente.
- Las dificultades de la conciliación familiar en familias migrantes sin redes de apoyo a la crianza.
- La necesidad de los migrantes de reinventarse profesionalmente, adaptando sus habilidades y competencias a los puestos de trabajo existentes en Europa.

El intercambio de buenas prácticas entre los socios del proyecto ha supuesto un gran desafío y una gran oportunidad de crecimiento para nuestra entidad debido al carácter creativo e innovador de las actividades propuestas por los diversos países colaboradores.

Además, este proyecto requería que el intercambio sea llevado a cabo en otros países y por ello, en primer lugar, debimos reformular nuestros talleres para poder ponerlos en práctica con una población desconocida y en un contexto diferente.

Esta fase del proyecto requirió de la cohesión del equipo de trabajo que se involucró en la implementación y la puesta en marcha de las diversas actividades. Así el crecimiento y la oportunidad de mejora se ha ampliado a las diferentes áreas de la entidad.

Decidimos diseñar nuestro módulo uniendo tres prácticas de nuestro itinerario formativo que llevamos a cabo con éxito en el marco de nuestros talleres de habilidades sociales, búsqueda de empleo activa y gestión emocional:

- El Jenga para la reflexión sobre las competencias parentales y las necesidades humanas.
- El Ikigai para la reorientación vocacional y laboral.
- El mapa de la empleabilidad y la autocandidatura para la búsqueda de empleo activa y la conciliación familiar.

281

Método de trabajo

La adaptación y mejora de las prácticas para adecuarlas a los principios pedagógicos de Paulo Freire supuso un reto importante, pero sigue siendo un aspecto crucial de este proyecto. La metodología propugnada por Freire sirve como fuerza motriz, dando forma a los esfuerzos educativos dentro de la organización.

La organización emplea una metodología centrada en la persona, estrechamente alineada con los valores y principios de Freire. Este enfoque hace hincapié en el cultivo del pensamiento crítico y fomenta la autoconfianza de los participantes. En el centro del proceso de aprendizaje están sus propios valores, intereses, necesidades y conocimientos previos. Esta metodología comparte con Freire la creencia de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser mutuo y cooperativo, con el supuesto fundamental de que los individuos no aprenden aislados de sus situaciones vitales.

Al adoptar una metodología centrada en la persona, en línea con los principios de Freire, la organización pretende capacitar a los participantes, fomentando un entorno que reconozca la riqueza de sus experiencias y perspectivas individuales. Este enfoque no sólo mejora la experiencia de aprendizaje, sino que también contribuye al desarrollo de una conciencia crítica y un sentido de agencia entre quienes participan en el proceso educativo.⁶³

En ambos enfoques, el aprendizaje es inductivo, orientado a la acción, a los objetivos de los participantes y fomenta la asunción de responsabilidades. Como decía Paulo Freire “El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.”⁶⁴

La metodología centrada en la persona ⁶⁵ es un enfoque que pone a las personas en el centro del diseño y la implementación de las propuestas pedagógicas. Este enfoque se basa en los siguientes principios y valores:

- Participación: Las personas migrantes deben ser involucradas activamente en el diseño y la implementación de políticas y programas que les afecten.
- Empatía: Es importante entender las necesidades y experiencias de los participantes para poder diseñar programas que sean efectivos.
- Diversidad: Las personas son diversas en términos de sus necesidades, experiencias y habilidades y los programas deben tener en cuenta esta diversidad.
- Inclusión: Las actividades deben ser diseñadas para incluir a todas las personas, independientemente de su origen, género, nivel educativo, religión u otra característica.
- Derechos humanos: Las políticas y programas deben respetar los derechos humanos de todas las personas migrantes.

282

Tener en cuenta el enfoque de la pedagogía del oprimido planteada por Paulo Freire ha supuesto una evolución de nuestra metodología de trabajo

⁶³ Freire Paulo (1987). Pedagogía del oprimido (36th Ed.) Mexico: siglo XXI.

⁶⁴ Freire, P. (1979) Pedagogía del oprimido. España: Siglo Veintiuno editores

⁶⁵ Rogers, C. R. (1951). Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory. Houghton Mifflin.

en la que la identificación de los temas generativos es ahora una parte fundamental.

Este método consiste en tres fases muy importantes que respetamos a la hora de adaptar y mejorar las actividades que compartimos en este proyecto:

1. Estudiar el contexto: Esta fase es la más importante de todo el proceso metodológico, ya que determina lo que sigue a continuación en las otras fases. El objetivo primordial es conocer los temas generativos, la realidad de los participantes, para que puedan comprender su situación y su entorno.

La asociación comienza la intervención con un análisis profundo de la realidad del inmigrante. Este análisis lo realizamos a través de una entrevista de competencias parentales (ANEXO 1) que nos ayuda a identificar las necesidades y a ayudar a cada persona a plantearse objetivos realistas. Es importante hacer un análisis de su biografía, de su proceso migratorio y de las expectativas que trae consigo para poder ayudarlos a planificar su hoja de ruta. Siguiendo la pedagogía de Freire: la educación como proceso empoderador para que las personas puedan comprender y cambiar su realidad⁶⁶.

Desde la ACP el autoconocimiento permite comprender las necesidades y preferencias personales, y más en concreto, desde el contexto laboral, que los participantes puedan reflexionar sobre sus propios intereses, valores, habilidades y metas profesionales; y así poder tomar decisiones más informadas sobre el tipo de trabajo que quieren buscar.

Para promover esta reflexión se propuso desde la asociación una actividad lúdica basada en el juego del Jenga. A través de este juego los participantes puedan analizar su situación, sus responsabilidades parentales, las necesidades de sus hijos, sus carencias (económicas, de redes de apoyo, formativas) y las diferencias culturales a las que se enfrentan para así poder comprender y analizar su realidad de una manera global.

2. Desarrollar una conciencia crítica:

En esta fase, se busca desarrollar una conciencia crítica en los participantes, para que puedan analizar su realidad y comprender las

⁶⁶ Sánchez, S. (1973) Freire, una pedagogía para el adulto. Madrid, España: Zero

causas de su situación. Se busca que sean capaces de cuestionar su realidad y de buscar soluciones a los problemas que enfrentan. Para esta fase de la metodología decidimos compartir dos buenas prácticas:

1. **Orientación vocacional basada en el IKIGAI:** Este método ayuda a los participantes, a través de cuatro preguntas claves; a analizar sus gustos, reconocer sus talentos, capacidades, habilidades y descubrir sus oportunidades de progreso reales. Se trata de reflexionar acerca de lo que cada uno trae consigo y descubrir la forma de reinventarse en un nuevo entorno con nuevas oportunidades. Esta técnica resulta también muy útil para promover la autorrealización y no sólo la inserción laboral de los participantes. Citando a Leach, (2002) "No se trata de forzar a la gente a que planifique su futuro de una forma diferente a la que desean, sólo para que encajen dentro de los programas existentes, o para ayudar a los profesionales en su tarea de controlar las vidas de las personas a las que se han comprometido a apoyar⁶⁷.
2. **Metodología centrada en la búsqueda de empleo activa:** Este enfoque considera la conciliación familiar, incorporando un mapa de empleabilidad y la autocandidatura. Además de promover la proactividad de los participantes, esta técnica ayuda a los emigrantes a familiarizarse con su nuevo entorno sociolaboral, descubrir oportunidades en el país al que han emigrado y ampliar sus posibilidades de inclusión social sin descuidar las responsabilidades parentales. La ACP fomenta la comunicación abierta y eficaz entre los posibles empleadores y las personas, haciendo hincapié en la necesidad de que los currículos sean claros, convincentes y haciendo hincapié en la importancia de la comunicación fluida durante las entrevistas de trabajo.
3. **Actuar para transformar la sociedad:** En esta fase, se busca que los participantes tomen acción para transformar su realidad y su entorno. Se busca que se conviertan en agentes de cambio y que trabajen para mejorar su situación y la de su comunidad. Para eso durante todo el

284

⁶⁷ O Leach, S. (2002). Supported employment: Good practices based on clear principles. Proceedings VI International Symposium on Supported Employment 'Towards Full Integration through Employment' (Salamanca, May 2002). INICO Publications, University of Salamanca.

desarrollo de este proyecto y gracias a su metodología, se han creado redes de apoyo entre las participantes con las que hemos trabajado. La identificación de temas generativos comunes ha servido para dar continuidad y cohesión al grupo.

Tal y como decía el propio Paulo Freire:

“Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar”.”⁶⁸

Gracias a la técnica de búsqueda de empleo del mapa de la empleabilidad, se consigue que los participantes creen redes de apoyo mutuo y de trabajo cooperativo. En estos grupos los migrantes recién llegados pueden acceder a información creada por otros migrantes, listados de empresas cercanas organizadas por oficios, competencias, capacidades y requisitos para acceder a determinados puestos de trabajo, empresas que ofrecen flexibilidad horaria para favorecer la conciliación e incluso listados de profesiones que no existen en sus países de origen o de formación habilitante para ejercer determinados oficios. Es una herramienta que promueve la autoorganización de los migrantes para conseguir cambios reales en el nuevo contexto al que han decidido emigrar.

La colaboración para la ACP supone involucrar a otros posibles colaboradores, como mentores, o redes profesionales, que puedan apoyar en la orientación y búsqueda de empleo.

33.2 Implementación en Padua, Italia

En el marco de este proyecto, la ASRP puso a prueba su material pedagógico en Padua, Italia.

En primer lugar, con los socios del proyecto y en segundo lugar con un grupo de migrantes en la asociación Poppoli Insieme.

⁶⁸ Freire, Paulo (1978a). *Pedagogy of the oppressed*. Madrid: Siglo XXI. Freire, Paulo (1978b).

Decidimos desarrollar un módulo a través del cual trabajar los siguientes conceptos clave.

- Necesidades humanas, responsabilidades y competencias parentales.
- Orientación y reorientación laboral de las personas migrantes.
- Conciliación familiar y búsqueda de empleo activa.



286

Condiciones locales:

Migrantes procedentes de Marruecos, Senegal, Nigeria, Mauritania y otros países africanos con escasa formación académica.

La dificultad para satisfacer las necesidades básicas, el aprendizaje del idioma, la falta de documentación y la búsqueda de empleo son los principales problemas de este grupo.

Se coordinó previamente con la entidad italiana que se realizaría un taller de tres horas de duración al que asistirían 20 madres y padres migrantes en riesgo de exclusión social y en proceso de búsqueda de empleo. También se consideró importante la presencia de un traductor de español-italiano para favorecer la comunicación.

Desviaciones y ajustes

La preparación y el diseño de nuestra actividad supuso un trabajo en conjunto del equipo multidisciplinar que compone nuestra entidad. Esto se debe a que, si bien todas las herramientas y dinámicas que compartimos en este proyecto, forman parte del programa de inserción sociolaboral de

nuestra entidad, nunca las habíamos puesto en práctica en una única sesión de un mismo taller.

También fue necesario un trabajo de coordinación previo entre entidades para poder transmitir, adaptar y realizar el intercambio de nuestras mejores prácticas con éxito.

Puesto a que la población destinataria tenía unas características similares a la población con la que nuestras actividades ya habían sido probadas en España (padres y madres migrantes). Todos ellos en riesgo de exclusión social, carentes de redes de apoyo a la crianza, desempleados de larga duración o con empleos precarios, con poca experiencia laboral y nivel educativo bajo), no fue necesario realizar modificaciones o adaptaciones previas significativas más allá de las relacionadas con el idioma.

Sin embargo, para la asociación Popoli Insieme supuso un gran desafío formar el grupo destinatario debido a que en su entidad no suelen realizar talleres de trabajo grupal de las características y el tiempo que este proyecto requería y por eso fue necesario realizar sobre la marcha ciertas desviaciones y ajustes.

El día en el que se desarrollaba la prueba muchos participantes celebraban el Ramadán y avisaron que no podrían acudir las tres horas que duraba el taller y por eso tuvo que adaptarse.

Finalmente, la actividad fue desarrollada en una hora y media con un grupo reducido de participantes algunos de los cuales eran hijos de migrantes y no padres o madres.

Sólo pudimos desarrollar la reflexión sobre las competencias parentales y la actividad de orientación vocacional inspirada en el IKIGAI. Para que el resto de socios fuese capaz de probar nuestro módulo en sus entidades decidimos realizar un taller en el que participamos todos los socios colaboradores.

En este taller pudimos explicar el paso a paso del módulo en su totalidad y reflexionamos acerca de las diversas adaptaciones y modificaciones que habíamos realizado para conseguir nuestros objetivos con otros grupos destinatarios. También recibimos sugerencias y posibles adaptaciones que nuestros socios aportaron para mejorar nuestras actividades. Fue un trabajo en equipo que supuso para las entidades socias una gran oportunidad de retroalimentación e intercambio muy positivo.

Materiales

Módulo ASRP: Promoción de la inclusión de las familias a través del trabajo de los padres.

Objetivos: Promover la inclusión de las familias migrantes a través del trabajo resaltando la importancia de cumplir las responsabilidades parentales y favoreciendo la conciliación familiar.

Fase 1: (actividad de presentación)

(Los participantes y moderadores estarán sentados en círculo)

Actividad rompehielos (Palabras encadenadas) en la que cada participante deberá presentarse con su nombre, país de origen y número de hijos. Luego deberá decir ¿Qué quería ser cuando era pequeño? ¿Cuál era su deseo infantil?

Fase 2: (Jenga de competencias parentales)

Habrán un Jenga en medio del círculo sobre una mesa.

Cada participante deberá coger un ladrillo y escribir las cuatro acciones que realiza por sus hijos y que considera más importantes.

La pregunta disparadora será: ¿Cuáles son tus responsabilidades como padre o madre?

288



Ejemplo:

Conceptos: alimentación, higiene, descanso, vivienda, educación, salud, seguridad, confianza, respeto, afecto, valores.

Actividades concretas: darle de comer, llevarlo al médico, llevarlo al colegio, leerle un cuento, hablar con ellos.

Este ejercicio de reflexión individual servirá para detectar los principales temas generativos relacionados con la crianza, las competencias y las responsabilidades parentales.

Fase 3: (reflexión en pequeños grupos de 4-5 participantes)

Los participantes se reunirán en pequeños grupos para poner en común los conceptos que escribió cada uno y reflexionar acerca de la frase “Ser padres es una responsabilidad” luego se les repartirá una hoja con una hoja de trabajo basada en la pirámide de Maslow que estará dividida en tres escalones. El primero representará los objetivos y expectativas que tienen para sus hijos a corto plazo (satisfacción de necesidades básicas), el segundo a medio plazo (necesidades de relación) y el tercero a largo plazo (autorrealización)

Entre todos deberán reflexionar y escribir necesidades de sus hijos relacionadas con cada escalón de la pirámide. Maslow argumenta que todas nuestras acciones están dirigidas a satisfacer ciertas necesidades. Según el psicólogo, existen distintos niveles de prioridades, jerarquizados, para cada una de ellas⁶⁹.

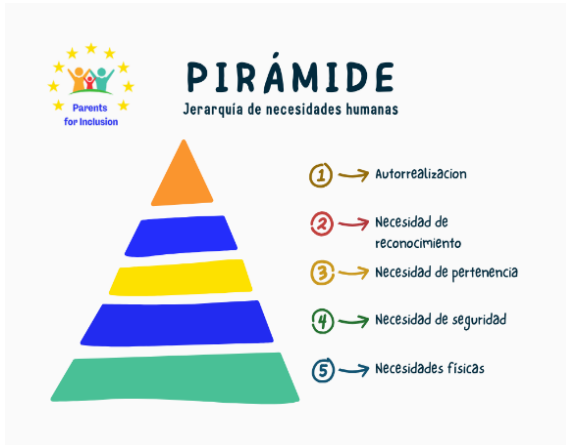
- Al finalizar los participantes escribirán más ladrillos con otras acciones que consideren necesarias realizar por sus hijos para cubrir todas las necesidades.

- También deberán debatir acerca de las dificultades que tienen a la hora de intentar conciliar trabajo y crianza.

289

⁶⁹ Maslow, Abraham. (2005). El management según Maslow: una visión humanista para la empresa de hoy (orig.: Maslow on Management). Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

Fase 4 (Pleno)



Cada grupo presentará su pirámide a los demás compañeros y se irán colocando los ladrillos formando nuevamente la torre. También compartirán sus conclusiones acerca de la frase “ser padres es una responsabilidad” y entre todos hablaremos sobre las dificultades de la conciliación familiar.

Entre todos jugaremos una partida de Jenga mientras el moderador va leyendo los ladrillos y comentando los riesgos de postergar o suprimir responsabilidades por falta de tiempo, paciencia, ganas, dinero, etc.

***Apunte importante:** Los participantes suelen llegar al consenso de que la paternidad conlleva importantes responsabilidades, y el empleo es una necesidad para satisfacer las necesidades de sus hijos. Sin embargo, el reto suele consistir en lograr un equilibrio entre el trabajo y la vida familiar. En consecuencia, el debate anima a los padres a optimizar el tiempo que pasan con sus hijos y a esforzarse constantemente por cumplir sus responsabilidades como padres. Esta actividad sirve como método reflexivo y atractivo para que los participantes exploren las complejidades de gestionar las responsabilidades familiares en medio de las exigencias del trabajo y la vida.*

290

Fase 5 (trabajo individual)

IKIGAI PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

La próxima actividad subraya la importancia de que los emigrantes se reinventen en el mercado laboral, teniendo en cuenta las características propias, las oportunidades y las condiciones de trabajo de un país que a menudo difieren significativamente de su país de origen. Para abordar esta necesidad, se llevará a cabo una actividad de orientación profesional inspirada en el modelo IKIGAI. Este ejercicio pretende guiar a los participantes en el reconocimiento de sus pasiones y talentos, lo que el mundo necesita y por lo que se les puede pagar, ayudándoles en última instancia a navegar por las complejidades del mercado laboral en su nuevo

contexto. El enfoque basado en IKIGAI hace hincapié en una comprensión holística de la propia identidad profesional y en alinearla con los retos y oportunidades únicos que se presentan en el país de acogida: Los participantes deben responder con tres conceptos a cada una de las siguientes preguntas:

- ¿Qué te gusta hacer?
- ¿Qué sabes hacer?
- ¿Qué experiencia laboral tienes? ¿Por qué te han pagado alguna vez?
- ¿Qué puestos de trabajo ofrece el país en el que vives relacionados con las preguntas anteriores?



291

Fase 6: (Trabajo en grupos según área laboral)

Mapa de empleabilidad y autocandidatura

Consiste en un método cooperativo de búsqueda de empleo que tiene en cuenta la conciliación familiar. Cooperativo porque genera una base de datos de diversas profesiones y empresas a la que pueden acceder todos los participantes y usuarios de la institución y tiene en cuenta la conciliación familiar porque la búsqueda tendrá en cuenta las responsabilidades de cada familia.

Google Maps:

- Utiliza la herramienta Google Maps para identificar las empresas relacionadas con la profesión elegida en la actividad Ikigai.
- Marca las ubicaciones de las cinco empresas más cercanas.

Investigación sobre empresas:

- Investiga el sitio web de cada empresa para reunir la información esencial.

- Anota los detalles pertinentes en la hoja de trabajo, incluido el nombre de la empresa, la ubicación y el correo electrónico de contacto.
- Esta información será fundamental para adaptar los CV y las cartas de presentación a cada solicitud.

Análisis de competencias:

- Examinar las competencias necesarias para el puesto específico al que se aspira.
- Utilizar recursos como la Plataforma Europea de Ocupaciones y Competencias (esco.ec.europa.eu) para mejorar la comprensión de las competencias específicas del puesto de trabajo.

Discurso de presentación:

- Elabore un discurso de presentación de la autocandidatura que incorpore datos relevantes de la empresa.
- Reflexione sobre las competencias relevantes para el puesto que posee el candidato, haciendo hincapié en cómo estas competencias se alinean con los requisitos del puesto objetivo.

292

Este enfoque en varios pasos proporciona a los participantes una estrategia integral para navegar por el proceso de solicitud de empleo. Mediante la combinación de un mapeo práctico, una investigación detallada de la empresa, un análisis de competencias y una autopresentación eficaz, los participantes estarán mejor equipados para adaptar sus solicitudes de empleo y aumentar sus posibilidades de éxito en el empleo.

Fase 7: (pleno)

Debate y reflexión

Importancia de la búsqueda de empleo colaborativa y de seguir alimentando la base de datos.

Importancia de la autocandidatura

Utilidad del mapa de empleabilidad

¿Qué importancia tiene la conciliación familiar?

¿Qué podemos enseñar a nuestros hijos a través de nuestro trabajo?
Iniciativa, esfuerzo, superación...

A modo de conclusión, el moderador recordará esos deseos infantiles de los que hablábamos al principio de la actividad y destacará la importancia de formarse y esforzarse no sólo para desempeñar trabajos que cubran las necesidades básicas sino también para desarrollar otras habilidades y acceder a empleos más acordes con las preferencias personales y la búsqueda de la autorrealización.

Resultados

Los participantes se mostraron participativos e identificados con la necesidad de tener en cuenta el rol de los padres y madres a la hora de buscar un empleo y la importancia de realizar una búsqueda de empleo activa y que respete la conciliación familiar.

La segunda parte de la actividad propuesta: "Ikigai para la orientación vocacional y laboral" consiguió los resultados esperados puesto que muchos participantes pudieron reflexionar acerca de su vocación y sus competencias, conocer nuevos puestos de trabajo en Italia acordes a esas competencias y reconocer las necesidades formativas para acceder a ellos. Los participantes respondieron a las preguntas y reflexionaron activamente acerca de sus competencias, habilidades, capacidades y posibilidades laborales en Italia. También resaltaron la importancia de reinventarse profesionalmente y abrirse a conocer profesiones que no existen en sus países de origen pero que Europa puede ofrecerles.

Finalmente, el grupo consiguió la cohesión necesaria para llegar a reflexionar y expresar sus necesidades.



Reflexiones y conclusiones

La experiencia en Padua aportó valiosas ideas y lecciones, que condujeron a perfeccionar la actividad propuesta. Para mejorar su eficacia en diversos contextos, abogamos por un enfoque impulsado por los participantes, que permita a los individuos compartir sus experiencias como padres. En lugar de predefinir conceptos sobre ladrillos Jenga, la actividad se vuelve más atractiva cuando los participantes articulan las tareas y responsabilidades que consideran significativas. Este enfoque permite una comprensión más profunda de los contextos, las cuestiones generativas y las realidades de los participantes a través de sus propias narraciones, fomentando una exploración más respetuosa y coherente de sus principios, valores y experiencias vitales. En consecuencia, este enfoque adaptable hace que la actividad pueda reproducirse en diversos entornos.

Además, realizar la actividad en la lengua materna de los participantes se considera crucial para facilitar la libre expresión. Reconociendo la importancia de los niveles educativos y las capacidades de autorreflexión de los participantes, la presentación de la pirámide de Maslow debe adaptarse al contexto y las características del grupo.

En cuanto a la actividad IKIGAI como técnica de orientación profesional, se considera una herramienta eficaz que respeta las singularidades del individuo. Las cuatro preguntas formuladas: ¿Qué te gusta hacer? ¿Qué sabe hacer? ¿Qué experiencia laboral tiene y por qué le han pagado? ¿Qué empleos ofrece el país en el que vive relacionados con las preguntas anteriores? Resulta muy útil para ayudar a inmigrantes de orígenes y perfiles diversos. Esta herramienta facilita la reflexión sobre las

capacidades de los participantes y las oportunidades que ofrece el país de acogida, ayudándoles a identificar objetivos laborales realistas al tiempo que se reconocen sus vocaciones, intereses y conocimientos. En general, los enfoques impulsados por los participantes y culturalmente sensibles contribuyen a la eficacia y adaptabilidad de estas actividades.

33.3 Implementación en Valladolid, España

Título de la actividad: Ser madres y padres y buscar trabajo. La difícil tarea de conciliar.

Población con la que fue puesta a prueba la actividad: 10 mujeres sudamericanas procedentes de Argentina, Colombia, Venezuela y Perú. Con un nivel formativo medio. El taller fue desarrollado en su lengua materna.

FAMILIAS POR LA INCLUSIÓN
Taller: Ser madres, padres y buscar trabajo.
La difícil tarea de CONCILIAR



Actividad del proyecto parents for inclusion 

25 de mayo
9:30 - 13:30
En plaza Ferroviarios Nº2
Más información: infancia@redincola.org
625 15 52 84

Inscripciones:


Con almuerzo
Habrá servicio de cuidado de niños para los participantes
Se entregará diploma al final del curso

295

Adaptaciones y resultados

Se adaptaron los conceptos escritos en el Jenga y se ahondó en la explicación de la pirámide de necesidades humanas de Maslow ya que lo consideraron importante para que los destinatarios comprendiesen el objetivo de la actividad y funcionará de forma más fluida.

Esta primera parte de la actividad cumplió su objetivo que era concientizar sobre la importancia de tener en cuenta las competencias parentales y promover la responsabilidad de los padres para cubrir las necesidades de sus hijos.

La segunda parte de la actividad (IKIGAI) destinada a ayudar a las participantes a identificar un perfil profesional real en el que centrar su búsqueda de empleo.

El mapa de la empleabilidad fue considerado una herramienta novedosa y muy útil de búsqueda de empleo que no solo tiene en cuenta la conciliación familiar, sino que también les proporciona la posibilidad de conocer mejor el mercado laboral de la zona donde residen.

La tercera parte de la actividad relacionada con la importancia de la autocandidatura también cumplió su objetivo de aunar la efectividad en la búsqueda de empleo con las responsabilidades parentales



296

Responsabilidades parentales:

Fisiológicas - básicas (rojo): agua, descanso, oxígeno, sueño, abrigo, aseo...

- Incluir frutas y verduras en la dieta de los hijos
- Evitar la bollería industrial en la dieta de los hijos

- Proporcionar agua suficiente para que los hijos estén hidratados
- Encargarse de que duerman las horas que necesitan
- Respetar los tiempos de descanso de los hijos
- Mantener un espacio tranquilo, sin ruidos, donde los hijos puedan descansar
- Encargarse de que los hijos se duchen
- Estar pendiente de que se laven los dientes 3 veces al día
- Proporcionar una ropa ajustada a la temperatura y estación actual
- Mantener una temperatura adecuada en casa
- Cuidar la higiene y salubridad* de la casa

Seguridad (turquesa): Seguridad física, de empleo, de recursos, de salud, de vivienda, del espacio privado, (sentirnos estables, reducción en la activación de nuestros sistemas de alerta).

- Llevar al médico a los hijos cuando enferman
- Proporcionarles la medicación que necesita cuando están enfermos
- Tener una casa segura/estable/con seguridad suficiente
- Asegurarse de que haya un ambiente sin violencia en casa
- Tener un trabajo estable
- Ofrecer a los hijos el material que necesitan (para el colegio, deporte, etc)
- Tener una casa con privacidad para estar con mis hijos

297

Pertenencia - afecto - sociales (azul oscuro): Amistad, afecto, intimidad sexual, amor, relaciones, participación en el área social, aceptación de los iguales. Apoyarlo en sus estudios, grupo de amigos, hablar sobre sus emociones y aceptarlas, pasar tiempo libre juntos, darles afecto.

- Asegurarse de que los hijos van al colegio todos los días
- Estar atento del seguimiento y evolución escolar de los hijos
- Ayudar a los hijos con sus deberes y estudios
- Apoyar a los hijos en sus estudios y/o en su camino profesional
- Permitir que los hijos expresen sus emociones y acompañarlos en ello
- Permitir que los hijos expresen libremente lo que sienten
- Aceptar que los hijos puedan sentir cosas diferentes a las que yo siento
- Jugar con los hijos
- Compartir con los hijos el tiempo libre que tenemos
- Permitir y fomentar que los hijos puedan jugar con otros niños
- Permitir que los hijos pasen tiempo con su grupo de amigos

- Llevar a los hijos al parque y /o a actividades donde puedan relacionarse con otros niños de su edad
- Expresar cariño hacia los hijos con abrazos, caricias, besos...
- Participar en las actividades del colegio de los hijos
- Asistir a las reuniones con los profesores de los hijos
- Estar al tanto de lo que ocurre en el colegio.

Estima - reconocimiento (triángulo marrón): Éxito, confianza, respeto por uno mismo y por los otros, autoestima, conocimiento...

Ejemplos: Tomar decisiones propias, confiar en uno mismo, quererse a uno mismo, ser asertivo, creer en uno mismo, aceptar las críticas, ser respetuoso, estar orgulloso de los propios logros y reconocerlos, que los demás reconozcan los logros de uno,

- Aceptarlos como son, respetar sus decisiones, fomentar su autoestima, promover la confianza.
- Permitir que los hijos tomen decisiones propias (si son mayores)
- Enseñar a los hijos a ser respetuosos con los demás
- Respetar a los hijos y su individualidad
- Aceptar a los hijos tal y como son
- Decirles que estamos orgullosos de ellos
- Reconocer sus buenas cualidades y expresárselo
- Reconocer sus logros y darles la enhorabuena por ellos
- Hacerles sentir parte de la familia
- Ayudarles a que confíen en sí mismos
- Enseñarles a aceptar las críticas, no como una ofensa, sino como información para poder mejorar
- Permitirles ser autónomos y tener una vida propia
- Enseñarles a poner límites a los demás
- Establecer y mantener límites en casa

298

Autoactualización y autorrealización (naranja): Moralidad, creatividad, espontaneidad, falta de prejuicios, aceptación de hechos, resolución de problemas, significado. Metas, sueños, vocación y desarrollo personal. Tener objetivos, metas y sueños. Ser un ejemplo para los demás, seguir formándose, ayudar a los demás, trabajar con iniciativa y liderazgo, seguir

la vocación, motivarlos a ponerse metas, ser ejemplo para los hijos, ayudarlos en su desarrollo personal...

- Ser un ejemplo para los hijos
- Ayudar a los hijos a encontrar su vocación
- Enseñar a los hijos la importancia de ayudar a los demás y no sólo pensar en uno mismo
- Ayudar a los hijos en su desarrollo personal, a mejorar y avanzar hacia una mejor versión de sí mismos
- Enseñar a los hijos la importancia de tener metas y valores
- Ayudar a los hijos a desarrollar su creatividad
- Ayudar a los hijos a aceptar hechos dolorosos y acompañarlos en el camino
- Ayudar a los hijos a desmontar prejuicios y a aceptar la diferencia

Para la dinámica de reorientación laboral, basada en el IKIGAI, se utilizó la siguiente hoja de trabajo:

299

¿Qué te gusta hacer?	¿Qué sabes hacer?
¿Qué experiencia laboral tienes? ¿Te han pagado alguna vez por hacer algo por lo que no esperabas que te pagasen?	¿Qué puestos de trabajo ofrece Valladolid en relación a las preguntas anteriores?

Se presentó la actividad resaltando la necesidad de los migrantes de reinventarse laboralmente teniendo en cuenta las necesidades de un país cuyas características, ofertas y condiciones laborales suelen ser muy diferentes a las del país de origen.

Se pidió a los participantes que reflexionaran sobre aquellas cosas que saben hacer y que quizás nunca se han planteado que puedan suponer una forma de vida, o de obtener ingresos. Se enlazó con la dinámica de la jenga. Una vez que ya sabemos cuáles son nuestros límites, qué cosas son importantes para nosotros, y cuáles imprescindibles, es importante definir bien, siendo honestos con nosotros mismos, de cuáles son las condiciones en las que podemos buscar trabajo.

La búsqueda de empleo a través del mapa de la empleabilidad provocó en las participantes un gran interés. Los resultados obtenidos fueron los esperados, la mayoría de los participantes consiguieron realizar una búsqueda consciente y con un objetivo claro, teniendo en cuenta sus propias necesidades, las oportunidades que el contexto les ofrece y las familias.



300



33.4 Implementación en Bonn, Alemania

La actividad se llevó a cabo en el marco de un curso de integración durante el último módulo, concretamente en el curso de orientación. Este módulo

abarca diversos temas, como la Unión Europea, la orientación profesional y los asuntos familiares, lo que lo hace especialmente pertinente.

Los participantes procedían de diversos contextos educativos y representaban a países como Bielorrusia, Polonia, Turquía, Ucrania, Marruecos, Indonesia, Libia, Serbia y Rusia. En particular, los participantes presentaban distintos niveles de educación, y algunos indicaron haber cursado estudios superiores. Su dominio del idioma oscilaba entre los niveles A2 y B1.

Dado que el curso de orientación comprende seis módulos lingüísticos e incluye una prueba de lengua, es importante señalar que no todos los participantes de este grupo habían alcanzado el nivel B1. En consecuencia, se procuró explicar el vocabulario y realizar actividades lingüísticas con palabras más sencillas para adaptarse a los participantes con distintos niveles de competencia lingüística.

Adaptaciones y resultados

El nombre del taller fue : "Familia y carrera: ¿cómo me las arreglo? Utilizar las propias competencias y entrar en la vida profesional con confianza".

301

La primera parte de presentación y expresión del deseo del niño se desarrolló de la misma manera que estaba prevista y las profesiones mencionadas fueron las siguientes: Médico, astronauta, futbolista y otras.



En el juego Jenga, los conceptos se adaptaron al nivel de comprensión de los participantes.

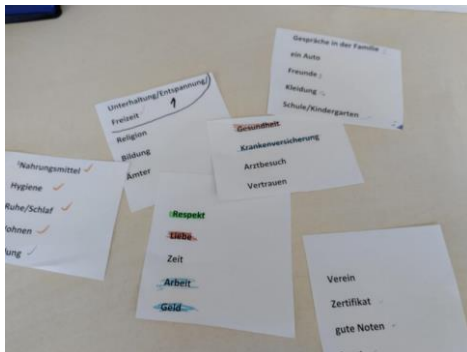
Alimentación, higiene, descanso, sueño, vivienda, educación, salud, seguro médico, visita al médico, confianza, amigos, ropa, escuela/guardería, asociación, certificado, buenas notas, deportes, entretenimiento, relajación, ocio, religión, educación, oficinas).

Se entregó a los participantes una hoja de trabajo con un dibujo de la pirámide de Maslow y los conceptos escritos. En pequeños grupos tenían que elegir los conceptos que representaban sus necesidades familiares y escribirlos en los bloques de Jenga, luego tenían que colocarlos en la pirámide y clasificarlos por color y orden de importancia.

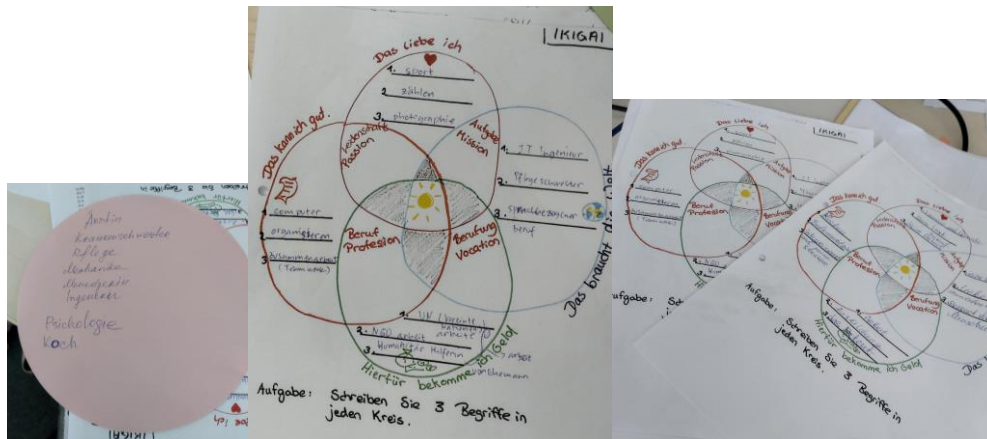


A continuación, las conclusiones de cada grupo se pusieron en común en sesión plenaria. Fue interesante que la religión, por ejemplo, figurara entre los contactos sociales. No siempre hubo acuerdo en todos los términos. Pero el debate sobre las responsabilidades parentales, las necesidades de los niños y las dificultades de la conciliación familiar fue bien.

302

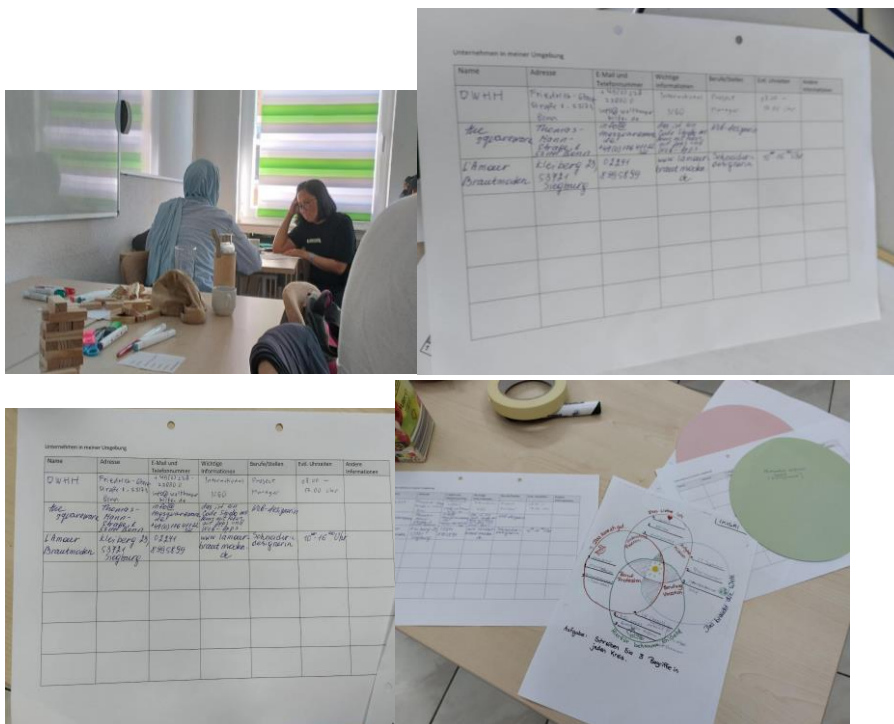


La actividad de orientación profesional basada en el IKIGAI se desarrolló según lo previsto, haciendo hincapié en la necesidad de que los inmigrantes se reinventen profesionalmente. Respondieron individualmente a las cuatro preguntas y reflexionaron sobre las profesiones que se ofrecen en Alemania y que no existen en sus países de origen.



303

A continuación, se reunieron en pequeños grupos de trabajo según profesiones afines para trabajar en la última parte del taller: las competencias personales y laborales necesarias para el empleo, el mapa de empleabilidad y la autopresentación.



Por último, se celebró una reflexión plenaria. Los participantes se mostraron muy motivados. Destacaron la importancia de una búsqueda de empleo colaborativa y mostraron su iniciativa para la búsqueda de empleo activa. Valoraron la posibilidad de realizar prácticas en empresas (posibilidad que desconocían).

También descubrieron que existen profesiones relacionadas con su formación previa que desconocían. Ampliando así sus posibilidades laborales.

En el futuro, estos talleres podrían celebrarse en los cursos de orientación. Ya que la orientación en un país también incluye la reorientación profesional. Sin embargo, según la filosofía de Freire, sería mejor que las personas se expresaran y reflexionaran en su lengua materna.

Este tipo de seminarios también podrían impartirse en los cursos para mujeres de MIA en la lengua materna para ayudar a las madres a encontrar un equilibrio entre el trabajo y la familia. Cuando los padres buscan trabajo, dan un buen ejemplo a sus hijos. Esto también influye en el futuro escolar y profesional de los niños.

304

34. Intercambio de procedimientos óptimos. Otros materiales y herramientas didácticas

El intercambio de experiencias y las actividades de colaboración entre los socios del proyecto han impulsado cambios significativos dentro de nuestra institución. Como ya se ha mencionado, estos cambios han llevado a la modificación y mejora de nuestra metodología, sirviendo de inspiración para el inicio de nuevos proyectos.

En cuanto a la continuidad del proyecto, hemos establecido un grupo de madres dentro de nuestra institución, y nuestro compromiso es seguir apoyándolas en su camino hacia la autogestión. Los próximos pasos incluyen animar a este grupo a reproducir las experiencias y actividades en las que han participado con grupos de madres inmigrantes recién llegadas. Pretendemos motivarlas para que acepten nuevos retos basados en las necesidades identificadas. Además, los esfuerzos se dirigirán a fortalecer las redes de apoyo existentes y a fomentar la creación de nuevas redes a través de nuestro programa "Red de madres".

Las experiencias exitosas resultantes de las pruebas iniciales del módulo propuesto por la AEF sobre cuestiones generativas son notables. Se han formado orgánicamente redes de apoyo entre madres que se enfrentan a retos similares. Cabe destacar el caso de una participante marroquí que ayuda voluntariamente a otras madres primerizas en la enseñanza de idiomas, y la colaboración entre una madre con un hijo en el espectro autista y otra madre que se enfrenta a la misma condición. Ambas han pasado a formar parte de una asociación especializada en niños con TEA. El interés generalizado entre las participantes por seguir reforzando estas redes da fe del impacto positivo del proyecto en la creación de comunidades y el apoyo mutuo.

Otros materiales y herramientas didácticas

Teniendo en cuenta que la población con la que trabaja la organización está compuesta principalmente por madres de origen marroquí y nigeriano, se consideró esencial diseñar una actividad introductoria para el proyecto Padres por la Inclusión. El objetivo de esta actividad es promover la reflexión entre los padres inmigrantes sobre la importancia de ser un referente de inclusión social para sus hijos.

305

Si bien este aspecto puede resultar evidente para determinados grupos de inmigrantes, como los sudamericanos, que suelen integrarse y relacionarse con relativa facilidad con los padres españoles, no es tan sencillo para los grupos mencionados. Muchas madres de origen africano tienden a relacionarse principalmente con personas de sus países de origen. Su motivación para aprender el idioma local o entrar en el mercado laboral suele ser limitada, ya que su principal objetivo es educar a sus hijos, gestionar las responsabilidades domésticas y transmitir su cultura y sus valores.

Como resultado, la inclusión social suele reservarse para la segunda generación de inmigrantes, lo que da lugar a un proceso difícil con considerables diferencias generacionales, culturales y educativas. El objetivo del proyecto Padres por la Inclusión es abogar por la interculturalidad de las familias migrantes, reconociendo que su cultura de origen es un valor poderoso que no debe ser sustituido por la cultura del país al que han decidido emigrar. Debe transmitirse simultáneamente mientras se integra en la nueva sociedad.

En general, la brecha generacional entre padres e hijos migrantes puede dar lugar a conflictos y dificultades en la relación, sobre todo cuando existen

diferencias culturales y de valores entre las distintas generaciones. Es importante que la organización fomente una comunicación sana y respetuosa, aliente la aceptación de las diferencias y promueva la comprensión del mundo de los niños para establecer vínculos enriquecedores y duraderos.

A continuación se enumeran algunas de las consecuencias de esta brecha:

- Dificultades para entenderse y comunicarse entre sí, lo que puede generar distanciamiento y conflictos en la relación.
- Diferentes valores, ideales, creencias y objetivos entre las distintas generaciones, lo que puede generar una brecha en cuanto a los principios o estilos de vida que tienen los hijos con respecto a los padres.
- Códigos de comunicación de los jóvenes que son novedosos y diferentes de los utilizados por otras generaciones, lo que puede dificultar el entendimiento y el diálogo adecuado entre padres e hijos, especialmente cuando son adolescentes.
- Problemas de aculturación, que se refieren a la dificultad de adaptación de los inmigrantes a la cultura del país de destino, lo que puede generar conflictos intergeneracionales.
- Desafíos en la educación, bajo rendimiento o abandono escolar.
- Brecha digital, que se refiere a la separación entre las personas que utilizan las tecnologías y las que no, lo que puede generar un distanciamiento entre padres e hijos.

306

Las siguientes dinámicas de grupo pueden ayudar a reflexionar sobre la importancia de ser un referente de inclusión para los niños.

Dinámicas de grupo: "Padres por la Inclusión".

Se pedirá a los participantes que traigan al taller una foto de sus hijos.

En una sala, nos sentaremos en círculo. Cada participante se presentará y mostrará a los demás la foto de sus hijos y los presentará diciendo sus nombres y edades.

A continuación, se pedirá a los participantes que se pongan en pie todos aquellos que deseen que sus hijos se integren en la sociedad española.

A continuación, se les dirá que para comprobar si sus hijos están integrados deben dar un paso adelante por cada afirmación con la que se identifiquen:

Todos aquellos que tengan hijos que:

- Son capaces de comunicarse en su lengua materna y en la lengua del país en el que viven.
- Tienen amigos españoles.
- Estudian más de tres horas al día.
- Acuden a una actividad extraescolar, practican un deporte o asisten a un taller con españoles.
- Van a casa de amigos españoles y/o a cumpleaños.
- Escuchan música en español.
- Ven la televisión en español.
- Forman parte de un grupo de Whatsapp de amigos españoles.

La mayoría de los padres al final de esta parte estarán en el centro de la sala lo que demostrará que sus hijos están integrados en la sociedad. Se les pedirá que dejen la foto en el centro sobre una mesa o en el suelo.

Por último, a los padres se les harán las mismas preguntas y se les pedirá que **den un paso atrás si no cumplen estas afirmaciones:**

307

- Son capaces de comunicarse en su lengua materna y en la lengua del país en el que viven.
- Tienen más amigos españoles que de su propia nacionalidad.
- Estudian más de tres horas al día.
- Realizan actividades, cursos, etc. fuera de la asociación (no sólo para inmigrantes).
- Van a cumpleaños, fiestas o a casa de españoles.
- Ven la televisión en español, siguen algún programa o serie.
- Escuchan música española (pueden nombrar a tres cantantes famosos).
- Forman parte de un grupo de Whatsapp de amigos españoles y tienen sus redes sociales en español.

Al culminar el ejercicio, los participantes reflexionarán en pequeños grupos sobre la distancia que les separa de sus hijos, contemplarán los riesgos potenciales asociados a esta brecha y explorarán medidas prácticas para salvarla. Posteriormente, los resultados de estas reflexiones en grupo se pondrán en común en una sesión plenaria.

Se espera que cada grupo proponga acciones tangibles que puedan contribuir a reducir esta distancia. A medida que los participantes vayan

leyendo cada una de estas acciones, darán simbólicamente pasos hacia el centro para "recuperar" la foto de sus hijos.

Para concluir, se invitará a una reflexión colectiva sobre la importancia de ser un ejemplo de inclusión para sus hijos. Al tiempo que se hará hincapié en la importancia de transmitir valores y costumbres, también se insistirá en la necesidad de ayudar, acompañar y apoyar a los niños en sus procesos de integración, permitiéndoles alcanzar sus aspiraciones.

Dentro de la organización, esta dinámica ha demostrado ser muy beneficiosa y se cree que puede reproducirse en diversos grupos de inmigrantes. La adaptabilidad del ejercicio reside en adaptar las frases al contexto socioeducativo y cultural del grupo específico y del país en el que se lleva a cabo.



308

