

Manual de estrategias y herramientas para
fomentar la autoconfianza en adolescentes
con menos oportunidades

4^o ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCADOR@S

Del 28 de octubre al 1 de noviembre de 2019



CIUDADESCUELA MUCHACHOS (CEMU)

LEGANÉS / MADRID / SPAIN

INFORMACIÓN: formacion@cemu.es
www.cemu.es/formacion-erasmus





UNA PUBLICACIÓN DE CEMU FORMACIÓN

Dirección Pedagógica:	Maía Ordóñez Gallego
Responsable Editorial:	Jaime Antonio Gómez
Coordinación Técnica:	Maribel Izquierdo García
Ayudante Editorial:	David Conlin
Maquetación:	Héctor Fernández Delgado

© CiudadEscuela Muchachos (CEMU). Esta publicación se puede reproducir parcialmente siempre y cuando se comunique su empleo a Ediciones CEMU y se cite la fuente de manera apropiada.

edicionescemu@cemu.es

Un proyecto europeo con la colaboración de Erasmus+ y Restaurante El Brillante

DODECÁLOGO DE LOS NIÑOS

Antes de empezar los artículos de Convivencia, vamos a conocer el Dodecálogo, las doce normas principales de los niños para aprender a ESTAR, a SABER y a SABER ESTAR.

Aquí aprendemos cada día:

- A ESTAR: I. A no manchar. A no mancharnos.
II. A cuidar de las cosas: A limpiar,
[construir, conservar.
III. A no malgastar.
IV. A cuidar de la vida. A sobrevivir.

- A SABER: V. A jugar.
VI. A bien crecer: a vivir deportivamente.
VII. A aprender y enseñar. A crear.
VIII. A creer.

- A SABER ESTAR: IX. A *bienquerer*.
X. A convivir.
XI. A compartir y repartir.
XII. A ayudar y servir.



La Constitución del Niño, diseñada, escrita, dibujada y narrada por Tío Alberto.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN: DISCURSO DE INAUGURACIÓN DE MAÍA ORDOÑEZ GALLEGO, DIRECTORA DE LA CIUDADESCUELA MUCHACHOS	3
DIMENSIÓN DE APEGO Y VÍNCULO	5
1. Introducción: “ <i>Teoría del apego y vínculo</i> ”: Mitos y verdades sobre el apego por María Verónica Jimeno Jiménez, Universidad de Castilla La Mancha.	6
2. Mesa redonda: José L. Linaza Iglesias, catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, María Verónica Jimeno Jiménez, profesora de la Universidad Castilla-La Mancha, Maía Ordoñez Gallego, directora pedagógica de la CEMU y Alexandra Jones, gerente de Habilidades Vitales y Participación de <i>St. Christopher’s Fellowship</i> .	31
3. Buenas prácticas: <i>La Teoría del apego en acción</i> de St. Christopher’s Fellowship por Alexandra Jones.	38
a. El uso de la Teoría del apego en el equipo de participación de St Christopher’s.	38
b. El modelo diamante.	40
c. Las tres “P”: El ser profesional, personal y privado del pedagogo social.	42
DIMENSIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	44
1. Introducción: “Inteligencia Emocional: herramientas para trabajar con adolescentes en situación de vulnerabilidad” por Pilar Rueda, Universidad de Málaga.	45
2. Taller de Inteligencia Emocional de Pilar Rueda, profesora de psicología de la Universidad de Málaga, e Irene Pérez, IELab Málaga.	55
3. Buenas prácticas:	99
a. “La caja de emociones”, un taller diseñado por los equipos educativos de las Residencias de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España) y presentado por las educadoras Obdulia Gómez y Belén VianRomo.	99
b. “Las herramientas de prácticas restaurativas” con <i>Childhood Development Initiative</i> (Irlanda) por James Bowes, formador principal, y Susan Kavanagh, psicoterapeuta de Arte.	108
c. “La inteligencia emocional en adolescentes” según <i>Civitas Solis</i> (Italia) por Ivan Giannotti, voluntario, y Sonia Zucco, voluntaria.	111
DIMENSIÓN DE AUTONOMÍA ADOLESCENTE Y ORIENTACIÓN LABORAL	117
1. Introducción: “Programa de Autonomía Personal” de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España) por Sergio Romero, educador.	118
2. Taller de dinámicas de autonomía para trabajar con jóvenes de Solidaridad sin Fronteras -SSF- (España) por Carmelo Pacheco García, facilitador.	124
3. Buenas prácticas:	126
a. “La unión del equipo” según <i>Social Empowerment</i> (Grecia) por las sociólogas Flora Peramatzi y Eleni Koumara.	126
b. “La orientación laboral (juvenil)” en Solidaridad sin Fronteras -SSF- (España) por Daniel Leiva, gerente de Proyectos, Carmelo Pacheco García, facilitador, y Sergei Marinovick, usuario y colaborador.	127
4. Anexos.	137

DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE NARRATIVO	146
1. Introducción: “Construcción narrativa de la identidad, habilidades comunicativas y competencia mediática” por Jaime Antonio Gómez, responsable de Formación e Innovación Educativa de la CEMU (España).	147
2. Taller de Arte Dramático en Halloween: “Los adolescentes enfrentan sus miedos”. Colaboración de Alexandra Anghel, monitora de Asociatia Youth Alma (Rumanía) y Maribel Izquierdo y Óscar Sebastián, educadores de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España).	149
3. Buenas prácticas:	151
a. Programa de Comunicación Infantil y Adolescente de la CiudadEscuela Muchachos: “Te lo contamos en la CEMU”.	151
b. “Taller de improvisación teatral” de <i>Asociatia Youth Alma</i> por Alexandra Anghel, trabajadora juvenil e instructora, y Vasile Anghel, responsable de la entidad.	154
c. La experiencia de Nomad’s Prod: “Enfants d’ici, parents d’ailleurs”, un documental dirigido por Bachir Barrou, trabajador social, artista y presidente de la entidad. Presentación de Pierre Arents, coordinador de proyectos de la entidad.	157
d. Proyecto Erasmus+ 2019-2021: “Metodología y herramientas educativas para la construcción narrativa de la identidad de adolescentes europeos en riesgo de exclusión social” por Jaime Antonio Gómez, coordinador del proyecto y responsable de Formación e Innovación Educativa de la CEMU (España).	164
 DIMENSIÓN DE PARTICIPACIÓN DE ADOLESCENTES	 170
1. Introducción: “Las claves para la Participación Social” por Pepa Franco Rebollar, coordinadora del equipo de Folia Social.	171
2. “Allí donde todos los chicos y chicas participan” por Jaime Antonio Gómez, responsable de Formación e Innovación Educativa de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España).	187
3. “Consejo de Infancia y Adolescencia de Leganés: Programa de Participación” por Charo López, técnico del Área de infancia y adolescencia del Ayuntamiento de Leganés.	193
4. Buenas prácticas:	207
a. Nuestra experiencia de Participación Infantil: El "Juego Ciudadano" por Noé García-Quijada, educador, y Jaime Antonio Gómez, responsable de Formación de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España).	207
b. “Servicios familiares, laborales, y sociales” de Osmaniye Public Services por Hamit Coşkun, director, y Susran Erkan Eroğlu, profesor y vice catedrático de la universidad Osmaniye Korkut Ata (Turquía).	219
c. “Pierre de Lune” por Rajae Barkaoui, voluntaria de Atmosphere de Rue (Francia).	256
d. Dinámicas para la intervención con adolescentes por el Equipo Educativo de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España).	260

IV ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCADORES

CIUDADESCUELA MUCHACHOS

28 de octubre 2019

Discurso de inauguración de Maía Ordoñez Gallego, directora de la CEMU



Maía Ordoñez, directora de la CiudadEscuela Muchachos; José L. Campo, representante legal de Benposta Colombia; Dr. Eugenio González, Universidad Complutense de Madrid; y Dr. José L. Linaza, Universidad Autónoma de Madrid (en la imagen de izquierda a derecha).

Buenos días y bienvenidos a la CiudadEscuela Muchachos. Estamos encantados con vuestra participación en el IV Encuentro Internacional de Educadores de la CEMU y muy motivados por la amplia representación internacional en esta formación, que está cofinanciada por el programa europeo Erasmus+.

Este IV Encuentro se encuadra dentro de nuestro Programa Anual de Formación, que a su vez forma parte de un Plan Estratégico de Formación Permanente, que abarca un mayor espectro formativo tanto a nivel interno, como externo; y, en esta ocasión, además con carácter internacional.

En atención a los colegas que hoy nos acompañan y están conociendo la CEMU en el día de hoy, haremos una breve descripción de lo que representa nuestra Entidad. El próximo año, la CiudadEscuela Muchachos, la CEMU, celebrará su 50 cumpleaños. Desde su origen en el año 1970, nuestra labor se ha basado en la innovación educativa con el objetivo de construir un espacio original que promueva la inclusión social de niños, niñas y adolescentes. Por eso, durante estas décadas de trabajo constante hemos puesto a los niños, niñas y adolescentes en el centro de nuestra práctica educativa. Ellas y ellos son nuestra motivación para iniciar la jornada cada nuevo día.

Es seña de nuestra identidad el fomento de la Participación infantil y adolescente. Desde tiempo antes de que hubiera democracia en España, la CEMU tiene su "Juego Ciudadano". Es una ciudad donde los niños, niñas y adolescentes pueden ejercer sus derechos, tienen voz y voto, y pueden reconocerse unos a otros. Es decir, en la que sus habitantes pueden crecer libremente para convertirse en seres humanos completos.

En la CEMU, también estamos convencidos de la necesidad de explorar de manera continuada y creativa nuevos enfoques metodológicos para progresar y ofrecer el mejor apoyo posible a las chicas y chicos con los que trabajamos. Nuestros residentes, que se encuentran en situación de vulnerabilidad, comparten su vida diaria con alumnos y ciudadanos externos en un espacio de inclusión social, que se reconoce por un *Ambiente Físico*, diseñado y construido a su medida, que enseña y del que los educadores nos servimos para hacer nuestra labor. Hoy os abrimos las puertas de nuestra pequeña ciudad de tejados verdes.

Durante los próximos cinco días, nos vamos a concentrar en descubrir y estudiar "Estrategias y herramientas para fomentar la autoconfianza en adoles-

centes con menos oportunidades". Hemos diseñado un programa de formación con una metodología holística en el que las áreas de conocimiento que abordaremos cada día vayan construyendo un puzle que, al final, nos ofrezca una visión de conjunto de las herramientas que necesitamos para una intervención con adolescentes de calidad.

Una formación holística porque, además, combina sesiones de ponencias, mesas redondas y presentaciones con otras de talleres, dinámicas de grupo e intercambios formal e informal de buenas prácticas. Con la estrategia de educación formal queremos ofrecer una base teórica y conceptual en cada una de las dimensiones elegidas que sirva, al mismo tiempo, de punto de partida para estimular vuestra participación en un aprendizaje experiencial y colectivo. Esperamos que las sesiones matinales potencien el valor de la reflexión en grupo, la experimentación grupal e individual, el intercambio de experiencias personales y los talleres de educación no formal, divertidos y vivenciales. Todo ello en un marco que promueva la práctica de idiomas, la educación interculturalidad y el conocimiento personal de las y los otros.

Nos hemos propuesto presentar y estudiar estrategias y herramientas que fomenten el desarrollo de la autoconfianza en adolescentes con menos oportunidades en estos días.

Sabemos que la confianza comienza por construir relaciones de afecto y seguridad en estas chicas y chicos que, en muchos casos, han sufrido experiencias de abandono, negligencia afectiva o vienen con importantes carencias socioeconómicas. Vivencias en edad temprana que, en muchos casos, han sido traumáticas. Por eso, este programa de formación comienza por profundizar en la Teoría del Apego aplicada a la intervención socioeducativa, porque es en la adolescencia donde, precisamente, se manifiestan los estilos de apego inseguros. El educador debe ser también un tutor de apego para ellas y ellos.

Por otra parte, motivar a los adolescentes con menos oportunidades para desarrollar su confianza pasa

porque tengan un mejor autoconocimiento. En especial, porque dispongan de mecanismos y estrategias de Inteligencia Emocional para mejor observarse a sí mismos y a los demás, lo que pueda redundar en interrelaciones más saludables.

Al final de la adolescencia, todos y todas deben enfrentar uno de los momentos de transición vital más importantes de la vida. Deben alcanzar su autonomía, culminar su formación profesional o entrar por primera vez en el mercado laboral. Este proceso es aún más delicado cuando se trata de chicos y chicas con menos oportunidades. Por eso, dedicamos un capítulo especial al estudio de los itinerarios de autonomía, orientación laboral y estrategias de empleabilidad para jóvenes.

La preparación para pertenecer a la sociedad adulta como miembros de pleno derecho cuando se cumplen los 18 años requiere de convencimiento personal y de una práctica previa que fomente la confianza en la sociedad y en el prójimo. Por eso, vamos a conocer estrategias y herramientas para su empoderamiento temprano a través de la participación juvenil. Por último, aunque no por eso menos importante, aprenderemos cómo las habilidades de comunicación social y la construcción de la identidad narrativa se convierten en un aprendizaje transversal necesario para el desarrollo saludable de estos adolescentes, lo que podremos observar cuando profundicemos en las otras dimensiones de esta formación. Solo me resta animaros a todas y todos a que participéis en este programa que, ante todo, quiere resultar experiencial, estimulante y transformador. Esperamos que disfrutéis mucho de vuestra estancia entre nosotros.

Y, de nuevo, reitero nuestro agradecimiento al apoyo que ofrecen a nuestro proyecto educativo y a este programa de formación la Comunidad de Madrid, el Instituto de la Juventud de España y el programa europeo Erasmus+.

¡Muchas gracias!

DIMENSIÓN DE APEGO Y VÍNCULO

ÍNDICE

1. Presentación: <i>“Teoría del apego y vínculo”</i> : Mitos y verdades sobre el apego por María Verónica Jimeno Jiménez, Universidad de Castilla La Mancha.	6
2. Mesa redonda: José L. Linaza Iglesias, catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, María Verónica Jimeno Jiménez, profesora de la Universidad Castilla-La Mancha, Maía Ordoñez Gallego, directora pedagógica de la CEMU y Alexandra Jones, gerente de Habilidades Vitales y Participación de St. Christopher’s Fellowship.	31
3. Buenas prácticas: La <i>Teoría del apego en acción</i> de St. Christopher’s Fellowship por Alexandra Jones.	38
a. El uso de la Teoría del apego en el equipo de participación de St Christopher’s.	38
b. El modelo diamante.	40
c. Las tres “P”: El ser profesional, personal y privado del pedagogo social.	42

1. Teoría del apego y vínculo: Mitos y verdades sobre el apego

María Verónica Jimeno Jiménez, profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Castilla La Mancha, Centro de Investigación en Criminología



María Verónica Jimeno impartiendo su ponencia sobre el apego

Leganés, 28 de octubre de 2019. Durante el IV Encuentro Internacional de Educadores de la CiudadEscuela se decidió aplicar una metodología constructivista para abordar la temática elegida **“Estrategias y herramientas para fomentar la autoconfianza en adolescentes con menos oportunidades”** en la que se desplegaron conocimientos teóricos y experiencias prácticas en varias dimensiones.

La primera de estas dimensiones estuvo dedicada a profundizar en la Teoría del Apego y el desarrollo de vínculos en la intervención socioeducativa con adolescentes en situación de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión social. Así pues, una vez inaugurado el Encuentro, se abrió la jornada con la ponencia “Teoría del apego y vínculo”: Mitos y verdades sobre el apego a cargo de María Verónica Jimeno Jiménez, profesora de la Universidad Castilla-La Mancha y, durante 10 años, coordinadora del Hogar de Acogida ACCEM 3 en Albacete.

En su intervención, la profesora explicó de forma detallada y clara la teoría del apego y los diferentes patrones de apego que existen. Además, destacó la importancia del papel que desarrollan los educadores en la educación de los niños y adolescentes.

Para comenzar, Jimeno diferenció entre los diferentes tipos de vínculos que existen: deseo o enamoramiento, amistad y apego e hizo hincapié en la importancia de este último. La teoría del apego, el establecimiento de figuras de apego y la vinculación afectiva durante la infancia fueron los protagonistas del día.

Verónica Jimeno recalcó lo importante que es en-

tender el porqué de la conducta y actuación de los menores que han sufrido maltrato en su infancia. “Los niños aprenden ciertas conductas, pero como un modo de supervivencia”, expone. Cuando el niño vive en el entorno maltratante, desarrolla sus propias herramientas para defenderse y sobrevivir a ese entorno. “A veces es muy difícil que dejen de usar esos instrumentos cuando se encuentran en un entorno *bientratante*”, concluye la profesora.

Esta experta en Intervención con niños y adolescentes en situación de dificultad recalcó que la imposibilidad de formar vínculos de apego y su ruptura por separación son situaciones negativas que afectan al desarrollo del menor. Por otra parte, su institucionalización en recursos residenciales de baja calidad puede agravar esta condición. A su vez, recuerda que las facultades más vulnerables a las malas experiencias son las más complicadas de recuperar. La profesora definió el estilo de apego, que consiste en cómo se percibe el menor a sí mismo y en cómo perciben al otro. También reseñó los rasgos y las manifestaciones, a diferentes edades, asociados al apego desorganizado.

Por último, Jimeno destacó el concepto de resiliencia, que es fundamental para que los menores asimilen su historia de vida y trabajen sobre ella para poder seguir adelante con la ayuda de un contexto de cuidado, una red de tutores de resiliencia, la administración y los médicos de salud mental.

A continuación, incluimos la presentación visual que realizó la profesora Jimeno Jiménez durante este encuentro de formación.

Presentación visual de la profesora Jimeno:



“TEORIA DEL APEGO Y VINCULO”
MITOS Y VERDADES SOBRE EL APEGO

4ºENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCADOR@S

MARÍA VERÓNICA JIMENO JIMÉNEZ
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA UCLM
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN CRIMINOLOGIA

El ser humano es un **ser para la vinculación** que sólo se desarrolla adecuadamente cuando establece vínculos con los demás. Si no resuelve adecuadamente esta necesidad se ve afectado psicológicamente y es más vulnerable tanto desde un punto de vista social como biológico.

Los vínculos afectivos responden a necesidades básicas de los Individuos	{	Necesidad de protección y seguridad emocional	→	APEGO	
		Necesidad de pertenencia a una comunidad	→	Amistad	
		Necesidad sexual	→	Deseo, atracción enamoramiento	

EXPERIMENTO DE HARLOW



ASPECTOS BÁSICOS: Tª APEGO

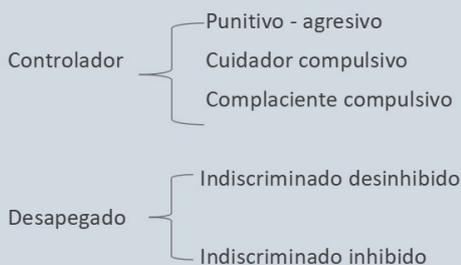
- **John Bowlby** (psiquiatra y psicoanalista inglés)
- Años 60. *Surgimiento de la teoría del apego*
- **M. Ainsworth** (psicóloga del desarrollo estadounidense)
- Años 60. *Definición de patrones de apego*
(A: evitativo - B: seguro – C: ansioso-ambivalente)
- **M. Main y J. Solomon** (psicólogas estadounidenses)
- Años 80. *Descubrimiento del patrón D: desorganizado*



ASPECTOS BÁSICOS: Tª APEGO

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (“Los desafíos invisibles de ser madre o padre”)

Dentro de los apegos desorganizados:



Ideas básicas: Trastornos de APEGO

- “Trastorno de apego reactivo” → **Patrón inhibido**

En el que la alteración dominante de la relación social reside en la incapacidad persistente para iniciar la mayor parte de las relaciones sociales y responder a ellas de modo adecuado al nivel de desarrollo del sujeto.

- “Trastorno de relación social desinhibida”

Cuando la alteración dominante de la relación social consiste en una sociabilidad indiscriminada o una ausencia de selectividad en la elección de figuras de vinculación



La privación y la separación afectiva en la infancia

Lafuente, M. J., y Cantero, M.J. (2010).
Vinculaciones afectivas. Madrid: Pirámide.



INDICE

- 1. Infancia desatendida: separaciones perjudiciales para el desarrollo**
- 2. Infancia desatendida (niños institucionalizados, adopción y acogimiento familiar)**
- 3. Facultades mas afectadas, recuperabilidad y variables mediadoras**



1. INFANCIA DESATENDIDA: SEPARACIONES PERJUDICIALES PARA EL DESARROLLO

Dos situaciones resultan especialmente negativas para el desarrollo de un menor.

1. IMPOSIBILIDAD DE FORMAR VINCULOS DE APEGO.

Que durante su infancia el sujeto viva en un contexto donde no existan las condiciones de interacción y disponibilidad adecuadas, necesarias para establecer un vínculo afectivo preferente con una figura materna. **Esta sería la situación en la que se encuentran los niños que han sido dejados en una institución con personal escaso y no cualificado durante sus primeros meses de vida.**

2. RUPTURA DEL VINCULO DE APEGO POR SEPARACION A UNA EDAD TEMPRANA.

Que una vez que un sujeto haya establecido esa clase de vínculo o ya iniciada por lo menos su formación se haya producido una separación más o menos prolongada o incluso definitiva del niño respecto a esa figura materna. **Esta sería la situación en la que se encuentran los niños que han pasado sus primeros meses o incluso sus primeros años con su familia, y son dejados posteriormente en una institución.**

Trabajos clásicos de Spitz con niños institucionalizados

Son numerosos los estudios que constatan **retrasos y trastornos físicos, déficits intelectuales, alteraciones en el comportamiento social, y hasta enfermedades mentales, en sujetos que han pasado por un período suficientemente prolongado de privación materna.**

Aunque en los entornos institucionalizados y en las situaciones de aislamiento confluyen dos factores altamente negativo:

(1) La penuria estimular y

(2) La carencia afectiva, pensamos que el segundo tiene mayor peso relativo sobre los retrasos y alteraciones que manifiestan los niños aislados e institucionalizados.

Una estimulación insuficiente e inadecuada afectará al niño/a porque tendrá efectos negativos sobre su organización psiconeurológica. Pero , la **privación de los cuidados y atenciones parentales, produce inicialmente también una desorganización emocional y cognitiva, por la brusca modificación que experimenta el medio ambiente del menor, lo que le impide establecer puntos de referencia y seleccionar señales eficaces.** El niño se encuentra en un estado de conflictividad interna tal que no es capaz de prestar atención a nada ni a nadie, y esta ausencia motivacional perjudica sus aprendizajes y su evolución intelectual.

2. INFANCIA DESATENDIDA (NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS, ADOPCIÓN Y ACOGIMIENTO FAMILIAR)

INVESTIGACIONES CON NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS en ORFANATOS DE MALA CALIDAD

Cuidadores múltiples fluctuantes, muchos menores, muy estrictos. Falta de estimulación y de retroalimentación cognitiva apropiada y variada, ausencia de privacidad, despersonalización de la interacciones sociales, y posible negligencia y /o abuso

Retrasos detectados en el desarrollo de estos niños

- Indiferencia hacia las demás personas
- Indiferencia hacia su entorno físico y hacia los objetos que hay en él
- Ensimismamiento
- Empobrecimiento de la capacidad de iniciativa.
- Resistencia exagerada a enfrentarse a situaciones nuevas.
- Rasgos de personalidad poco positivos
- Retraso en el desarrollo del lenguaje
- Retraso en el desarrollo motor
- Retraso en el desarrollo intelectual
- Alteraciones en el desarrollo social
- Problemas de salud mental . EL TRASTORNO DE APEGO REACTIVO

APEGO Y PSICOPATOLOGIA EN LA INFANCIA

DOS IDEAS A DESTACAR:

1. Los patrones atípicos de apego durante los primeros años de vida pueden ser considerados en sí mismos desordenes tempranos o formas incipientes de psicopatología.
2. El apego puede contribuir al desorden posterior ya sea incrementando el riesgo o ya sea amortiguando los efectos de otros factores (p.e., operando como un factor protector). Concepto de resiliencia



DESÓRDENES DE APEGO TEMPRANO.

TRASTORNO REACTIVO DE LA VINCULACIÓN DE LA INFANCIA O LA NIÑEZ.

Este trastorno puede resultar de una relación de apego anómala o ausente.

CRITERIOS DIAGNOSTICOS (DSM-IV)

A. Es una relación social que se manifiesta marcadamente alterada e inapropiada para el nivel de desarrollo del sujeto, se inicia antes de los 5 años y SE ASOCIA A UNA CRIANZA SUMAMENTE PATOLÓGICA.

Dos tipos: INHIBIDO y DESINHIBIDO

B. Este trastorno no se explica por un retraso del desarrollo y no cumple criterios de trastorno generalizado del desarrollo.

C. La crianza patogénica se manifiesta al menos por una de las siguientes características:

- desestimación permanente de las necesidades emocionales básicas del niño relacionadas con el bienestar, la estimulación y el afecto.
- desestimación persistente de las necesidades físicas básicas del niño.
- cambios repetidos de cuidadores primarios, lo que impide la formación de vínculos estables.



1) Incapacidad persistente para iniciar la mayor parte de las interacciones sociales o responder a ellas de un modo apropiado al nivel de desarrollo, manifestado por respuestas excesivamente inhibidas, hipervigilantes o sumamente ambivalentes y contradictorias (p.e. el niño puede responder a sus cuidadores con una mezcla de acercamiento, evitación y resistencia a ser consolado, o puede manifestar una vigilancia fría). **TIPO INHIBIDO**

2) Vínculos difusos manifestados por una sociabilidad indiscriminada con acusada incapacidad para manifestar vínculos selectivos apropiados (p.e. extrema familiaridad con extraños o falta de selectividad en la elección de figuras de vinculación). **TIPO DESINHIBIDO**

Cambios en el DSM-V

El trastorno reactivo de la vinculación ya no aparece en el capítulo de trastornos de inicio en la infancia, niñez o adolescencia sino en el capítulo de los trastornos relacionados con el trauma y con el estrés

Trastornos de inicio en la infancia, niñez o adolescencia

DSM-IV-TR

- Retraso mental
- Trastornos del aprendizaje
- Trastorno de las habilidades motoras
- Trastornos de la comunicación
- Trastornos generalizados del desarrollo
- Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador
- Trastornos de la ingestión y de la conducta alimentaria de la infancia o la niñez
- Trastornos de tics
- Trastornos de la eliminación
- Otros trastornos de la infancia, niñez o adolescencia: ansiedad de separación, mutismo selectivo, trastorno reactivo de la vinculación, trastorno de movimientos estereotipados

Trastornos relacionados con el trauma y con el estrés. DSM-5

- Trastorno de estrés agudo
- Trastorno de estrés postraumático
- Trastornos adaptativos
- **Trastorno reactivo de la vinculación**
- **Trastorno del comportamiento social desinhibido**

Aparecen dos trastornos vinculados a problemas con el apego parental, el trastorno reactivo de la vinculación relacionado con problemas internalizantes, y el trastorno del comportamiento social desinhibido, más vinculado con conductas temerarias e inadecuadas en las relaciones con el adulto. Son niños desatentos e impulsivos y se puede confundir con TDAH

Trastorno de apego reactivo. [DSM-V](#)

El trastorno de apego reactivo se caracteriza por un patrón de conductas de apego notablemente alterado e inadecuado para el desarrollo, en el que el niño raramente recurre a una figura de apego para su comodidad, apoyo, protección y crianza. Muestran una expresión ausente o disminuida de las emociones positivas durante las interacciones con sus cuidadores. Además, pueden mostrar episodios de emociones negativas de miedo, tristeza, o irritabilidad que no se explican con facilidad. Estas expresiones negativas pueden surgir durante interacciones no amenazadoras con los cuidadores. Para realizar este diagnóstico el niño debe tener una edad mínima de 9 meses y máxima de 5 años.

Ver DSM-5. Trastorno de apego reactivo 313.89 (F94.1)

Alternativas a las instituciones de mala calidad

1. Orfanato o grupo pseudofamiliares de buena calidad.
2. Hogares adoptivos
3. Acogimiento familiar

EL ACOGIMIENTO. Apegos seguros y de calidad

- **Acogimiento Residencial para mayores de doce años** (modelo positivo basado en la resiliencia – autocontrol y disciplina positiva)
- **En el caso de niños hasta doce años, el acogimiento en familia extensa, ya sea temporal o permanente, es el mas aconsejable, siempre y cuando exista aceptación por parte de los padres biológicos y no existan razones negativas en contra** (siempre y cuando exista vinculación y no exista problemática familiar)
- **Acogimiento en familia ajena. Necesidad de una buena elección de acogedores y de entrenamiento y apoyo adecuado no solo al menor si no también a la familia acogedora.**

IDEAL – Iniciar el acogimiento antes de cumplir el año de edad. Desarrollan en el plazo de dos semanas = mayor coherencia en sus estrategias de apego en condiciones de estrés y niveles mas altos de conductas seguras y niveles más bajos de conductas evitativas que los niños acogidos a edades mas tardías.

“ los niños que han pasado por experiencias tempranas adversas, independientemente de la edad, si no reciben un cuidado sensible por parte de los padres acogedores, son incapaces de organizar sus relaciones de apego”

“debe huirse del acogimiento en cadena ya que es una fuente de inestabilidad a todos los niveles para el menor”

“los padres acogedores con inseguridad afectiva tienen mayor probabilidad de mostrar conductas parentales inapropiadas, que podrían conducir al menor al desarrollo de un apego desorganizado”

“estudios que demuestran que hay mayor índice de padres inseguros entre los padres acogedores que entre la población normal”



3. FACULTADES MAS AFECTADAS, RECUPERABILIDAD Y VARIABLES MEDIADORAS



- Las facultades más altamente canalizadas, por depender en mayor medida del sustrato biológico y de la maduración son las menos afectadas y las más recuperables: **es el caso de las capacidades motrices sensoriales perceptuales.**

-Las facultades más vulnerables y menos recuperables, son aquellas cuya adquisición depende en gran medida de la interacción con otras personas, **como el lenguaje o el comportamiento social, o el comportamiento afectivo.**

La recuperabilidad no depende únicamente de la clase de capacidad. Depende:

1. Del tiempo de institucionalización o aislamiento, etc. Cuanto más pronto se resuelva la situación de privación más favorable será el pronóstico.

2. La edad a la que el niño comienza su situación de privación. Los niños menores de tres años son los más vulnerables, los de tres a cinco son aún bastante vulnerables, y los de cinco a ocho presentan ya una vulnerabilidad mucho más baja.

3. La calidad del ambiente posterior a la situación de privación va a ser también un elemento decisivo, ya que unos buenos padres adoptivos pueden obtener importantes progresos.

Lecturas para la reflexión

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa

Funes, J. (2008) *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Barcelona: Graó

López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.

IDEAS BÁSICAS: DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL...

- COINCIDENCIA DE CIERTOS SÍNTOMAS CON OTROS DIAGNÓSTICOS



ASPECTO CLAVE:

MODELO MENTAL DE RELACIÓN O MODELO INTERNO DE TRABAJO

- **M.I.T.** uno de los componentes del sistema de apego, el cual influye en el modo en un niño se siente con respecto a sus padres o cuidadores, el modo en que espera ser tratado y el modo en que tratará a los demás cuando vaya creciendo pero también cuando sea adulto

“el concepto que el niño construye de sí mismo dentro de su modelo mental será siempre complementario a de su figura de apego, de modo que un niño cuyo cuidador se caracteriza por actitudes de rechazo o indiferencia y no permite poner en práctica las actividades exploratorias tendrá un concepto de sí mismo como ser que no merece ser querido, carente de valía e incompetente

En cambio, un niño cuya figura de apego es cariñosa, cooperadora y accesible forjará una imagen positiva de sí mismo como ser valioso, competente y digno de ser querido”

Vinculaciones Afectivas de M^a Josefa Lafuente y M^a José Cantero (editorial Pirámide, 2010)



PROCESO DE FORMACIÓN DEL APEGO

MODELO MENTAL DE RELACIÓN

- Expectativas sobre cómo responderá la figura de apego
- Concepto de la figura de apego
- Concepto de sí mismo
- Recuerdos sobre la relación

INTERACCIÓN



CONDUCTAS DE APEGO (tipo e intensidad)

SENTIMIENTOS



CALIDAD DEL APEGO



QUÉ DEFINE EL ESTILO DE APEGO



MODELO INTERNO DE TRABAJO (M.I.T.): REPRESENTACIONES MENTELES

(BARUDY – DANTGNAN IFIV, BARCELONA – PEC)

Representación de sí mismo	Representación de los otros	Estrategia de vinculación
Bueno	Accesible	Relación funcional y saludable (confianza, respeto mutuo y expresión emocional adecuada)
Querido	Sensibles	Conducta abusiva
Valioso	Justos	Complacencia
Poderoso, fuerte	Predecibles	Superioridad/autosuficiencia
Seguro	Protectores	Dar cuidado para no ser abandonado
Protegido/acompañado	Defensores	Explotación
Autónomo/autosuficiente	Rescatadores	Regresión
Capaz/exitoso/listo/astuto	Amistosos	Miedo
Rechazado/no querido/ solo	Inaccesible	Control/dominación
Malo	Injustos	Evitación de la intimidad
Incapaz/ inadecuado/ torpe	Insensibles	Victimización
Impotente	Hostiles/agresivos/explotadores	Seducción
Víctima inseguro	Amenazantes/peligrosos	
	Pasivos/Negligentes	

APEGO Y CONTEXTO ASOCIADO

APEGO INFANTIL	CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO ASOCIADO
A- Inseguro evitativo / huidizo: <ul style="list-style-type: none"> • Evitan el contacto o se muestran indiferentes Ante su figura de apego cuando se activa el sistema. • Inhibe conductas de apego. Manifiesta pseudo-Seguridad. • Evitar el contacto íntimo, permite evitar el rechazo o el maltrato. 	Indiferencia afectiva: adulto indiferente, con dificultades para intimar. Control conductual: conductas intrusivas, no fomentan la autonomía. Asociado a situaciones de maltrato
B- Seguro	Contexto bientrante

APEGO Y CONTEXTO ASOCIADO

C- Resistente ambivalente / ansioso ambivalente <ul style="list-style-type: none"> • Muy dependientes, incluso agresivos, no se tranquilizan en presencia de su figura de apego cuando se activa el sistema. • Cuesta mucho tranquilizarlos 	Indiferencia conductual e inconsistencia No se atiende o se hace de un modo inconsistente. Al no tener respuesta consistente, el niño no sabe a que atenerse y se provoca más dependencia. Asociado a situaciones de negligencia.
D- Desorganizado / Desorientado <ul style="list-style-type: none"> • Conductas desorganizadas en presencia del cuidador 	Extremo de insensibilidad, maltrato, trastornos mentales, adicciones, traumas no resueltos,... Se han diagnosticado muchos casos en los que los progenitores tenían duelos no resueltos de sus propias figuras de apego (muerte de sus padres en la infancia)

D.1. Modelo de apego desorganizado – Controlador	Características del apego desorganizado
<p>Considerados variantes, dentro de los estilos de tipo evitativo. Intentos de mantener el acceso al otro significativo, pero sin intimidad <u>D.1.1. Punitivo agresivo</u> Toma de control mediante la agresividad y el abuso (mentiras, robos, trastornos sexuales y alimenticios,...) <u>D.1.2. Cuidador Compulsivo</u> (parentificación, inversión de roles,...) Inhibición de afectos negativos. Conductas exageradamente afectuosas hacia los padres Control a través de generar satisfacción y cuidado a los padres <u>D.1.3. Complacientes compulsivo</u> Necesidad exagerada por complacer a los cuidadores y otros adultos. Sacrificando sus propias necesidades afectivas.</p>	<p>Características del apego desorganizado en general</p> <p>Punitivo agresivo: contexto de violencia, abuso, negligencia y abandonos constantes y repetidos</p> <p>Cuidador compulsivo: insuficiencia de cuidados parentales (ej. Madres víctimas de violencia conyugal, con muchas carencias, depresivas o pasivas – dependientes).</p> <p>Complaciente compulsivo: habitualmente los padres ejercen prácticas abusivas y violentas</p>

D.2. Modelo de apego desorganizado - desapegado	Características del apego desorganizado, en general
<p>Relaciones superficiales con todos y no hacen gran diferencia en su trato con ninguna persona. D.2.1. Inhibido (asociado a sintomatología autista) Poco interés por la relación, el juego y la exploración. Poco afectuosos D.2.2. Desinhibido Afecto confuso y con poco criterio</p>	<p>Asimismo, se asocia al contexto que genera “síndrome de peloteo”</p>

ESTILOS AFECTIVOS ADULTOS	
Seguro	Tiene un concepto positivo de sí mismo y de los demás
Huidizo alejado (evitativo)	Tiene un concepto positivo de sí mismo y negativo de los demás. Se siente incómodo con sus relaciones.
Preocupado	Concepto negativo de sí mismo y positivo de los demás Elevada activación del sistema de apego Tendencia a la dependencia. Temor al abandono.
Huidizo temeroso	Concepto negativo de sí mismo y de los demás. Se siente incómodo con la intimidad. Presenta necesidad de aprobación.

APEGO INFANTIL	APEGO ADULTO ASOCIADO
A. EVITATIVO	A. TEMEROSO
A. ANSIOSO - AMBIVALENTE	A. PREOCUPADO
A. DESORGANIZADO	A. DESORGANIZADO, RESUELTO

CASO DE BETH



¿Clavas alfileres en la gente?

ALGUNOS RASGOS ASOCIADOS AL APEGO DESORGANIZADO LYONS – RUTH (1996)

- La presentación de conductas impredecibles.
- La presencia de **conductas de intimidación (agresividad)**. Hacia los demás o ser **víctima** de ellas.
- Marcados déficits en las relaciones sociales.
- Baja tolerancia a la frustración y déficits en los mecanismos de inhibición conductual o autocontrol.
- Desorganización y desorientación en la resolución de problemas.
- Miedos excesivos, trastornos de ansiedad generalizada y/o síntomas depresivos.
- En ocasiones pueden existir **síntomas disociativos** o perplejidad: atención insuficiente a los acontecimientos externos.
- Falta de empatía hacia los demás y tendencia a **conductas sociopáticas**.
- Serias dificultades para establecer vínculos de amistad y establecer relaciones de confianza hacia los demás.
- Rabietas frecuentes y dificultades en la regulación de las emociones.
- Escaso placer en las emociones y manifestaciones de malestar en las situaciones en las que estas deben manifestarse.
- Muy demandante.
- Problemas con la conducta alimentaria
- Contacto ocular pobre.



ALGUNOS RASGOS ASOCIADOS AL APEGO DESORGANIZADO J.BARUDY Y M.DANTGNAN

- Presenta un aislamiento extremo de las interacciones sociales.
- Su afecto se **muestra inapropiado**: risas, llantos y/o explosiones de rabia sin razón aparente.
- Puede ser cruel con los animales: puede incluir bromas, asalto físico, tortura o provocarle a la muerte ritualizadamente.
- Miente en cosas obvias sin razón aparente, cuando fácilmente podría decir la verdad.
- Demanda afecto de un modo exigente o controlador.
- Es afectuoso sólo cuando quiere algo.
- Presenta **dificultad para asociar causa – efecto**, se sorprende si otros están molestos por sus acciones.
- Se relaciona explotando, manipulando, controlando o mandando a los demás.
- Toca o rasca sus heridas hasta hacerse sangrar sin expresar dolor.
- **Falta de remordimiento y conciencia** ante una agresión hacia otra persona.
- **No acepta las expresiones afectivas de los más cercanos ni tampoco las realiza.**
- **Se muestra afectuoso indiscriminadamente, algunas veces con extraños.**



MANIFESTACIONES DEL APEGO DESORGANIZADO

(R. INERCANVIS 29, NOV 12. M. ARA COMINS)

DE 0 A 6
AÑOS

PROBLEMAS PSICOSOMÁTICOS (dermatitis atópica, asma. Enfermedades intestinales,...)
DIFICULTADES COGNITIVAS (área motora y de lenguaje ...)

DE 6 A 12
AÑOS

ALTERACIÓN AFECTIVA (angustia depresiva,...)
DIFICULTADES SOCIALES ("el no poder o el ir a por todas",...)



TRASTORNO LÍMITE DE LA PERSONALIDAD

(INICIO EN PRIMERAS ETAPAS DE LA EDAD ADULTA)

**TEMOR AL ABANDONO,
RELACIONES INESTABLES E
INTENSAS**
(violencia relacional...)

ALTERACIÓN DE LA IDENTIDAD
(tendencia a mimetización con
otros que actúan como modelos)

**CONDUCTAS INTENSAS Y
AUTOLESIVAS**
(automutilaciones, amenazas
suicidas...)

IMPULSIVIDAD
(en grado relacionado con
consumo de tóxicos...)

**INESTABILIDAD AFECTIVA Y
EMOCIONAL /IRA INAPROPIADA E
INTENSA** (agresiones físicas y verbales...
sentimientos crónicos de vacío)

**IDEACION PARANOIDE O SINTOMAS
DISOCIATIVOS GRAVES**



CASO BETH



RESILIENCIA

- ❑ Origen: física (“.. Capacidad de un material, para volver a su forma original, después de haber sufrido la aplicación de una fuerza...)
- ❑ Michael RUTTER – lo acuñó en 1972, para las ciencias sociales (primer profesor de psiquiatría infantil en Reino Unido: “padre de la psicología infantil”)
- ❑ **CAPACIDAD HUMANA DE HACER FRENTE A LAS ADEVERSIDADES DE LA VIDA, SUPERARLAS E INCLUSO SER TRANSFORMADO POR ELLAS (Grotberg, 1995)**



RESILIENCIA PRIMARIA Y SECUNDARIA

- ✓ **RESILIENCIA PRIMARIA:** gracias a las cualidades mentales, afectivas, relacionales, conductuales y cognitivas del individuo. Propiciadas por las experiencias de buenos tratos en la familia, sobre todo en su primera infancia (0 – 3, apego seguro,...)
- ✓ **RESISTENCIA RESILIENTE:** mecanismos adaptativos para sobrevivir frente a contextos de carencias, violencia...
- ✓ **RESILIENCIA SECUNDARIA:** promovida por tutores de resiliencia y contextos terapéuticos (educativos, médicos, psicológicos, jurídicos...)

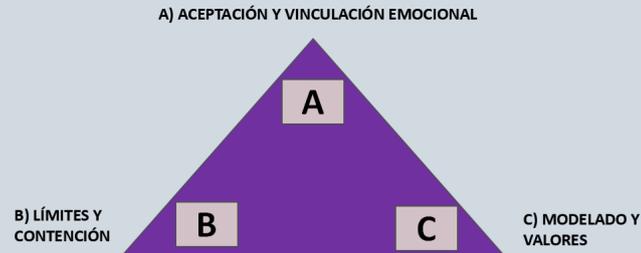
IFIV – EXIL
J. BARUDY Y M.DANTAGNAN

PRIMERAS ORIENTACIONES PARA PROMOVER RESILIENCIA SECUNDARIA Y MODIFICAR ESTILOS DE APEGO

- Búsqueda de contexto familiar **bientratante** → Intervención familiar
Protección (acogimiento)
- Activar red de **tutores de resiliencia** → Recurso familiar
Ámbito educativo
Psicoterapia

MODELO DE LA SILLA DE TRES PATAS

- Cavell (2000)



La figura del educador social como tutor de Apego

"figura de apego afectuosa y accesible que les ayude a desarrollar una imagen positiva de sí mismo, digno de ser querido (Cantero y Lafuente, 2010)."

Es fundamental tener en cuenta que existen situaciones que resultan especialmente perjudiciales para el desarrollo de un menor.

1. *Imposibilidad de establecer vínculos de apego.* Porque no se ha tenido contacto necesario con un cuidador primario que le haya permitido establecer unos vínculos afectivos.

1. *Ruptura del vínculo de apego a una edad temprana.* En esta ocasión si se establece un vínculo afectivo, pero por diferentes motivos, se rompe temporal o permanentemente.

"Es fundamental y necesario reivindicar el papel de los educadores sociales dentro de los hogares tutelados y fomentar la figura del educador social como Tutor de Apego."

"un bebé es un signo de interrogación y su madre la respuesta que él busca..."

Deborah Jackson, 2002, p.69



GRACIAS

2. MESA REDONDA SOBRE TEORÍA DE APEGO Y VÍNCULO

De la teoría a la práctica: apego y vínculo en recursos de acogida

José L. Linaza Iglesias, catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, María Verónica Jimeno Jiménez, profesora de la Universidad Castilla-La Mancha, Maía Ordoñez Gallego, directora pedagógica de la CEMU y Alexandra Jones, gerente de Habilidades Vitales y Participación de St. Christopher's Fellowship.



Imagen de la mesa redonda sobre apego y vínculo

Moderador, Jaime Gómez (JG): Es muy importante cuando construimos una casa que pongamos unos buenos cimientos y esto es precisamente lo que estamos haciendo hoy cara al trabajo de toda la semana en esta formación. Por eso, hemos comenzado con lo esencial en los seres humanos; con el cariño, el apego y los vínculos que establecemos en la infancia, patrones que luego nos sirven para conducir nuestras relaciones íntimas y sociales en la madurez. Tenemos la suerte de contar hoy con un grupo de expertos que hacen del estudio y de la práctica del afecto en las relaciones humanas el eje de su trabajo.

Creo que ya conocéis a todas las personas que están en la mesa, porque os las hemos ido presentando durante la mañana, excepto a Alex Jones, que viene de Inglaterra y representa a la organización St. Christopher's. Una entidad que gestiona centros de acogida y hogares para chicos y chicas de protección y cuya metodología de intervención, precisamente, se desarrolla a partir de la Teoría del apego.

Voy a pedir a los integrantes de la mesa que hagan una aportación cada uno, para que sirva de punto de partida de este debate y, después, os voy a animar a todos a que hagáis preguntas y participéis. No tenemos micrófono de sala, así que os voy a rogar que os levantéis cuando queráis intervenir y habléis lo más alto posible para que nos llegue vuestra voz. Todos

ellos, excepto Alex, van a hablar en español y yo traduciré las intervenciones de Alex.

Maía Ordoñez (MO): Ya he trasladado a Verónica mi felicitación personal, pero también la de muchos de vosotros que, en los últimos minutos y brevemente, me habéis hecho llegar. Tu intervención (Verónica) ha sido muy interesante y, sobre todo, es fuente de inspiración. Me gustaría destacar un par de cuestiones: Primero, por las menciones que se han hecho de su persona esta mañana, quisiera recordar a la audiencia que tuvimos el gusto de conocer a Jorge Barudi, ya hace unos años, precisamente, como ponente en uno de estos encuentros europeos de educadores. Su trabajo se ha convertido en un referente internacional sobre "resiliencia" y sus ideas han tenido un gran impacto en nuestra práctica diaria.

Por otra parte, me gustaría hacer una pequeña reflexión sobre lo que ha comentado Verónica respecto a la creciente tendencia del acogimiento familiar. Ya desde hace unos años, tanto en Castilla-La Mancha como aquí en Madrid, se promueve que niño/as menores de 12 años no accedan a la red de protección en residencias, porque se entiende que el acogimiento familiar puede ofrecer una mayor garantía en cuanto a las figuras de apego y el desarrollo del vínculo que representan los padres y madres acogedores. Parece que pequeñas unidades familiares favo-

recen una atención más personalizada. Ahora bien y con el fin de completar vuestras primeras impresiones del funcionamiento de la CEMU, me gustaría matizar que aun siendo cierto que no es habitual que nosotros recibamos niños y niñas tan pequeños, tenemos la capacidad hacerlo. De hecho, en ocasiones hemos tenido incluso niños a partir de los dos años y medio. Esto es posible gracias al particular diseño modular de nuestra fórmula de acogida. Recordad que nuestras unidades residenciales tienen capacidad para 20 niños y niñas como máximo. Por supuesto, esta acogida se realiza siempre y cuando esté justificada. Por ejemplo, cuando se trata de niños que vienen con un grupo de hermanos más mayores. Precisamente, el trabajo coordinado de nuestros equipos educativos en residencia, su flexibilidad y su dedicación al cuidado consciente, permiten la acogida de niños más pequeños con resultados satisfactorios. Por eso, nuestros educadores han tenido que aprender incluso a cambiar pañales, a quitar el chupete a niños más pequeñitos..., pero siempre porque estos residentes han llegado, insisto, con un perfil muy específico.

MO (continúa): Como habéis observado, en la CiudadEscuela Muchachos, tenemos tres módulos residenciales. Nosotros no nos consideramos una gran residencia, que es de lo que normalmente se está tratando de huir cuando se emplea el concepto de “institucionalización” en este contexto. Es cierto que los niños en grandes centros obtienen un cuidado menos personalizado y, en especial, carecen justamente de un entorno donde se promueva ese apego tan necesario para su desarrollo. En la CEMU, trabajamos en tres residencias: la infantil para los niños pequeños y medianos, y dos para adolescentes, tanto para chicas como para chicos. En este marco de acogida tan peculiar de la CEMU, sí se pueden reproducir esos roles familiares propios de familias numerosas, con varios miembros, niños y adultos, que conforman un hogar. Nuestros equipos educativos tienen un número suficiente de educadores que pueden atender las necesidades de los niños y niñas durante 24 horas al día, los 365 días del año. Y, es más, los servicios sociales nos consideran una alternativa cuando hay niños y, sobre todo adolescentes, que no consiguen adaptarse a las unidades familiares de acogida y/o unidades de protección de otras características, como mini residencias o pisos tutelados.

No quiero abundar más, pero puesto que Verónica Jimeno se ha referido a esta tendencia en la acogida de niños, niñas y adolescentes en riesgo de exclusión social, quería aprovechar la oportunidad de comentaros detalles sobre nuestro trabajo. La CEMU, en resumen, funciona de manera muy diferente a recursos residenciales más grandes. Nos gusta que se conozca nuestra metodología, porque este modelo basado en la Teoría del apego y la creación de vínculos entre niños y educadores nos funciona, sin duda, muy bien. Por ello, estoy muy de acuerdo con la propuesta de Verónica sobre la importancia de las figuras de apego para los niños, que no han tenido esta experiencia de buen trato durante su más tierna infancia.

A raíz de esta exposición, me gustaría lanzar una pregunta a los compañeros y compañeras del Equipo Educativo de la CEMU. Estoy segura que alguno de vosotros y vosotras habéis estado poniendo nombres a muchas de las circunstancias, características, situaciones que Verónica ha mostrado en su presentación. Creo que hemos podido establecer relaciones específicas con todas las casuísticas que se han ido definiendo en esta exposición. Algunas de ellas, nos iban poniendo una carita por aquí, una carita por allá, de algunos los chicos y chicas con los que nos relacionamos a diario. Nos iban haciendo reflexionar sobre la importancia de nuestro propio trabajo con ellos que, a veces, ya deja de ser un trabajo para convertirse en una cuestión casi personal. ¿No os parece? Lo cierto es que estamos tratando de que seres humanos sean felices, a pesar de la gran dificultad que supone para ellas y ellos que carguen con una mochila tan pesada que, a veces incluso, es fruto del maltrato sufrido. A los que lo hayan hecho esta reflexión mientras escuchábamos a Verónica, me gustaría que compartieran sus conclusiones.

Por otra parte, Verónica se ha referido a la paciencia y la perseverancia. Paciencia, perseverancia son dos palabras también clave en nuestro trabajo en la CEMU. La exposición de Verónica creo que ha sido muy estimulante y que nos vamos a permitir abrir un tiempo para la reflexión sobre nuestra actividad diaria. Estoy convencida que nos anima a trabajar algunas cuestiones en nuestros equipos para seguir mejorando. Los coordinadores de la CEMU tenéis también el trabajo de seguir profundizando en estas reflexiones. Es claro, para mí, que nuestros conocimientos y experiencia práctica en la CEMU se complementan perfectamente con las propuestas de este diálogo. Por eso, os animo a todos y todas a aprovechar este momento de intercambio.

José Luis Linaza (JLL): Muchas gracias. Muy interesante el planteamiento que nos has hecho Verónica. Yo voy a provocar un poquito de discusión. Los seres humanos, creo, que no somos comprensibles si no es como sujetos que tienen, que son un proceso. El pasado es fundamental, el apego sin duda, pero también el futuro, y esa es un poco la dimensión que al referirme a la autobiografía del individuo yo mencionaba. Uno de los problemas que generamos los propios científicos es tratar de que la realidad se adapte a nuestras propias herramientas y a nuestros propios métodos. Es decir, por ejemplo, yo pregunto después de dar una información inmediatamente y califico este hecho de memoria inmediata. Ahora bien, dejo pasar el tiempo, y estaría refiriéndome a ese hecho como memoria a largo plazo. Otro ejemplo, decido hacer un condicionamiento con perros, que los tengo atados y lo que mido es si salivan. A esto lo defino como condicionamiento clásico. Pero, en cambio, si estoy trabajando en el laboratorio con ratas que se mueven hablo de condicionamiento instrumental. Y, luego, concluyo que el cerebro tiene que estar organizado para esos dos tipos de respuesta.

La emoción es uno de los elementos que nos permi-

ten sobrevivir cuando nacemos tan inmaduros. La emoción es lo que nos permite expresar necesidades, ya que nos permite comunicarnos con los adultos. Y, más tarde, vamos desarrollando otras capacidades, como es el lenguaje y como es el razonamiento. Pero llegamos a creernos que aquello que es importante termina por desaparecer, cuando ya somos racionales. Entonces, es como si la emoción ya no contara más. No, la emoción y los afectos siguen siendo importantes a lo largo de toda la vida.

A mí me parece que el apego se deriva, precisamente, de nuestra condición tan inmadura en el momento de nacer. Nacemos sin terminar y no somos viables como organismo biológico sin que haya alguien que nos alimenta, nos regula la temperatura y nos quiere. Sobre el afecto, el trabajo de Harlow es evidente. No es el hecho de alimentar lo que genera ese vínculo entre los macacos, sino justamente el contacto, el abrazo. Eso es tan verdad para los macacos como lo es para otros primates y, por supuesto, para los propios humanos.

Creo que de ahí se deriva esa necesidad de relación afectuosa. Pero yo planteo que, en ese proceso, que es natural en cualquier vida humana, hay un momento en el que el adulto es quien toma decisiones. Hasta entonces se producían relaciones asimétricas necesariamente, porque de otra forma no podíamos sobrevivir. Pero el objetivo de esa asimetría no es prolongarse a lo largo de la vida, sino al revés. Se trata de ver cómo de esa asimetría surge una cada vez mayor autonomía motriz, intelectual, oral, etc.

Bueno, esa autonomía, desde mi punto de vista, es lo que la CEMU planteó, hace ya 50 años, de una manera muy intuitiva, porque los conocimientos empiezan siendo conocimientos en la acción y tardan después mucho tiempo en poder elaborarse, cuando sabemos que las cosas funcionan.

Para explicar el desarrollo científico a partir de la práctica intuitiva, yo pongo el ejemplo de la armada inglesa, que podía estar en el mar mucho más tiempo que otros, porque un marajá hindú había proporcionado limones y naranjas y, por tanto, los marinos no enfermaban como enfermaban los de otros países. Todo eso muchos años antes de que existiera ni la idea de que la vitamina C, ni los mecanismos que reaccionaban de esa falta de vitamina C, ayudan a combatir determinadas enfermedades. En el ámbito de las ciencias sociales, esto se hace más evidente. El conocimiento es siempre un conocimiento limitado, que termina haciéndose más explícito a base de mucho esfuerzo, porque no podemos controlar los factores materiales como los podemos controlar en las ciencias naturales.

Entonces, planteo que efectivamente la insistencia en el apego es muy importante, pero también la visión de futuro, la visión de qué es lo que uno mismo trata de obtener. Me parece interesante en el planteamiento que Boris hacía de la resiliencia, su propio caso. Con la vida que había tenido, él estaba abocado

prácticamente a una posición de delincuente. Pero decidió llevar una vida bastante más normal, gracias a algunas personas que habían sido elementos fundamentales de referencia y, por tanto, lo que llamaríamos educadores capaces de proporcionar ese afecto y un modelo positivo. Este mismo es un poco el planteamiento que yo quiero proponer. Es muy importante entender el apego para entender cuáles son los condicionantes, pero condicionar no es determinar y creo que eso es muy importante de cara a los propios niños y niñas que viven estas historias, pero también de cara a los adultos que interactuamos con ellos.

Alex Jones (AJ) (traducción): Realmente, mi pensamiento conecta con lo que decía el profesor Linaza de esa mirada hacia el futuro. La Teoría del apego está en la base del trabajo metodológico de nuestra entidad, de la acción con los muchachos, pero es un punto de partida, es una herramienta. La actividad con los chicos y chicas es lo que cuenta. Es decir, que el educador sea un educador consciente de esas condiciones, pero que esas condiciones no son limitadoras de lo que pueden desarrollar conjuntamente, trabajando con ellos.

Uno de los elementos más importantes en esa interacción con el educador es que el educador es fuente de autorregulación del niño o de la niña. Entonces, el educador no trabaja desde la mente primero, sino que tiene que ser un trabajo integral, pero que trabaja desde la emoción. Debe ser una fuente, por ejemplo, de calma. Porque el niño va, por decirlo así, a imitar nuestro propio comportamiento a la hora de la interacción. Desde las emociones, se construyen otras partes que, lógicamente, hay que desarrollar, pero siempre desde la emoción, Y teniendo presente que nosotros somos fuente, como educadores, de regulación para que ellos tomen ese ejemplo. Se enseña con el ejemplo, por así decirlo.

MO: Yo creo que realmente no se produce un dilema entre lo que estábamos planteando y la perspectiva cara al futuro. La idea es valorar nuestro papel de educadores como figura de referencia y de apego que ayuda a estos chicos y chicas a proporcionarles la seguridad necesaria para crecer. Esta función no es discordante con el trabajo que, luego, se desarrolla con ellos y ellas cuando son adolescentes, justamente, para prepararlos para su autonomía. De hecho, en la sesión que mañana tendremos en este encuentro, veremos el trabajo de buenas prácticas durante ese proceso de preparación para la autonomía. Nosotros vamos a exponer cómo, desde las residencias, los equipos educativos trabajan para que estos niños y niñas sean autónomos desde pequeños. Por supuesto, todos y cada uno en un nivel de autonomía apropiado a su edad. Por tanto, creo que es muy útil y complementario para nuestra labor el que sepamos analizar cuáles son los factores y las dificultades que tienen estos chicos, generadas en el pasado. Un análisis que nos permite entender mejor sus circunstancias, empatizar con ellos y ellas, para ofrecernos como figuras, no solo de apego, sino también de con-

trol, porque a veces hay que poner límites. No considero que el apego solo consista en ofrecer cariño profuso, sino en construir además una relación que pueda ayudarlos a crecer de forma saludable y también a prepararlos para el futuro. ¿No os parece?

JLL: Estoy de acuerdo. Yo no creo que sean dos funciones contradictorias. Únicamente, quería incorporar el elemento de la relación con los iguales. Es decir, la autorregulación individual, que debe ser un objetivo para no ser tan dependientes como lo somos en el inicio de la vida y a medida que crecemos. Creo que la relación con los iguales está muy vinculada con el protagonismo educativo que precisamente planteáis vosotros. Y creo que tenemos que pensar en el papel que tienen los propios niños y adolescentes en sus relaciones entre iguales, que son diferentes de las que los adultos les proporcionamos, por muy buenos educadores o padres que seamos. Me parece que es un elemento necesario en ese proceso de autonomía.

Por ejemplo, a mí me sorprende como 120 niños a los que no conozco de nada, son capaces de estar dos horas jugando con tres balones y cuatro cuerdas, gracias a su capacidad de autorregularse cuando están jugando. Cuando todos tienen claro cuál es el objetivo, esa autorregulación es inmensamente mayor que la que podemos ayudarles a establecer nosotros como educadores. Ese es mi planteamiento.

MO: Para completar nuestra visión general sobre la formación de esta semana, me gustaría añadir que, por ejemplo, ese tema seguramente surgirá mañana, cuando vamos a hablar de Participación Infantil y de los proyectos hacia la autonomía de los adolescentes. Nos hemos planteado que la jornada de hoy sirviese para sentar las bases de los conocimientos y experiencias que vamos a conocer en los próximos días. Hoy, queríamos entender lo que significan todas estas dificultades y trastornos con los que nos llegan muchos de los niños y niñas que acceden a nuestros recursos y proyectos. Para, luego, incidir en otros aspectos de su desarrollo, que nosotros hemos reunido en “dimensiones”. Por ejemplo, como comentaba en mi participación inicial, una de las señas de identidad de la CiudadEscuela Muchachos es la Participación Infantil. Por eso, el fomento de la autorresponsabilidad a través del juego, lo que denominamos “Juego Ciudadano”, será parte importante del trabajo en las próximas sesiones. Definitivamente, todos estos enfoques son muy importantes en nuestra labor educativa y, por eso, hemos pensado abordarlos desde distintas perspectivas, pero encadenando unos conocimientos y experiencias con otros. La idea es disponer de tiempo para hablar de cada uno de estos temas con el fin de crear una visión de conjunto e integrar todos los conocimientos de una manera holística.

Verónica Jimeno (VJ): Estoy de acuerdo con todo lo que han comentado mis compañeros. Efectivamente, como dice Maía, hoy es fundamental para los profesionales que trabajamos con estos menores enten-

der su pasado. Esa es la perspectiva que se quería dar a esta intervención, el entender cuáles son las consecuencias de la carencia de una vinculación o de una vinculación insegura, pero ¿por qué? Porque la vinculación (principalmente la primera vinculación), ya lo define Bowlby en los orígenes de la Teoría del apego, aporta esa base segura que nos permite, a partir de ella, explorar el mundo. Solo si tenemos esa base segura y sólo si hemos crecido y nos hemos desarrollado a partir de ese contexto “bientratante”, podemos hablar de otro tipo de relaciones en un futuro, relaciones entre iguales. Pero repito, estamos marcando la base de cuál es la importancia del apego y de entender qué provoca el no haber vinculado de manera segura en menores que han sido víctimas de maltrato. ¿Por qué? porque consideramos que eso puede ayudar a los educadores a entender por qué un menor se comporta de una manera o de otra. Nos permite investigar más allá de ese comportamiento, evitar centrarnos simplemente en lo que nos puede decir un comportamiento específico. Buscar qué hay detrás de todos esos problemas de conducta. Considero, y es verdad que es un condicionante, que esto no es un determinante. Por eso, hay muchas otras variables a trabajar, como lo que estáis comentado, la emoción o la autorregulación que, sin duda, también son fundamentales. Pero era importante partir del punto de las vinculaciones y de la necesidad de vincular de manera positiva.

VJ (responde a una asistente): Cuando he hablado de la edad cronológica, me refería al trastorno reactivo del apego, siguiendo los criterios del SM5. A partir de los nueve meses y antes de los cinco años, pero estamos hablando del trastorno reactivo del apego, que hemos dicho que no tiene nada que ver con apego seguro o apego inseguro. ¿De acuerdo? Porque estamos hablando de cuando no ha habido ningún tipo de vinculación. Sabemos que el apego empieza a desarrollarse a partir del sexto mes. Ahora bien, lo que sí podemos hacer a lo largo de la vida es evaluar un estilo de apego seguro o inseguro, esto sí que se puede. Parker, por ejemplo, desarrolló un cuestionario para evaluar la percepción que un adolescente tiene de su estilo de apego con respecto a sus padres, pero evalúa la percepción que ese adolescente tiene. Luego hay muchos cuestionarios de apego adulto. Los hemos comentado. O sea que el apego como lo conocemos, como seguro e inseguro, sí podemos trabajarlo a otras edades. Cuando me refiero a esa edad, entre los nueve meses y los cinco años, estamos hablando de evaluar el trastorno reactivo del apego.

AJ (traducción): En nuestra organización tienen una herramienta que les permite hacer un seguimiento del apego, de la situación del apego del niño o niña, durante un tiempo de cinco años aproximadamente.

AJ (Continúa la traducción en respuesta a un asistente): Mi entidad trabaja desde la emoción, pero intervenir, efectivamente, de una manera integral, sin descuidar ningún aspecto del desarrollo. Ahora bien, insisto que teniendo en cuenta que nosotros (educa-

dores) somos un espejo en el que se miran los niños.

AJ (continúa la traducción en respuesta a un asistente): En mi organización, (como nosotros hemos hecho esta mañana en la dinámica de conocimiento de este grupo de educadores), confeccionamos un árbol para ilustrar su proceso de trabajo. El tronco de ese árbol es la parte que nos refleja a nosotros como educadores, pero claro desde ese control de nuestra propia emoción, desde esa racionalización de nuestro trabajo y de nuestra posición en el proceso educativo. En resumen, totalmente de acuerdo con ese aspecto comentado por el participante.

JG: Diría que la propuesta de intervención de St Christopher's se realiza desde el punto de vista de la conciencia del individuo, en este caso del educador. Ellos proponen un trabajo desde un estado consciente, desde su estado emocional; consciente del efecto, el impacto, que su labor tiene en el educando. El educador, el que da esa protección, tiene que ser consciente en todo momento de esos otros momentos en los que el niño ha estado desamparado. Entonces es importante responder inmediatamente a esa necesidad que tiene el niño, que nos manifiesta. Muy importante.

MO: Esta tarde, Alexandra va a presentar como buenas prácticas el trabajo de su organización. Sin embargo, algunos de los educadores de nuestro equipo no van a poder venir porque nosotros estamos haciendo esta formación cuando los niños están en el colegio... Jaime, ¿podrías, darnos unas pinceladas de por qué hemos invitado a Alexandra y a su organización a estar hoy aquí?

JG: *St. Christopher's Fellowship* es una organización que, como decía antes, es bastante extensa en el Reino Unido. Tiene hogares, residencias, colegios... Es una organización con una estructura importante y que toma como punto de partida de su metodología de intervención la Teoría del apego. Como decía Alexandra hace unos instantes, ellos han desarrollado unas herramientas de diagnóstico que pueden aplicar cuando reciben al niño o niña en su programa de acogida. Unas herramientas que les permiten hacer una evaluación precisa y un seguimiento posterior. Un trabajo de innovación que han desarrollado en colaboración con la Universidad de Middlesex de su país. Incluso, existe un programa de formación para que los educadores puedan recibir instrucción en cómo utilizar estas herramientas de diagnóstico. Es fundamental el trabajo que ellos realizan desde el planteamiento inicial de recepción del niño y después, sobre todo, del seguimiento. He leído algunos artículos en los que los educadores se quejaban de que el sistema de acogida de su país, algunas veces, favorece una elevada rotación de los chicos. Estos están poco tiempo en los hogares y ello no permite trabajar con ellos adecuadamente. Afortunadamente, en la CEMU esto no es lo habitual. Lo usual es que los chicos y las chicas que vienen aquí estén bastante tiempo con nosotros, una vez han pasado su periodo de adaptación.

En general, en St Christopher's, han sido capaces de crear una herramienta de seguimiento útil a pesar de esta dificultad. Una herramienta que, incluso, el mismo educador puede aplicar, aunque sea en espacios de tiempo más cortos. En resumen, es muy importante conocer las condiciones al inicio del trabajo con los chicos.

Ahora, me gustaría incidir en una cosa que he escuchado a Alex. Ella dice que nosotros mismos, como educadores (y a lo mejor creo que en esto también podemos coincidir con el comentario del profesor Eugenio González), tenemos que prepararnos en todos los aspectos, no solamente intelectualmente sino, además, por ejemplo, en nuestra autorregulación emocional. Debemos ser conscientes de esta necesidad a la hora de relacionarnos e interactuar con los chicos y las chicas, porque ellos están tomando conocimiento o percibiendo cómo es esa relación con nosotros también a nivel subconsciente. No solamente lo que les decimos, sino lo que no les decimos en esa relación cuenta e influye en su proceso de construcción personal.

AJ (traducción): Precisamente esta es una de las partes de nuestro trabajo a las que más tiempo dedicamos, el autoconocimiento del educador. También trabajamos el conocimiento del propio estilo de apego y no solamente cuando el profesional llega a la organización. Entonces, se dedica un tiempo de la formación a este campo, en ese autoconocimiento del educador. Pero además durante la práctica diaria, dedicamos tiempo a este proceso. Tres o cuatro educadores tienen oportunidad de reflexionar sobre lo que está sucediendo en su intervención, porque ese autoconocimiento, desde la memoria autobiográfica, es útil para saber cómo el educador reacciona en situaciones de estrés. Este trabajo que se hace en esa práctica diariamente, tres veces al día, se vuelve a hacer a la semana en grupos muchos más grandes. O sea que dentro de la organización de St Christopher's una parte muy importante de la labor de educador se dedica al autoconocimiento y a compartirlo con los compañeros. A conocer esa experiencia personal y reflexionar, porque esto también incide en la interacción con los educandos.

JG: Comenta Alex que suelen decir que lo único que saben es no que saben nada, es su punto de partida. Su trabajo parte de una interrogación constante, una investigación constante, cuando observan a los chicos, su comportamiento. El educador se convierte también en un indagador y lo hacen de una manera comunitaria.

Para cerrar este diálogo, me gustaría pedirlos a los cuatro un último pensamiento. Creo que ha sido muy útil concluir que podemos usar nuestra propia experiencia, volcarla aquí y compartirla.

VJ: Me parece muy interesante lo que acabas de señalar (dirigiéndose a una asistente), porque no lo he señalado a lo largo de mi intervención. Estoy totalmente de acuerdo contigo, que sin equipo no tiene

ningún sentido la función del educador. Es fundamental apoyarse los unos a los otros. Lo importante es que haya una vinculación con el niño, porque a partir de ahí es cuando vamos a poder empezar a trabajar. Es muy importante también el cuidado y el autocuidado profesional, que bueno, no lo hemos comentado, pero es algo fundamental. En ese apoyo mutuo, ya que queremos transmitir esa sensación de contexto familiar, que se vea esa cohesión grupal es importante para los chicos. Ir al unísono y estar de acuerdo en las decisiones que se toman, porque vamos a favorecer muchísimo el trabajo con los menores, sin duda alguna. A modo de conclusión, agradezco su aportación porque me ha parecido interesante en este sentido.

Y, luego comentar, respecto a la intervención de Alex, que me parece muy interesante el trabajo que lleváis a cabo y que deis esa oportunidad de formación permanente a los educadores, porque la realidad que tenemos en nuestro sistema de protección, por decirlo de alguna manera, no suele ser esa. El sistema de protección es muy amplio y hay muchos recursos, pero yo, desde mi experiencia profesional, pues he tenido una experiencia más relacionada con entidades que trabajan con microcentros, siempre he intentado fomentar este contexto familiar. Si embargo, este es un sistema en el que los educadores, os aseguro, no tienen la oportunidad de formarse constantemente. Hay educadores que lo que hayan podido ver durante la carrera, pero es un contexto muy diferente. Se necesita tener una perspectiva muy amplia de todos los conceptos que estamos trabajando aquí, por lo que, sin duda, me parece un programa muy interesante. Nada más, muchas gracias a todos.

MO: Estaba pensando qué podría decir en el cierre de este debate y me voy a apoyar en estas últimas palabras de nuestra educadora Ana y en las ideas de Verónica que, por otra parte, también conectan con la propuesta de Alexandra. Me quiero referir a la implicación del equipo en la intervención con niños, niñas y adolescentes en riesgo de exclusión social. Creo que, para realizar nuestra labor con la sensibilidad y objetividad necesarias, no debemos vernos como figuras de apego individuales y exclusivas para estos niños. Es cierto que establecemos relaciones vinculadas a través del contacto personal con algunos niños y esto es importante. Pero me gustaría destacar que, en la CEMU, realizamos esta labor individual como miembros de un equipo cohesionado, estable y en comunicación permanente. Efectivamente, lo que conocemos en el sistema de protección español es muchas idas y venidas de educadores, como lo que Verónica comentaba en su exposición. De repente son figuras de apego y de repente desaparecen, porque hay mucha gente interina que va y que viene, porque es una profesión que obliga a muchos cambios personales. En realidad, esto es contraproducente para los niños, porque genera una nueva sensación, muy probablemente de pérdida, en ellos.

Sin embargo, en la CiudadEscuela, hemos conseguido proporcionar a los niños un entorno educativo más

estable, porque tratamos que la labor profesional también tenga continuidad a través de la estabilidad laboral de los educadores. Esto redundará en beneficio del equipo que es bastante estable y, me gustaría subrayar, bien avenido y cohesionado. Creo que la CEMU se ha esforzado por cuidar a los educadores, aunque no con las mismas herramientas de autorregulación y de autoconocimiento de las que dispone St. Christopher's. Sin embargo, es cierto que tenemos mucho interés en cuidar la relación entre nosotros, los educadores. Tenemos muchas reuniones de coordinación, en equipos más pequeños o con todo el equipo. Además, cuidamos mucho la vinculación entre nosotros mismos. Tenemos ejemplos de un compañero que se ha encontrado mal, que ha tenido alguna dificultad, y es entonces, cuando siempre hay algún otro que nos avisa: "ojo que fulanito está débil, vamos a tratar de apoyarlo". Incluso desde mi labor de vigilancia permanente en este sentido, estoy pendiente, me ofrezco si necesitan algo, les apoyo o se concede tiempo libre para solucionar situaciones personales. Tratamos de cuidarnos, tratamos de que, efectivamente, nuestras propias dificultades no lleguen a los niños, porque no podemos evitar tenerlas.

Eso sí, nos gustaría disponer de más espacios de reflexión como este encuentro. Sé que nuestro equipo está ilusionado cada vez que se propone una formación o cuando nos juntamos para compartir un café, para reflexionar de manera colectiva o acudir a una charla experta. Porque normalmente estamos siempre muy enfocados en nuestra labor de intervención directa con nuestros niños y niñas. Esto, lógicamente, es lo que nos ocupa la mayor parte del tiempo. Pero, diría que tratamos de cuidarnos. Como prueba de que existe esa vinculación me gustaría comentar que son muchos los formadores que han pasado por aquí y nos han felicitado por el equipo educativo tan interesado, participativo y cohesionado que tenemos, porque según ellos y ellas facilita su trabajo de formación con nosotros.

JLL: Tengo más preguntas de las respuestas que puedo proporcionar. Los padres aprendemos a ser padres cuando nos toca y no solemos tener ninguna idea de lo que es el apego. Sin embargo, algunos, la mayoría, consiguen ser buenos padres. Creo que es importante porque, antes me refería a los mamíferos, en general tenemos una actitud ante las crías de protección y de cuidado, que a veces incluso ocurre entre especies distintas. Pienso, por ejemplo, en un niño que se cayó en un foso de gorilas y el propio gorila le protegió. Las crías nos despiertan ternura y cariño. Los seres humanos, como nacemos tan inmaduros, ni siquiera tenemos esos mecanismos, tenemos que aprenderlos, tenemos que construirlos por nosotros mismos. Por eso creo que también esto es importante a la hora de plantearnos nuestra formación como educadores, porque creo que hay que partir, sobre todo, de la experiencia que nos proporciona la vida. A veces el conocimiento científico en lugar de ayudarnos a entender la realidad nos produce una cierta inacción. Nos decimos, aún no sé todavía. Pero no hay tiempo para aprender todo lo necesario, por-

que la realidad es que hay que empezar a actuar. Por ello, la mejor actitud es la que, precisamente, tiene cualquier padre o madre, cuando le toca ser padre o madre: voy a hacerlo cómo mejor pueda. Cometemos errores, sí, pero se aprende, se hace camino, es un poco lo que quería plantear.

Mi experiencia, por ejemplo, en las ludotecas de Perú. Algunos de mis mejores alumnos son voluntarios que proceden de la formación profesional, mecánicos, electrónicos, gente que no tiene ideas ni nociones de psicología y, sin embargo, que observan mucho y se dejan llevar por lo que ven en niños y niñas. Creo que es muy importante que las teorías no nos impidan, no nos inhiban, sino al revés. Saber, que bueno, es un conocimiento que se va generando, que además es complejo entender el proceso de cualquier ser humano. Por eso, insisto además que, si el apego no empieza hasta los seis meses, (hasta esa edad no podemos describirlo), tendrá que haber algo previo que permita que aparezca el apego. Ese mecanismo previo son las relaciones que cualquier madre, cualquier adulto, establece con niños y niñas que todavía no son capaces de relacionarse, pero que obviamente están construyendo aquello que en un momento determinado será el apego.

Eso es lo que hizo Piaget, le obsesionaba la capacidad

de razonamiento de los seres humanos, ¿y donde se encuentra eso?, se preguntó. Pues en acciones que aparecen al poco tiempo del nacimiento. Pero estas son una actividad psicomotriz. Es decir, se puede ser inteligente en la acción mucho antes de que exista nada comparable a las operaciones mentales.

En nuestra formación como educadores, sugiero que nos fiemos de nuestro propio olfato y, evidentemente, en la relación con otros educadores, lo que es muy muy importante.

AJ (traducción): He estado pensando sobre cometer errores. Creo que es importante transmitir a los niños y a las niñas que se pueden cometer errores y también que se puede estar en desacuerdo, pero eso no hace que el vínculo entre nosotros desaparezca. Es importante tener esa perspectiva y transmitirles ese enfoque, darles esa seguridad.

JG: Con esto finalizamos, os agradezco a todas vuestras intervenciones. Creo que seguramente este ejercicio de reflexión colectiva nos ha ayudado también a indagar sobre nosotros mismos, a recuperar nuestras propias experiencias para seguir aprendiendo y, sobre todo, a crear un espacio formativo donde poder compartirlas.

3. La Teoría del apego en acción de *St. Christopher's Fellowship*

Alex Jones, responsable de Habilidades Vitales y Participación de *St. Christopher's Fellowship*

El uso de la Teoría de Apego en el equipo de participación de *St. Christopher's Fellowship*



Alex Jones impartiendo su ponencia sobre la organización *St. Christopher's Fellowship*

¿Cómo se usa la teoría de apego en el trabajo del Equipo de Participación de *St. Christopher's*? Pues, no hablamos de *apego* exactamente.

Eso no quiere decir que no valoramos los conocimientos que esta teoría ofrece en términos de entender cómo el desarrollo infantil afecta nuestras maneras de relacionarnos en la madurez. De hecho, hemos encontrado que es una explicación sencilla y poderosa del desarrollo humano sobre la interacción social. Es un marco teórico útil para recordar a los educadores que ciertos comportamientos de apego que puedan ser difíciles han evolucionado como un mecanismo de supervivencia. Estas ideas ayudan a los profesionales a mantener conexiones positivas con los adolescentes, a sobrevivir el desafío y a seguir adelante.

Pero somos cuidadosos para no contemplar el apego como el problema. El peligro es el problema. El apego es la solución. Y este es el enfoque de nuestro trabajo, que se convierte en una labor para crear seguridad y una base segura para los adolescentes.

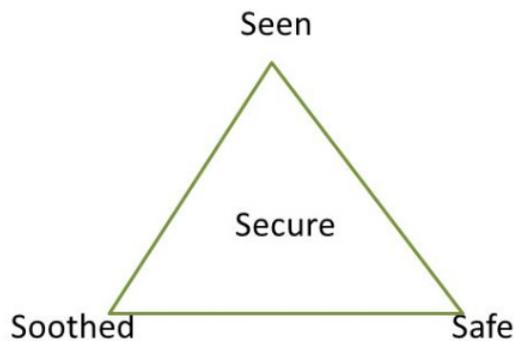
Nos hemos dado cuenta de que la Teoría del Apego no intenta explicar, ni cubre todas dimensiones de la complejidad del desarrollo humano. Eso sí, su simplicidad la hace una poderosa explicación, pero la vida es más complicada que esto.

Por eso, preferimos hablar de relaciones. A pesar de las historias de apego, nuestro trabajo de educar niños permanece igual- enraizado en actividades cotidianas para cuidar de ellos y en relaciones cariñosas y recíprocas. No evaluamos y diagnosticamos estilos de apego para arriesgarnos una respuesta a eso, en vez de responder a la persona en su totalidad. Ahora bien, pensamos mucho en cómo ser un profesional en sintonía con la situación, sensible a los educandos y sus necesidades, además de consistente, disponible, tolerante y que puede actuar como un amortiguador emocional cuando los adolescentes estén estresados o angustiados.

Para hacer esto, usamos los modelos de las 4S de Dan Siegel como base de nuestra práctica. Actuamos para asegurar que los adolescentes sean percibidos¹ como personas seguras, calmadas y estables.

¹ Traducimos "to be seen" como ser percibidos. En castellano, no tiene sentido "ser visto". Entendemos que la autora se refiere a la proyección exterior del adolescente y cómo otros le perciben.

**Apego: “The Four S’s”
de Daniel J. Siegel, M.D.**



- Hacemos esto de maneras distintas dependiendo del adolescente con el que trabajamos, porque la definición de seguridad es diferente para cada uno.
- Pero lo más importante que tratamos de hacer es intentar evitar acciones o respuestas que dan miedo o causan daño.
- Siempre involucramos a los adolescentes y colaboramos con ellos y ellas, en todo.
- Utilizamos las prácticas restaurativas.
- Nos comprendemos a nosotros mismos y cuidamos de no actuar en una manera que alarme al adolescente.
- Logramos todo esto a través de un proceso de reflexión habitual y estructurada con nuestros colegas y también con los adolescentes.

Percibidos (*seen*):

- Ayudamos a estos adolescentes a que sean aceptados por su profunda dimensión como personas y con empatía.
- Tenemos gran curiosidad por estudiar el comportamiento.
- Tratamos de comprender el comportamiento, lo entendemos como la comunicación de una necesidad no satisfecha y respondemos a ello de manera calmada y sensible.
- Esto nos ayuda y a los demás también a evitar las etiquetas dañinas. Por ejemplo, cuando trabajamos con adolescentes que nos comunican la necesidad de recibir apoyo y se la ofrecemos, pero no lo utilizan, no les calificamos de “difíciles” porque la Teoría del Apego nos ayuda entender que el rechazo previo les ha hecho personas recelosas cuando piden ayuda.
- Intentamos “mentalizar-ver” el comportamiento como una acción motivada por pensamientos internos, sentimientos, y motivaciones (una mentalidad mental¹).
- Cuando el comportamiento de un adolescente nos supone un reto, preguntamos “porque están haciendo lo que están haciendo, qué tienen que aprender, y cómo les podemos enseñar a que lo aprendan”.
- Comenzamos el trabajo desde un espacio de desconocimiento inquisitivo - “la única cosa que sabemos, es que no sabemos nada”.
- Este “desconocimiento” nos ayuda aceptar que habrá bloqueos en el proceso de mentalización, lo cual nos ayuda ser valientes cuando debemos reparar nuestras relaciones con estos adolescentes.
- Reparar las relaciones con estos adolescentes les ayuda a entender que tú puedes equivocarte; las relaciones no dependen exclusivamente del comportamiento de los participantes en esa relación y cualquier conexión puede ser restablecida.

Seguro

1. *Mind-mindedness* es una expresión anglosajona sin traducción en castellano, aunque entendemos que la autora se refiere que el compartimiento es también fruto de la mentalización, de las operaciones de la mente, ya sean pensamientos internos no expresados, emociones o motivaciones.

Calmado

- La Teoría del Apego nos ayuda a entender que los adolescentes con los cuales trabajamos no han aprendido a auto-calmarse, a través de la co-regulación, la habilidad de calmarse, no han aprendido que tener emociones está bien, que son manejables y no van a matarlos, no van a distanciarles de los demás.
- Si un niño ha sido ignorado muchas veces, o agredido cuando llora en vez de ser calmado, entonces el niño aprende que “mis emociones son peligrosas, hacen daño a los demás, me hacen daño a mí mismo”- esto se convierte en su regla para las emociones.
- Por eso, les ayudamos a entender que sus emociones son sensaciones pasajeras.
- Empleamos las tres R -Regular, Relacionar, Razonar. Así pues, nos encontramos con ellos allí donde se encuentren. Si están estresados y abrumados por las circunstancias, les ayudamos a Regularse, respiramos lentamente y les dejamos usar la calma de nuestro propio sistema nervioso. Después, encontramos una manera para Relacionar -una manera de conectar con él o ella, un abrazo, nos sentamos con él o ella, o les pedimos que hagan una tarea con nosotros. Solo después de eso, intentamos razonar y pensar, reflexionar y aprender algo de lo que ha sucedido o de un comportamiento-, porque solo cuando uno está calmado y se siente seguro y conectado, se puede aprender y activar esa parte de la mente.

Seguro

- Ayudamos a estos adolescentes a desarrollar un sentido interno de bienestar.
- Y, para ello, usamos prestado un modelo de la pedagogía social, el Modelo Diamante, al que nos referimos a continuación.

El modelo diamante *St Christopher's Fellowship*



El Modelo Diamante de ThemPra

El modelo del diamante de ThemPra (Eichsteller y Holthoff, 2012) simboliza uno de los principios básicos más importantes de la Pedagogía Social: hay un diamante dentro de cada uno de nosotros. Como seres humanos somos todos preciosos y poseemos ricos y variados conocimientos, talentos y habilidades. Desafortunadamente, no todos los diamantes han sido pulidos y están brillantes, pero todos tienen ese potencial. Igualmente, cada persona tiene la capacidad de brillar -y la Pedagogía Social se trata de apoyar este proceso en las personas. Por eso, la Pedagogía Social tiene cuatro objetivos centrales, que están estrechamente vinculados: bienestar y felicidad, aprendizaje holístico, relaciones, y empoderamiento.

Bienestar y felicidad.

El objetivo general de toda práctica pedagógica social es proporcionar bienestar y felicidad, pero no a corto plazo y de forma centrada en las necesidades, sino de forma sostenible, a través de un enfoque basado en derechos. A pesar de que los términos “bienestar” y “felicidad” se consideran a veces como uno solo, desde nuestra perspectiva son teóricamente diferentes: la felicidad describe un estado presente, mientras que el bienestar describe una sensación duradera de bienestar físico, mental, emocional y social. De esta forma y en conjunto, podemos obtener una visión holística del bienestar y la felicidad de una persona. Es importante destacar que el bienestar y la felicidad son conceptos muy individuales y subjetivos: lo que causa la felicidad es algo muy individual. Como resultado, la práctica de la Pedagogía Social está muy relacionada con un contexto específico y está claramente relacionada con el individuo, en lugar de tra-

tarse de un enfoque genérico para todos.

Aprendizaje holístico:

“El aprendizaje es la agradable anticipación de uno mismo”, según el filósofo alemán Peter Sloterdijk. En este sentido, el aprendizaje holístico refleja el objetivo del bienestar y la felicidad: debe verse como algo que contribuye o mejora nuestro bienestar. El aprendizaje es algo más de lo que sucede en la escuela. Es un proceso holístico que favorece el desarrollo de todo nuestro propio potencial de aprendizaje y crecimiento, que puede suceder en cada situación que ofrezca una oportunidad de aprendizaje. El aprendizaje holístico es un proceso que dura toda la vida e involucra “mente, corazón y manos” (Pestalozzi). La Pedagogía Social trata de crear oportunidades de aprendizaje para que las personas tengan una idea de su propio potencial y cómo pueden desarrollarlo. Como todos somos únicos, también lo es nuestro potencial para aprender y nuestra forma de aprender y desarrollarnos.

Relaciones:

Para lograr estos dos objetivos es fundamental la relación pedagógica. A través de relación de apoyo con el pedagogo social, una persona puede percibir que alguien se preocupa por ellos y puede confiar en alguien. Se trata de ofrecerles habilidades sociales para poder construir relaciones sólidas y positivas con otros. Por lo tanto, la relación pedagógica debe ser una relación personal entre seres humanos: los pedagogos sociales emplean su propia personalidad y tienen que ser auténticos en esa relación, que no

es lo mismo que compartir cuestiones privadas. En consecuencia, la relación pedagógica debe ser profesional y personal al mismo tiempo, lo que requiere que el pedagogo social sea una persona que reflexiona constantemente.

Empoderamiento:

Junto con la relación pedagógica, el empoderamiento es crucial para garantizar que el individuo pueda percibir el control de su vida, se siente involucrado directamente en las decisiones que les afectan, y es capaz de dar sentido a su propio universo. El empoderamiento también significa que el individuo pueda asumir la propiedad y responsabilidad de su propio aprendizaje y su propio bienestar y felicidad, así como su relación con la comunidad. La Pedagogía Social trata, por tanto, de apoyar el empoderamiento de las personas, tanto su independencia como su interdependencia.

Experiencias positivas:

Para lograr estos objetivos básicos, la Pedagogía Social tiene que proporcionar experiencias positivas. El poder de experimentar algo positivo -algo que hace feliz a alguien, algo que ha logrado, una nueva habilidad adquirida, el apoyo solidario de otra persona-, tiene un doble impacto: aumenta la autoconfianza del individuo y el sentimiento de autoestima, por lo que refuerza su sentido de bienestar, de aprendizaje, de la capacidad para formar una relación sólida o de sentirse empoderado; y al fortalecer sus aspectos positivos, la persona también refuerza sus puntos débiles de tal forma que las nociones negativas sobre sí mismo se desvanecen.

Conclusiones:

Debido a sus raíces interdisciplinarias, la Pedagogía Social ofrece un marco conceptual que puede ayudar a guiar la práctica holística. Como disciplina académica, la Pedagogía Social utiliza investigaciones previas, teorías y conceptos de otras ciencias para garantizar una perspectiva holística. Esto significa que a la hora de acometer esos objetivos básicos hay mucha inspiración que podemos recibir de aquellas investigaciones y conceptos sobre áreas relacionadas con este campo. Los cuatro objetivos apuntan el hecho de que la Pedagogía Social trata sobre el proceso. Bienestar y felicidad, aprendizaje holístico, relación, empoderamiento, ninguno de estos es un producto que, una vez logrado, puede ser olvidado. Por eso, es importante percibirlos como derechos humanos fundamentales en los que todos tenemos que trabajar constantemente si queremos asegurarnos de que los derechos de nadie sean violados o descuidados.

Esta perspectiva de la Pedagogía Social significa que es una disciplina dinámica, creativa y orientada al proceso, en lugar de una actividad mecánica, de procedimiento y automatizada. Eso exige de los pedagogos sociales sean personas integrales y maduras, no solo un par de manos. Por lo tanto, no es sorprendente que muchos profesionales en el Reino Unido y en otros lugares se han interesado profundamente en la Pedagogía Social y han descubierto que es posible relacionarse tanto a nivel personal como profesional con su orientación ética y deseo de proporcionar a los niños y adolescentes las mejores experiencias posibles en la vida.

Las tres “P”: El ser profesional, personal y privado del pedagogo social

St Christopher’s Fellowship



Alex Jones durante su exposición en el Ágora Lego

Construir relaciones de confianza y auténticas con los niños es muy importante en la Pedagogía Social. A través de las relaciones podemos mostrar a los niños que nos importan, ejemplificar cómo se pueden tener relaciones positivas con los demás, pero también y al mismo aprender mucho sobre quiénes son ellos y ellas. Sin relaciones con ellos y ellas no podríamos conocerlo/as realmente, descubrir qué están pensando y cómo ven el mundo. Y sin eso no podríamos ayudarlos, apoyar su desarrollo. Al fin y al cabo, cada niño es único y solo podemos apreciar su singularidad si lo conocemos bien, si buscamos sus talentos ocultos y descubrimos qué les trae alegría o les causa tristeza. Para los niños mismos, estas relaciones también son muy importantes, pues quieren saber quiénes somos como persona, no solo lo que hacemos como profesionales.

Este enfoque puede causar a menudo desafíos para los profesionales sobre lo que significa ser profesional y hasta qué punto podemos crear relaciones personales con los niños. Los pedagogos sociales argumentarían que no podemos ser profesionales sin tomarnos nuestro trabajo personalmente, así que tenemos que ser ambos. Lo que debemos evitar no es el contacto personal, sino la relación con el ser más privado del niño. Especialmente en Dinamarca, esta distinción se conoce como las tres “P”: el ser profesional, personal y privado del pedagogo social.

Nuestro ser **profesional** es fundamental, porque garantiza que la relación con un niño es tanto profesional como personal. Nos ayuda a explicar y comprender el comportamiento de un niño. Por ejemplo, nos ayuda a saber que un niño en acogimiento puede negarse a ir a la escuela, no porque no lo importa

el colegio, sino porque ha tenido experiencias traumáticas en el sistema educativo antes. Entonces, el ser profesional se aferra a nuestro conocimiento de la ley, de políticas sociales relevantes, así como en estudios de investigación, en la evidencia práctica y las teorías relacionadas con nuestro campo de trabajo. El ser profesional hace que la relación con un niño tenga un propósito, porque como profesionales tendremos objetivos específicos para ese niño; por ejemplo, para una niña en acogida el que se lleve bien con sus hermanos. En este sentido, el ser profesional enmarca la relación y se asegura que nunca pierde de vista esos objetivos, que todo lo que hace tiene un propósito.

El ser **personal** se trata de conectar con el niño de una forma que podamos mostrarle quiénes somos con el fin de desarrollar una relación mejor y más genuina con él. Al ser realmente quienes somos y usar nuestra personalidad, mostrándoles también mostrar nuestros defectos, podemos hacer que los niños no sientan inferiores a nosotros. Emplear nuestro ser personal de una manera pedagógica y social requiere mucha reflexión profesional (que es donde entra el ser profesional): tenemos que saber qué objetivo queremos lograr a través de la relación; cómo puede ayudar la relación al niño, por qué esto requiere que seamos auténticos y cómo podemos asegurarnos de que esto sea beneficioso para el niño. Por ejemplo, si un niño acaba de perder a uno de los progenitores, podríamos optar por hablarle sobre alguien muy importante para nosotros que también. Explicarle cómo nos sentimos en ese momento y cómo nos enfrentamos a esa pérdida. Esto podría ayudar al niño a ver que él no es el único que ha estado en esa situación y se ha sentido muy triste. Podría brindar-

nos la oportunidad de hablar sobre cómo podemos apoyarle durante este período difícil, cómo podría querer conmemorar a ese padre o madre.

El ser **privado** establece los límites personales de lo que no queremos (o sentimos que no podemos) compartir con un niño y, por lo tanto, no debe ser traído a la relación. El ser privado es lo que somos con las personas más cercanas a nosotros, nuestra familia y amigos más cercanos (la parte íntima de nosotros). El ser privado establece la línea de separación entre lo que es personal y lo que es privado, pero dónde trazamos la línea debe ser nuestra propia decisión. Está bien optar por no compartir algunas de nuestras propias experiencias que han moldeado quiénes somos, especialmente si no las hemos procesado completamente o sentimos que compartirlas no sería útil para el niño. Por ejemplo, si todavía nos sentimos deprimidos por la pérdida de alguien querido para nosotros. En ese caso, compartir esto con el chico mencionado anteriormente podría ser muy poco útil para los dos. Es importante entender también que a menudo el ser privado tiene un efecto sobre cómo nos relacionamos con un niño. Por ejemplo, evitaremos hablar con el niño que acaba de perder a su progenitor, porque podríamos hacerle sentir aún más solo o, en otros casos, concentrarnos inconscientemente en una niña que nos recuerda a nuestra hija. Por lo tanto, necesitamos reflexionar sobre nuestro propio comportamiento y reconocer cuándo nuestras reacciones hacia un niño determinado pueden tener algo que ver con lo que es parte de nuestro ser privado. Debemos estar abiertos a discutir esto durante la supervisión profesional para que logramos una comprensión más profunda de nuestro ser privado, personal y profesional y mejorar nuestra intervención.

Las tres “P” están constantemente en juego durante nuestra práctica, lo que significa que necesitamos reflexionar constantemente sobre cómo nuestro trabajo impacta en nuestro ser profesional, personal y privado. Especialmente en situaciones donde mos-

tramos nuestras vulnerabilidades, debemos considerar cómo podría afectar nuestro ser privado para que respondamos de manera profesional y personal. Pero las tres “P” no son solo un modelo útil en situaciones desafiantes durante nuestra práctica, sino que se puede aplicar de una manera más amplia, como muestra este ejemplo de un trabajador juvenil alemán:

“Uno de los niños del grupo juvenil siempre estaba comportándose mal para atraer la atención de todos a través de su comportamiento. Para contrarrestarlo, decidí prestarle atención cuando tuviera un comportamiento positivo y terminamos jugando ping pong. Soy bastante bueno en este deporte y, desde el primer momento, mostró un gran interés y estaba deseoso de vencerme. Usando las tres “P”, reflexioné y concluí que profesionalmente quería que nos lleváramos bien, que tuviéramos una relación mejor, además de tener la oportunidad de descubrir más sobre él solo hablando. También quería que mejorara en el ping pong. El ser personal estaba tratando de usar esta oportunidad para hablar un poco sobre mí, mi familia y descubrir más sobre él y sobre su familia. También quería que se sintiera querido por quien es. Asimismo, reflexioné sobre cómo podíamos trabajar mejor su sentido de competitividad: estaba deseoso de ganarme y disfrutaba acercarse a mí en un par de sets. El ser privado en mí normalmente hubiera respondido siendo muy competitivo durante el juego, así que tuve que autocontrolarme, porque mi objetivo profesional se podría haber visto socavado. Quería que tuviera una experiencia de éxito, pero en la que habría trabajado duro para lograrlo y, así, que pudiese conseguir un sentimiento de logro. Al final, jugamos durante unas dos horas antes de que me ganara. Conectamos muy bien y él estaba muy orgulloso de sí mismo. Por otra parte, conseguimos que su comportamiento mejorara de manera substancial y se involucró mucho más de lo que lo había hecho hasta entonces”.

DIMENSIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

ÍNDICE

1. Introducción: “Inteligencia Emocional: herramientas para trabajar con adolescentes en situación de vulnerabilidad” por Pilar Rueda, Universidad de Málaga.	45
2. Taller de Inteligencia Emocional de Pilar Rueda, profesora de psicología de la Universidad de Málaga, e Irene Pérez, IELab Málaga.	55
3. Buenas prácticas:	99
a. “La caja de emociones”, un taller diseñado por los equipos educativos de las Residencias del a CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España) y presentado por las educadoras Obdulia Gómez y Belén Vian Romo.	99
b. “Las herramientas de prácticas restaurativas” con <i>Childhood Development Initiative</i> (Irlanda) por James Bowes, formador principal, y Susan Kavanagh, psicoterapeuta de Arte.	108
c. “La inteligencia emocional en adolescentes” según <i>Civitas Solis</i> (Italia) por Ivan Giannotti, voluntario, y Sonia Zucco, voluntaria.	111

1. Inteligencia Emocional: Herramientas para trabajar con adolescentes en situación de vulnerabilidad

Pilar Rueda, profesora de Psicología de la Universidad de Málaga



Pilar Rueda impartiendo su ponencia sobre inteligencia emocional

En el marco del IV Encuentro Internacional de Educadores, que se celebró en la CEMU entre el 28 de octubre y el 1 de noviembre, Pilar Rueda, profesora de Psicología en la Universidad de Málaga, ofreció una ponencia acerca de la inteligencia emocional. Esta capacidad tiene una especial importancia en la adolescencia, según ella, una etapa de la vida que ha sido la protagonista de esta edición del evento.

La profesora comenzó su presentación interpelando a los asistentes: ¿cómo estáis? Su enfoque pedagógico pasa porque el propio educador también sea consciente de sus propias emociones antes y durante su práctica diaria. Por eso, animó a que los participantes se tomaran un momento para observar su estado emocional. Primero, la persona comienza por detectar su nivel de energía, por la activación física que siente en ese instante. Después, se trata de ver si la cualidad de la emoción que siente es más bien agradable o, por el contrario, es desagradable. ¿Lo tenéis?, insistió. Y, de nuevo, cuestionó al público en el salón: ¿En qué punto del medidor emocional os colocáis? Nos presentó el medidor de las emociones (diapositiva 2), que es una herramienta muy útil para que niños y niñas identifiquen sus estados de ánimo. El último paso de sencillo ejercicio inicial sería entender si alguien más comparte con nosotros el cómo se siente. Cuando trabajamos con grupos, el objetivo es que el individuo sepa cómo se llama esta o aquella

emoción y, sobre todo, el entender por qué nos sentimos de una forma u otra.

Los adolescentes experimentan emociones muy intensas en su día a día que afectan a su comportamiento. En ocasiones, “toman malas decisiones al dejar arrastrarse por sus emociones”. Todo adolescente se encuentra en una etapa de cambio y formación de la personalidad, es decir, en un período convulso al que no saben cómo enfrentarse, en opinión de Rueda.

La experta formó parte de los programas *Intemo* e *Intemo+*, que se desarrollaron en Málaga, Granada y Huelva y una de las conclusiones más valiosas de estos trabajos fue que una elevada inteligencia emocional reduce el consumo de alcohol y drogas en adolescentes, así como el fracaso escolar. Así pues, Rueda insiste en la importancia de educar a los chicos y chicas en cuatro elementos de esta inteligencia: la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación de las emociones.

Una emoción es, según esta experta, una respuesta a tres niveles:

A nivel físico. Esto se refiere a todo el correlato fisiológico de las emociones. Por ejemplo, se acelera el corazón, se nos pone la piel de gallina, se dilatan las pupilas, se nos encoge el estómago, nos sonrojamos.

A nivel conductual: ¿Qué hacemos cuando estamos muy enfadados? Gritamos, podemos golpear algo o alguien e, incluso, tirar objetos, dar portazos, etc. Pero y ¿cuándo estamos tristes? A pesar de que no siempre podemos permitirnoslo, nuestro cuerpo nos pide quedarnos más o menos quietos. Hay personas que, en ese estado de ánimo, sienten frío. Esto es porque su nivel de energía es muy bajo. A veces lloramos o nuestro tono de voz es más bajo. Y ¿cuándo estamos alegres? cuando recibimos una buenísima noticia que hace mucho que estamos esperando... ¿quién no se levanta de la silla y casi salta? En esos momentos, lo difícil es contener la sonrisa.

Por último, está el componente cognitivo de las emociones. Las emociones nos informan sobre el desarrollo de un proceso interno, sobre lo que está ocurriendo. Eso es algo apetitivo, agradable para mí o no. Quizás sea algo que no consideramos bueno para nosotros y esto causa una reacción distinta en nosotros.

Precisamente porque las emociones abarcan todos los niveles de respuesta del ser humano, existe una antigua creencia de que es posible "dejarlas a un lado"; o como decían los filósofos griegos "aislarnos de las pasiones". Hoy en día sabemos que nuestro cerebro no funciona así. Las emociones están presentes constantemente en lo que hacemos y lo que pensamos. No podemos "escapar" de ellas. De ahí la importancia de comprender cómo funcionan y convertirlas en nuestras aliadas. Las emociones pueden ser un caballo desbocado que nos lleva contra el árbol o un caballo lustroso que nos pasea por el pueblo.

En ocasiones, toman malas decisiones cuando se dejan llevar por sus emociones

Posteriormente, la profesora Rueda volvió a solicitar de los asistentes que tomaran otro momento para pensar sobre aquella vez en la que, al dejarme arrastrar por la emoción, tomé la decisión inadecuada o hice algo que no debía. Aquella vez, comenté en tono de humor, que estaba tan eufórico que invité a toda mi oficina a comer y la comida me costó el sueldo, por ejemplo.

Las emociones están presentes desde el mismo momento del nacimiento hasta el último suspiro antes de morir. Y en la adolescencia, por su propia naturaleza evolutiva, tienen una gran intensidad. Es muy fácil ver a un adolescente pasar por estados emocionales muy polarizados en apenas unos minutos. Si por algo se caracteriza la adolescencia es por la intensidad con la que se viven los acontecimientos. De ahí la importancia fundamental que tiene enseñar a los adolescentes a identificar, comprender y manejar

cómo se sienten.

La inteligencia emocional (IE) es una habilidad compuesta por cuatro habilidades. La primera de ellas es la **percepción y expresión emocional**. Esta habilidad consiste en nuestra capacidad de percibir el estado emocional, tanto en nosotros mismos como en los demás.

La **asimilación emocional** se refiere a los ejemplos con los que se comenzó esta presentación: el cómo nos sentimos influye en cómo nos enfrentamos a las tareas. La asimilación emocional es la capacidad de darme cuenta de cómo las emociones pueden facilitarme el desempeño de determinadas tareas y ser capaz de identificar qué emoción me será más útil.

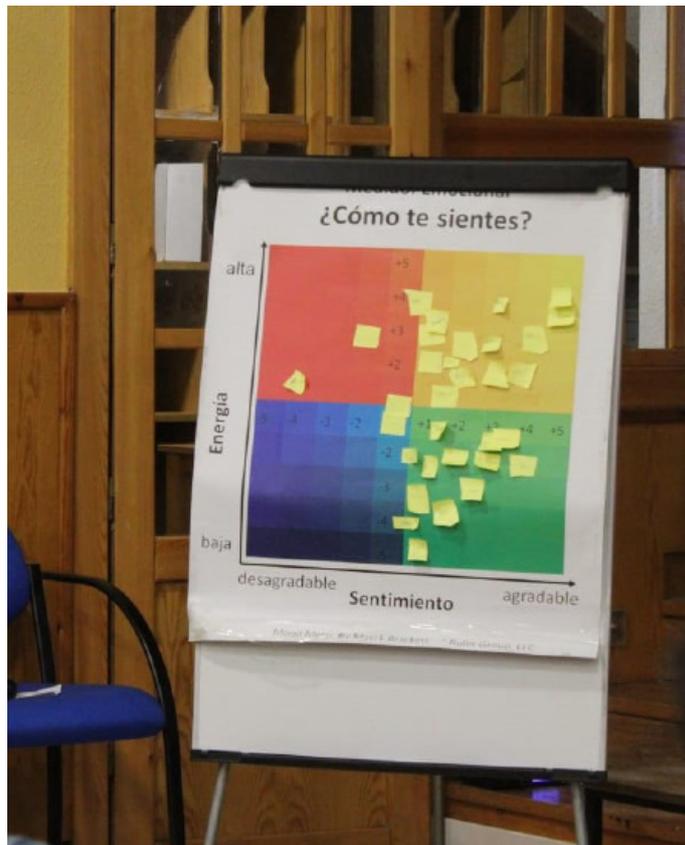
La **comprensión emocional** tiene que ver con comprender por qué nos sentimos como nos sentimos y por qué los demás se sienten como se sienten. Incluye el vocabulario emocional.

Y, por último, está la capacidad más compleja de desarrollar que es la habilidad de **regulación emocional**. Se trata de la capacidad para regular mis propios estados emocionales, bien sea para cambiar mi estado emocional (por ejemplo, para calmarme si estoy muy enfadada) o para mantener un estado emocional que me resulta agradable, por ejemplo, la satisfacción cuando nos dan una buena nota en un examen.

La inteligencia emocional, un pilar en la vida del adolescente

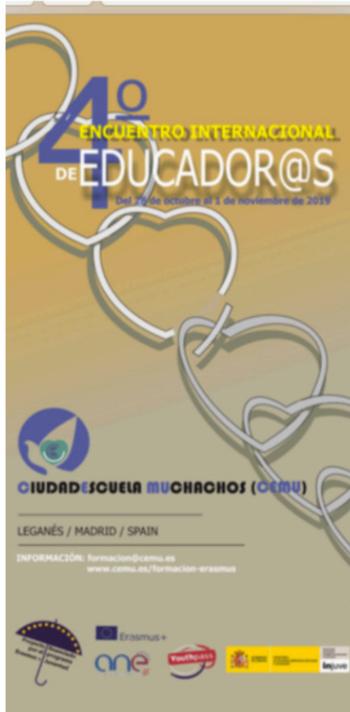
La estructura del programa del Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga que se presentó en el taller y al que hacemos referencia más adelante responde a la lógica del modelo de Mayer y Salovey. Por eso, explica Rueda, se comienza trabajando por la habilidad más simple, la percepción emocional, y se finaliza trabajando la habilidad más compleja, la regulación. A todas ellas se le dedican tres sesiones que tienen también su propia estructura de recordatorio de lo que se trabajó en la sesión anterior, además del desarrollo de la actividad, unos comentarios y una conclusión. En estas sesiones también se dedica un tiempo para trabajar las actividades transversales. La primera sesión del programa se dedica a que los estudiantes hagan grupos de trabajo y generen cohesión grupal.

Esta ponencia sobre inteligencia emocional puso especialmente de manifiesto que esta capacidad, la inteligencia emocional, constituye un pilar en la vida de los adolescentes, por lo que educarles en este ámbito puede tener efectos positivos en su desarrollo y en su futura vida como adultos.



Medidor emocional

Presentación visual de la profesora Rueda



Inteligencia Emocional:
herramientas para trabajar
con adolescentes en
situación de vulnerabilidad.

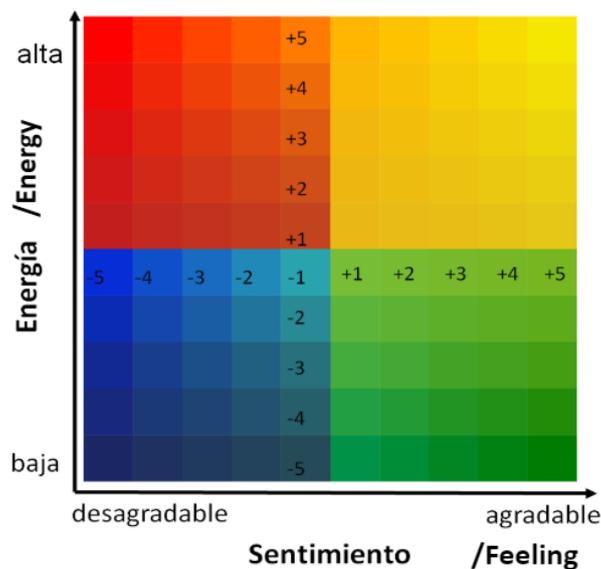
Emotional Intelligence: tools
to work with adolescents in
situations of vulnerability.

Pilar Rueda



MOOD METER / MEDIDOR EMOCIONAL

¿Cómo te sientes? / How do you feel?



Mood Meter By Marck Brackett © Ruler Group, LLC

¿Cuándo fue la última vez que te paraste a pensar cómo te sientes antes de realizar una tarea?

When was the last time that you took some time to think about how you feel before starting a task?

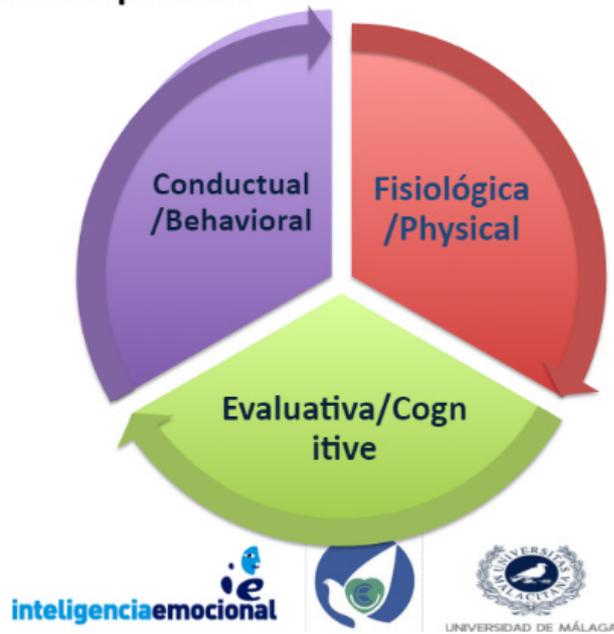


- Comencemos por la pregunta más básica: ¿qué es una emoción?
- Let's start by the basics: what is an emotion?



Una emoción es una respuesta:

Emotions are responses:



Las emociones importan

Emotions matter



**ADOLESCENCIA: la etapa de los cambios,
las decisiones y las primeras veces**

**ADOLESCENCE: time of changes,
decisions and first times**



En nuestro contexto:

- las primeras experiencias emocionales tienen lugar en el útero materno.
- los cuidadores son los primeros referentes emocionales y el primer marco donde sentimos emociones.
- inestabilidad de los cuidadores/entorno = mayor vulnerabilidad del SN.

“La capacidad para reconocer, expresar, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás en el día a día”

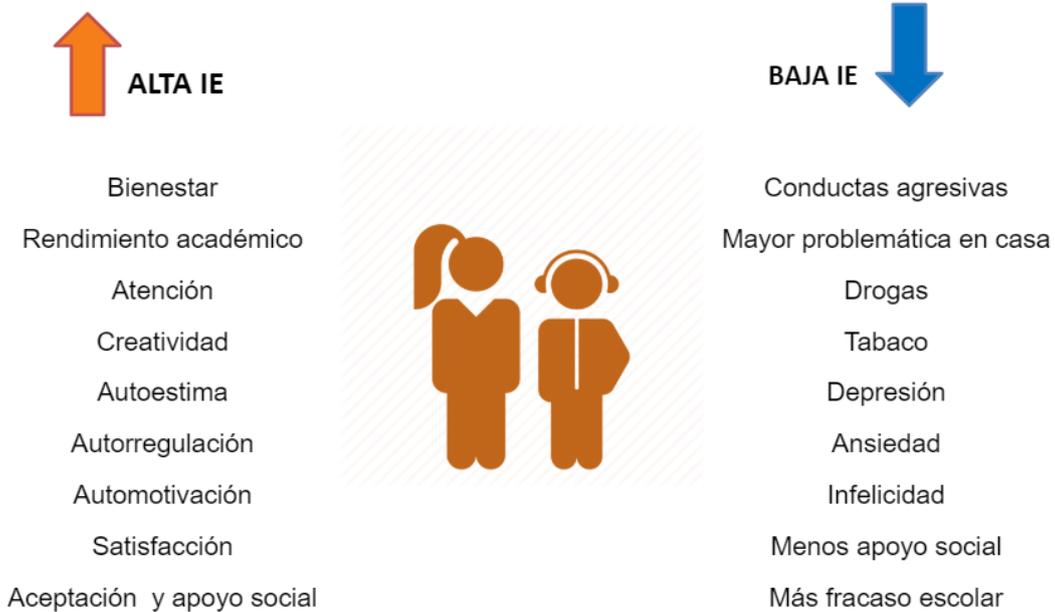
“The ability to perceive, communicate, understand and regulate our emotions and others’ in everyday life”

Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008)

Inteligencia emocional: 4 habilidades Emotional intelligence: 4 abilities



Lo que dice la ciencia:



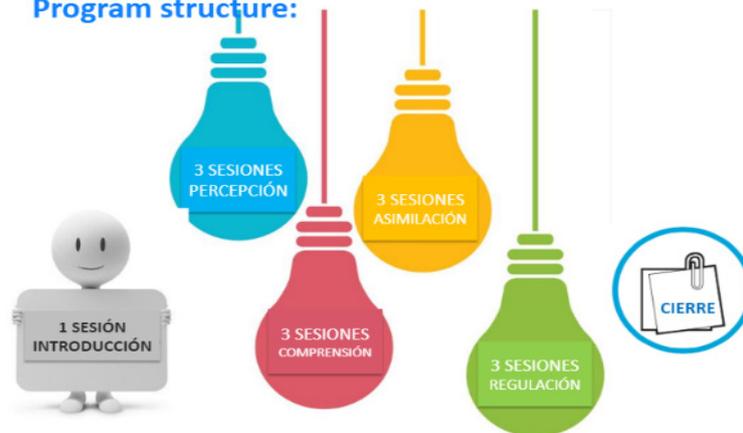
¿Qué son los programas Intemo e Intemo+?

Educación emocional de adolescentes entre 12-17 años (1ºESO-1ºBach)

Objetivo: prevenir el consumo de drogas en adolescentes//fomento de la salud mental y disminución de las ctas agresivas

Evaluac pre y post. 12 ses (1ses/semana = 3 meses)

Estructura del programa: Program structure:



¡Gracias! ¿Comentarios? ¿Preguntas?

Thanks! Any comments? Questions?

2. Taller sobre Inteligencia Emocional en la adolescencia: Programa INTEMO

Pilar Rueda, profesora de Psicología de la Universidad de Málaga, e Irene Pérez, facilitadora del IELab

Resumen:

El propósito de este taller de Inteligencia Emocional es, primero, reconocer la importancia y la necesidad de entrenar la Inteligencia Emocional como el resto de Inteligencias, en los entornos educativos. Se trabaja desde dos perspectivas diferentes, pero relacionadas entre sí: por un lado, la importancia de completar la formación del profesorado con el desarrollo y aprendizaje de aspectos emocionales y sociales, además de llevar a la práctica dicho aprendizaje para que pueda implantarse en el trabajo de intervención social y mejorar la autoestima de los adolescentes. En definitiva, aportar estrategias que favorezca el desarrollo del día a día en su vida educativa.



Pilar Rueda con algunos participantes del taller



Irene Pérez en el taller

Presentación visual del taller



Estructura del taller

CONTENIDOS:

- Conceptos Clave: Emoción e Inteligencia Emocional. Medidor Emocional
- Breve introducción al Programa INTEMO.
- Expresión y Percepción Emocional. Concepto y actividades.
- Asimilación o Facilitación Emocional. Concepto y actividades.
- Comprensión Emocional. Concepto y actividades.
- Regulación Emocional. Concepto y actividades.



inteligencia emocional

Emoción y razón son procesos mucho más inseparables de lo que solemos creer.

No podemos convertirnos en seres que anulan o aparcen sus sentimientos.

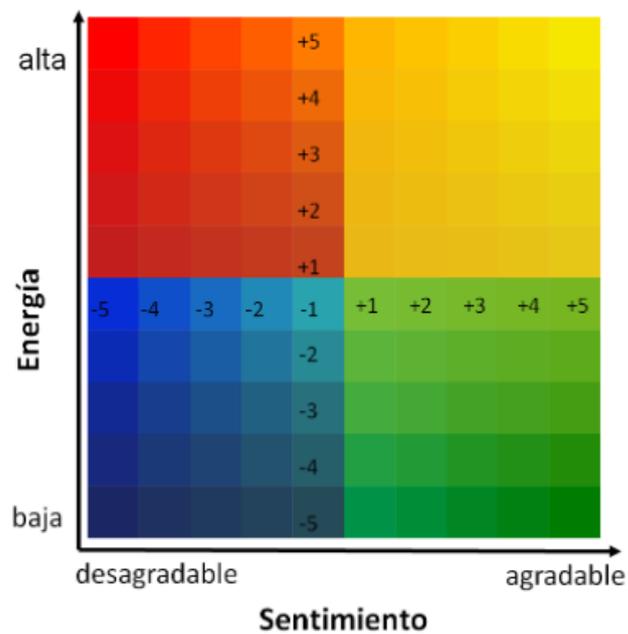
Ignacio Morgado Bernal (2011)
Catedrático de Psicobiología
Instituto de Neurociencia

inteligencia emocional

¿CÓMO ESTÁS?



Medidor Emocional ¿Cómo te sientes?



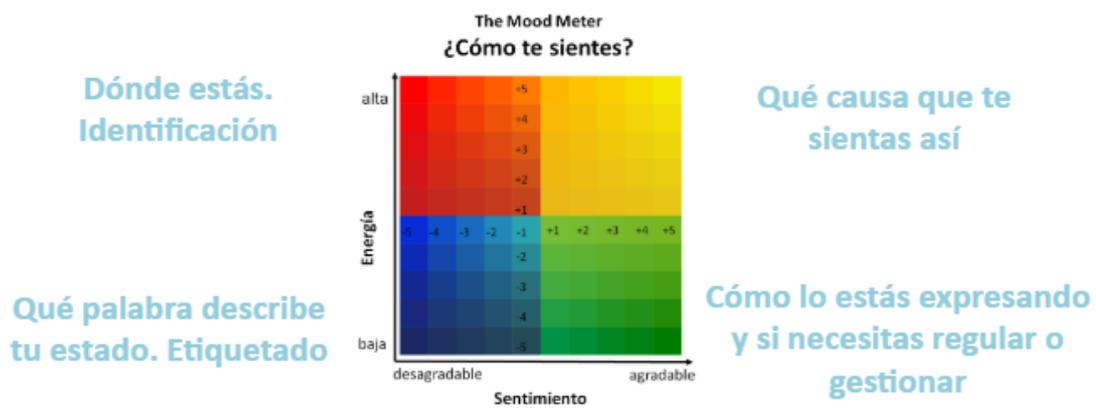
Mood Meter By Marck Brackett © Ruler Group, LLC



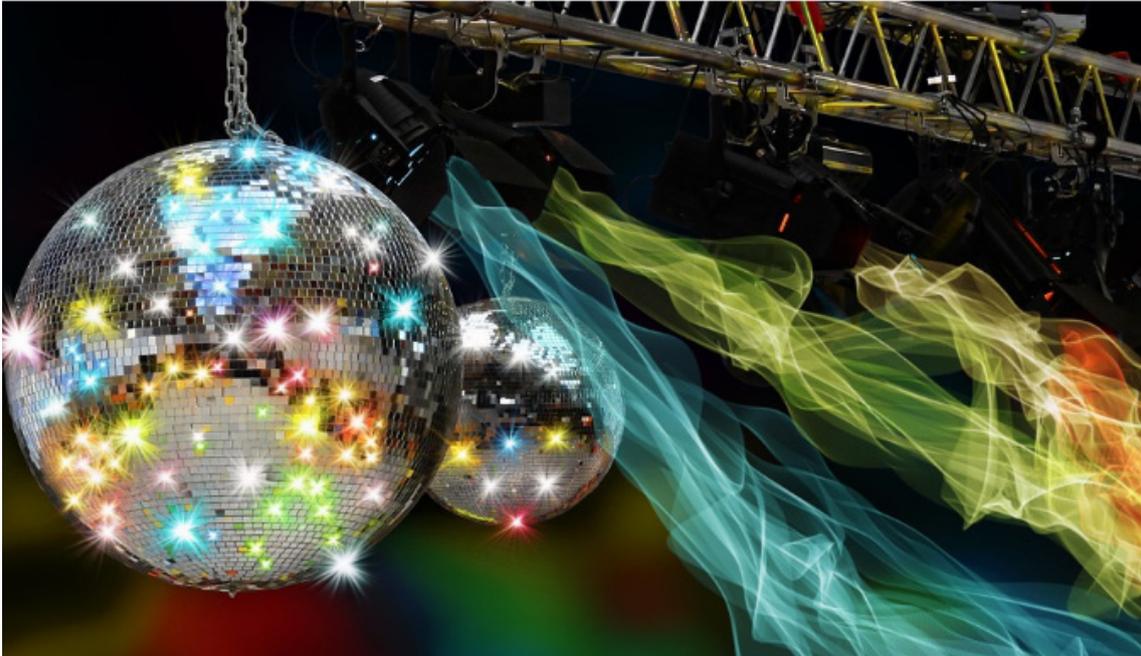
¿Cómo te sientes hoy?



Por qué es importante esta herramienta



EMPEZAMOS



¿Qué es una emoción?



Una emoción es una respuesta



FISIOLÓGICA



EVALUATIVA



CONDUCTUAL



• EMOCIONES BÁSICAS



miedo

- 1 Las cejas se elevan y se unen
- 2 Los párpados superiores se elevan
- 3 Los párpados inferiores se tensan
- 4 Los labios se entrecierran horizontalmente hacia atrás



enfado

- 1 Las cejas bajan y se juntan
- 2 La mirada se enfurece
- 3 Los labios se estrechan



asco

- 1 La nariz se arruga
- 2 El labio superior se eleva



tristeza

- 1 Párpado superior caído
- 2 Pérdida de enfoque
- 3 Los extremos de los labios caen ligeramente



felicidad

- 1 Se forman patas de gallo
- 2 Las mejillas se elevan
- 3 Se genera movimiento en los músculos que mueven los ojos



sorpresa

- 1 Las cejas se elevan
- 2 Los ojos se abren
- 3 La boca se abre

• EMOCIONES COMPLEJAS



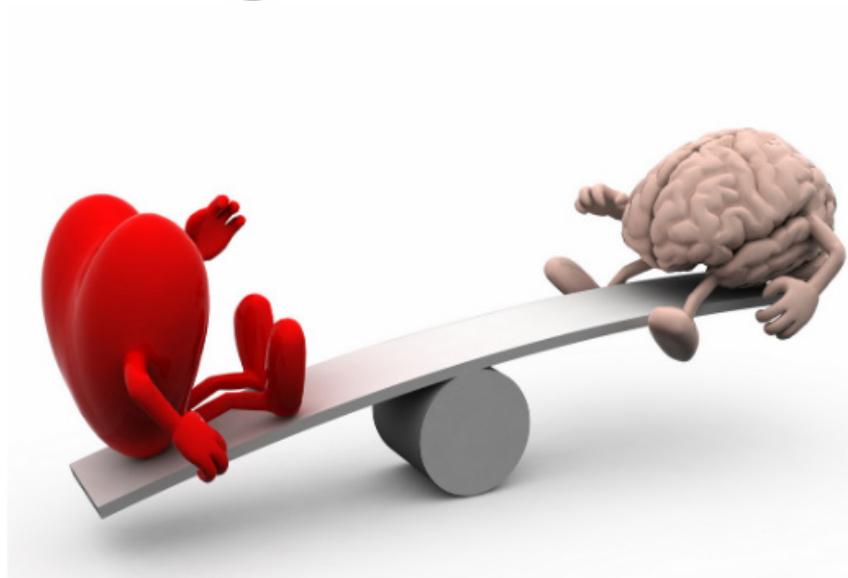
Menos determinadas biológicamente.



Directamente vinculadas con la cultura y las interacciones sociales.



Inteligencia Emocional



¿Qué es la Inteligencia Emocional?

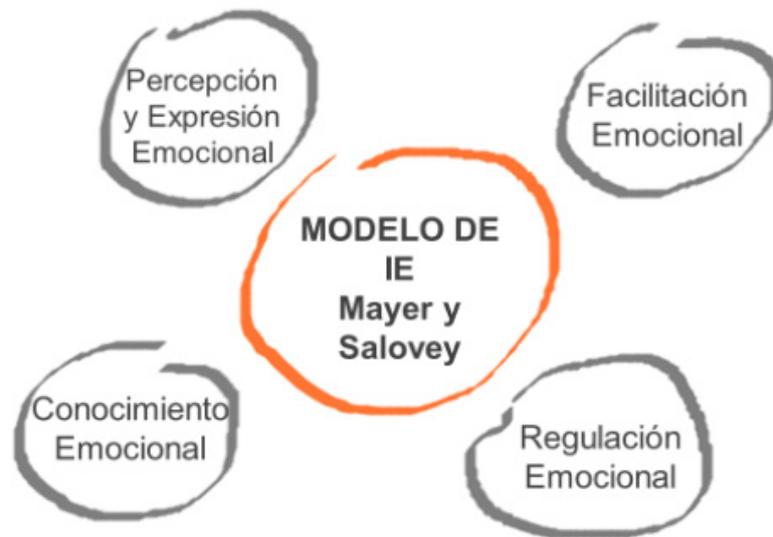
Es la **HABILIDAD** para ...

- **percibir, valorar y expresar** emociones con exactitud.
- **acceder y/o gestionar** sentimientos que faciliten el pensamiento;
 - **comprender** emociones.
- **regular** las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

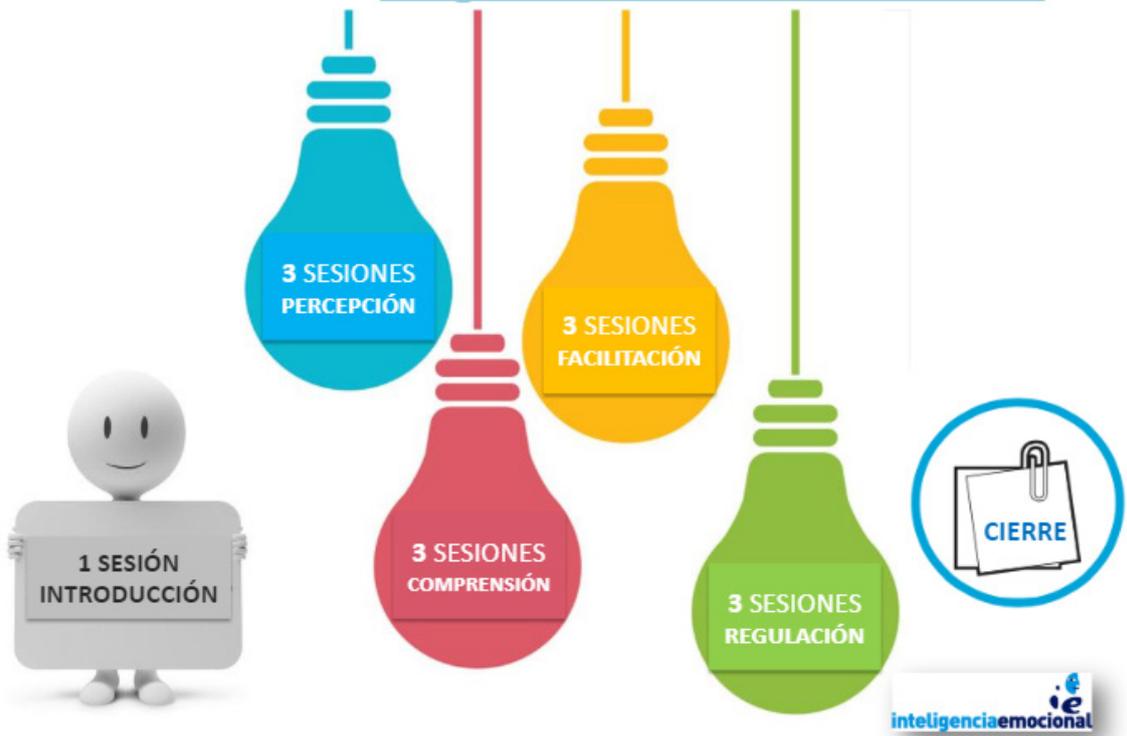
EMOCIONES PROPIAS Y AJENAS

Mayer y Salovey (1997)





Estructura del Programa Educación Emocional





o PROGRAMA INTEMO

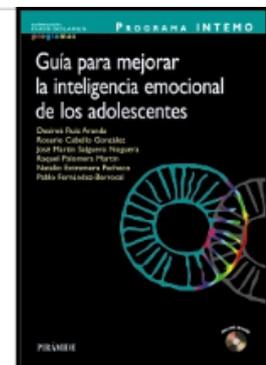
El **objetivo** del programa es entrenar a la población adolescente en una serie de HH emocionales que puedan *disminuir las conductas desadaptadas y favorecer el bienestar general del adolescente* en un nivel intra e interpersonal.

Características del programa

- Fomentar la participación y la práctica de las habilidades de cada sesión.
- Conexión entre las habilidades trabajadas en la sesión y el día a día.
- Trabajo en pequeños grupos durante todo el programa.

Características de las sesiones

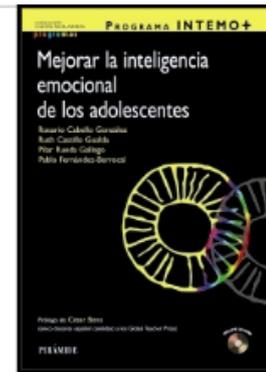
- En cada sesión se trabaja una habilidad de la IE.
- Tareas transversales a lo largo de todo el programa o que integran todas las habilidades.



○ PROGRAMA INTEMO +

Diseño de las sesiones

- Repaso de la sesión anterior.
- Introducir el objetivo de la sesión: habilidad a desarrollar.
- Conexión entre la habilidad y la vida real.
- Ejercicios para entrenar la habilidad.
- Resumen de lo aprendido y aplicación en el día a día.



¿Por qué sabemos que funciona?

- Evaluación pre-test y pos-test con grupo experimental y de control (1800 estudiantes; 11-17 años).
- Estudios rigurosos.
- Informes de los docentes.



HABILIDAD 1: PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL



- **Concepto**

Capacidad para identificar nuestras emociones y las de los demás y expresarlas adecuadamente.



Percibir emociones en **uno mismo.**



Percibir las emociones de los **demás.** (objetos, ...)



Expresión emocional



Actividad: Busca tu par

▪ Procedimiento

Se reparte una tarjeta a todos los participantes con una emoción.
(Por ej: apatía, enojo, alegría...)

A continuación se ponen de pie, y dando vueltas por la sala irán expresando la emoción que les ha tocado.

Cada uno debe encontrar a otro participante que esté expresando la misma emoción.

Una vez encontrado/a el/la compañero/a, tienen que contarse una experiencia de su vida en la que hayan experimentado esa emoción.

Al terminar la actividad se hace puesta en común. *(¿En que te has fijado para encontrar al compañero/a que expresaba tu misma emoción?; ¿Cómo te has sentido al comunicarle al compañero/a tu experiencia emocional?..)*

Actividad: Busca tu par

▪ Objetivo

- Aprender a expresar distintas emociones a través del cuerpo.
- Aprender a discriminar las diferentes expresiones faciales que empleamos para expresar emociones

▪ Materiales

Tarjetas con emociones



Recomendaciones

*Realizar el ejercicio varias veces, para poder expresar varias emociones.
Es importante adaptar las emociones que vamos a trabajar a la edad de los participantes.*



Actividad: Museo de Cera

Actividad: Museo de Cera

▪ Procedimiento

Se asigna una emoción compleja (p. ej., *vergüenza, celos, culpa...*) a cada grupo, y dentro de cada grupo se elige a un/a escultor/a.

Cada escultor/a debe modelar el cuerpo del resto de personas de su grupo en función de la emoción que les ha tocado. Una vez que los grupos han finalizado su escultura se irán exponiendo una a una. El/la escultor/a explicará el significado de su obra y por qué lo ha hecho así.

Puesta en común (*¿Alguna vez has pensado en la importancia del cuerpo a la hora de expresar y percibir emociones?; ¿qué encontraste difícil? , y ¿muy fácil?; ¿Cómo puedes aplicarlo en tu vida?*)

Actividad: Museo de Cera

▪ Objetivo

- Aprender a expresar distintas emociones a través del cuerpo.

▪ Materiales

Cámara de fotos, opcional.



Recomendación:

Se pueden fotografiar cada una de las esculturas realizadas en la sesión y utilizarlas para decorar el aula con sus esculturas emocionales.

ACTIVIDAD PARA CASA: EL DIARIO EMOCIONAL

Por ejemplo: compañer@, padres/madres, amigos, herman@s

▪ Procedimiento

Durante una semana deberán practicar la habilidad de percibir emociones. Tendrán que realizar anotaciones en las hojas de registro, en ella escribir cómo cree que se siente cada día su compañero/a y por qué cree que se ha sentido así.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLE S	JUEVES	VIERNES
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Mi compañero/a </div>					

Actividad para casa: El diario emocional

▪ Objetivo

- Desarrollar la capacidad para reconocer las expresiones emocionales de los demás a través de la expresión facial y corporal.

▪ Materiales

Hoja de registro.



Recomendaciones

Puedes hacer las observaciones más cortas y específicas, sobre todo con los más pequeños. Que sea en clase, se asigna un compañero de clase y al final de la mañana o en la asamblea puede decir lo que ha observado.

VARIANTE: Registrar durante 1 semana tanto las emociones que siente su compañero/a como las suyas propias.



Si quiero que los demás sepan cómo me siento, es importante que aprenda a expresarme con todo mi cuerpo





Actividad: Un artista emocional

▪ Procedimiento

Se les explica a los participantes que van a expresar emociones a través de la pintura. (Con ceras, lápices, rotuladores...)

Cada grupo elegirá una emoción que tendrán que expresar en un papel continuo a través de distintos colores, formas y dibujos.

Una vez finalizada la actividad, se hace una puesta en común trabajando las siguientes cuestiones: *¿Cómo te has sentido mientras realizabas la actividad?; ¿Sueles expresar tus emociones?; ¿Con quién sueles hacerlo?; ¿Consideras que es importante expresar las emociones?*

....

Actividad: Un artista emocional

▪ Objetivo

- Aprender a atender e identificar qué emociones nos provocan determinados objetos y sonidos.

▪ Materiales

Papel continuo, folios, lápices de colores, ceras, rotuladores, pinturas.



Recomendación:

Se puede hacer con grafitis, componer melodías o diseñar piezas de baile.

Para los más pequeños trabajar con música y colores específicos.

Las emociones pueden ser reconocidas no solo en uno mismo, sino también en otras personas y objetos.





- **Concepto**

Habilidad para **tener en cuenta las emociones** cuando razonamos o solucionamos problemas. Ser conscientes de *cómo las emociones influyen en nuestro pensamiento* y también ser capaces de *elicitar emociones que nos ayuden* en nuestra tarea.

*Mi emoción influye en CÓMO RESUELVO LOS PROBLEMAS Y TOMO DECISIONES en mi día a día.
La EMOCIÓN influye en mi COGNICIÓN.*



Actividad: Recuerdos emocionados

▪ Procedimiento

Se explica a los participantes que van a oír dos melodías.

Todos/as deberán concentrarse en ella y, una vez terminada la canción, cada uno/a, individualmente, tendrá que **“describir en un papel un acontecimiento significativo de su vida”**, como única instrucción.

Se realiza una puesta en común en la que, alternativamente, los participantes irán leyendo en voz alta sus relatos breves.

- *¿En cuál de las dos situaciones os ha sido más fácil recuperar el recuerdo?*
- *¿Creéis que la forma en que os sentís influye en lo que pensáis?*
- *¿Veis alguna relación entre la música escuchada y el acontecimiento recordado?*
- *¿Alguna vez os ha parecido que tenéis una mala racha, lo hacéis todo mal...?, ¿Crees que la forma en que te sentías (triste, enfadado,...) tenía relación con el hecho de que sólo recordabas lo que te había salido mal y olvidabas lo que sí era positivo?*



inteligenciaemocional 

Actividad: Recuerdos emocionados

▪ Objetivo

- Conocer la influencia de las emociones, en este caso facilitadas por la música, en nuestra memoria, en los recuerdos recuperados.
- Ser conscientes de las asociaciones, en ocasiones a largo plazo, que establecemos entre nuestras experiencias y las emociones sentidas.

▪ Materiales

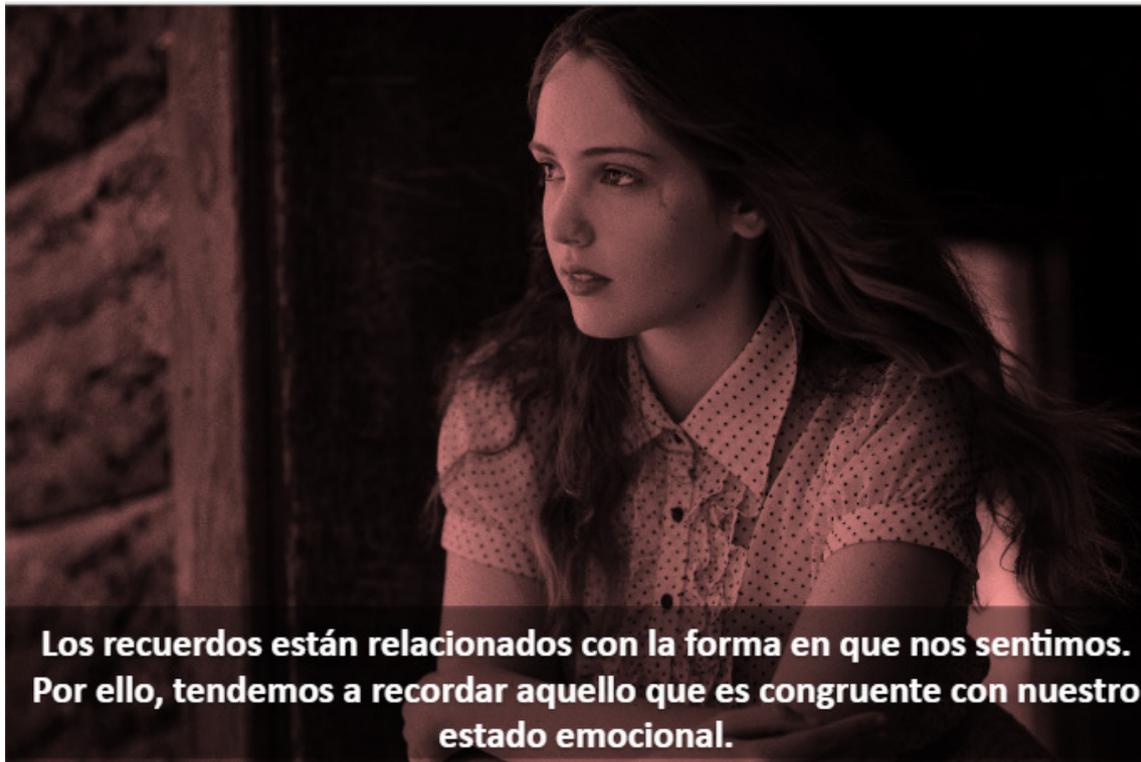
Música seleccionada



Recomendaciones

- Se recomienda usar música actual, que sea cercana a los estudiantes y por tanto facilite recuerdos asociados.
- Es recomendable escoger música en otro idioma para evitar que las letras influyan.
- Para facilitar tristeza deberían tener un ritmo lento, melodías descendentes. P. ej., adagio. Para facilitar alegría deberían tener ritmo rápido, dinámico, con ascensos de intensidad. P.ej., allegro.

inteligenciaemocional 



Los recuerdos están relacionados con la forma en que nos sentimos. Por ello, tendemos a recordar aquello que es congruente con nuestro estado emocional.

Actividad: La Emoteca.

▪ Procedimiento

Consiste en recopilar entre todos y todas distintas formas de generar emociones que sean útiles para llevar a cabo ciertas actividades o tareas. Para ello, el/la educador/a tendrá una serie de tareas/ actividades escolares que dará a los participantes (que estarán en grupos) y se les preguntará qué emoción sería útil para llevarlas a cabo.

Es recomendable que cada miembro del grupo dé al menos 2 ejemplos de maneras de generarse a sí mismo esa emoción.

Una vez finalizada la actividad, se hace puesta en común de las alternativas propuestas para cada emoción: ¿Cuándo fue la última vez que estuviste en una situación en la que te venía bien sentirte (emoción)?; ¿por qué (alternativa propuesta) te genera esa emoción? O ¿se os ocurren más maneras?.

Actividad: La Emoteca.

- ✓ Si tenéis clase de educación física a primera hora de la mañana, ¿qué emoción os será más beneficiosa para comenzar?
 - ✓ Ejemplos de emociones útiles: Motivación, entusiasmo, y alegría.
 - ¿Qué os genera esas emociones a vosotros/as?
 - ¿Qué emoción sería más útil para realizar estas actividades?, ¿de qué manera podríais generar esa emoción?

- ✓ Estudiar para un examen de matemáticas.
 - ✓ Optimismo, calma, miedo.

- ✓ Ayudar a un compañero/a con discapacidad.
 - ✓ Cariño, solidaridad, interés.

- ✓ Quedarse en clase castigado sin recreo.
 - ✓ Reflexividad, tristeza, calma.



Actividad: La Emoteca.

▪ Objetivo

- Profundizar en la práctica de la facilitación emocional proponiendo estrategias concretas para generar la emoción deseada.
- Reflexionar y tomar nota de estímulos o actividades que nos generan determinadas emociones.

▪ Materiales

Listado de tareas / actividades para plantear a los participantes. Lápiz y papel y pizarra.



Recomendaciones

- Es muy importante aclarar que la intensidad de la emoción es clave.
- Es importante que el/la educador/a facilite la participación de todos/as y evite cualquier tipo de juicio o comentario de la alternativa propuesta.
- Cuando sea posible, los/as educadores podrían dedicar al principio de su clase 5 min a realizar una actividad que estimule la emoción más adecuada. Tanto el educador como los participantes se beneficiarán de esta rutina antes de empezar la clase.

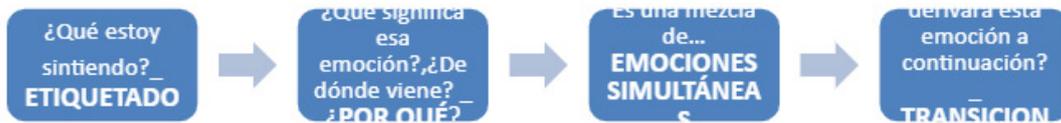




HABILIDAD 3: COMPRENSIÓN EMOCIONAL



• Concepto



Ser empático consiste en...



1

Adoptar su punto de vista, "ponerse en su lugar"

"Laura lo tiene que estar pasando fatal con la bronca que está recibiendo"

2

Comprender cómo se siente en ese momento

"Pablo, entiendo lo frustrado que te sientes por haber suspendido el examen a pesar de haber estudiado"

3

Responder con la emoción adecuada a su estado emocional

(no experimentar la misma emoción)



Una respuesta empática se caracteriza por... ESCUCHA ACTIVA



Proximidad física



Contacto ocular



Postura corporal: inclinación hacia la otra persona



Adecuación del tono de voz



Validación emocional



Expresión de atención del tipo "sí" "ajá"



Contacto físico (si es apropiado)

 **IMPORTANTE:** ¿ES UN MOMENTO ADECUADO PARA MÍ??
NUNCA OFRECER LO QUE NO SE PUEDE DAR



Importante

Desarrolla tu vocabulario emocional

EL PARTY DE LAS EMOCIONES

▪ Procedimiento

Esta actividad está compuesta por diferentes juegos que se exponen a continuación:

1. Pasapalabra emocional.
2. Tabú emocional.
3. Saber y Ganar...emociones.
4. Dominó emocional.



Actividad: Pasapalabra emocional

▪ Procedimiento

Se divide a los participantes en dos grandes grupos.

El objetivo del juego es contestar de forma correcta el mayor número de “palabras emocionales”.

El/la educador/a muestra en la pizarra los roscos del pasapalabra emocional a cada uno de los dos equipos. Se comienza por el equipo 1, dando la definición el/la educador/a de cada palabra; y los participantes deben acertar de qué palabra se trata.

Puesto que el objetivo es “no fallar”, los participantes pueden decir pasapalabra si creen no conocer la respuesta; si esto ocurre se comienza con el equipo 2. El juego continua hasta que los dos equipos han contestado todo el roscó. Gana el equipo que menos fallos tenga.



Pasapalabra emocional: Equipo 1

- A
- B
- C
- D
- E
- F
- G
- H
- I
- L
- M
- N
- Ñ
- O
- P
- R
- S
- T
- V
- X



Pasapalabra emocional: Equipo 1

C = (cariño): Inclínación de amor o buen afecto que se siente hacia alguien o algo.

A = (apatía): No sentir interés por casi nada.

S = (soledad): Pesar y melancolía que se siente por la ausencia, muerte o pérdida de alguien o de algo.

E = (euforia): Alegría muy intensa que nos hace ver las cosas de forma positiva. **N = (nostalgia):** Tristeza melancólica originada por el recuerdo de una pérdida.

R = (rabia): Cuando nos sentimos muy enojados al encontrar obstáculos para la consecución de nuestras metas.

¡Elaboramos cuatro definiciones adicionales utilizando otras letras!



Pasapalabra emocional: Equipo 1

- | | |
|-----|-----|
| • A | • M |
| • B | • N |
| • C | • Ñ |
| • D | • O |
| • E | • P |
| • F | • R |
| • G | • S |
| • H | • T |
| • I | • V |
| • L | • X |



EL PARTY DE LAS EMOCIONES

▪ Objetivo

- Aprender a asociar los estados emocionales con diferentes etiquetas.
- Ampliar y enriquecer el lenguaje emocional.

▪ Materiales

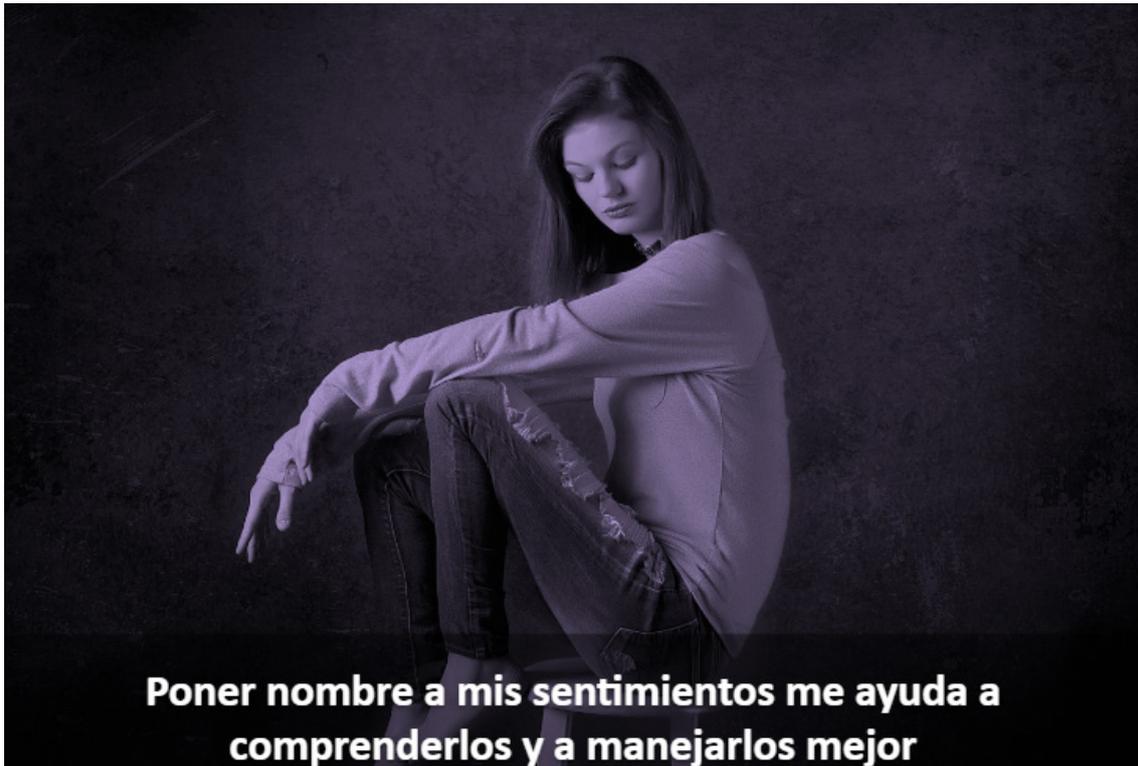
Rosco de pasapalabras emocional, tarjeta de tabú emocional, definiciones del saber y ganar...emociones, dominó emocional



Recomendaciones

El/la educador/a podrá modificar la complejidad de cada juego cambiando las etiquetas emocionales, básicas o más complejas. Se puede ampliar la duración de cada uno de los juegos, incluyendo más etiquetas.





Poner nombre a mis sentimientos me ayuda a comprenderlos y a manejarlos mejor

NO OLVIDAR

El valor de las emociones



1. ¿Qué hacemos ahora?

- Podemos construir una cabaña y dormir en la playa, esperando que se haga de día para comenzar el camino hacia el otro lado de la isla.
- Comenzar a caminar hacia Malaka sur.

2. ¿Los comemos?

- Sí.
- No.

3. ¿Nos acercamos a pedir ayuda?

- No.
- Sí.

4. ¿Qué hacemos? ¿Volvemos a por él?

- Sí.
- No.

5. ¿Qué hacemos?

- Construir una cabaña y esperar a que amanezca.
- Adentrarse de nuevo en la isla esperando encontrar el camino correcto.

6. ¿Los comemos?

- Sí.
- No.

**1. ¿Qué hacemos ahora?**

- Podemos construir una cabaña y dormir en la playa, esperando que se haga de día para comenzar el camino hacia el otro lado de la isla.

- [Comenzar a caminar hacia Malaka sur.](#)

2. ¿Los comemos?

- Sí.
- No.

3. ¿Nos acercamos a pedir ayuda?

- No.
- Sí.



4. ¿Qué hacemos? ¿Volvemos a por él?

- Sí.
- No.

5. ¿Qué hacemos?

- **Construir una cabaña y esperar a que amanezca.**
- Adentrarse de nuevo en la isla esperando encontrar el camino correcto.

6. ¿Los comemos?

- Sí.
- No.



Actividad: Viaje en globo

Procedimiento

Este ejercicio se realiza por equipos.

El/la educador/a relata la historia de “*El viaje en globo*”. En ella, cada uno de los equipos debe imaginar que se encuentra realizando un viaje en globo y que en el trayecto han perdido varias emociones. Al llegar al lugar de destino deberán elegir entre varios “caminos” para alcanzar su meta, pero teniendo en cuenta las emociones que aún les quedan y las que han perdido.

En cada caso aparece la opción correcta y una breve explicación del por qué.



Actividad: Viaje en globo

▪ Objetivo

- Desarrollar el conocimiento emocional.
- Descubrir cuál es la función de las emociones y comprender que todas las emociones son importantes y necesarias.
- Conocer la relación entre pensamientos y emociones, cómo los estados emocionales suelen acompañarse de determinadas formas de pensar o formas de valorar una determinada situación.

▪ Materiales

Historia del viaje en globo



Recomendaciones

Después de elegir cada camino, es útil discutir con los participantes acerca de la función de la emoción que está en juego.



Importante

Aprende a conectar con los demás. **Empatía.**



Es viernes por la noche y te han invitado a una fiesta de cumpleaños a la que tienes muchas ganas de ir. Llevas toda la semana pensando en la fiesta y por fin ha llegado el día. Te han puesto una hora de llegada, pero estabas tan entretenido en la fiesta que no te has dado cuenta de la hora y has llegado 30 minutos tarde. Cuando llegas, te están esperando tus padres despiertos.

Carmen y Juan son muy buenos amigos y pasan muchos momentos juntos habitualmente. Sin embargo, últimamente Carmen pasa algún tiempo con una chica nueva que ha entrado al instituto este año. Ambas comparten su afición por la Play-station, la cual tú no soportas porque prefieres otro tipo de actividades al aire libre. Hablas con Carmen para preguntarle por qué pasa menos tiempo contigo.



Actividad: Cambiando de rol (empatía)

▪ Procedimiento

El/la educador/a reparte un sobre a cada equipo en el que aparece una situación a representar. Los equipos disponen entonces de 10 minutos para repartirse los papeles de los personajes que aparecen, decidir el estado emocional que tendrá cada personaje y preparar su representación como si fuese un pequeño "teatro". Una vez hecho esto, cada uno de los equipos expone su representación delante del resto de la clase. Los demás compañeros deberán adivinar:

- *¿Cómo se siente cada uno de los personajes que aparecen en la representación?*
- *¿Por qué se sienten así? ¿Qué estarán pensando para sentirse así?*



Actividad: Cambiando de rol (empatía)

▪ Procedimiento

A continuación, los miembros del equipo deben variar sus papeles y “cambiar de rol”. Una vez hecho esto, se pregunta a los miembros del equipo que han hecho la representación cómo se han sentido en su nuevo rol y si ha sido diferente al rol anterior.

En la puesta en común de esta actividad el/la educador/a puede hacer hincapié en la importancia de ponernos en el lugar del otro a la hora de manejar nuestras relaciones sociales. El ejercicio nos ha enseñado que todas las personas tienen emociones, motivos y deseos, y que conectar con los demás, tratando de ponernos en su lugar y comprendiendo dichas emociones, motivos y deseos, puede hacer que las relaciones sean más fáciles y menos conflictivas.



Actividad: Cambiando de rol (empatía)

▪ Objetivo

- Desarrollar habilidades empáticas.
- Desarrollar la habilidad para ponernos en el lugar de los demás y comprender por qué se sienten de una determinada forma.

▪ Materiales

Sobres con diferentes situaciones a representar.



Recomendaciones

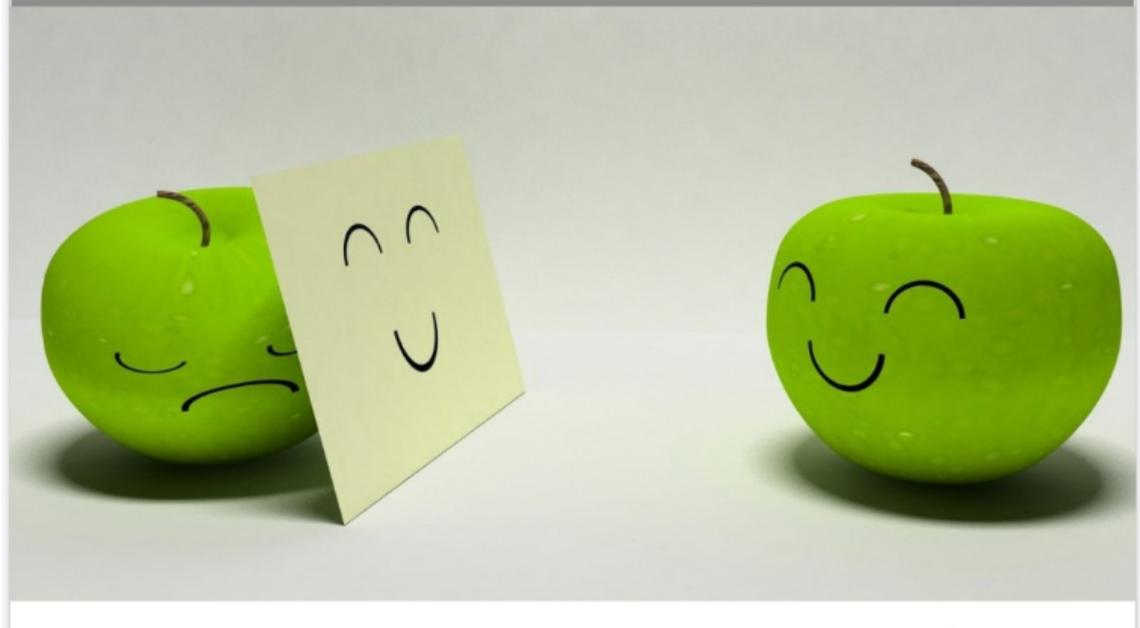
Es importante que los participantes no digan de forma explícita cuál es el estado emocional del personaje que representan. El resto tendrá que adivinarlo a través del comportamiento no verbal y la propia situación.



Ponernos en la mente de los demás y comprender sus emociones nos ayuda a ser más empáticos



HABILIDAD 4: REGULACIÓN EMOCIONAL



• **Concepto**

¡ OJO ! Regular no es suprimir

- ✓ Estar abierto a las emociones, tolerar tanto los sentimientos *placenteros* como *desagradables*.



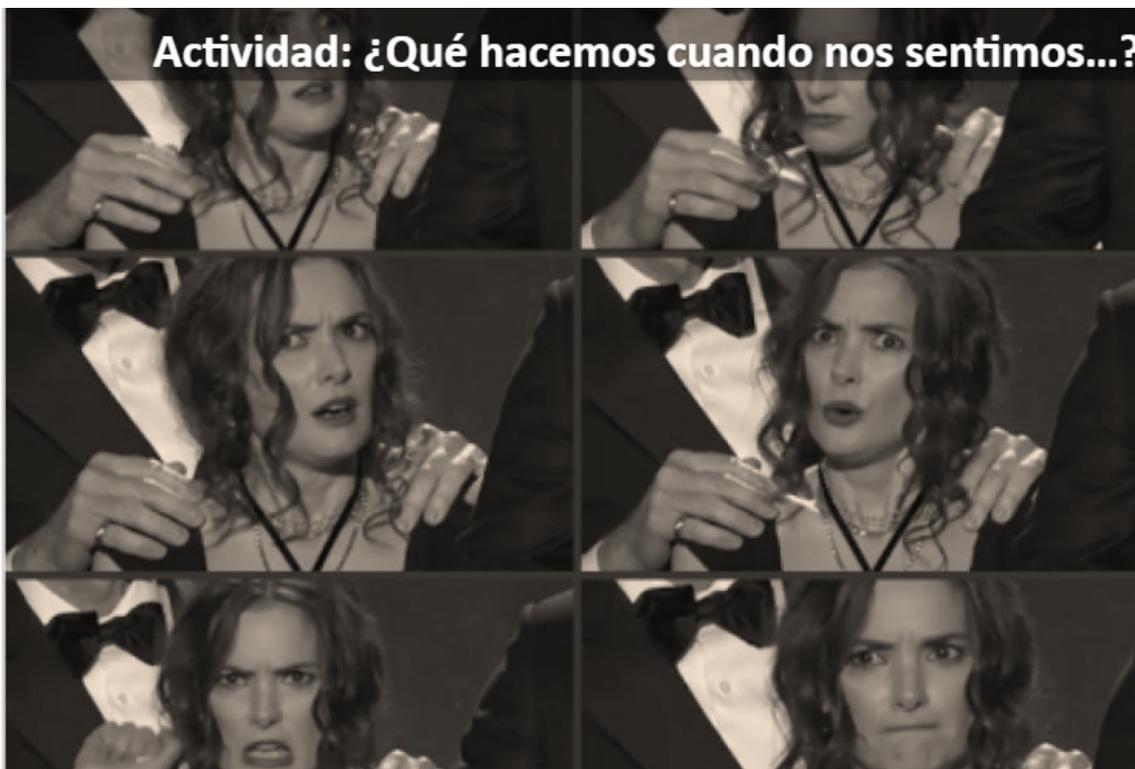
- ✓ Reflexionar sobre las emociones: acercarse o alejarse de una emoción dependiendo de su utilidad. Tomar distancia o prolongar un estado emocional.



- ✓ Manejar las emociones, moderar las negativas y aumentar las positivas.



SE NECESITA PRÁCTICA.



Actividad: ¿Qué hacemos cuando nos sentimos...?

▪ Procedimiento

Se le asigna a cada grupo una emoción (*enfado, tristeza, alegría*).

Y el grupo debe pensar situaciones que le han hecho sentirse así y anotar qué estrategias han utilizado para sentirse mejor o para mantener ese estado de ánimo (*en el caso de la alegría*) y si esas estrategias han sido efectivas o no.

Después, en la puesta en común, todos los equipos comentan lo que han trabajado y completan entre toda la clase las estrategias que pueden ser útiles para cada emoción y situación.



Actividad: ¿Qué hacemos cuando nos sentimos...?

▪ Objetivo

- Manejar las emociones propias y las de los demás.
- Provocar en el grupo autorreflexión sobre su comportamiento y pensamiento ante diferentes situaciones.
- Conocer las estrategias que los demás ponen en práctica a la hora de regular su mundo emocional, es decir, identificar estrategias posibles para manejar/regular los sentimientos, estados de ánimo y conductas en diferentes situaciones.

▪ Materiales

Papel y lápiz

Recomendaciones



Es recomendable que los participantes se tomen tiempo y reflexionen sobre las estrategias que ponen en práctica.

Para que los participantes tengan una idea más clara sobre lo que se pide, es importante facilitar ejemplos sencillos de regulación como: salir con amigos, hacer deporte,...





ACTIVIDADES TRANSVERSALES:
Actividad: El periódico emocional



Actividad: El periódico emocional

▪ Procedimiento

Los participantes deben trabajar con noticias reales (de su ciudad, del país, del mundo,...) que representen aspectos trabajados durante las sesiones: de percepción y expresión de emociones, facilitación, comprensión y regulación de emociones. Y deben plasmarlo a través de noticias, fotografías, declaraciones, comportamientos que hayan visto en medios de comunicación,...

Los temas a tratar pueden ser diversos como en la realidad. Lo ideal es que cada periódico emocional contenga todas las secciones de un periódico, noticias de deportes, sociedad, política, ciencia ... y una sección especial que sea de su centro educativo o de su clase (Recoger fotos, noticias, titulares, momentos vividos, triunfos del centro o de la clase, ...)

Para facilitar y organizar el trabajo se harán grupos y el/la educador/a determinará cuánto tiempo va a dejar durante las clases para el trabajo grupal y establecerá una fecha de entrega.



Actividad: El periódico emocional

Debido a que esta actividad se nutre fundamentalmente de las noticias que van aconteciendo, es importante resaltar el trabajo continuado y constante por parte de los participantes.

Una vez terminados los periódicos se presentarán formalmente en clase; y pueden ser evaluados por el/la educador/a (*Criterios de evaluación posible: cantidad, calidad y pertinencia de noticias, contenidos y material gráfico; inclusión de emociones tanto agradables como desagradables; correcto análisis de titulares; originalidad en cuanto a creatividad y presentación...*) y reconocidos por algún premio en el centro y/o expuestos en algún sitio visible.



Recomendaciones

- Al ser un trabajo transversal, gradual y continuo haremos saber a los participantes que, siempre que sea posible, dentro de la clase habitual de IE dedicarán los últimos minutos a esta actividad.
- Sino fuera posible, se animará a ser realizado fuera del horario lectivo, como trabajo para casa.
- Puede ser motivante realizar periódicos emocionales digitales.



Actividad: El periódico emocional

▪ Objetivo

- Afianzar los conocimientos aprendidos y las herramientas adquiridas en sesiones anteriores
- Comprender los procesos que se dan de manera integrada.
- Trasladar los conocimientos a la realidad y trabajar con ejemplos concretos.

▪ Materiales

Periódicos, revistas, noticias de actualidad de internet.



Aplicación personal: El periódico de mi vida.

▪ Aplicación personal “El periódico de mi vida”

El objetivo es que los participantes hagan un periódico reflexionando sobre aquellos aspectos importantes e influyentes de su vida, que consideran han tenido un impacto positivo en cómo son hoy en día y en su desarrollo emocional.

Una vez hayan pensado esos momentos relevantes, lo deben plasmar a modo de noticias dentro de lo que va a ser el periódico de su vida.

Para ello, cada educador/a deberá trabajar en clase previamente en la identificación de los hechos y momentos relevantes de sus participantes desde que tienen consciencia hasta el día de hoy.

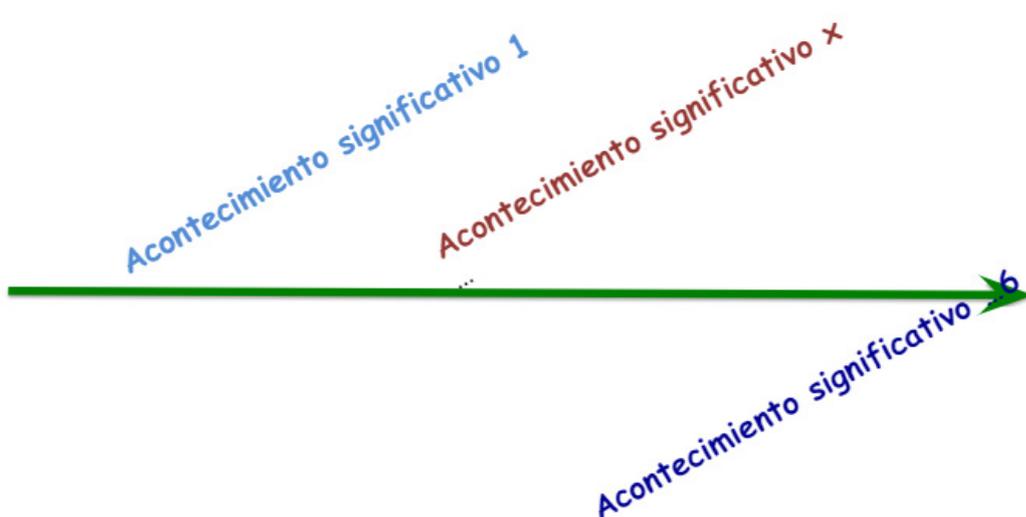
Aplicación personal: El periódico de mi vida.

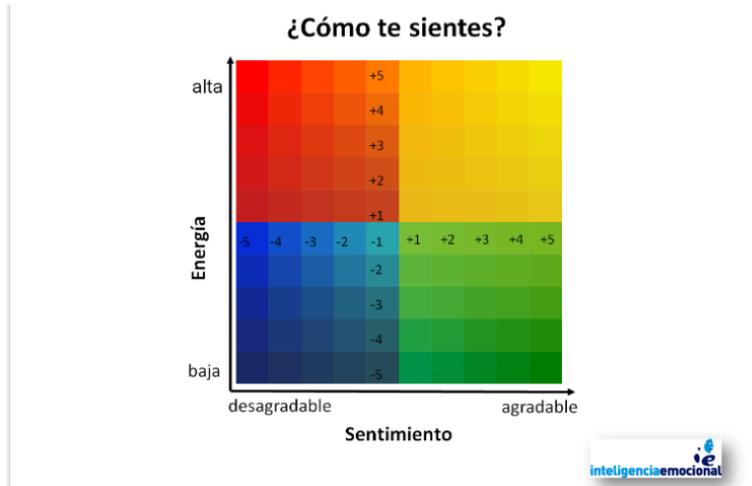
▪ Aplicación personal “El periódico de mi vida”

Se pueden hacer un ejercicio similar a este:

“Pide a los participantes que cojan un folio en blanco, lo pongan en horizontal, escriban en la esquina inferior izquierda su fecha de nacimiento y en la esquina superior derecha la fecha en que nos encontramos hoy. Pídeles que cierren los ojos para reflexionar sobre 6 momentos decisivos de su vida, 6 eventos que consideren importantes, y que les haya influido positivamente en su forma de hacer las cosas. Y le pedimos que los plasmen por orden uniendo la línea de su nacimiento hasta la fecha de hoy. Puede ser lineal o con curvas o subidas o bajadas, ... según crean. Debe haber momentos buenos y difíciles, pero que a pesar de ello han aprendido algo o un impacto positivo al final.”

Aplicación personal: El periódico de mi vida.





REFLEXIÓN DE CIERRE

- Entrenar en Inteligencia Emocional tiene múltiples beneficios para nosotros y para nuestro alumnado.
- Las personas desconocemos el potencial de aprendizaje que tenemos desde el punto de vista emocional. Hay que ser constante y llevar a cabo un programa completo y bien estructurado para ver resultados.

emotional.lab@gmail.com

Gracias por vuestra atención

inteligenciaemocional

3. Buenas Prácticas en Inteligencia Emocional

CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España), Childhood Development Initiative (Irlanda) y Civitas Solis (Italia)

Caja de Emociones de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España)

Presentación de Belén Vian Romo y Obdulia Gómez, educadoras de las residencias “Gloria Fuertes” y “Andrés García-Quijada”



Belén Vian Romo y Obdulia Gómez presentando su ponencia

Presentación visual de la CEMU acerca de la inteligencia emocional



CAJA DE EMOCIONES BOX OF EMOTIONS



¿Por qué creamos esta CAJA? Why we made this BOX?

¿Cuántas veces preguntamos?
How many times we ask?

¿CÓMO ESTAS? ¿QUÉ TAL? ¿POR QUÉ LO HICISTE?.....
How are you? What's up? Why did you do it?

Y las respuestas suelen ser:
And the answer usually are

SI, NO, NO SE, BIEN, MALo simplemente ni contestan
YES, NOT, ... o simply they do not answer



....OBSERVAMOS QUE:
.... WE OBSERVE THAT:

SENTIMIENTOS Y EMOCIONES se quedan
COHIBIDOS, porque NO SABEN/SABEMOS
cómo GESTIONARLOS O EXPRESARLOS

EMOTIONS AND FEELINGS are restrained,
because we dont know how to express them



NOS PLANTEAMOS QUE:
WE INQUIRE ABOUT:

- Debemos APRENDER a ESCUCHAR LAS EMOCIONES que se encuentran DETRÁS DE LAS CONDUCTAS de nuestros NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES. Prestando mayor atención a los mensajes emocionales y sentimientos que a la conducta concreta
- We should learn to LISTEN to the EMOTIONS found IN THE ORIGIN of our BOYS, GILS AND TEENAGERS' BEHAVIOUR. We should pay more attention to emotional messages and feelings than to a specific behaviour



- AYUDAR A IDENTIFICAR EMOCIONES Y SENTIMIENTOS poniendo palabras, comportamientos y reacciones adecuadas
- HELPING TO IDENTIFY EMOTIONS AND FEELINGS by translating them into the most appropriate words.
- ACOMPAÑARLOS en su bienestar afectivo
- ACCOMPANY THEM in their emotional health



- SOSTENER EMOCIONALMENTE (ayudar a la integración emocional en su historia afectiva)
- SUPPORT THEM EMOTIONALLY (aiding in the emotional integration on their affectional story)



OBJETIVOS/GOALS

- CONOCER SUS PROPIAS EMOCIONES: reconocer las emociones para saber sus causas y, así, poder prever sus reacciones.
- TO UNDERSTAND THEIR OWN EMOTIONS: Finding its causes to anticipate their reactions.
- REGULACIÓN EMOCIONAL: identificar las emociones propias y de los demás para expresarlas con un lenguaje apropiado.
- EMOTIONAL REGULATION: identify your emotions and those that belong to others in an effort to express them with appropriate lenguaje.



- MOTIVACIÓN: poner en práctica sus habilidades para así poder alcanzar sus objetivos
- MOTIVATION: to make use of their skills in daily practice, so they can achieve their goals
- CURIOSIDAD-CREATIVIDAD
- CURIOSITY -CREATIVITY



- RECONOCER LAS EMOCIONES EN LOS DEMÁS - EMPATIA
- Recognize emotions in others- EMPATHY

- COOPERACIÓN: trabajar de manera conjunta y así obtener mejores resultados
- COOPERATION: work in group and be able to get better results



METODOLOGÍA/METHODOLOGY

La IDEA principal es que los NIÑOS NIÑAS Y ADOLESCENTES APRENDAN EXPERIMENTANDO, LO CONVIERTAN EN SU PROPIA EXPERIENCIA Y PODERLO PONER EN PRÁCTICA en todos los aspectos de su vida

The main idea is that they learn by experimenting, they make it their own experience and they can turn it into a practice in their life.



Se trabajarán a través de diversas actividades, juegos, dinámicas, en las que ELLOS SERÁN LOS PRINCIPALES PROTAGONISTAS.

We will do activities and games in which they will be the protagonist

El mismo contenido además se podrá trabajar de diferentes formas y formatos.

The same content will be work out in different formarts



HERRAMIENTAS/TOOLS

(Actividades diseñadas para trabajar la educación emocional/ Activities designed to work with emotional education)

- CONOCER SUS PROPIAS EMOCIONES:
- TO UNDERSTAND THEIR OWN EMOTIONS
 - Diario de las emociones, ...Diary of emotions
 - Abecedario y tabla periódica de las emociones... Emotional ABC, Periodic table of emotions
 - Cuentacuentos... Storytelling
- REGULACIÓN EMOCIONES:
- REGULATING EMOTIONS
 - ruleta de las emociones, comecocos /Roulette emotions,...
 - Buzón o hay una carta para tí, comecocos /Mailbox, there is mail for you!
 - Mensajes en positivo/ Positive messages



- CREATIVIDAD/CURIOSIDAD/MOTIVACIÓN
- CREATIVITY/CURIOSITY/MOTIVATIONS
 - Talleres de decoración en la residencia... Decorations workshop
 - Fechas para recordar... Dates to remember
 - Taller narrativa creativa... Fictional narrative workshop
- RECONOCER LAS EMOCIONES EN LOS DEMÁS - EMPATIA:
- RECOGNIZE EMOTIONS IN OTHERS - EMPATHY:
 - Talleres de masajes
 - Massage workshops



- COOPERACIÓN
- COOPERATION
 - Taller de decoración residencias / Workshop decoration
 - Taller de peluquería, / Hairdressing workshop



¡GRACIAS!
THANKS!

“Las herramientas de prácticas restaurativas”

Childhood Development Initiative -CDI- (Irlanda) con James Bowes, formador principal y Susan Kavanagh, psicoterapeuta de Arte.



Susan Kavanagh y James Bowes dirigiéndose al público

CDI “Childhood Development Initiative” (Iniciativa de Desarrollo Infantil) es una ONG ubicada en Dublín, Irlanda. Esta ONG trabaja para mejorar la situación de niños, familias y comunidades: concretamente en Tallaght y que se extiende a toda Irlanda.

En la sede en Tallaght West, CDI se estableció para diseñar, brindar y evaluar un conjunto de servicios destinados a mejorar la situación de los niños y sus familias. Tras una consulta con la población de dicha comunidad, se acordaron áreas de mejora, se desarrollaron intervenciones basadas en la investigación, se realizaron mejoras en la práctica y se encargaron equipos de evaluación independientes.

Adoptando un enfoque científico de implementación, CDI ha apoyado a varias organizaciones y diferentes metodologías para mejorar la práctica y adoptar nuevos modelos.” Algunos de sus programas actuales incluyen diferentes iniciativas como:

- “Ante-Natal to Three”, un programa Chit Chat para desarrollar habilidades lingüísticas en niños pequeños.
- “Imagination Library de Dolly Parton”, para proporcionar libros gratis a niños y familias.
- “Doodle Den”. para mejorar la alfabetización.

CDI cuenta con una gran variedad de programas de apoyo para padres y un programa de capacitación e implementación de Prácticas Restaurativas. CDI faci-

lita conversaciones con grupos comunitarios y escolares para capacitar a otros sobre el uso de las Prácticas Restaurativas.

“Las Prácticas Restaurativas (RP) son un conjunto de habilidades basadas en evidencias que ayudan a desarrollar y mantener organizaciones y comunidades fuertes y felices, desarrollando activamente relaciones positivas, evitando y mejorando los conflictos y las malas acciones de una manera creativa y saludable”.

CDI ha capacitado a más de 3,000 adultos y 300 jóvenes en Prácticas Restaurativas. Las evaluaciones realizadas han encontrado consistentemente que, los participantes pueden usar el enfoque fácilmente; que las relaciones en el lugar de trabajo mejoran; y que cuando se produce un conflicto, se resuelve más rápidamente.”

La presentación de CDI se centró en la implementación de prácticas restaurativas para los programas educativos y de mentoría, y la importancia de cambiar las expectativas de los jóvenes sobre cómo una figura de autoridad responde al daño en una comunidad. Por ejemplo, un facilitador que comparte una anécdota personal y participa en el círculo restaurativo, puede hacer que todos los participantes se sientan más cómodos en compartir sus experiencias personales.

Las habilidades en prácticas restaurativas

El desarrollar de inteligencia emocional en jóvenes

La iniciativa del desarrollo infantil (CDI)

- Establecida en 2007
- Un enfoque basado en hechos
- La inversión gestionada de fondos para intervención y prevención temprana con niños, jóvenes, y familias

Los servicios de la CDI

- Los servicios prenatales hasta los niños de tres años
- La participación de los padres
- El servicio de los primeros años
- El servicio de habla y de lenguaje
- El “Doodle Den,” un servicio para la alfabetización
- Los vínculos familiares y PAR
- El programa de prácticas restaurativas

Las prácticas restaurativas

- El programa de formación para prácticas restaurativas
- La formación de formadores
- Los trabajos con escuelas
- El programa de bienestar
- Los jóvenes en reclusión, y
- Los jóvenes con riesgo

“La inteligencia emocional en adolescentes”

Presentación de Ivan Giannotti y Sonia Zucco, voluntarios de Civitas Solis (Italia)

El término "inteligencia emocional" indica la capacidad de percibir, comprender y controlar nuestras emociones y las de los demás. Las competencias emocionales no son talentos innatos, sino capacidades aprendidas en las que se debe trabajar y desarrollar para lograr un desempeño sobresaliente.

El nivel de inteligencia emocional es la capacidad de comprender y reconocer las emociones y reacciones. La posibilidad de controlar, gestionar y adaptar tu estado de ánimo. También es una habilidad poderosa para reconocer y discernir los sentimientos de los demás, establecer una conexión y ganar confianza. Ser capaz de construir relaciones, relacionarse con otras personas en cualquier situación social, trabajar como parte de un equipo y negociar cualquier conflicto que pueda surgir, son elementos centrales de la inteligencia social y emocional.

La asociación *Civitas Solis*, de la que actualmente formamos parte como voluntarios, se ocupa de la promoción de proyectos que pueden aportar mejoras a la comunidad y sus componentes, incluso el papel de los adolescentes en nuestra comunidad.

Nuestro trabajo como voluntarios se basa en el apoyo a los jóvenes y se lleva a cabo en actividades en las que tratamos de asegurarnos de que puedan expresar lo mejor posible. Por lo tanto, tenemos la oportunidad de guiar a los adolescentes hacia el crecimiento personal y un aumento en sus habilidades. Los adolescentes no solo deben crecer en aspectos educativos, sino que deben aprender a involucrarse y experimentar su propia inteligencia emocional. Nuestras actividades basadas en la educación no formal, la capacitación experimental y la animación sociocultural buscan ofrecer un espacio en el que todos, incluidos los adolescentes, puedan ser libres de expresar su deseo de mejorar, a partir de aspectos humanos, como aquellos para ser escuchados y entendidos.

Es fácil ver cómo la inteligencia social y emocional juega un papel muy importante en muchas áreas de la vida. Desempeña un papel fundamental en todos los aspectos de la calidad de nuestra existencia profesional y personal. Si bien la tecnología puede ayudarnos a aprender y dominar la información, es en dominar la inteligencia emocional donde aprendemos a manejar y dominar nuestras emociones.

Inteligencia emocional en adolescentes

Introducción: definición de inteligencia emocional

La habilidad de percibir, entender, y controlar nuestras emociones y las de los demás, y usarlas para guiar nuestros pensamientos y emociones.

Aspectos de la inteligencia emocional

- Atención a las emociones: se refiere a cómo las personas consideran sus emociones.
- Claridad de emociones: es cómo las personas piensan que entiendan y discriminan sus emociones.
- Reparo de humor: es la creencia del sujeto que se puede modificar sus humores negativos.

El modelo de Goleman de inteligencia emocional

Un despliegue de competencias y herramientas sociales que dirigen la presentación del liderazgo.

- Auto-conocimiento del estado emocional de si mismo, conocer sus propias fortalezas y debilidades.
- Auto-regulación. Auto-control en manejar emociones fuertes.
- Empatía. La habilidad de percibir e identificar las emociones de los demás.
- Motivación. La habilidad de guiar y motivar a lograr sus metas.
- Herramientas sociales. Manejar las emociones y saber cómo leer situaciones sociales.

Inteligencia emocional en la adolescencia

Los jóvenes de hoy componen la fuerza laboral de mañana.

Los conocimientos prácticos son necesarios para enfrentar los desafíos de la vida.

Enfrentar al estrés y presión

Tener herramientas de inteligencia emocional afecta perspectiva y actitud. También puede ayudar a quitar la ansiedad, lidiar con cambios de humor, y evitar depresión.

Más allá, poseer la habilidad de manejar su estrés tiene un efecto poderoso en el bienestar general, lo cual se vincula con el nivel de inteligencia emocional.

A través de ser consciente del estado emocional y reacciones a situaciones variadas, se puede aprender cómo manejar el estrés y mantener buen salud.

Relaciones entre inteligencia emocional y psicológica

- Alta claridad de emociones y alta habilidad de reparar el humor
- Humores positivos
- Alta atención a sentimientos, con alta nivel de depresión
- Actitudes prosociales
- Logro académico

Desarrollar inteligencia emocional

- Relaciones enriquecidas
- Habilidad mejorada de comunicar bien con los demás
- Habilidades mejoradas de empatía
- Integración social
- Ganar actitud respetuosa de los demás
- Ajustar con confianza en un nuevo ambiente
- Tener autoconfianza y inculcar comportamientos positivos
- Minimizar niveles de estrés

Civitas Solis

Nuestras actividades basados en la educación no formal, formación experimental y animación sociocultural intentan a ofrecer un espacio en lo cual todos, incluso adolescentes, pueden sentir libres para expresar su deseo de mejorar, empezando con aspectos humanos, como el ser escuchado y entendido.

Promoción de proyectos que traen mejoría a la comunidad

Apoyo para jóvenes

Conclusiones sobre la inteligencia emocional

- Relaciones de cualidad. Con entender sus emociones, se puede mejorar su habilidad de manejar si mismo.
- Resolución de conflicto. Ver la perspectiva del otro es una herramienta poderosa.
- Inteligencia socioemocional. Juega un papel crítico en cada aspecto de la calidad de nuestra existencia.

Grazie

Sonia Zucco

Ivan Giannotti

DIMENSIÓN DE AUTONOMÍA ADOLESCENTE Y ORIENTACIÓN LABORAL

ÍNDICE

1. Introducción: “Programa de Autonomía Personal” de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España) por Sergio Romero, educador.	118
2. Taller de Dinámicas de Autonomía para trabajar con jóvenes de Solidaridad sin Fronteras -SSF- (España) por Carmelo Pacheco García, facilitador.	124
3. Buenas prácticas:	126
a. “La unión del equipo” según Social Empowerment (Grecia) por las sociólogas Flora Peramatzi y Eleni Koumara.	126
b. “La orientación laboral (juvenil)” en Solidaridad sin Fronteras -SSF- (España) por Daniel Leiva, gerente de Proyectos, Carmelo Pacheco García, facilitador, y Sergei Marinovick, usuario y colaborador.	127
4. Anexos.	137

1. Programa de Autonomía Personal 16-18 en la CiudadEscuela Muchachos -CEMU-

Sergio Romero, educador de la Residencia “Padre Silva”



Sergio Romero impartiendo su conferencia

Este programa se define como el proceso de atención y preparación de los menores (16 a 18 años) para el futuro mediante un trabajo educativo individual de apoyo personal, integral y compensador que favorezca el desarrollo y garantice su autonomía personal. El propósito principal es preparar a los participantes para su futura emancipación y para la vida independiente.

La finalidad fundamental del programa es que los menores aprendan a desenvolverse solos en la vida, a tomar sus propias decisiones, a encontrar un trabajo que les ayude a adquirir y desarrollar su propia autonomía, y a que asuman gradualmente, de acuerdo con su edad y sus capacidades, las responsabilidades de la vida diaria, tanto a nivel personal como social y laboral.

Este programa va dirigido a los adolescentes que cumplen 16 años o que se incorporan a la CiudadEscuela a partir de esa edad. Es fundamental lograr el compromiso y la implicación del joven en su propio proceso. Por eso, la metodología está diseñada de modo que el joven asuma un gran protagonismo en las actividades diseñadas para la consecución de los objetivos de su plan individual.

Cuando el adolescente cumple 16 años, o cuando el joven accede a la CEMU con más de esta edad y lleva con nosotros algo más de un mes, se activa su participación en este programa. Primero, el educador de re-

ferencia (previo reparto de esta responsabilidad con la Coordinadora de Residencia) se reúne de forma individual con el chico/a y le habla de la necesidad de hacer este trabajo. Se les explica que van a realizar conjuntamente unas valoraciones, unas reflexiones que les permitirán planificar de manera consensuada unos objetivos que ayudarán en su proceso educativo y, sobre todo, a completar con éxito su emancipación cuando cumpla la mayoría de edad.

Se procede a realizar un acto solemne en la Asamblea semanal de la CEMU, que consiste en un breve discurso de la directora y la entrega de una carpeta con diferente documentación al participante (Documento de Participación, Proyecto Educativo Individual de Autonomía -PEIA- y Contrato para el PEIA).

Documentación (ver anexos):

I. Documento de participación del adolescente. Permite evaluar las expectativas, fortalezas y necesidades del o la joven y lograr su motivación e implicación en su proyecto de futuro, así como para revisar las modificaciones que en estos aspectos pueda presentar el o la joven a lo largo del proceso de intervención. Lo trabajará el educador o educadora con el o la joven, antes de cada Comisión de Orientación que se realicen de los 16 a los 18 años.

II. Contrato para el proyecto educativo individual de autonomía. Sirve para formalizar el compromiso del

o la joven y el de todas las personas implicadas en el Proyecto de Intervención Individual. Se realiza con el o la menor al cumplir los 16 años o cuando ingresa en la CEMU con más de 16 años. Se realiza en la fase de valoración para aportarlo a la primera comisión de Orientación.

III. Objetivos y actuaciones. Documento que ordena los objetivos, actuaciones, recursos, responsables, temporalización y evaluación del Proyecto de Intervención.

IV. Informe inicial/ Seguimiento/ Proyecto mayoría de edad. Recoge la valoración, conclusiones y propuestas de las Comisiones de Orientación que se realicen a lo largo del proceso de intervención en el Programa de Autonomía Personal 16-18. El inicial se realiza al cumplir los 16 años y los de seguimiento cada seis meses. Los informes se remiten al Área de Protección y, en el caso de que se trate de un Proyecto de Mayoría de Edad, también se remitirá al Área de Coordinación de Centros, tres meses antes, como mínimo, del cumplimiento de la mayoría de edad.

V. Informe final

El educador explica al chico/a en que consiste el *Documento de Participación del Adolescente y el Contrato para el Proyecto Educativo Individual de Autonomía* (PEIA). Entonces, los dos juntos comienzan a cumplimentar los documentos. El educador será una figura de apoyo, apego y seguridad, además de la persona que certifica que el trabajo se está realizado de acuerdo con el protocolo diseñado por el Equipo Técnico de Coordinación, Orientación y Seguimiento (ETCOS) de la CEMU.

A la finalización del documento, se convoca la Comisión de Orientación, formada por todos los miembros del Equipo Técnico de Coordinación, Orientación y Seguimiento, en la que el chico/a y su educador de referencia presentan la propuesta personal del adolescente para que pueda ser valorada de forma conjunta.

La Comisión de Orientación finaliza con la firma del

Contrato para el *Proyecto Educativo Individual de Autonomía* (PEIA) de todos los agentes implicados, cuya vigencia se mantendrá por un periodo de seis meses, al final del cual se volverá a convocar dicha Comisión.

El joven lleva a cabo el *Proyecto Educativo Individual de Autonomía* (PEIA) con los objetivos y actuaciones que se comprometió a alcanzar, con supervisión y orientación del educador de referencia.

Se realiza un Informe inicial cuando el adolescente cumple 16 años y otros informes de seguimiento cada seis meses. En ellos se recogen la valoración, conclusiones y propuestas de las Comisiones de Orientación, que se realicen a lo largo del proceso de intervención en el *Programa de Autonomía Personal 16-18*. Estos informes se remiten al Área de Protección de la D.G. de Infancia de la Comunidad de Madrid.

Si se trata de un Proyecto de Mayoría de Edad, además de remitir este informe al Área de Protección, también se enviará el documento al Área de Coordinación de Centros, tres meses antes, como mínimo, del cumplimiento de la mayoría de edad.

Este último informe debe de ir acompañado del *Documento de Participación y el Contrato para el PEIA*. Si la propuesta no es reincorporación familiar, además se adjuntará la documentación de la que se disponga de los jóvenes (DNI, Pasaporte, Permiso de Residencia y/o Trabajo, Tarjeta de la S.S., Certificado de Discapacidad, etc.).

Al finalizar la estancia del joven en la Residencia, se realiza un Informe Final para recoger la situación del mismo, tanto personal como socio-familiar, que será remitido a el Área de Protección de la Dirección General.

Para facilitar el proceso de estudio y comprensión de este material hemos incluido, además de la presentación de PowerPoint en las siguientes páginas, documentos del *Programa de Autonomía Personal 16-18* en castellano, que el lector podrá encontrar en los anexos de este capítulo.

Presentación visual de Sergio Romero

PROGRAMA DE AUTONOMIA PERSONAL 16-18

CiudadEscuela Muchachos



CEMU

¿Que es la autonomía y a quién va dirigido?

- Es la capacidad de controlar, afrontar y tomar decisiones personales por iniciativa propia.
 - Decidir sobre cómo vivir de acuerdo a las normas.
 - Realizar las actividades básicas de la vida diaria.
 - Decidir cuales son sus preferencias.

Dirigido a los jóvenes entre 16-18 años.

Anexo I

- Documento de participación del adolescente
 - Evaluar la realidad del adolescente, expectativas, fortalezas y necesidades:
 - Descripción personal
 - Documentación
 - Formación
 - Empleo
 - Manejo de dinero
 - Salud
 - Vida residencial
 - Relaciones familiares
 - Relaciones sociales
 - Qué quiero ó necesito y marcar objetivos
 - Comisión de orientación

ANEXO II

- Contrato para el proyecto educativo individual de autonomía (PEIA)
 - Objetivos
 - Compromisos y responsabilidades del adolescente
 - Compromisos y responsabilidades de la residencia
 - Permisos y privilegios asociados a la firma del presente contrato

ANEXO III

- Proyecto educativo individual de autonomía (PEIA) OBJETIVOS Y ACTUACIONES
 - Objetivos en relación con sus competencias personales
 - Objetivo
 - Actuaciones del adolescente
 - Actuaciones del equipo educativo
 - Actuaciones familia/servicios comunitarios
 - Recursos
 - Tiempo
 - Evaluación (fecha)

ANEXO IV

- Informe inicial/seguimiento/proyecto de mayoría de edad
 - Evaluación del caso/resultado de las actuaciones
 - Participación del adolescente
 - Valoración técnica de las necesidades individuales
 - Otras necesidades detectadas
 - Servicios comunitarios y apoyos que recibe
 - Situación familiar
 - Proyecto de empleo
 - Proyecto de mayoría de edad (17 años y 9 meses) y justificación.

ANEXO V

- Informe final
 - Situación del caso a la finalización de la estancia en la residencia
 - Individual
 - Socio-familiar



¡GRACIAS!

2. Taller de Dinámicas de Autonomía para Jóvenes

Carmelo Pacheco García, facilitador de Solidaridad sin Fronteras (España)



Carmelo Pacheco explicando el funcionamiento del taller

En función del número total de beneficiarios presentes en el IV Encuentro de Educador@s, se dividirá a los participantes en tres grupos iguales. Una vez realizada esta tarea, nos pondremos a ejemplificar entrevistas de grupos que han sido extraídas de procesos de selección de empresas que, mayoritariamente, cuentan con personal joven entre su plantilla.

Grupo A: La decisión

El grupo debe intentar ser paritario, tanto por género, pero sobre todo por edad. Sentaremos a las personas preferentemente en círculo y cerca de la pizarra. En ella dibujaremos una vía del tren y dos posibles caminos. Les comunicaremos que el tren se dirige sin conductor/a hacia su persona favorita del mundo. Ellos/as poseen la alternativa de cambiar el rumbo del tren accionando una palanca que puede cambiar el sentido de las vías del tren. En esta nueva dirección se encuentra un grupo de cinco inocentes. ¿Qué haríais?

*Cada persona del grupo tiene unos tres minutos para pensar su propia respuesta y unos siete para compartirlas e intentar llegar a un cuórum y trasmitirlo.

Grupo B: La isla desierta

Esta dinámica de grupo permite evaluar la capacidad de las personas para ejercer el rol de líder cuando hay una situación problema para resolver.

El grupo tiene que sentarse alrededor de una mesa y

cada uno de ellos dispone del mismo caso y tienen 10 minutos para resolverlo.

El caso es el siguiente: “Estáis en un avión y os dirigís a unas vacaciones. Sin embargo, ha surgido un percance y se detecta un problema de peso por lo que se decide aligerar el avión usando los paracaídas disponibles.

A pocos kilómetros divisáis una isla desierta, en la que la gente que se baje del avión puede llegar con mucha facilidad.

La decisión es la siguiente: la mitad del grupo debe abandonar el avión y la otra mitad se quedará arriba. Cada persona del grupo interpretará un rol y tiene que defender que debe ser ella la que se quede arriba en el avión, no importando su opinión personal, solo la del personaje al que interpreta.

Los personajes que interpretarán son los siguientes:

1. Persona que acaba de salir de prisión por delitos económicos.
2. Mujer embarazada (este rol se le podrá otorgar a un chico).
3. Superviviente de la guerra con tendencias suicidas.
4. Técnico/a nuclear, el cual está perseguido por espionaje.
5. Niño/a de siete años de edad.
6. Biólogo/a, que tiene una pistola a cargo.
7. Esposa/o del biólogo/a, el/o la cual manifiesta que su destino tiene que estar unido al de su esposa/o.
8. Sacerdote.
9. Líder político/a.
10. Deportista de alto nivel.

Grupo C: La selva

El avión en el que ibais ha sufrido un accidente en una selva inhóspita en la que no hay absolutamente nada alrededor. Entre todas las personas, las cuales no contáis con ningún tipo de artilugio o ayuda, debéis decir a una sola quien sea que vaya a pedir ayuda.

Las dinámicas de grupo son métodos muy válidos para predecir el comportamiento que los participantes pueden adoptar en el lugar de trabajo y más en

el caso de los jóvenes que, por lo general, no suelen contar con mucha formación. Tú, como candidato/a, eres quien crea tu propia imagen y quien puede mostrar todo el talento que realmente posees. Por tanto, tú debes elegir, a través de tus palabras y actitud, la imagen que quieres proyectar.

No hay que olvidar que la mayoría de las dinámicas no buscan que aciertes la respuesta correcta, solo buscan ver tu comportamiento y las competencias que tienes.



Participantes del taller intercambiando impresiones

3. Buenas Prácticas para el desarrollo de la Autonomía Personal de adolescentes

Social Empowerment (Grecia) y Solidaridad Sin Fronteras (España)

La unión del equipo

Flora Peramatzi, socióloga, y Eleni Koumara, socióloga de *Social Empowerment* (Grecia)



Flora Peramatzi y Eleni Koumara

"SOCIAL EMPOWERMENT HUB" (Centro de Empoderamiento Social) es una organización no gubernamental y sin ánimo de lucro, que opera en Grecia desde 2003. Fue creada para servir a grupos desfavorecidos como, mujeres, inmigrantes, refugiados, jóvenes con fracaso escolar y desempleados de larga duración, personas con discapacidad y ancianos.

Ofrecen asesoramiento individual y grupal para desarrollar la autoestima, habilidades de comunicación y fomentar la actividad y responsabilidad para poder mejorar en su vida.

Durante los últimos años, han estado trabajando con jóvenes desempleados que se han inscrito en programas de capacitación. Ofrecemos asesoramiento individual y grupal. En el asesoramiento individual, trabajamos a través de ejercicios de autoconocimiento, antecedentes, redacción de CV y toma de decisiones, con el objetivo de lograr empoderamiento personal. Mientras estamos en terapia grupal, trabajamos ejercicios con el fin de lograr empoderamiento grupal. Los propósitos de los ejercicios grupales son: desarrollar formas positivas de comunicación, desarrollar vínculos dentro de los grupos y su creatividad, aumentar su autoestima, desarrollar su creatividad y buscar soluciones a un problema (resolución de problemas).

Durante este encuentro formativo, presentaron un ejercicio, sugerido principalmente para grupos, cuyo objetivo es desarrollar la comunicación y las relaciones dentro del grupo.

Análisis de temas - Comunicación - Unión de equipo

Primera fase:

Recomendamos que cada participante diga algunas palabras sobre: uno mismo, familia, pareja, amigos, trabajo, salud y tiempo libre.

Segunda fase:

¿Han terminado todos? Ahora se forman varios min-equipos de tres para hablar sobre lo que se ha escrito. Cuando alguien habla, no debemos interrumpirlo.

Contamos con cinco minutos para compartir y, al final, se pueden pedir otros cinco minutos para debatir

Tercera fase:

Volver a iniciar el ciclo con nuevos grupos de entre todos los participantes.

Resultado:

Se espera que esta actividad haya ayudado a los participantes en las siguientes áreas:

- Desarrollar formas positivas de comunicación.
- Desarrollar vínculos entre los participantes del grupo que puedan ser replicados en otras situaciones.
- Centrarse en el tema más comprometido de cada conversación y buscar una solución conjunta.

La orientación laboral (juvenil)

Daniel Leiva, gerente de proyectos, Carmelo Pacheco García, facilitador, y Sergei Marinovick de Solidaridad sin Fronteras (SSF)



Ponencia de Solidaridad Sin Fronteras

Presentación visual de Solidaridad Sin Fronteras

SSF
Solidaridad Sin Fronteras

**IV Encuentro
Internacional de
Educador@s**

**Orientación Laboral
(Juventud)**

**CEMU. Leganés, 29 de
octubre.**

ÍNDICE:

1. ¿Quiénes somos?
2. Objetivos
3. Áreas de Trabajo
4. Orientación Laboral
 - Marco Teórico
 - Sesión Práctica

1.

¿Quiénes somos?

1. QUIÉNES SOMOS

- ▶ **Organización internacional sin ánimo de lucro**, fundada en 2009 por expertos de diferentes nacionalidades y diversos antecedentes profesionales.

Misión:

- ▶ Contribuir al desarrollo, integración y bienestar de los grupos más vulnerables, promoviendo la tolerancia, la justicia y la responsabilidad social en cooperación con otras organizaciones e instituciones públicas.



2. Objetivos

2. OBJECTIVES

- ▶ Promover la **inclusión** y el **bienestar** de todas las personas independientemente de su edad, origen social, cultura, género u otras características individuales.
- ▶ Fomentar la **cohesión social** entre las personas y las diferentes sociedades.
- ▶ Fomentar el derecho a la **educación** y la libertad de enseñanza.



3.

Áreas de Trabajo

5 Áreas

1. Área Socio-Laboral / Educativa:

- 1.1. Asesoría Jurídica
- 1.2. Orientación laboral
- 1.3. Educativa
- 1.4. Formación

2. Proyectos Europeos

3. Cooperación

4. Participación

- 4.1. Voluntariado
- 4.2. Participación Social
- 4.3. Responsabilidad Social Corporativa

5. Investigación



SSF. ¿POR QUÉ ORIENTACIÓN LABORAL?

Las personas desempleadas están significativamente más expuestas al riesgo de pobreza / exclusión.

Juventud: grupo vulnerable

- ▶ Porcentaje desempleo (C.A.Madrid): **11,7%**
- ▶ Juventud (<25 años): **33,6%**
- ▶ Desempleo (<20 años): **8.851**



WHY?

NINI

NINIs en España:

- ▶ 19,9%
- ▶ 3º más alta en la OCDE
- ▶ OCDE: Jóvenes y adultos sin estudios están en riesgo de exclusión. Low educational level
- ▶ Trabajo temporal
- ▶ Motivación



SSF PROYECTOS PARA JUVENTUD (INCLUSIÓN LABORAL)



UpGrad_Me

Self-branding
through a Video CV
using your mobile
phone



ÁREA DE EMPLEO - SSF

¿Qué es importante para?:

- ▶ La orientación laboral de jóvenes
- ▶ ¿Qué harías?



ÁREA DE EMPLEO SSF

ENTREVISTA

- ▶ **Diagnóstico**
- ▶ **Motivación**
- ▶ **Habilidades**
- ▶ **Competencias**
- ▶ **Aptitudes**
- ▶ **Experiencia**
- ▶ **Objetivos Profesionales**



ÁREA DE EMPLEO – SSF

Talleres grupales & Formación



PRÁCTICAS - SSF

¡Vamos a trabajar!



¡MUCHAS GRACIAS POR SU
ATENCIÓN!

www.ssf.org.es



ssf@ssf.org.es



4. Anexos: Documentación del Programa de Autonomía Personal 16-18 de la CiudadEscuela Muchachos (CEMU)



Anexo I

PROGRAMA DE AUTONOMÍA PERSONAL 16-18

DOCUMENTO DE PARTICIPACIÓN DEL ADOLESCENTE

Permite evaluar las expectativas, fortalezas y necesidades del joven y lograr su motivación e implicación en su proyecto de futuro, así como para revisar las modificaciones que en estos aspectos pueda presentar el joven a lo largo del proceso de intervención. Lo trabajará el educador con el joven, previo a cada una de las Comisiones de Orientación que se realicen de los 16 a los 18 años.



RESIDENCIA:

MIS DATOS:

Nombre:

Apellidos:

Fecha de nacimiento:

DNI/permiso de residencia:

Fecha de alta en el centro:

DATOS DE MI EDUCADOR/A TUTOR/A:

Nombre:

Apellidos:

SITUACIÓN DE PARTIDA (situación actual)

Descripción personal:
Cómo me veo en cuanto a: mi higiene, mi alimentación, cómo duermo, el control de mis impulsos, si soy ordenado, mi organización del tiempo.

¿Me valoro? ¿Me siento seguro de mi mismo?
¿Me siento capaz de razonar? ¿Me siento capaz de tomar decisiones por mí mismo?
¿Suelo estar de acuerdo con las normas? ¿Me cuesta cumplirlas?

¿Cuál creo que son mis puntos débiles? y ¿Cuál creo que son mis puntos fuertes?

¿Creo que necesito ayuda o apoyo de profesionales?

Documentación: *¿Se cuál son los documentos importantes que tengo que tener? ¿Cuáles tengo?*

Formación: *¿Estoy estudiando? ¿Qué formación realizo? ¿Con qué resultados?*

Empleo:
Si estoy trabajando: ¿Qué trabajo tengo? ¿Con qué horario? ¿Tengo contrato? ¿Me siento satisfecho? ¿Tengo algún problema? ¿Me gustaría cambiar de trabajo?

Si no estoy trabajando: ¿Me gustaría trabajar? ¿Qué puesto de trabajo creo que podría desempeñar? ¿Creo que estoy preparado para ello?

Manejo del dinero:
¿Tengo ingresos? ¿Soy beneficiario de alguna prestación? ¿Es suficiente para mis gastos? ¿Tengo un plan de ahorro?

Salud:
¿Me siento bien físicamente? ¿Presto atención a mi salud? ¿Me preocupa? ¿Hago ejercicio físico? ¿Tengo alguna dificultad o enfermedad? ¿Tengo algún tratamiento? ¿Lo cumplo? ¿Voy al médico cuando lo necesito? ¿Consumo alguna sustancia que pueda ser nociva para mi salud?



Vida residencial:

¿Sabes por qué estás en la residencia? ¿Cómo te sientes en la residencia? ¿Cumples con las rutinas, horarios y tareas de las que eres responsable? ¿Te sientes integrado en el grupo? ¿Cómo es tu relación con tus educadores y el resto del personal? ¿Qué tal te llevas con tus compañeros? ¿Tienes amigos?

Relaciones familiares: *¿Tienes contacto con alguien de tu familia? ¿Con quién tienes una relación más cercana?*

Relaciones sociales:

¿Qué haces en tu tiempo de ocio? ¿Compartes tus aficiones con otras personas? ¿Te gusta estar acompañado? ¿Crees que tienes suficientes amigos? ¿Te sientes apoyado por las personas que te rodean? ¿Te sientes capaz de apoyar a otras personas si lo necesitan? ¿Crees que eres buen amigo?

PROYECTO VITAL – MAYORÍA DE EDAD

Descripción personal: *¿Qué cosas de ti mismo crees que deben mejorar para poder ser adulto, tomar tus decisiones y ser autónomo?*

Documentación: *Con respecto a tu documentación, ¿Qué documentos necesitas?*

Formación: *¿Qué cursos quieres hacer? ¿Qué capacidades creo que tengo que favorecen mi formación? ¿Qué vas a estudiar?*

Empleo y economía: *¿En qué vas a trabajar? ¿En qué quieres trabajar? ¿Qué vas a hacer para encontrar trabajo? ¿Crees que podrás hacer un plan de ahorro?*

¿Podría ser beneficiario de alguna prestación económica? ¿Está solicitada? ¿Cómo debo hacerlo?

Salud: *¿Puedo cuidar mejor de mi salud? ¿Cómo puedo hacerlo?*

Vida residencial: *¿Me gustaría mejorar mi convivencia en la residencia? ¿Cómo puedo hacerlo?*

Relaciones familiares: *¿Hay algo que te gustaría cambiar o mejorar en tus relaciones familiares?*

Relaciones sociales: *¿Crees que puedes mejorar tus relaciones sociales? ¿Cómo podrías conseguirlo?*

*En el caso de que vayas a salir pronto de la residencia o que estés en el **Proyecto Mayoría de edad:***

¿Ya sabes dónde vas a vivir? ¿Con quién?

¿Sabes comprar lo necesario para tu comida y uso personal, prepararte la comida, cuidar de la ropa, mantener el orden y la limpieza de una casa?

Apoyos con los que cuentas:

Apoyos que necesitas:

Propuesta que presenta con fecha:

Firmado

El/La adolescente

El/La educador/a tutor/a

VALORACIÓN DE LA COMISIÓN DE ORIENTACIÓN



A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page. It is intended for a signature or stamp.

Firmado: miembros de la comisión de orientación



Anexo II

PROGRAMA DE AUTONOMÍA PERSONAL 16-18

**CONTRATO PARA EL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL DE AUTONOMÍA
(PEIA)**

Sirve para formalizar el compromiso del joven y el de todos los agentes implicados en el Proyecto de Intervención Individual. Se realiza con el menor al cumplir los 16 años o cuando ingresa con más de 16 años en la fase de valoración para aportarlo a la primera Comisión de Orientación.



Apellidos:

Nombre:

D/Dña..... En **acogimiento residencial** en la Residencia..... con medida de protección de.....manifiesta ser consciente de la importancia que para su futuro tiene el presente contrato y haber hablado y consensuado con su tutor/a el proyecto que aquí se escribe y firma, y que supone un proyecto de crecimiento hacia la mayoría de edad con objeto de adquirir la madurez y recursos imprescindibles para poder disfrutar una vida adulta, independiente y autónoma.

D/Dña.....**educador social** de la Residencia.....que interviene como educador/a tutor/a, manifiesta haber consensuado mediante un proceso de reflexión los objetivos y acuerdos del presente contrato, y se compromete con el/la adolescente en el seguimiento de los mismos, proporcionándole herramientas que le permitan pensar en su futuro y tomar decisiones adecuadas que le ayuden a desenvolverse de forma autónoma y responsable tanto a nivel personal, como social y laboral.

Los abajo firmantes **miembros de la comisión de orientación** celebrada el día manifiestan que en dicha reunión se valoraron positivamente los objetivos y acuerdos del presente contrato, comprometiéndose a realizar una valoración de los mismos en un plazo aproximado de 6 meses.

EN EL CASO DE PROYECTO DE MAYORÍA DE EDAD

(Se quita lo que no proceda)

-D./Dña.....**padre y/o madre**

-D./Dña.....**educador social del Programa**.....

Manifiesta su conocimiento, conformidad y apoyo al Proyecto Educativo Individual de Autonomía (PEIA) del menor, para favorecer el proceso de autonomía con las acciones y acuerdos que aquí se señalan.



Fecha: (Vigente por un período máximo de 6 meses)

Fecha de revisión:

El presente contrato tiene como **finalidad:**

Para ello nos proponemos los siguientes **objetivos:**

En relación a: Competencias personales, Documentación, Formación, Empleo/Economía, Vivienda/Alojamiento, Salud, Organización Doméstica, Vida Residencial, Relaciones Familiares y Relaciones Sociales.



La firma del presente contrato y el cumplimiento del mismo, supone que el/la adolescente gozará en la residencia de una serie de permisos y privilegios que le ayuden en el camino de asunción de responsabilidades y la propia toma de decisiones, así mismo se compromete a aceptar la ayuda y orientaciones educativas, se compromete a respetar las normas de la residencia y los acuerdos pactados y a mostrar una actitud de responsabilidad y compromiso con la vida residencial.

Compromisos y responsabilidades del adolescente

Al cumplimiento de los acuerdos y objetivos que aquí se recogen y que se irán desarrollando en el Proyecto Educativo Individual de Autonomía (PEIA) del Plan de Preparación para la Vida Autónoma

Cumplimiento de las normas de convivencia de la residencia

Realización de un plan de ahorro que se recoge en el documento: **Pacto económico**, que acordará el adolescente con su tutor/a en función de sus ingresos, consciente de que en un futuro tendrá una serie de gastos relacionados con la vida independiente y autónoma

Otros...

Compromisos y responsabilidades de la residencia:

Al seguimiento de los acuerdos y objetivos del Proyecto Educativo Individual de Autonomía (PEIA) proporcionándole las herramientas y recursos necesarios para la consecución del Proyecto y acompañándole en la toma de decisiones

Ayudarle y facilitarle la tramitación de los recursos necesarios para la consecución de su proyecto de autonomía personal

Otros...



Permisos y privilegios asociados a la firma del presente contrato:

El presente contrato educativo se firma como muestra de acuerdo y compromisos entre D/ Dña..... en acogimiento residencial en la Residenciay

D/Dña.educador/a social de la mencionada residencia, que ejerce en la actualidad la función de educador tutor/a y el resto de los participantes de la Comisión de orientación

En..... ade 20.....

*Firma de los miembros de la
Comisión de Orientación*

Firma del adolescente

Firma del educador/a tutor/a

En el caso del Proyecto de Mayoría de Edad:

*Firma del padre/madre o
Firma del educador social del Programa.....*

DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE NARRATIVO

ÍNDICE

1. Presentación: <i>Construcción narrativa de la identidad, habilidades comunicativas y competencia mediática</i> por Jaime Antonio Gómez, responsable de Formación e Innovación Educativa de la CEMU (España).	147
2. Taller de Arte Dramático en Halloween: “Los adolescentes enfrentan sus miedos”. Colaboración de Alexandra Anghel, monitora de Asociatia Youth Alma (Rumanía) y Maribel Izquierdo y Óscar Sebastián, educadores de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España).	149
3. Buenas prácticas:	151
a. Programa de Comunicación Infantil y Adolescente de la CiudadEscuela Muchachos: “Te lo contamos en la CEMU”.	151
b. “Taller de improvisación teatral” de <i>Asociatia Youth Alma</i> por Alexandra Anghel, trabajadora juvenil e instructora, y Vasile Anghel, responsable de la entidad.	154
c. La experiencia de Nomad’s Prod: “Enfants d’ici, parents d’ailleurs”, un documental dirigido por Bachir Barrou, trabajador social, artista y presidente de la entidad. Presentación de Pierre Arents, coordinador de proyectos de la entidad.	157
d. Proyecto Erasmus+ 2019-2021: “Metodología y herramientas educativas para la construcción narrativa de la identidad de adolescentes europeos en riesgo de exclusión social” por Jaime Antonio Gómez, coordinador del proyecto y responsable de Formación e Innovación Educativa de la CEMU (España).	164

1. Construcción narrativa de la identidad, habilidades comunicativas y competencia mediática

Jaime Antonio Gómez, responsable de Formación e Innovación Educativa de la CEMU (España) y profesor de la Universidad Francisco Vitoria

La CiudadEscuela Muchachos (CEMU) viene dedicándose desde su fundación en 1970 a la atención de niñas, niños y jóvenes en situación de desventaja y/o riesgo social, con el objetivo de ofrecerles un hogar alternativo, atención educativa integral, y facilitar su integración social de forma que su origen, situación de dificultad personal, familiar, etnia, religión o cualquier otra no puedan ser causa de exclusión social. Dentro de las imaginarias fronteras de esta ciudad *enseñante* conviven a diario niñas, niños y jóvenes residentes de diferentes edades (60) con otros alumnos que cursan sus estudios en nuestro centro escolar (360), y otros ciudadanos externos (más de 50), que realizan todo tipo de actividades extraescolares.

El proyecto educativo de la CEMU en su globalidad está encaminado a proteger los derechos del menor siguiendo las orientaciones de las Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las niñas y los niños (CDN). Precisamente el artículo 8 de este acuerdo especifica que “los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares” (Legendre y Pirozzi 2006, p. 12). Y añade que “cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad”. La importancia de la construcción identitaria durante el proceso de desarrollo infantil es, pues, fundamental. Por ello, el artículo 29 de la CDN subraya que los Estados Partes están de acuerdo en que la educación del niño debe incluir “inculcar al niño el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya”.

En otras palabras, los estados firmantes de la CDN se comprometen a fomentar la educación intercultural en el marco de la construcción de la identidad. Nosotros creemos que este proceso pasa necesariamente por considerar el enfoque narrativo del desarrollo identitario individual en un contexto multicultural. En las siguientes líneas exponemos las bases para el diseño e implementación de proyectos socioeducativos para fomentar la construcción de la identidad de adolescentes a través de la práctica narrativa, la competencia mediática y la adquisición de habilidades de comunicación social.

La construcción del Yo en el contexto social

Estos proyectos deben partir de la premisa básica de que un mejor conocimiento por parte de los adolescentes de su proceso de construcción del sí mismo

durante la emergencia de su conciencia individual beneficia su desarrollo integral. Por tanto, con este tipo de talleres podemos enriquecer el aprendizaje individual del joven potenciando una mejor observación del sí mismo como estímulo para una más completa interpretación de la realidad mediatizada por el contexto sociocultural.

Asumimos que el conocimiento que una persona posee del mundo, su visión de la vida, afecta e, incluso, determina sus procesos básicos de comprensión (Rice 1980; Esyun 1985). Es decir, partimos de la hipótesis de que la *Construcción del Yo* es un producto del discurso (Bruner y Kalmar 1998), que se establece entre la mente del individuo y el mundo en el que está inmerso, lo que incluye a otras personas. Como sugiere Mijaíl Bajtín (Bakhtin 1986a), cuanto mejor comprendamos hasta qué punto estamos determinados sustancialmente por el exterior más cerca estaremos de entender y ejercer realmente nuestra libertad. Precisamente y desde esta fórmula, el autor ruso nos propone transformar la realidad. O sea que cosifica la realidad, la presenta como un *entorno-cosa* porque, dice, nos influye mecánicamente, en un contexto semántico para el pensamiento, la expresión y la acción de nuestra personalidad (Bakhtin 1986b).

Por tanto, este tipo de proyectos socioeducativos se enmarcan en las investigaciones psicológicas que apuntan a que las personas residentes en entornos físicos y culturales distintos aprenden a ver el mundo de manera diferente (Segall, Campbell y Herskovits 1963; Masuda y Nisbett 2001; Kitayama et al. 2003; Ross y Wang 2010). Por ejemplo, Bruner y Kalmar coinciden con Markus y Kitayama (1991) en que el léxico para las expresiones “interior” y “exterior” de la persona requiere de formas lingüísticas que para los japoneses enfatizan la familia y otro tipo de afiliaciones, mientras que para los norteamericanos dependen de la idea de éxito.

A su vez, Markus y Kitayama relacionan las diferencias observadas en sus investigaciones experimentales entre los estilos de pensamiento de niños norteamericanos y taiwaneses a partir de la distinción que Jerome Bruner (2009) hace entre el pensamiento paradigmático y el modo narrativo de pensamiento. Estos autores denominan como “categórico-inferencial” al primer tipo de estos dos pensamientos, mientras que se refieren como “contextual-relacional” al segundo. En el **modo paradigmático de pensamiento**, el objetivo es la abstracción y el análisis de características comunes, mientras que en el **modo narrativo de pensamiento** se trata de establecer una interdependencia o conexión entre los elementos del entorno visualizado.

En estos proyectos, que fomentan el desarrollo personal, la competencia mediática y las habilidades de comunicación social a través del aprendizaje narrativo y periodístico, podemos trabajar precisamente en el contexto de este último tipo de pensamiento, que además se desarrolla durante el proceso de enculturación del individuo y al que contribuye el propio ambiente social a través de lo que se conoce como **Psicología Popular** (*Folk Psychology* en inglés)¹. Más específicamente, el propósito de estos programas es descubrir e interesar a los participantes en las formas en que se manifiesta la *autodeterminación cultural del individuo* en una sociedad moderna. Es decir, si la construcción de la realidad en la mente del individuo resulta en una imagen del mundo virtual, paralela o interpretada subjetivamente, entendemos que ésta es el resultado de nuestra tendencia natural a compartir con los demás nuestros pensamientos mediante la comunicación.

Las narrativas de la Psicología Popular en el contexto actual

En consecuencia, primero, asumimos la posibilidad de realizar esa interpretación mental del mundo en modo narrativo (Hardy 1968; Bruner 1991), dicho de otra manera, a partir de estructuras propiamente narrativas. Segundo, la comunicación de la realidad reconstruida de esta manera genera una producción cultural en el seno del grupo que reconocemos por su estructura, función y cualidad. De tal forma que identificamos a este conjunto de comunicaciones culturales reconocibles como historias, que se cuentan pero que al mismo tiempo se convierten en narrativas cuando se formalizan y se reproducen de manera continuada. Por eso, defendemos que estas narrativas terminan ejerciendo gran influencia en el desarrollo de la conciencia y en la conformación de la identidad individual, así como en la adquisición de la *folk psychology* (Hutto 2008). Estas narraciones de gran influencia en la persona en crecimiento, por su constante reproducción y repetitiva estructura, son

narrativas canónicas que constituyen el imaginario compartido del que se nutre culturalmente el individuo desde su nacimiento. Son piezas de una cultura popular que aprendemos casi sin saberlo (Díaz Viana 2005).

En nuestra opinión, podemos delimitar claramente la función narrativa a la que nos referimos e identificarla con el término *narratividad*, mientras que la producción de esa actividad narrativa son las *narraciones* (Gómez Blaya 2018). En este proceso hemos contado con significativas aportaciones teóricas previas: (1) la idea de *inteligencia narrativa* que Ricoeur (2004) define como capacidad innata humana que nos facilita la interpretación de la realidad; (2) la construcción teórica de Bruner (2009) que considera perfectamente compatibles dos modos de pensamiento humano, el narrativo que organiza nuestra experiencia y nuestra memoria de los sucesos humanos en forma de relato, y el paradigmático, el de las matemáticas, la lógica y los ordenadores; (3) la hipótesis de la *parábola* como actividad mental sobre la que Mark Turner (1996) fundamenta toda su argumentación acerca de la estructura narrativa que cimienta el pensamiento humano; y (4) la hipótesis de la práctica narrativa (NPH siglas en inglés) defendida por Hutto (Hutto 2007; 2009).

Por tanto, la propuesta de este tipo de proyectos pasa, primero, por descubrir estas narrativas dominantes para, después, desentrañar y analizar con los participantes en estos programas el mecanismo que subyace en ellas. Todo ello a partir del estudio del consumo que ellos mismos hacen a diario de productos culturales, difundidos sobre todo por las redes sociales, y de los mensajes de los medios de comunicación. Entendemos que este conocimiento será muy útil a cada participante en su proceso de autoconocimiento, además de tener un efecto terapéutico en el grupo durante las fases de puesta en común y aprendizaje colectivo.

1. Psicología Popular o *Folk Psychology* se refiere a una nueva dimensión de la psicología que Jerome Bruner (1990) introduce basada en la cultura y viene a ser un instrumento de la cultura que da cuenta de lo que hace reaccionar al ser humano en cada grupo. Según Wilhem Wundt (1916), este término surge a mediados del siglo XIX en conexión con los problemas planteados dentro de la filología y la mitología por la creciente idea de combinar en un todo unificado los resultados de los estudios sobre el desarrollo mental del hombre en materia de lenguaje, religión y tradición. Por tanto, la interpretación de la realidad a nivel psíquico individual en el marco social es la función esencial de la denominada *folk psychology*, como indican Hutto y Ractcliffe (2007). Según ellos, existe un consenso respecto a lo que es la Psicología Popular, o la habilidad humana de atribuir estados intencionales, principalmente creencias o deseos, a otras personas e incluso también de atribuirnoslos, con el fin de predecir y explicar el comportamiento individual. Por último, añadir que El término *folk psychology* ha sido traducido al castellano como "Psicología popular" o "Psicología cultural" (Rivière 1989; Broncano 1995; Cole 1999).

2. Taller de Arte Dramático en Halloween: “Los adolescentes enfrentan sus miedos”

Colaboración de Alexandra Anghel, monitora de Asociatia Youth Alma (Rumanía) y Maribel Izquierdo y Óscar Sebastián, educadores de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España)



Participantes en el taller de Halloween

Aprovechando que el IV Encuentro Internacional de Educadores de la CEMU coincidió con la Festividad del Día de Todos los Santos, decidimos incluir este taller para organizar un pasaje del terror al aire libre para el disfrute de los niños y niñas residentes de la CiudadEscuela. Pensamos celebrar Halloween porque, además de ser divertido, sirve para aprender de otras culturas diferentes a la nuestra y a la vez nos da la oportunidad de trabajar diferentes competencias y objetivos relacionados con la temática principal del Encuentro.

Nos planteamos los siguientes objetivos de aprendizaje durante el taller:

- Conocer y apreciar Halloween como fiesta típica de otros países y culturas, mostrando interés y respeto;
- Desarrollar la imaginación;
- Promover actitudes y hábitos de colaboración y ayuda entre compañeros/as;
- Desarrollar destrezas y aprender pautas de convivencia y relación social;
- Gestión de los miedos a través del apoyo social.

Participaron algunos niños/as residentes que contribuyeron aportando ideas, varios educadores de la CEMU y los educadores internacionales que asistían al encuentro.

El taller se estructuró en cuatro fases de implementación:

- Creación de la historia principal para el pasaje del terror, organización y reparto de papeles interpretativos
- Adquisición de los materiales necesarios
- Realización de ensayos
- Puesta en escena el día 31 de octubre

Para la realización de este taller se intentó trabajar en torno a diferentes competencias de una forma amena y divertida:

- Competencias Cognitivas: a través del pensamiento reflexivo y creativo. El pensamiento reflexivo se ha manifestado en la escucha activa y la comprensión de cómo se celebra este día en los diferentes países. El pensamiento creativo se ha fomentado a través de la lluvia de ideas que se realizó para poder construir entre todos/as una historia principal.

- Competencias Lingüísticas: rompiendo barreras con el idioma, en algunos casos mejorando el inglés y el castellano, mientras que, en otros casos, empleamos la expresión corporal como medio de comunicación.

- Competencias Sociales: diversidad y multiculturalidad, tratamiento de conflictos, comunicación interpersonal, trabajo en equipo. A través de la ayuda mu-

tua, resolviendo dudas, compartiendo dificultades y acordando el cómo solucionarlas con ideas originales y nuevas estrategias.

- Competencias Organizativas: planificación de procesos, selección y preparación de contenidos, diseño y organización de la actividad. Desarrollamos la capacidad de planificación y organización en la construcción de las diferentes fases de trabajo, tiempos, esquemas, etc.

- Competencias Emprendedoras: orientación al logro. Actitud de iniciativa para emprender y realizar un proyecto nuevo, para esforzarse en su realización y para desarrollar y demostrar la consecución de las competencias propuestas.

Representación final

Los niños y niñas fueron reunidos en el inicio del recorrido, dónde allí fueron sorprendidos por la aparición de uno de los adolescentes que participaban en el taller y que les advierte de que llega el apocalipsis zombi ya que todos están destinados a convertirse en zombis. Sólo hay una manera de evitarlo y es acudir a un lugar concreto donde todos podrán recuperar su cuerpo original con la ayuda de un “mago”, que les podrá revertir los efectos.

En el recorrido van apareciendo zombis desde todos los lugares, convirtiendo a todos los participantes que tocan en estos monstruos. Ahora bien, muchos consiguen llegar a la zona segura, allí donde está el “mago”.

En ese lugar, todos escriben sus mayores miedos y pasan a quemarlos en una “olla mágica”. Antes de poder terminar el “conjuro” que los llevaría a la curación, son sorprendidos otra vez por los zombis que les han descubierto después de una rabiosa y terrorífica persecución.

Todos los participantes han sido capturados y son conducidos al cementerio. En ese momento, se produce una catarsis colectiva a través de un baile coreografiado por los zombis de la canción “Thriller”. El objetivo es superarlos miedos con la ayuda del grupo y puesto que, al final, los zombis resultan ser seres como nosotros con capacidad de redención a través de la música, el baile y la diversión. De esta forma se consigue crear un ambiente de fiesta, más relajado y los participantes pueden compartir con los zombis, convivir con ellos. Los zombis representan esos miedos individuales de cada uno. Todos terminan la noche jugando al escondite y disfrutando de diversos juegos.

3. Buenas Prácticas en Comunicación y Aprendizaje Narrativo

CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España), Asociatia Youth Alma (Rumanía) y Nomad's Prod (Bélgica)

Programa de Comunicación Infantil y Adolescente de la CiudadEscuela Muchachos: "Te lo contamos en la CEMU", emisión radiofónica producida por niños, niñas y adolescentes (España)

Ainhoa Madrid, coordinadora del Programa de Comunicación, y Jaime Gómez, responsable de Formación de la CEMU



Durante la emisión en directo del programa "Te lo contamos en la CEMU"

Durante el IV Encuentro Internacional de Educadores, el Equipo de Comunicación de los chicos y chicas de la CEMU, coordinados por Ainhoa Madrid con el apoyo de estudiantes de prácticas de la Universidad Carlos III de Madrid y de voluntarios españoles y norteamericanos llevaron a cabo una experiencia con los educadores internacionales. Cada miércoles los niños, niñas y adolescentes del taller de radio producen un programa de radio de una hora de duración en directo y emitido desde Antena CEMU Radio. Durante la semana del intercambio, el equipo habitual estuvo completado por varios educadores de las organizaciones invitadas extranjeras con el fin de realizar un programa de radio bilingüe, en español e inglés, que dirigieron los chicos y chicas.

El resultado se puede escuchar en diferido a través de un podcast que se puede descargar en el siguiente enlace: <https://www.ivoox.com/43769829>

Una experiencia pedagógica de Comunicación y Competencia Mediática de varias décadas

En esta réplica de la sociedad moderna adaptada a la

infancia y a la juventud, que es la CiudadEscuela Muchachos, en la que los niños son protagonistas de la democracia directa bajo la atenta pero discreta mirada del adulto, los medios de comunicación juegan un papel fundamental. La participación de los *cemuneros* en el devenir de su ciudad a través de asambleas municipales, reuniones de barrio y elecciones democráticas, se prolonga a través de su contribución en la gestión de varias plataformas de comunicación social como: periódicos escolares, una emisora de radio – *Antena Cemu radio*– que funciona desde hace más de 30 años, la producción de videos divulgativos y publicaciones –Memoria anual de actividades–, un sitio web (www.cemu.es) y una presencia en las Redes Sociales (Twitter @CEMU, Facebook).

Adicionalmente, la rápida y profunda transformación de los medios de comunicación de masas en los últimos años con la aparición de los denominados medios digitales han, de alguna forma, democratizado la producción de contenidos informativos y la distribución de los mismos. Así, la realidad no es sólo la que nos presentan los medios de comunicación tradicionales, sino que al albor de los avances tecnoló-

gicos han aparecido nuevas y múltiples miradas de la realidad, se han establecido distintos referentes culturales y se han multiplicado las representaciones del mundo social y simbólico. De esta forma, el ser y el sentir de la identidad individual y grupal se han transformado. Este proceso de crecimiento se ha enriquecido con la participación activa del individuo en el conjunto social y en los subgrupos culturales a los que pertenece. Esta participación es fuente inagotable de una producción informativo-mediática a la que todo el mundo tiene acceso casi de inmediato. Así, los niños y los jóvenes se enfrentan a un nuevo reto, pues deben construir su propia identidad individual en un contexto cultural en el que las fronteras geográficas se han difuminado, y a través de unos medios que van más allá de la comunicación verbal con los seres próximos en su entorno físico inmediato, en la familia, la escuela o la calle.

Gracias a los medios de comunicación digitales los muchachos se hacen adultos en una aldea global en la que también deben aprender a manejar un lenguaje tecnológico-simbólico para ser individuos y actuar socialmente, que en gran medida sus mayores no dominan tampoco. En consecuencia, se hace imprescindible educar a los muchachos en estos nuevos entornos y capacitarles desde temprana edad en las habilidades técnicas que se requieren para que experimenten plenamente con las posibilidades ofertadas por estos nuevos medios. Un aprendizaje tecnológico que debe ser paralelo al proceso de construcción de su propia identidad, desde la infancia a la juventud, para que después como ciudadanos adultos puedan ejercer plenamente sus derechos y responsabilidades en un estado democrático. Lo innovador de nuestra propuesta educativa y una actividad ininterrumpida desde hace 44 años, han merecido a la CiudadEscuela Muchachos el reconocimiento como entidad de utilidad pública del Gobierno español. También hemos recibido, entre otros, el Premio Derechos Humanos en la categoría de instituciones que concede la Fundación de la Abogacía de nuestro país. Un galardón que se añade al *Premio Nacional 2012 de Desarrollo de Buenas Prácticas Educativas* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o al reconocimiento de Naciones Unidas como *Mejor Proyecto Educativo (Best)* del año 2011.

Asimismo, distintas Administraciones Públicas del Estado refrendan año tras año nuestra labor mediante conciertos de colaboración para la guarda y custodia de muchachos tutelados por las CC.AA., además de la concesión de subvenciones para programas y actividades específicos que nos permiten subsistir económicamente. Por otra parte, contamos con algún apoyo adicional de instituciones privadas que, como en esta ocasión, se interesan por proyectos concretos que desarrollamos para formar a nuestros muchachos. No obstante, en esta constante y doble labor de construcción y reconstrucción con el objetivo de completar y mantener nuestra ciudad, y así disponer de los servicios educativos necesarios para la formación integral de nuestros muchachos, todas las manos y los apoyos son pocos.

Un factor crucial que nos ha motivado a seguir apoyando este programa desde hace tanto tiempo es el interés constante que muestran por nuestra labor educativa centros universitarios y entidades profesionales dedicadas a la formación de maestros, educadores, pedagogos y psicólogos infantiles tanto a nivel nacional como internacional. Durante los últimos años, hemos recibido asiduamente grupos de estudiantes universitarios y de equipos de expertos que vienen a conocer de cerca nuestras instalaciones, para experimentar nuestra filosofía educativa en la práctica y observar personalmente el devenir *cemu-nero* diario. Por otra parte, también atendemos de manera continuada numerosas peticiones informativas procedentes del mundo académico, otras entidades sociales públicas y privadas, y por supuesto de los medios de comunicación social. Una tremenda tarea que requiere de los esfuerzos adicionales y altruistas de todos nuestros empleados y colaboradores, puesto que no disponemos del presupuesto necesario para mantener un departamento de comunicación y relaciones externas.

Objetivos de este Programa de Comunicación Infantil y Adolescente

1. La formación de los muchachos (residentes y externos) en el complejo mundo de la comunicación social adaptada a las nuevas tecnologías de difusión digital bajo la atenta mirada de profesionales y educadores. Este Programa de Comunicación está conformado por tres talleres dirigidos a los muchachos (residentes y externos), y así los distintos medios de comunicación con los que actualmente cuenta la CEMU son en el espacio para desarrollar las actividades formativas.
2. La divulgación de nuestra experiencia educativa durante más de cuatro décadas como escuela de democracia y ejemplo de inclusión social. Una comunicación desde el punto de vista del educador, pero también desde la perspectiva del educando, puesto que los muchachos participantes en los talleres de comunicación forman parte del Equipo de Comunicación dedicado a este proyecto. Este doble enfoque informativo creemos que es de gran interés para aquellos que desean hacer de su profesión la interacción diaria con educandos, así como para profesionales del sector y para los equipos de investigación en estrategias e iniciativas de inclusión social para niños y jóvenes.
3. La exportación de nuestro modelo educativo en el que el niño/a tiene un papel central y activo, siempre guiado por el educador. La consolidación de unos medios de comunicación de la CEMU en los que intervienen activamente nuestros muchachos también permite abrirlos a la colaboración de otros niños y jóvenes de toda España e, incluso, de otros países como ha sido el caso durante este IV Encuentro Internacional de Educadores. Estamos enfocados en crear una red de corresponsales menores de 17 años a través de programas como Erasmus+, que contribuyan a estos medios de comunicación con sus trabajos periodísticos para su difusión digital, en *Ante-*

na CEMU radio y en un canal de televisión de la CEMU en YouTube.

4. Provocar la reflexión en las audiencias (profesionales, investigadores y estudiantes) destinatarias de las actividades difundidas por las distintas plataformas de comunicación de la CEMU. Los contenidos de estas iniciativas informativas y de opinión versan sobre temas educativos relativos a la infancia y a la adolescencia, como los que se han debatido en este encuentro de educadores cofinanciado por Erasmus+. Específicamente, estamos trabajando en la posibilidad de fomentar un foro digital continuado para el debate sobre las necesidades de los menores en desventaja y/o

conflicto con el propósito de animar a la participación de ciudadanos y entidades públicas y privadas, encaminada a una mayor inclusión social. Entre los contenidos de estas plataformas de comunicación queremos dar cabida a la difusión de estudios de campo e investigaciones sobre temas preventivos, educativos y de intervención para infancia y la juventud. Por otra parte, queremos ofrecer estas plataformas de comunicación como tribuna pública a aquellos profesionales expertos en temas educativos, de prevención y/o intervención, que pongan un acento especial en la inclusión social de la infancia y juventud desfavorecida en el contexto de una sociedad democrática.



Educadoras internacionales durante la entrevista de radio de los cemureporteros

“Taller de improvisación teatral” de *Asociatia Youth Alma* (Rumanía)

Alexandra Anghel, trabajadora juvenil e instructora, y Vasile Anghel, responsable de la entidad



Participantes del taller a punto de comenzar una actividad

Tiempo (min)	Actividad	Descripción	Objetivos
15'	Juego: lomo del cuento	Equipos de 4-5 participantes. En su equipo, tendrán que crear cuentos cortos por seguir las líneas.	Ofrecer un modelo para una trama bien construido.
10'	Principios del teatro de improvisación	Presentar 10 principios del teatro de improvisación	

Durante una hora el día 28 de octubre por la tarde y en el incomparable marco del Ágora Lego de la CiudadEscuela, los dos participantes de la asociación rumana Youth Alma estuvieron mostrando a los demás asistentes cómo se puede emplear el arte dramático en la intervención con adolescentes para ayudarles a reconstruir narrativamente su pasado, a formular su futuro y, en definitiva, modelar su identidad individual en el entorno social.

Su propósito con esta formación era explicar el diseño de un taller sobre drama e interpretación para jóvenes a partir de los *Principios del teatro de improvisación*.

Diez principios de improvisación

Principio 1: Debes estar preparado (¡hagamos ejercicios de calentamiento!).

En mi clase de improvisación, no practicamos escenas, pero si practicamos mucho distintas escenas. Nos entrenamos para aprender e internalizar ciertas estructuras y ciertos métodos en la manera que los improvisadores de jazz aprenden escalas.

Antes de empezar el trabajo de escena, activamos nuestros mentes y cuerpos con juegos y dinámicas. Estas actividades nos hacen juntarnos físicamente y emocionalmente, lo que revierte en una mejor conexión entre los personajes que creamos en las escenas. A veces realizamos dos o tres juegos a la misma vez con el fin de refinar nuestro conocimiento y las herramientas de escucha activa, así como situarnos

en el presente distanciándonos de nuestro yo. Agradecemos a los Boys Scouts la siguiente idea:

a) Di “sí” y añade algo! (“Sí, y...”) Acepta todo que propone tu compañero, a pesar de lo absurda que te pueda parecer a ti la idea. Después añade nuevas ideas y pasa al frente. Este proceso es necesario para construir una nueva realidad junto con tus compañeros de grupo.

b) ¡Actúa ahora, piensa después! En improvisación es importante reaccionar inmediatamente, espontáneamente, sin pensar demasiado en lo que vas a hacer o decir. Si piensas demasiado sobre cómo vas a reaccionar, no vas a reaccionar de la manera apropiada.

c) ¡Escuchar! ¡Prestar atención! Es importante escuchar con atención a tus compañeros y construir la escena basada en sus ideas. La escucha activa involucra no sólo oír, pero activar todos los sentidos: significa mirar, sentir, oler, saber, estar presente, pensar sobre lo que está pasando aquí y ahora.

d) ¡Nunca estás solo! La colaboración entre compañeros del grupo es esencial para el éxito de un ejercicio de improvisación. No se puede crear una escena si todos intentan afirmarse sólo y no como parte de un grupo.

La improvisación no es para los que buscan seguridad, sino para los que buscan aventura

(Mihaela Sirbu, 2017)

Entonces, di sí. Y si tienes suerte, encontrarás a los que también dicen sí

(Stephen Colbert, 2006)

e) ¡Haz que tu compañero luzca bien! ¡Valora a tu compañero! Enfócate en tu compañero, subraya su talento, presta atención a él o ella. Si consigues hacer que tu compañero se vea y sienta bien, tú también te sentirás bien.

f) ¡Olvida quien dirige y quién sigue! La audiencia no tiene que entender quién es responsable de la creación de una escena. El papel del líder debe alternar, sin atención, entre todos los miembros del grupo.

g) Sé honesto/a. En la improvisación, aprendemos a expresar todo lo que surge en nosotros en ese momento. Para hacer eso tenemos que aprender a no censurar o juzgar nuestros propios pensamientos, lo cual requiere una reconfiguración del cerebro... El único valor que traemos a la escena es nuestra respuesta honesta a lo que está pasando.

h) ¡Es imposible equivocarte! Toma riesgos y actúa con confianza, sin temer la equivocación. No te presiones, libérate de tener vergüenza. Siéntete libre para equivocarte. En la improvisación, no hay errores: el único error es no aceptar el juego y las reglas.

i) ¡Crea tu personaje! Sé consciente del papel que vas a interpretar, quién eres y con quién estás interactuando para, después, interpretar tu papel por ello.

j) Confía. Al aprender improvisación, aprendemos a confiar en nosotros mismos. Confiamos en nuestros instintos y decisiones (lo cual podemos hacer porque no hay errores, y no estamos solos). Y aprendemos a confiar en los demás (a “justificar” nuestras “decisiones interesantes,” construir sobre ellas, y tejerlas en la fábrica de la escena). Aprender a confiar en nuestras ideas nos ayuda a recordar que las ideas son infinitas. Entonces, sin importar los huecos que nos hemos cavando en una escena, sabemos que también existe una cantidad infinita de ideas que nos pueden ayudar a desenterrarnos.

Descripción de una actividad de cuentacuentos

Esta es una idea/herramienta que se desarrolla sobre la columna vertebral de un cuento. El propósito de la herramienta es proveer un modelo para un cuento bien construido con un comienzo que establece una rutina, un evento que rompe la rutina, un medio que muestra las consecuencias de haber roto la rutina, un clímax que comienza a mostrar la resolución de la trama de la historia y, por supuesto, abre la puerta a la resolución del cuento.

Aquí tenéis el guion para elaborar el cuento:

Había una vez...
Cada día...
Pero, un día...
Por eso...
Hasta que, finalmente...
Y, desde ese momento...

Y a continuación os muestro cómo se relacionan las líneas con las diferentes secciones de una historia bien construida:

El comienzo que establece una rutina: *Había una vez... Cada día...*

El evento que rompe la rutina: *Pero un día...*

El medio que muestra las consecuencias de haber roto la rutina: *Por eso...*

El clímax que empieza la resolución del cuento: *Hasta que, finalmente...*

La resolución: *Y, desde ese momento...*

Esta pequeña estructura enseña a los actores y actrices cómo debe progresar la trama de un cuento y cómo cambiar cosas. Hay cientos de variaciones de

esta estructura. Aquí os presentamos otra posibilidad:

El equilibrio: *Había una vez... Cada día...*

El desequilibrio: *Pero un día...*

La búsqueda para una resolución: *...y por eso... y entonces ... hasta que, finalmente...*

El nuevo equilibrio: *... y desde ese día....*

El origen de esta herramienta

Esta estrategia de la columna vertebral de un cuento fue originalmente creada por Kenn Adamas, quien amablemente ofreció el siguiente resumen. Kenn ha publicado un libro sobre este tema titulado *El arte del teatro espontáneo*: http://improvcyclopedia.org/games/Story_Spine.html



Participantes del taller realizando una actividad

La experiencia de Nomad's Prod (Bélgica)

Bachir Barrou, presidente, y Pierre Arents, coordinador de proyectos



Bachir Barrou y Pierre Arents en su intervención



Nomad's Prod es un órgano en movimiento, que está constantemente en busca de nuevas experiencias, nuevos conocimientos para cuestionar y crecer juntos, nuevos horizontes. El núcleo de nuestro enfoque se define por el valor de la "educación permanente", que es la conciencia, la reevaluación y la promoción de la participación activa y colectiva frente a la realidad de nuestra sociedad a nivel social, económico, político y cultural.

A través de los diálogos, encuentros e intercambios, podemos dar forma a proyectos socio-artísticos, así como a proyectos ciudadanos que nos permiten dar un nuevo aliento, una nueva mirada a qué y con lo que nos rodea.

De esta manera, Nomad's Prod está activo en producciones audiovisuales, organizando eventos culturales, así como ofreciendo asesoramiento y formación en Bruselas y más allá. La producción audiovisual es

uno de nuestros principales flujos de trabajo. Además de producir nuestros propios documentales, después de películas, etc., también brindamos apoyo material y experimental a coproducciones de cortometrajes y videoclips a través de acuerdos en el mundo asociativo (diálogo).

Desde hace poco ya podemos afirmar con gusto que la formación y la consultoría son parte de nuestro flujo habitual de trabajo. Hemos creado la oportunidad no solo de transmitir nuestra experiencia, sino también de ampliar y enriquecer nuestra comprensión de la realidad y de aquellos con quienes también trabajamos: por ejemplo, mediante el acompañamiento de proyectos de desarrollo social en el mundo asociativo; cursos de ciudadanía en oficinas de bienvenida para solicitantes de asilo recién llegados y cursos de metodología de proyectos a través del enfoque intercultural (intercambio).

Además, y como nada cambia sin encuentros, Nomad's Prod organiza y apoya diferentes tipos de eventos culturales. Siendo este nuestro último y cuarto flujo de trabajo, que es aún más pertinente para nuestras actividades. Nos da la oportunidad de promover no solo nuestras propias creaciones, sino también las de todos los demás artistas que apoyamos: proyecciones de películas, conciertos y exposiciones con actores culturales de Bruselas y de todo el mundo.

En resumen, Nomad's Prod es una asociación de "educación permanente" cuyo propósito es promover la participación ciudadana activa y la cohesión social a través de la producción audiovisual, capacitación, consultoría y gestión de eventos.



Previa: <https://vimeo.com/336927558>



“Enfants d’ici, parents d’ailleurs” Un film de Bachir Barrou

Resumen

“Enfants d’ici, parents d’ailleurs” se enfoca en los problemas de la migración, específicamente, las experiencias de las personas migrantes, quienes se encuentran divididos entre su ser personal y la identidad que se les asigna. ¿Es la experiencia de la migración distinta según la generación? ¿Cómo se puede asimilar la narrativa propia con el pasado colectivo? A través de las historias de Raouf, Sarah, Nabil, Carlos, Leila, Gilles, «Enfants d’ici, parents d’ailleurs» coloca los temas de la identidad y la migración en el centro del debate. A menudo las personas migrantes tienen que hacer una elección –sea social o simbólicamente– entre dos países. Ahora bien, esta película muestra cómo podrían ser de otra forma. Esto incluye la autodeterminación, pero también el desafío del país anfitrión. ¿La integración no es una vía de doble sentido? Utilizando caras y cuerpos en movimiento, con el baile, la música y las palabras, la película intenta mostrar las similitudes que existen entre historias diferentes para dar significado a ‘nuestra’ historia colectiva.



INFORMACIÓN:

Documental / 52 min / Año de Producción: 2019 / Ratio: (16:9??) / Sonido / Idioma original: Francés / Formato de distribución: DVD / Subtítulos Dutch / English

EQUIPO

Director: Bachir Barrou
Operador de cámara: Moncef Belkhatat
Sonido: Bachir Barrou
Edición: Moncef Belkhatat
Editor de sonido: Renaud Arents
Imagen: Mouhamed Bouhari
Producción: Nomad's Prod

Con la colaboración de Citylab Pianofabriek, Vaartkapoen, Human Rights League y el distrito municipal de Molenbeek



DISTRIBUCION

Nomad's Prod, Bachir Barrou, +32499890128 / +32487718387

Bachir.barrou@gmail.com

PRENSA

Libé (20/05/2019)

https://m.libe.ma/Ces-Marocains-dits-de-la-3eme-et-de-la-4eme-generations-Tirailles-entre-l-identite-revendiquee-et-celle-attribuee_a108755.html



Declaración de intenciones

Después de varios años trabajando en este campo y al interesarme más por los derechos humanos, especialmente los de los migrantes, comencé a cuestionar las dinámicas de la inmigración, las experiencias de los inmigrantes y las de sus hijos, quienes suelen encontrarse divididos entre dos o más identidades.

Personalmente tengo una experiencia migratoria y podía haber creado este documental desde mi propio punto de vista. Sin embargo, mientras que organizaba talleres juveniles sobre la identidad, la historia de los inmigrantes en Bélgica y competencia mediática, me di cuenta de que todas nuestras narrativas coinciden. Jóvenes y mayores, más allá de nuestros horizontes y nacionalidades, tenemos un pasado colectivo. Una historia común contada por varias voces.

Hace 13 años, fui el primero de mi familia en salir de Marruecos hacia Europa. Conocer a otros jóvenes marroquíes en Bruselas me sorprendió. Aunque nuestras experiencias fuesen similares, particularmente a nivel cultural, mostrábamos nuestras identidades de maneras distintas. Este punto de partida me generó un deseo profundo de entender la identidad desde otra óptica. Desde el punto de vista de aquellas personas cuya experiencia migratoria está profundamente enraizada en la sociedad y mediatizada por la de sus padres y abuelos. ¿Cómo se transmite y se interioriza la experiencia de la migración de una generación a otra? ¿Y cómo se reciben estas múltiples identidades en los países anfitriones?

En el contexto moderno de un incipiente nacionalismo y un retroceso -mejor dicho, reclamación- de la identidad en muchos países europeos, donde la identidad nacional parece ser algo exclusivo e inmóvil que se debe conseguir, me pareció interesante proponer una forma más elaborada de entender la identidad. Desde esta perspectiva de patrones singulares, ¿cuáles son las dinámicas comunes que permiten al individuo encontrar su propio lugar en la sociedad? Después de estar viviendo en Bruselas durante más de 10 años y habiendo superado obstáculos para obtener el permiso de residencia en Bélgica, sé lo que es ser un inmigrante. Incluso no es fácil para los nacidos y criados aquí. Las mismas dificultades ocurren a diario, aunque conozcas los códigos sociales del país. ¿Cómo afrontan las personas estas situaciones? ¿La identidad se relaciona exclusivamente con las fronteras de un país o un barrio? ¿Cómo puedes crear tu propia identidad cuando solo te ven a través de tus orígenes? ¿Sería posible establecer lazos entre unos y otros si hacemos el esfuerzo de aproximarnos?

Está claro que la migración nos hace cuestionar nuestras identidades. En un entorno que está cambiando constantemente, nuestros puntos de referencia cambian también. Las personas que lo han vivido son quienes pueden mejor hablar del tema. Este documental quiere ser una ventana, en lugar de una pared, sobre la riqueza de estas complejas identidades.



Filmografía

2012: «Hors de l'ombre» (52min)

2014: «Je suis d'ici et d'ailleurs» (30 min)

2019: «Enfants d'ici, parent d'ailleurs» (52 min)

Metodología y herramientas educativas para la construcción narrativa de la identidad de adolescentes europeos en riesgo de exclusión social (Erasmus+ K205)

Jaime Antonio Gómez, coordinador del proyecto y responsable de Formación de la CEMU

El presente proyecto tiene como objetivo establecer una Asociación Estratégica según las directrices de Erasmus+ para el intercambio de Buenas Prácticas en el campo de la práctica narrativa aplicada al trabajo con adolescentes con menos oportunidades de ONGs de Bélgica, Chipre, Grecia, Alemania, Italia, Países Bajos y España, y en colaboración con departamentos de investigación de diferentes disciplinas en cinco universidades europeas.

Esta cooperación internacional para la investigación se centra en el diseño y validación de aplicaciones prácticas para el trabajo con adolescentes en situación de vulnerabilidad y en el campo de la práctica narrativa. El resultado esperado es crear una estrategia común en el campo de la práctica narrativa e intervención con esta población adolescente, como resultado de compartir métodos de trabajo individuales en países distintos. Las organizaciones socias trabajarán juntas en el desarrollo y puesta a prueba de prácticas innovadoras y herramientas educativas no formales para trabajadores juveniles, dentro del marco teórico de la Psicología Popular, Teoría Narrativa, Terapia Narrativa, Narrativa Popular, Identidad Cultural y la Educación Intercultural.

Se espera que las herramientas y actividades básicas diseñadas y desarrolladas por las organizaciones socias ayuden a mejorar, guiar y apoyar el proceso de construcción de identidad de estos jóvenes europeos en riesgo de exclusión social. Además contamos con la asistencia del siguiente grupo de expertos: José Luis Linaza, catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, y coordinador de este equipo; Fernando Broncano, catedrático de Lógica y Filosofía de la Ciencia en la Universidad Carlos III de Madrid; profesor de Métodos Cualitativos de la Universidad de Oslo (Noruega), de Epistemología e Historia de la Psicología Cultural en la Universidad de Aalborg (Dinamarca) y de la Universidad Federal de Bahía (Brasil); Pina Marsico, profesora del Departamento de Ciencias Humanas de Filosofía y Educación en la Universidad de Salerno (Italia); y Damian Spiteri, profesor en las áreas de Salud y Atención Social de la Universidad de Artes, Ciencias y Tecnología de Malta (MCAST).

Asimismo, los adolescentes que participan en este programa piloto son jóvenes de cuatro países diferentes (hasta un total de 90) en situación de pobreza, pero no exclusivamente, y/o en riesgo de exclusión social. En particular, este esfuerzo se dirige a las siguientes áreas fundamentales en el desarrollo y la educación de los adolescentes, previamente abordadas desde otros puntos de vista, pero en este caso desde un enfoque narrativo: Educación Intercultural de los jóvenes; inclusión social de jóvenes refugiados y migrantes (ya sean recién llegados o de segunda ge-

neración), y de minorías; así como la radicalización y el extremismo entre la juventud europea.

Hemos observado que la mayoría de las experiencias e iniciativas anteriores relacionadas con la práctica narrativa destinadas a trabajar las áreas de preocupación de este proyecto, descritas en el anterior párrafo, tratan con historias y/o cuentos como simples vehículos educativos para aprender sobre valores, promover la interculturalidad y la adquisición de conocimientos o habilidades técnicas en áreas específicas del desarrollo humano, durante la niñez y la adolescencia para prevenir comportamientos no deseados. Entendemos que el éxito de este proyecto depende de establecer de manera sistemática el marco teórico de trabajo para conectar el esfuerzo de diseño de una metodología y sus herramientas pedagógicas con su implementación práctica en un programa piloto de intervención con adolescentes. Un esfuerzo de diseño realizado en conjunto por profesionales de la intervención social, respaldados por sus organizaciones y sus recursos, y un grupo de investigadores académicos que están de acuerdo en que el trabajo teórico debe estar orientado a la resolución de problemas sociales específicos. Una colaboración entre ONG y universidad cuyo esfuerzo se dirige a ofrecer soluciones prácticas a la población objetivo del proyecto y, desde luego, buscar su validación en el terreno para que pueda ser replicada por otros profesionales y organizaciones de la acción social directa en otros entornos y países.

Así pues, dentro del marco teórico que proponemos, valoramos la práctica narrativa en dos aspectos y dimensiones muy distintos, que consideramos esenciales tanto en el desarrollo del carácter humano individual como el de las comunidades humanas que acogen a estas personas. Hemos argumentado que la consecuencia natural de pensar es fruto de la conciencia humana y que cuando las mentes humanas se conectan crean la cultura. Así pues, la cognición y la cultura crean un espacio de intersección donde podemos encontrar la noción híbrida de narratividad.

Es precisamente, la noción de “narratividad” sobre la que vamos a construir una nueva metodología de intervención con adolescentes en situación de vulnerabilidad debido a sus raíces sistemáticas distintas a la sociedad que ahora les acoge. “Narratividad” es un concepto definido como la capacidad humana para interpretar el mundo en modo narrativo (Hardy 1968; Bruner 1991), aunque tiene una dimensión material también. En su esfuerzo por contribuir a la distinción clásica entre narrativa, Peter Goldie (2012), diferencia entre estructura y proceso de composición. Afirma que existe una gran diferencia entre la narrativa como producto y la narrativa como proceso. En un sentido general, el primero incluye todo lo que tiene

una estructura narrativa, la historia que se cuenta, mientras que también hay una actividad específica, colectiva o individual, que produce estos materiales culturales.

Por otro lado, Paul Ricoeur cree que el propósito de la inteligencia narrativa es desarrollar una capacidad humana necesaria para comprender la semántica de la acción. Para el autor francés, la inteligencia es el resultado de nuestra imaginación productiva. Este último, que funciona tanto para el proceso metafórico y como en la construcción de la trama, es una competencia que nos permite generar nuevas especies lógicas por asimilación predicativa, a pesar de la resistencia de nuestras categorizaciones actuales del idioma. Así, explica Ricoeur (1990, p. x), la trama de una narrativa recoge y se integra en una sola unidad completa varios y eventos dispersos esquematisando el significado inteligible adjunto a toda la historia. Nos parece que esta habilidad humana es lo que Mark Turner (1996, p. 5) denomina narrativa imaginando, definido como "la comprensión de un complejo de objetos, eventos y actores según lo organizado por nuestro conocimiento de la historia". Este es el instrumento fundamental del pensamiento para dar sentido a la realidad y que las mentes humanas puedan comprenderse mutuamente. Es decir, nuestra mente combina historia con proyección; una historia se proyecta en otra. En opinión de Turner, la combinación intrincada de historia más proyección es la esencia de la parábola y el principio central de nuestra experiencia y conocimiento.

En consecuencia, la tesis de la narratividad que defendemos aquí está de acuerdo con la Hipótesis del lenguaje natural (NLH) defendida por Hutto (2008). Según esta teoría, los símbolos lingüísticos son necesarios para los modos de razonamiento lógico, sistemático y productivo. El pensamiento inferencial es solo posible si existen sistemas simbólicos públicos, como el lenguaje. Hutto está convencido de que la gente aprende la psicología común, o sea la forma en que entendemos nuestras acciones y las de los demás, pero se requiere que las personas tengamos la capacidad de manipular representaciones con formas lingüísticas complejas.

Por lo tanto, la propuesta teórica de este proyecto tiene como objetivo desarrollar estas capacidades cognitivas y competencias comunicativas específicas de los adolescentes con menos oportunidades, para que puedan aprender sobre las narrativas básicas de las psicológicas populares de diferentes culturas y comunidades. Por ejemplo, la de su comunidad sistémica (familia y raíces culturales) y la de la sociedad donde están creciendo, que no necesariamente son las mismas, especialmente para miembros de grupo étnicos y culturales minoritarios o recientemente llegados a estos países. Los adolescentes podrán obtener también formación específica en la creación, producción y comunicación de narrativas, productos culturales en diversos formatos, desde la perspectiva de la educación intercultural. O a través de aprender

a detectar la manipulación subconsciente que perpetúa valores morales trasnochados, prejuicios sociales y estereotipos culturales, de género, etc.

De aquí se desprende que, si alguno de estos objetivos se logra durante el proceso de implementación de la metodología común a desarrollar por las organizaciones asociadas a través del intercambio de sus buenas prácticas, podríamos decir que los resultados obtenidos serán positivos. De ahí que las observaciones de los trabajadores juveniles de las ONG durante la Fase de Implementación en su intervención con grupos piloto de adolescentes, unido a la aportación de los expertos que forman parte del equipo evaluador será esencial para determinar los resultados de la metodología diseñada y del programa sobre práctica narrativa desarrollado para adolescentes. Además, creemos que las actividades parte de esta metodología común seguramente implicará algunas producciones culturales creadas por los jóvenes participantes, que luego podrán evaluarse también terapéuticamente.

Creemos las claves para la consecución exitosa de este proyecto son: una estrecha cooperación entre las organizaciones asociadas; un proceso detallado de implementación de una práctica narrativa innovadora para adolescentes; y el enfoque equilibrado entre teoría, evaluación interna y validación externa independiente.

Metodología y objetivos generales

La metodología participativa basada en la conjugación de conocimientos teóricos y capacidad de estructuración sistemática de los asesores académicos con la experiencia práctica de las organizaciones socias en multitud de países y situaciones sociales con la población objeto de este proyecto nos permitirá abordar los objetivos generales desde varios enfoques. Hemos establecido los siguientes bloques para iniciar el trabajo de diseño y desarrollo:

1. Investigar cómo el proceso de enculturación determina la identidad individual de los adolescentes europeos para desarrollar una innovación metodológica que comience con:
 - a. El estudio del modo narrativo de pensamiento a nivel práctico con miembros de los grupos objetivo.
 - b. Una mejor comprensión de cómo la cultura interrelacionada, el aprendizaje humano y el desarrollo de la conciencia funcionan dentro de la población objetivo.
 - c. El estudio de las narraciones psicológicas populares en diferentes países europeos: tanto las narrativas dominantes como las relacionadas con comunidades culturales específicas.
2. Realizar una revisión de la literatura de investigación sobre iniciativas e intervenciones con adolescentes europeos o de otros lugares en las áreas seleccionadas.

3. Compartir buenas prácticas y experiencias por parte de las ONG participantes. Se trata de poner en común las actividades que estas organizaciones llevan a cabo o han realizado recientemente en este campo orientadas a una mejor integración social de los adolescentes en situación de desventaja.

4. Establecer una metodología de trabajo para la aplicación de la práctica narrativa en las áreas de interés y para los grupos objetivo determinados.

Objetivos específicos

A. Desarrollar un método de trabajo para educadores juveniles dentro de un marco teórico para abordar las siguientes áreas de preocupación en la UE y desde la perspectiva del modo de pensamiento narrativo (psicología constructivista):

- Educación intercultural de la juventud.
- Integración social de jóvenes refugiados y migrantes.
- Radicalización y extremismo en la juventud europea.

B. Crear sinergias con organizaciones activas en diferentes disciplinas, cuyo trabajo se centra en el desarrollo y la educación de los adolescentes, con un denominador común que es la práctica narrativa y su estudio, tanto teórico como práctico, tales como: ONG y equipos de investigación de universidades.

C. Reforzar la cooperación con socios de otros países, otros campos de la educación, la formación y la juventud, específicamente, organizaciones sin ánimo de lucro que trabajan con una población adolescente con menos oportunidades y cuyas raíces familiares contribuyen a la multiculturalidad característica de las sociedades europeas actuales.

D. Diseñar un kit de herramientas para la práctica narrativa de adolescentes en situación de vulnerabilidad en un torno multicultural, que pueda incluir actividades tales como:

E. Definición de la dieta cultural de los participantes y del grupo; Desarrollo de hábitos saludables de consumo cultural.

F. Aprender qué es una narración y cómo se crean y difunden las narraciones.

G. Identificación y reconocimiento de las narrativas dominantes de los participantes según su consumo de productos culturales.

H. Explorar las narrativas dominantes de las sociedades versus narrativas alternativas de otras culturas para aprender sobre los valores morales, las perspectivas y costumbres de otras personas, el entrenamiento emocional, las proposiciones fundamentales (creencias y deseos), etc.

I. Desarrollar herramientas individuales y grupales

para un consumo saludable de productos culturales, que deben tener en cuenta sus raíces culturales y orígenes familiares.

J. Recopilación de narrativas populares de diferentes comunidades culturales que cohabitan en las mismas ciudades y son ciudadanos de los mismos países, incluidos refugiados y recién llegados de otros países, para promover un enfoque intercultural y la diversidad cultural y étnica.

K. Creación de narrativas por parte de los participantes para compartir con otros.

L. Explorar los beneficios prácticos de la terapia narrativa para adolescentes en situaciones de vulnerabilidad, debido a su situación socioeconómica, migración, maltrato psicológico o causas familiares.

M. Validación de materiales educativos no formales creados por el grupo de investigación a través de su aplicación y prueba en talleres piloto en las ONG participantes.

N. Creación y publicación de un manual con el objetivo de integrar las buenas prácticas y los nuevos métodos en el campo de la práctica narrativa, así como el aprendizaje en las actividades diarias en distintos países y en organizaciones que comparten la atención a una población adolescente con características similares.

O. Difusión de estos nuevos hallazgos de investigación y materiales socioeducativos a una audiencia mucho mayor a través de conferencias y publicaciones.

Impacto positivo esperado en los beneficiarios directos

Para los participantes adolescentes durante la experiencia:

- Mejor comprensión de la práctica narrativa y del consumo cultural y su influencia en el desarrollo personal.
- Conocimiento de su cultura de referencia y raíces culturales.
- Un enfoque más saludable de las redes sociales y su gestión de las narrativas dominantes en su sociedad.
- Mayor nivel de competencia digital.
- Mayor comprensión y capacidad de respuesta a la diversidad social, étnica, lingüística y cultural.
- Participación más activa en la sociedad.
- Mejor comprensión de la interculturalidad en la sociedad europea.
- Mayor competencia en lenguas extranjeras.

Participantes educadores de adolescentes:

- Mayor calidad de la educación y su enfoque de capacitación en las principales áreas de preocupación determinadas en este proyecto.

- Mejora de la estrategia en su trabajo diario y el atractivo de sus actividades de prevención e intervención con mayores oportunidades de aprendizaje para todos, incluidos los adolescentes en desventaja a los que se refiere este estudio.
- Mejora de los sistemas de educación, capacitación y juveniles para que estén mejor alineados con las necesidades de los adolescentes en riesgo social en sus comunidades.
- Mejora en la provisión y evaluación de habilidades básicas y transversales, particularmente, competencias sociales, cívicas, interculturales y lingüísticas, pensamiento crítico, habilidades digitales y alfabetización mediática de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad.
- Mayores sinergias y vínculos entre los diferentes sectores de educación, capacitación y juventud a nivel local e internacional, con un mejor uso de las herramientas de referencia europeas para el reconocimiento, la validación y la transparencia de las competencias y las calificaciones relacionadas con la práctica narrativa en las áreas de interés establecidas por este proyecto.

Organizaciones del consorcio:

Citizens in Power -CIP- (Chipre)

CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España)

Freundeskreis Benposta e.V. (Alemania/Colombia)

Fundación Educación y Desarrollo (España)

Scambieuropei (Italia)

Social Empowerment (Grecia)

Stichting WOW Go (The Netherlands)

Voices of the World (Bélgica)

Bibliografía

- BAKHTIN, M.M., 1986a. From Notes Made in 1970-71. En: C. EMERSON y M. HOLQUIST (eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 132-158. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf.
- BAKHTIN, M.M., 1986b. *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press. [Consulta: 6 julio 2015]. University of Texas Press Slavic series, 8. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf.
- BRONCANO, F., 1995. *La mente humana*. Primera edición. Madrid: Editorial CSIC - CSIC Press. ISBN 978-84-8164-046-5.
- BRUNER, J.S., 1990. *Acts of Meaning (Four Lectures on Mind and Culture)*. Cambridge, London, England: Cambridge University Press. Jerusalem-Harvard Lectures. ISBN 0-674-00361-6.
- BRUNER, J.S., 1991. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, vol. 18, no. 1, pp. 1-21. ISSN 0093-1896.
- BRUNER, J.S., 2009. *Actual Minds, Possible Worlds*. Boston, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02901-9.
- BRUNER, J.S. y KALMAR, D.A., 1998. Narrative and metanarrative in the construction of self. En: M. FERRARI y R.J. STERNBERG (eds.), *Self-awareness: Its nature and development*. New York: Guilford Press, pp. 308-331. ISBN 1-57230-317-4.
- COLE, M., 1999. *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata. ISBN 978-84-7112-430-2.
- DÍAZ VIANA, L., 2005. Los caminos de la memoria: oralidad y textualidad en la construcción social del tiempo. *Acta Poética*, vol. 26, no. 1, pp. 181-217. ISSN 0185-3082.
- ESYUN, H., 1985. A Contextual Model of the Japanese: Toward a Methodological Innovation in Japan Studies. *Journal of Japanese Studies*, vol. 11, no. 2, pp. 289. ISSN 00956848. DOI 10.2307/132562.
- GOLDIE, P., 2012. *The Mess Inside: Narrative, Emotion, and the Mind*. Oxford, UK: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-923073-0.
- GÓMEZ BLAYA, J.A., 2018. *CUENTOS NUESTROS Y CUENTOS DE LOS OTROS: UNA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA APLICADA AL ANÁLISIS DE CAPERUCITA ROJA Y SUS COGNADOS DE EXTREMO ORIENTE* [en línea]. Madrid: FUNCAS. [Consulta: 17 enero 2019]. Tesis Humanidades. Premio Enrique Fuentes Quintana, 2016-2017. ISBN 978-84-17609-13-9. Disponible en: https://www.funcas.es/publicaciones_new/Sumario.aspx?IdRef=5-04100.
- HARDY, B., 1968. Towards a Poetics of Fiction: 3) An Approach through Narrative. *NOVEL: A Forum on Fiction*, vol. 2, no. 1, pp. 5-14. ISSN 0029-5132. DOI 10.2307/1344792.
- HUTTO, D.D., 2007. The narrative practice hypothesis: origins and applications of folk psychology. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, vol. 60, pp. 43-68. DOI 10.1017/S1358246107000033.
- HUTTO, D.D., 2008. *Folk Psychological Narratives* [en línea]. S.l.: MIT Press. ISBN 978-0-262-51798-0. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt5hhh5p>. JSTOR
- HUTTO, D.D., 2009. Folk psychology as narrative practice. *Journal of Consciousness Studies*, vol. 16, no. 6-8, pp. 9-39.
- HUTTO, D.D. y RATCLIFFE, M., 2007. *Folk Psychology Re-Assessed*. The Netherlands: Springer Science & Business Media. ISBN 978-1-4020-5558-4.
- KITAYAMA, S., DUFFY, S., KAWAMURA, T. y LARSEN, J.T., 2003. Perceiving an Object and Its Context in Different Cultures: A Cultural Look at New Look. *Psychological Science*, vol. 14, no. 3, pp. 201-206. ISSN 0956-7976, 1467-9280. DOI 10.1111/1467-9280.02432.
- LEGENDRE, M. y PIROZZI, G., 2006. *Convención sobre los Derechos del Niño: 1946-2006 Unidos por la Infancia*. junio 2006. S.l.: Unicef Comité Español.
- MARKUS, H.R. y KITAYAMA, S., 1991. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, vol. 98, no. 2, pp. 224. DOI 10.1037/0033-295X.98.2.224.
- MASUDA, T. y NISBETT, R.E., 2001. Attending holistically versus analytically: comparing the context sensitivity of Japanese and Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 81, no. 5, pp. 922-934. ISSN 0022-3514. DOI 10.1037/0022-3514.81.5.922.
- RICE, G.E., 1980. On Cultural Schemata. *American Ethnologist*, vol. 7, no. 1, pp. 152-171. ISSN 0094-0496.
- RICOEUR, P., 1990. *Time and Narrative*. S.l.: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-71332-8.
- RICOEUR, P., 2004. *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. ISBN 968-23-1966-8.
- RIVIÈRE, Á., 1989. Más a favor de la psicología popular. *Cognitiva*, vol. 2, no. 3, pp. 261-265. ISSN e 1579-3702.
- ROSS, M. y WANG, Q., 2010. Why We Remember and What We Remember Culture and Autobiographical Memory. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 5, no. 4, pp. 401-409. ISSN 1745-6916, 1745-6924. DOI 10.1177/1745691610375555.

SEGALL, M.H., CAMPBELL, D.T. y HERSKOVITS, M.J., 1963. Cultural Differences in the Perception of Geometric Illusions. *Science*, vol. 139, no. 3556, pp. 769-771. ISSN 0036-8075, 1095-9203. DOI 10.1126/science.139.3556.769.

TURNER, M., 1996. *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Kindle edition. New York; Oxford: Oxford University Press, USA. ISBN 978-0-19-512667-9.

WUNDT, W., 1916. *Elements of Folk Psychology: Outlines of a Psychological History of the Development of Mankind* [en línea]. London; New York: George Allen And Unwin Ltd.; The Macmillan Co. [Consulta: 21 septiembre 2015]. Disponible en: <http://archive.org/details/elementsoffolkps014744mbp.14744>

DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN DE ADOLESCENTES

ÍNDICE

1. Introducción: “Las claves para la Participación Social” por Pepa Franco Rebollar, coordinadora del equipo de Folia Social.	171
2. “Allí donde todos los chicos y chicas participan” por Jaime Antonio Gómez, responsable de Formación e Innovación Educativa de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España).	187
3. “Consejo de Infancia y Adolescencia de Leganés: Programa de Participación” por Charo López, técnico del Área de infancia y adolescencia del Ayuntamiento de Leganés.	193
4. Buenas prácticas:	207
a. Nuestra experiencia de Participación Infantil: El "Juego Ciudadano" por Noé García-Quijada, educador, y Jaime Antonio Gómez, responsable de Formación de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España).	207
b. “Servicios familiares, laborales, y sociales” de Osmaniye Public Services por Hamit Coşkun, director, y Susran Erkan Eroğlu, profesor y vice catedrático de la universidad Osmaniye Korkut Ata (Turquía).	219
c. “Pierre de Lune” por Rajae Barkaoui, voluntaria de Atmosphere de Rue (Francia).	256
d. Dinámicas para la intervención con adolescentes por el Equipo Educativo de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España).	260

1. Presentación: Claves para la participación social

Pepa Franco, coordinadora del equipo de Folia Social



Pepa Franco impartiendo su ponencia

El IV Encuentro Internacional de Educadores celebrado el pasado mes de octubre en la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- se centró en recoger herramientas y estrategias pedagógicas que puedan dar respuesta a las dificultades que entraña el desarrollo y la educación de adolescentes europeos con menos oportunidades. Los diseñadores de esta formación habían establecido que una de las vías de trabajo con estos jóvenes en situación de vulnerabilidad es fomentar su empoderamiento personal en el contexto social. Por eso, se decidió dedicar una jornada con ponencias, presentaciones y talleres a la *Dimensión Participación de Adolescentes* que además es una de las señas de identidad del proyecto socioeducativo de la CEMU desde su fundación en 1970.

El segundo día de trabajo lo abrió Pepa Franco Reboilar, consultora social y directora de Folia Consultores S.L. precisamente para establecer el marco general de trabajo en esta dimensión. con una ponencia sobre las claves de la participación social.

La conferencia destacó por el frecuente intercambio de impresiones entre Pepa Franco y los asistentes, muchos de ellos procedentes de diversos países del mundo. Se hizo hincapié en definir el concepto de “participación social”, en describir su proceso y en señalar las condiciones que requiere y las características de un contexto favorable para su desarrollo.

El público asoció este fenómeno con términos como “colaborar”, “equipo”, “opinión” y “compromiso”, entre otros. Esto revela la estrecha vinculación que existe entre la participación y la condición social del ser humano.

Pepa Franco señaló sobre la participación que se trata de “un proceso que hay que trabajar” y que puede

dar lugar a una “acción colectiva”, aunque no siempre es el caso. Para que se genere acción, el proceso requiere que los protagonistas se conciencien sobre una situación, muestren interés por ella, lo compartan con otros y crean en su utilidad para el grupo, según la experta.

“La clave es el empoderamiento ciudadano para la mejora de lo común”

Una de las preguntas de los asistentes que suscitó más debate se refería a cómo fomentar la participación de niños y adolescentes que proceden de culturas no democráticas. Uno de los participantes de Gran Bretaña sugirió que es necesario introducirles en el hábito de participar a pequeña escala, de tal modo que vean resultados a corto plazo y, así, puedan entender la utilidad de este tipo de acción social. Otra pregunta especialmente relevante apuntó a cómo tratar con un intolerante. Pepa Franco, en este caso, fue taxativa y aseguró al respecto que “al intolerante hay que pararle radicalmente”.

La ponencia sobre participación social aportó una mirada amplia acerca de esta cuestión y constituyó un punto de encuentro en el que se intercambiaron diversas impresiones y se generó un ambiente de enriquecimiento colectivo a través de la aportación de muy diversas experiencias nacionales y puntos de vista interdisciplinares sobre este tema. La lección más importante fue que, en palabras de Pepa Franco, en la participación social “la clave es el empoderamiento ciudadano para la mejora de lo común”.

A continuación, reproducimos toda la presentación de Pepa Franco.

Presentación visual de Pepa Franco

Claves para la participación social

Pepa Franco Rebollar
29 de octubre de 2019



foliaconsultores

Algunas preguntas que podemos tratar de responder en torno a la participación

1. ¿Entendemos lo mismo por participación?
2. ¿Todo es participación?
3. ¿Qué aspectos hay que tener en cuenta?
 - a. ¿Quien fomenta la participación?
 - b. ¿Quienes participan?
4. ¿Hay condiciones para que se produzca la participación?, ¿cuál es su proceso?
5. ¿Hay contextos más favorecedores de la participación?
6. ¿La participación tiene riesgos?, ¿por qué?



foliaconsultores



La participación es una necesidad del ser humano

“La calidad de vida depende de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales”.

Manfred Max Neef

```

graph LR
    A[subsistencia] --> B[protección]
    B --> C[afecto]
    C --> D[entendimiento]
    D --> E[participación]
    E --- F[ocio]
    E --- G[creación]
    E --- H[identidad]
    E --- I[Libertad]
    
```



Participación con apellidos

- **Participación política:** vinculada a derechos de ciudadanía.
- **Participación comunitaria:** vinculada a espacios territoriales.
- **Participación social:** el término más general.

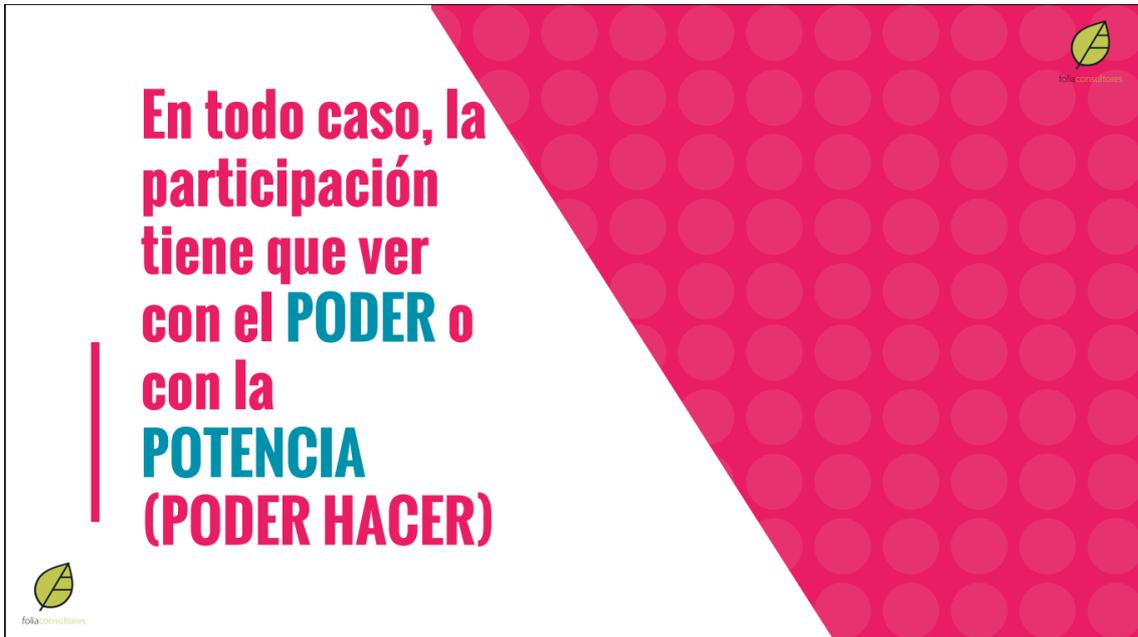
Y en todos los casos:

- Son procesos, no conductas.
- Buscan el bien común.
- Su éxito está condicionado.
- Pueden llevar a cabo una acción colectiva

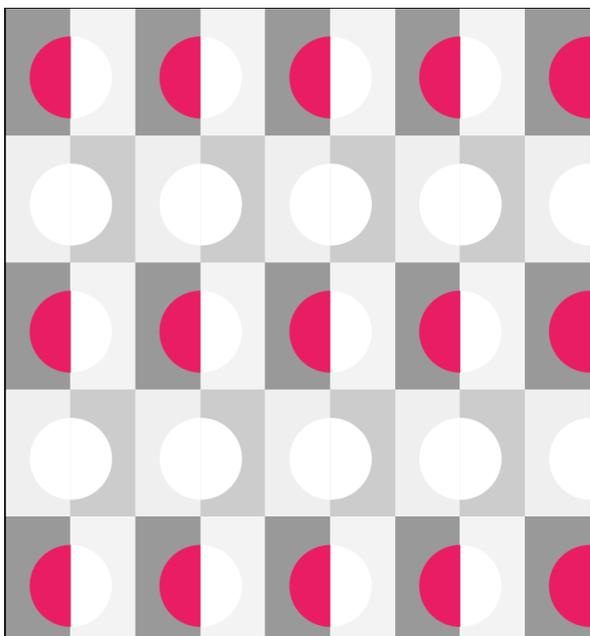
La participación en el espacio político tiene que ver con la GOBERNANZA



El **concepto de gobernanza**, entendido en un sentido amplio supone un cambio profundo las formas de gobierno de las sociedades contemporáneas obligadas a relacionar las decisiones del **estado, el mercado y la sociedad (el tercer sector como parte de la misma)**, y en un contexto marcado por la globalización, la europeización y la interdependencia.

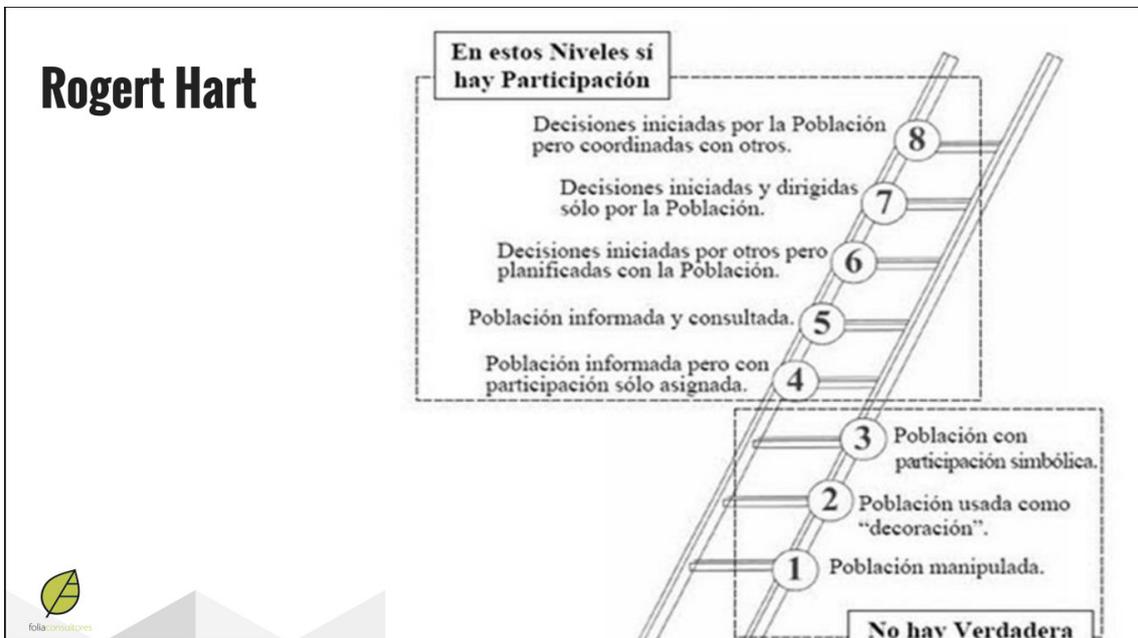
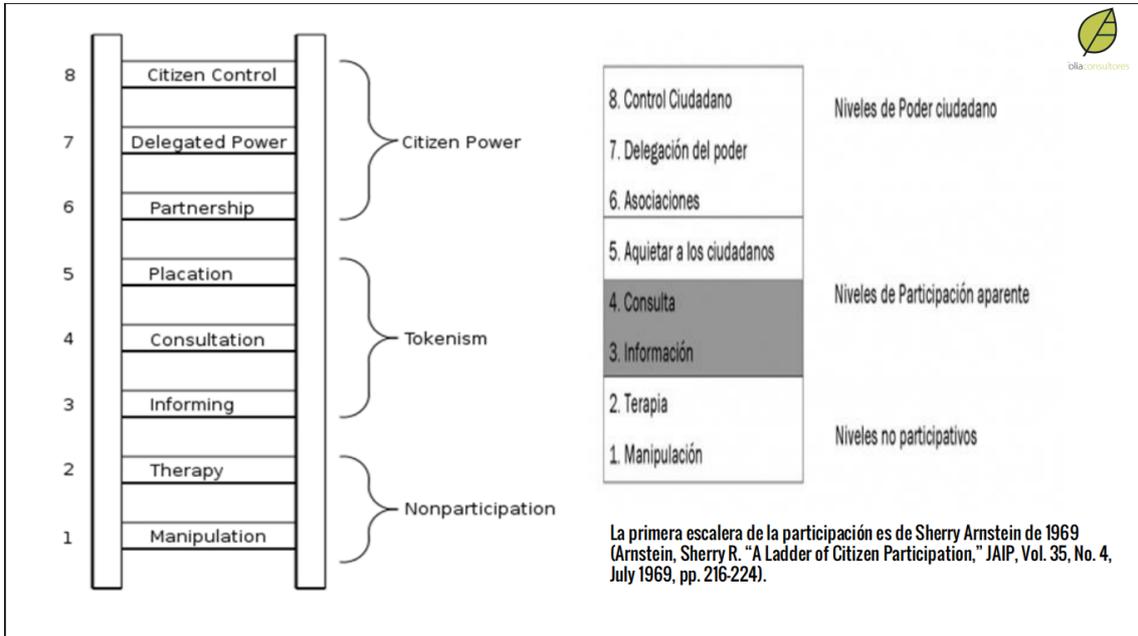


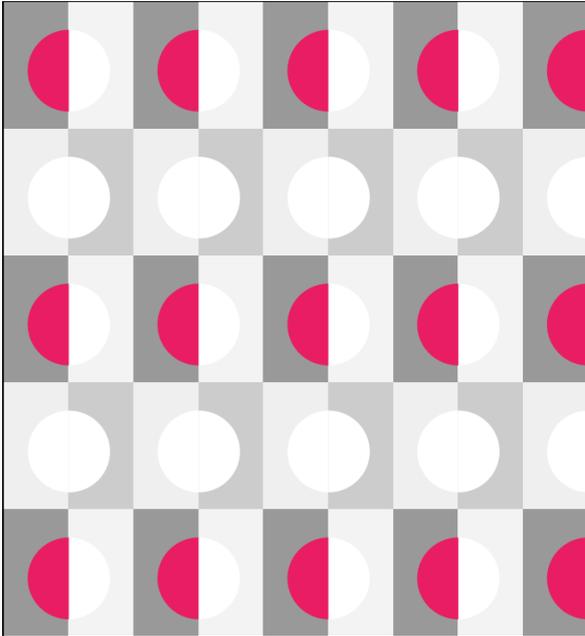
En todo caso, la participación tiene que ver con el PODER o con la POTENCIA (PODER HACER)



¿Todo es participación?







Algunos aspectos a tener en cuenta en la participación social



¿Quién fomenta la participación?

Su principal responsabilidad es garantizar el proceso

- Una institución pública: local, autonómica, estatal
- Una organización del Tercer Sector como una asociación, un partido político, un sindicato...: local, autonómico, estatal
- Un grupo cualquiera no formalizado
- Una empresa (por ejemplo, un medio de comunicación)
- Una persona



¿Y quienes participan?

¿Hay distintos niveles de participación?

Personas de manera individual

Grupos no formalizados

Parte de una organización

Un colectivo concreto

Varios colectivos

Organizaciones

Administración pública

Empresas

Medios de comunicación

— Profesionales

...



foliaconsultores

**Condiciones
para la
participación:
un proceso**



foliaconsultores

Condiciones básicas que hay que prever

1. MOTIVACIÓN: ¿Por qué la gente va a querer participar? o ¿cómo puede superar la “aversión a la pérdida”?

PARTICIPO SI...

Estrategias de información, sensibilización
Clave: toma de conciencia y encuentro

- Me entero y tiene que ver conmigo
- Me interesa lo suficiente (injusticia, identidad, eficacia)
- Comparto el diagnóstico y el interés con otras personas
- Pregunto y me contestan
- Busco más información y la encuentro. Es accesible, clara, concreta, está bien organizada.
- Creo que es útil mi participación
- Hay opciones distintas para participar
- Me puedo enterar si, de verdad, ha sido útil
- ...



folia consultores



Jorge Luis Borges

Mi humanidad consiste en sentir que
somos voces de la misma penuria

Luna de enfrente (1925)



folia consultores

Condiciones básicas que hay que prever (2)

LA PARTICIPACIÓN TIENE MÁS CALIDAD SI...

Estrategias de educación y formación (general y específica).
Clave: Escucha y diálogo.
pensamiento crítico. Rigor

2. EDUCACIÓN / FORMACIÓN: ¿Qué conocimientos y habilidades se necesitan para participar?

- Conozco el tema desde distintos ángulos
- No sólo conozco el tema, sino también su contexto, precedentes, etc.
- Sé debatir, escuchando, analizando, aportando
- Soy capaz de llegar a conclusiones propias
- Respeto las opiniones del resto las comparto o no
- ...



Paulo Freire

(...) Precisábamos de una pedagogía de comunicación con que vencer el desamor acrítico del antidiálogo.

La educación como práctica de la libertad
(1969)





Henry A. Giroux

(...) Se debe subrayar enérgicamente que el valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene las posibilidades de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social.

Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición (1992)



Condiciones básicas que hay que prever (y 3)

LA PARTICIPACIÓN ES ÚTIL Y POR TANTO MOTIVA A PROFUNDIZAR EN ELLA SI...

Estrategias de organización y toma de decisiones
Clave: empoderamiento ciudadano para la mejora de lo común

3. ORGANIZACIÓN: ¿Qué espacios permiten que se desarrolle la participación?

- Se pueden canalizar las propuestas
- Están claros los niveles de participación
- Se respeta la diversidad de todo tipo
- Se cuida a las personas
- El proceso y el procedimiento son transparentes
- La burocracia es la imprescindible
- Se toman decisiones democráticamente
- Se ha previsto el siguiente paso
- Hay una mirada “glocal”
- Se tejen redes
- ...





Paulo Freire

La democracia requiere de estructuras democratizantes y no estructuras inhibidoras de la presencia emancipativa de la sociedad civil en el comando de la res pública.

Política y Educación (1997)



**Parece importante
PLANIFICAR LA
PARTICIPACIÓN en
un proceso que
contemple
ESTRATEGIAS
COMBINADAS DE:**

- Información
- Sensibilización
- Educación
- Formación
- Organización
 - Diagnóstico y dinamización del proceso
 - Previsión de niveles de la participación e información sobre los mismos
 - Transparencia de los procesos
 - Devolución permanente de los resultados
 - Generación de canales diversos y espacios de participación
 - Mirada global y local
 - Generación de redes

**¡Y ESTO NO
SE HACE
SOLO!**





Y en todas ellas:

- Toma de conciencia y encuentro
- Escucha, diálogo y generación del pensamiento crítico. Rigor en las protestas y en las propuestas
- Empoderamiento ciudadano para la mejora de lo común

COHERENCIA,
TIEMPO Y
CONSTANCIA

**Producimos así
más participación
y de mayor
calidad, una
espiral de
profundización en
la democracia**



CONTEXTOS FAVORECEDORES DE LA PARTICIPACIÓN

1. Una cultura de participación en el contexto (hay asociaciones, colectivos, personas que se organizan puntualmente para resolver cuestiones comunes, etc.).
2. Hay experiencias positivas de participación en las que se ha conseguido lo que se pretendía gracias a la acción conjunta de personas o grupos.
3. El momento social es favorable a la participación: no habrá rechazo a la participación social sobre temas comunes.
4. El momento político es favorable a la participación: existe disposición política hacia el debate y el contraste para tomar decisiones sobre lo colectivo.
5. Hay una disposición individual y colectiva a organizarse ante una realidad concreta
6. Hay una percepción común sobre la necesidad de cambios en una realidad concreta.
7. Hay una percepción de consenso sobre en qué sentido debe cambiar la realidad.
8. Se percibe que la participación será útil para resolver el problema o cambiar la realidad en la dirección que se pretende.
9. Se percibe que la organización (o entidad) consigue lo que se propone.
10. Se percibe que las personas que componen la organización (o entidad) acogerán favorablemente la participación de otras personas



folia consultores

Riesgos de la participación, ¿por qué ha pasado?



folia consultores

Puede que...

- Cada persona que participa busque su propio beneficio
- Se generen grupos de poder que cuestionen lo establecido
- Se produzca desmotivación a mitad del proceso y se abandone
- Se realicen propuestas imposibles
- Se pretendan imponer las propuestas
- Se cuestionen aspectos incuestionables
- ...



La participación como derecho y como deber

Deliberar
Consultar
Resolver

DEMOCRACIA

DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

DEMOCRACIA REPRESENTATIVA




2. Allí donde todos los chicos y chicas participan

Jaime Antonio Gómez, responsable de Formación e Innovación Educativa de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España)

Plantearnos de una manera honesta y transversal la cuestión de fomentar la participación social de niños, niñas y adolescentes requiere en mi opinión, primero, de un diagnóstico de la situación de este sector de la población en el marco de nuestras sociedades modernas.

Por un lado, está obviamente la perspectiva del derecho y el papel asignado por la comunidad al menor de edad. Parece que todos estaremos de acuerdo en que los niños y niñas deben ser sujetos de derecho y no solamente objeto del derecho establecido por los adultos. Ahora bien, por otro lado, es importante tomar conciencia de los cambios sociales producidos en los países del entorno europeo que han llevado a desarrollar sociedades laicas y democráticas alejadas de una estructura tradicional y localista en la que los rituales de paso ancestrales se habían revestido de la codificación simbólica propuesta por la moralidad cristiana. Una sociedad además dominada por la clase burguesa propietaria de los medios de producción y, a la postre, también controladora de los círculos de poder. La evolución social con la transformación de la sociedad de clases a una más igualitaria en la que los y las ciudadanas, simplemente por haber adquirido esa condición, ya tienen voz y voto, también ha transformado la visión de la infancia y el papel social de niños, niñas y adolescentes.

Sin embargo, estos cambios tan rápidos también están generado dificultades que, por otra parte, son las propias de una evolución transformadora y significativa. La cuestión concreta sería saber si hoy, después de una profunda transformación de la sociedad en la que se identifica tradición con conservadurismo denostado, hay también una progresiva pérdida de la autoridad paterno-maternal en las relaciones con lo/as hijo/as, que ha modificado el marco de desarrollo de los más jóvenes. De ser así, esto tendría implicaciones fundamentales en el proceso educativo, pues se ha generado una desconexión importante entre una y otra generación, hasta el punto que han desaparecido los resortes habituales que permitían a los adolescentes sentirse aceptados en su comunidad y a la vez empoderados por los adultos. Los adultos deberíamos preguntarnos si hemos establecido nuevos mecanismos rituales que permitan a los menores incorporarse a la comunidad adulta. ¿Acaso estamos tratándoles en la manera apropiada durante el delicado momento de la transición al mundo adulto (adolescencia)? ¿Acaso, no estamos siendo negligentes en los procesos sociales iniciáticos, formales e informales? Quizás, los padres y madres nos hemos descargado de esa labor de integración social para dejarla en manos de la institución edu-

cativa, de nuestros maestros y maestras, así como de otros educadores del entorno comunitario. Les hemos transferido a ellos y ellas tamaña y delicada tarea, pero no les hemos concedido ni la autoridad ni los conocimientos que poseían los maestros iniciáticos de las comunidades primitivas y de los que se apropió la iglesia cristiana o las instituciones de otras religiones a lo largo de la historia.

Por esto mismo, ante la falta de procesos institucionalizados que les acerquen a sus mayores y les incorporen con plenos derechos a la sociedad, los más jóvenes están optando por crear caminos propios e independientes de asimilación social. Ahora bien, en realidad, estas nuevas vías que crecen al amparo de las redes sociales están consagrando una desconexión intergeneracional, que nutre incesantemente un conflicto que únicamente beneficia el “cash flow” de determinadas corporaciones y marcas comerciales. Esto es lo que genera, en mi opinión, la adhesión de los jóvenes a narrativas generacionales específicas (con base en la música, los libros, las películas, las series de televisión, los videojuegos o cualquier otro producto cultural) e, incluso, la novedosa moda de difundir en Internet usos y hábitos específicos de su edad.

En mi opinión, un remedio para este desolador diagnóstico sobre la situación de los y las adolescentes en nuestros países pasa por fomentar su Participación Social. Ahora bien, a la hora de pensar y diseñar esa Participación Infantil y Adolescente, debemos tener en cuenta de dónde partimos.

Por un lado, el reconocimiento jurídico del niño en los países occidentales es un hecho, al menos sobre el papel. Incluso sobre la Participación, la Convención de los Derechos del Niño especifica que es **un derecho** como indica su articulado:

- Art 12. Derecho a opinar y ser escuchado sobre los asuntos que les afectan
- Art 13: Derecho a la libertad de expresión
- Art 14: Derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y de religión
- Art.15: Derecho a la libertad de asociacionismo
- Art:16: Protección a la intromisión en su vida privada
- Art 17: Derecho al acceso de información.

Por otra parte, las transformaciones a las que hemos hecho referencia antes requieren, sin duda, de abundar en la cuestión del espacio y el cómo podemos, los adultos, fomentar esta Participación.

Naturaleza de estos espacios

1. Deben cumplir condiciones para conseguir verdadera participación protagonista de los niños, niñas y adolescentes con incidencia social:

- a. Facilitan procesos de escucha y participación de chicos y chicas.
- b. Que sean espacios respetuosos con el grupo, facilitando la participación de todas y todos por igual.
- c. Son medios activos de intercambio de significados cuyo objetivo es la “participación activa”
- d. Reconocen derechos de niños, niñas y adolescentes, que les reconoce como ciudadanos y ciudadanas.
- e. Tienen en consideración las necesidades individuales para el crecimiento personal, y colectivas para el desarrollo social
- f. Ofrecen recursos y medios necesarios para la expresión y acción coordinada de chicos y chicas.
- g. Disponen de mecanismos y herramientas para informar a los niños, niñas y adolescentes de sus usos de su perspectiva y la repercusión de sus decisiones y acciones coordinadas
- h. Fomentan la reflexión y construcción de significados conjuntos entre NNA y adultos, con los primeros como protagonistas
- i. Implican formación de los niños, niñas y adolescentes (social, no formal, etc.).
- j. Alianzan a la vida cotidiana de las chicas y chicos.

- La persona adulta tiene presencia aparente, son guías del espacio o proceso.
- Tienden a ser espacios que favorezcan la auto-gestión por parte de los propios niños, niñas y adolescentes.
- Tienen en consideración otros espacios participativos y buscan alianzas para aprovechar sinergias

2. Estilos de participación¹

a. Son varios los estilos de participación que pueden adoptarse por un mismo colectivo o entidad. Es decisión de esta el elegir y ser consciente del modelo de participación que se está promoviendo en cada proceso, haciendo partícipes a quienes tomen parte en él.

b. Así, podemos encontrar:

- Participación simple (meros espectadores)
- Participación consultiva (escucha directa, implica sondeos, encuestas, etc.)
- Participación proyectiva (proyectos propios)
- Metaparticipación (niños, niñas y adolescentes exigen, crean y deciden)

Característica de estos espacios

1. Reconocen múltiples formas de expresión de los niños, niñas y adolescentes.

- a. Lenguaje verbal
- b. La ilustración y el dibujo
- c. Métodos gráficos y videográficos
- d. Foto-entrevista
- e. Tecnología digital
- f. Otros que no se engloben en las anteriores categorías pero que sean producto de la expresión.

2. Son espacios de comunicación

3. Cuentan con los tiempos necesarios

4. Proveen de oportunidades reales de expresión y decisión

5. Suscriben una práctica reflexiva

6. Fomentan la transformación social desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes.

7. Emplean técnicas específicas y adaptadas a sus necesidades:

- a. Familiares
- b. Atractivas
- c. Sencillas y fáciles
- d. Componentes lúdicos
- e. Formación en Tecnologías de la Comunicación y la Información (TICs)

8. Cuentan con unos principios metodológicos:

- a. Voluntariedad
- b. Respeto de opiniones
- c. Votación democrática / consenso / proceso definido para la toma de decisiones.
- d. Igualdad de oportunidad y equidad.
- e. Honestidad en la información
- f. Promueven verdadera colaboración
- g. Dinámica grupal interactiva
- h. Facilita la creatividad y la perspectiva infantil (alejarse del *adultocentrismo*)

1. Para ampliar información sobre los estilos y modelos de participación, consultar “la escalera de la participación” en Hart, A. Roger: La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Santa Fe de Bogotá (Colombia). UNICEF TACRO, 1993

Ámbitos de participación

1. Familiar
2. Escolar
3. Comunitario (político, social, asociaciones, otros)
4. Virtual

Tipología de los espacios de participación

1. Lugares físicos:

- a. Centros educativos
- b. Modelos alternativos de vivienda (acogimiento residencial).
- c. Consejos infantiles municipales
- d. Aulas de ocio en centros culturales
- e. Talleres en centros públicos
- f. Ludotecas, teatros
- g. Campamentos
- h. Asociaciones (órganos de gobierno)
- i. Asambleas ciudadanas
- j. Espacios relaciones intergeneracionales
- k. Buzones físicos

2. Lugares virtuales:

- a. Buzones virtuales
- b. Plataformas web
- c. Chats de internet

3. Procesos participativos:

- a. Encuentros
- b. Foros de debate
- c. Celebraciones específicas
- d. Juegos colectivos organizados

4. Medios de comunicación social:

- a. Emisoras de radio locales gestionadas por jóvenes o espacios infantiles
- b. Periódicos o revistas infantiles y juveniles
- c. Espacios infantiles y juveniles en canales de TV locales
- d. Publicaciones infantiles y juveniles no periódicas

Retos dentro de los diferentes ámbitos de participación: (entorno escolar, comunitarios, espacios virtuales...):

- Un reto compartido en todos estos espacios es aprender a no definir sus necesidades (NNA) desde nuestra mirada (huir del *adultocentrismo*).

1. Familiar

- Fomentar actuaciones y dinámicas de acompañamiento a familias para favorecer la cohesión y un entorno más participativo dentro del hogar (ayudar a cambiar el paradigma).

2. Escolar

- Integrar diversidades sin etiquetar.
 - Formación a futuros/as educadores sobre procesos de participación.
 - Cambiar la mirada hacia la infancia y adolescencia.

3. Comunitario (político, social, asociaciones, otros)

- En cuanto a la seguridad, entender el cuidado como acompañamiento y no como control.
 - Hacer a las personas adultas conscientes de su postura privilegiada y de la necesidad de ceder su cuota de poder.
 - Permitir que la infancia y la adolescencia diseñen sus espacios de relación, juego... sin supervisión, no somos "dueños".
 - Aumentar las comunidades de convivencia, cuidado, crianza, educación, aprendizaje, crecimiento...

4. Virtual

- Actualización tecnológica de las personas adultas.
 - Creación de más espacios de participación digitales saludables y seguros para -infancia y adolescencia.
 - Fomentar el uso seguro y consciente de estos medios entre chicos y chicas
 - Facilitar conocimiento y familiaridad de la población adulta respecto al lenguaje y usos en el ambiente digital de los/as niños, niñas y adolescentes para facilitar el acceso y la comunicación.

Presentación visual de Jaime Antonio Gómez



CONDICIONES

- ESCUCHA ACTIVA DE NNA
- INTERCAMBIO SIGNIFICADOS
 - DERECHOS NNA
- NECESIDADES INDIVIDUALES
 - RECURSOS Y MEDIOS
- MECANISMOS DE INFORMACIÓN
- REFLEXIÓN E INTERPRETACIÓN
 - FORMACIÓN NNA
 - VIDA COTIDIANA
 - ADULTO-GUÍA
 - AUTOGESTIÓN
 - SINERGIAS

NATURALEZA DE LOS ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN

ESTILOS DE PARTICIPACION

METAPARTICIPACIÓN

PROYECTIVA

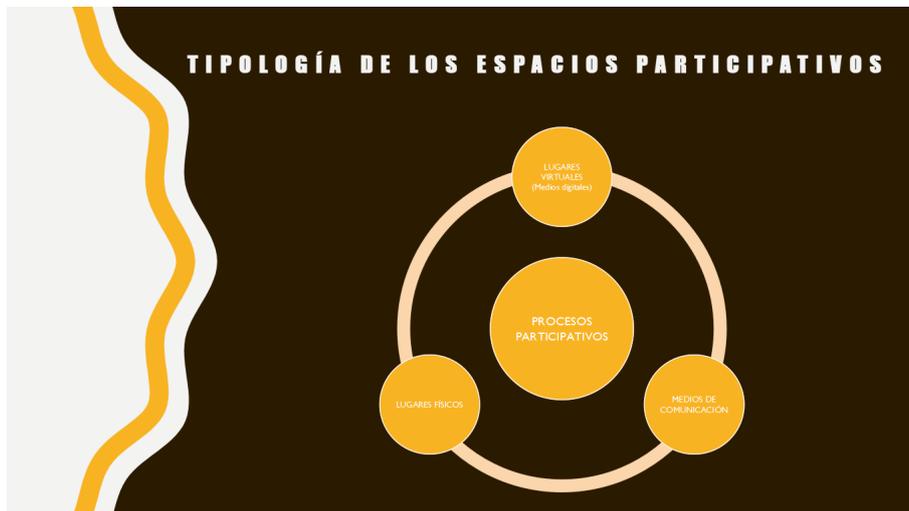
CONSULTIVA

SIMPLE

NATURALEZA DE LOS ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN

- MÚLTIPLES FORMAS DE EXPRESIÓN DE NNA
- ESPACIOS DE COMUNICACIÓN
- TIEMPOS NECESARIOS
- OPORTUNIDADES DE EXPRESIÓN
- POSIBILIDADES DE DECISIÓN
- PRÁCTICA REFLEXIVA
- TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE NNA
- TÉCNICAS ADAPTADAS A NNA
- PRINCIPIOS METODOLÓGICOS:
 - VOLUNTARIEDAD
 - RESPETO
 - PRÁCTICA DEMOCRÁTICA
 - IGUALDAD
 - INFORMACIÓN HONESTA
 - COLABORACIÓN
 - INTERACTIVIDAD GRUPAL
 - CREATIVIDAD NNA

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN



DESAFIOS: ¿CÓMO RECONCILIAR?

ENTORNO FAMILIAR
Diferencias culturales
Diferentes modelos materno-parentalidad

ENTORNO ESCOLAR
Leyes educativas
Autoridad vs. libertad
Espacio-tiempo en vida NNA

ENTORNO COMUNITARIO
Limitaciones temporales
Responsabilidad individual vs. social
Compromiso vs. ocio

3. Consejo de Infancia y Adolescencia de Leganés: Programa de Participación

Charo López, técnico del Área de infancia y adolescencia del Ayuntamiento de Leganés



Charo López durante su presentación

¿Qué es el Consejo?

Un lugar en el que se escuchan las opiniones e ideas de los niños, niñas y adolescentes para mejorar su ciudad y en el que compartimos el mismo deseo de participar y trabajar por las cosas que son importantes para nosotros.

Es un órgano municipal de participación infantil y adolescente de carácter consultivo que junto con la Fundación *Save The Children* lleva más de 15 años facilitando a niños, niñas y adolescentes (NNA) de Leganés que puedan hacer llegar sus inquietudes y propuestas a los responsables municipales.

Tener un consejo infantil es asegurar un futuro para la ciudad:

- Porque es educar a las futuras generaciones en la aportación y la crítica constructiva
- Porque acerca desde pequeños a las instituciones municipales y a su funcionamiento
- Porque permite conocer la realidad del lugar en el que se vive con una perspectiva de análisis
- Porque crea cohesión territorial
- Porque educa en el civismo y solidaridad
- Porque invita a conocer situaciones globales y compararlas con realidades locales
- Porque enriquece nuestro entorno sumando puntos de vista
- Porque al ser parte del desarrollo aumenta el sentimiento de pertenencia

Desde hace ya más de diez años, en Leganés, grupos de infancia y adolescencia se reúnen para ejercer un derecho que los adultos tienen más fácil, el de la participación. A lo largo de este tiempo, todos los que hemos estado en contacto con este proyecto hemos aprendido mucho, especialmente de los chicos y las chicas. No os imagináis lo afortunados que somos al poder conocer de primera mano que la realidad tiene más de una cara y haber disfrutado al darnos de bruces con esos lados menos conocidos. Especialmente porque nos devuelven muchas cosas que vamos perdiendo a medida que crecemos. Cosas como el sentido común, la pureza, la claridad, la frontalidad... y tantas...

Pero más allá de lo que nos da personalmente a los que estamos cerca me gustaría poner de manifiesto la utilidad de que exista un Consejo infantil. Si nos vamos a la definición de Consejo encontramos en su segunda acepción "Órgano colegiado con la función de informar al Gobierno o a la Administración sobre determinadas materias". Es por ello que tener un punto de vista de la infancia hace crecer y tener más recursos puesto que quien más sabe de los niños y sus cosas son los propios niños. Así ha quedado demostrado a lo largo de estos años, en los que el municipio se ha rodeado de elementos materiales y acciones e ideas que redundan en el mejor desarrollo de la infancia. A lo largo de este folleto (publicación) podréis conocer el trabajo de la suma de muchos chicos y chicas y haceros una idea de lo que representa este órgano de participación infantil. Porque nuestra

intención es acercarnos la experiencia para que valoreis y podáis apoyarlo, de manera que las personas que están a vuestro alrededor y tienen entre 6 y 16 años puedan aprovecharse de las magníficas posibilidades que da El Consejo, ya que, de esto, nos aprovechamos todos y todas.

¿Cómo trabajamos?

Trabajamos desde el interés superior del niño. Partiendo siempre de los derechos de infancia, más concretamente del derecho a la participación. “Los Estados parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asun-

tos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”.

1º Hacemos actividades, para ponernos de acuerdo para elegir el tema que vamos a trabajar y conocernos.

2º Investigamos sobre los temas para saber más de ellos. “Identificamos cosas que no van bien y preguntamos a personas y a otros niños y jóvenes”.

3º Entregamos nuestras ideas y conclusiones al ayuntamiento.

Presentación visual de Charo López





El Consejo
de Infancia y Adolescencia
de Leganés

mucha gente
PEQUEÑA
en muchos lugares
PEQUEÑOS
harán cosas
PEQUEÑAS
que cambiarán el
MUNDO

Programa de Participación
Área de Infancia y Adolescencia. Ayuntamiento de Leganés

4º Encuentro Internacional de Educadores CiudadEscuela Muchachos (CEMU)
Octubre de 2019

¿Qué es?

- ▶ Es un órgano municipal de participación infantil de carácter consultivo.
 - ▶ Se desarrolla junto con la Fundación Save the Children.
 - ▶ Facilita que niños, niñas y adolescentes puedan hacer llegar sus inquietudes y propuestas a los responsables municipales.
- *“El consejo es un lugar de reunión en el que todos los niños y niñas podemos dar nuestra opinión para mejorar el barrio. También nos sirve para pasar buenos ratos y hacer amigos”.*

◦ *Grupo de Infancia de Zarzaquemada. Octubre de 2005.*



Quién lo forma

- ▶ Niños, niñas y adolescentes (NNA) de 6 a 16 años de edad que se encuentran en
 - Grupos de barrios (Centro, La Fortuna, Leganés Norte):
 - Infancia (8 a 11 años)
 - Adolescencia (12 a 16 años)
 - Asociaciones de Leganés (YMCA, AAVV San Nicasio, Espacio Solidaridad y Encuentro, ...)



Cómo trabajamos

- ▶ Partiendo siempre de los derechos de la infancia, concretamente del derecho a la participación.
 - “Los Estados parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”.



1º. Hacemos actividades para poner de acuerdo a NNA, para que se conozcan y para elegir el tema que trabajar.



2º. Investigamos sobre los temas para saber más de ellos. "Identificamos cosas que no van bien y preguntamos a personas y a otros NNA".

INTRODUCCION

- En esta investigación queríamos conocer nuestro sistema de reciclado, la opinión que la gente tiene de él y si se puede mejorar.

Opinión de la gente

Para saber la opinión ciudadana hicimos unas encuestas en las calles de la zona de Carrascal. En las encuestas venían valoraciones sobre lo limpia o sucia que estaba nuestra ciudad, de quién era la culpa, sobre si se necesitaban más...

Conclusiones

- Todo lo que hemos estado observando y analizando nos ha dado a pensar que los dos sistemas de recogida de residuos existentes en Leganés son efectivos, aunque creemos que es un poco más económico y más cómodo el piloto. Sin embargo, pensamos que la instalación del nuevo dejaría a muchas personas en el paro.

Propuestas al alcalde

- Pensamos que debería dar a conocer mejor los dos sistemas de recogida de residuos que hay en la ciudad, y mostrar inconvenientes y ventajas que estos tienen a la población.

El Consejo
del Ayuntamiento de Leganés

3º. Entregamos nuestras ideas y conclusiones al Ayuntamiento.



obierno Municipal. 20 de noviembre de 2018

El Consejo
del Ayuntamiento de Leganés

- ✓ *Hablamos sobre educación y valores, debatimos, nos reímos, lo pasamos bien.*
- ✓ *Compartimos opiniones sobre lo que nos parece que debería mejorarse y qué cosas nos parecen bien.*
- ✓ *Jugamos, hacemos encuentros con otros niños y niñas de Leganés y otros municipios.*
- ✓ *Vienen invitados (concejala, educadores...)*
- ✓ *Proponemos medios para hacer llegar nuestras palabras a la gente.*
- ✓ *Tenemos tiempo de ocio para conocernos mejor y divertirnos juntos.*
- ✓ *Proponemos mejoras*
- ✓ *Tenemos establecidas unas pautas de comportamiento para mantener el buen ambiente.*



¿ Por Qué?

- ▶ La Constitución española, la Ley de Garantías y de los Consejos Locales de la Comunidad de Madrid y sobre todo la Convención de los derechos del niño dicen que los niños y las niñas son ciudadanos con pleno derecho a la participación en la vida social.
- ▶ Desde el 1er. Plan de infancia y adolescencia del año 1999, el Ayuntamiento se comprometió a impulsar el “El Consejo”.



Los orígenes

- ▶ Las primeras jornadas del Consejo en marzo del 2002 en el Centro Juan Muñoz.
- ▶ *Asistimos 125 chicos y chicas de 10 a 12 años.*
- ▶ *En el encuentro se realizaron diversas actividades que nos sirvieron para organizar lo que iba a ser el Consejo, como queríamos participar en él y por qué.*



Las razones que dieron niños, niñas y adolescentes (NNA)

- ▶ **QUEREMOS PARTICIPAR PORQUE:**
 - ▶ *Es un DERECHO de todo el mundo (incluso nuestro)*
 - ▶ *Porque nos gusta y divierte.*
 - ▶ *Porque nos interesa aprender y saber como hacen los adultos.*
 - ▶ *Porque tenemos muchas cosas buenas que decir y debemos aportarlas.*
 - ▶ *Porque participando se nos tendrá en cuenta y se nos escuchará.*
- ▶ **QUEREMOS PARTICIPAR PARA QUE :**
 - ▶ *Las cosas que nos gustan MEJOREN*
 - ▶ *Para cambiar las cosas que no nos gustan.*
 - ▶ *Para ser tenidos en cuenta, ser escuchados, consultados.*
 - ▶ *Para tener decisión sobre la propia vida.*
 - ▶ *Para relacionarnos, divertirnos, comunicarnos, pasarlo bien, conocer gente, integrarnos, vivir mejor...*
 - ▶ *Para aprender a estar con los demás, con adultos y en general*



Las razones de hoy

- *Para que NNA sean escuchados/as por personas que puedan cambiar lo que ellos/as necesitan.*
- *• Para que la gente vea cómo hacemos lo posible, para que NNA tengan los mismos derechos.*
- *• Para que NNA se relacionen con otras personas.*
- *• También para que otros puedan expresar su opinión.*
- *• Porque participando se escucha y se tienen más en cuenta a NNA.*
- *• Para formar parte de un proyecto común.*
- *• Sirve a NNA para esforzarse, para aprender a comunicar sus opiniones y a respetar las de los demás.*



Tener un consejo infantil es asegurar un futuro para la ciudad.

▶ Porque...

- *Educa en la aportación y la crítica constructiva...*
- *Acerca desde pequeños a las instituciones municipales...*
- *Permite conocer la realidad del lugar en el que se vive...*
- *Crea cohesión territorial...*
- *Educa en el civismo y solidaridad...*
- *Invita a conocer situaciones globales y compararlas con realidades locales...*
- *Enriquece el entorno sumando puntos de vista...*
- *Aumenta el sentimiento de pertenencia ...*



Algunas consideraciones

- ▶ Quienes más saben acerca de NNA, son los propios NNA. Tienen un punto de vista propio y claro acerca de la realidad que les afecta, de sus necesidades y de lo que les preocupa.
- ▶ Cuando escuchamos verdaderamente a NNA, muchas veces salta la sorpresa: no siempre coincide lo que las personas adultas consideramos con lo que ellos manifiestan como “necesidad sentida”.



- ▶ Incorporar las opiniones y propuestas de la Infancia y la Adolescencia a las políticas municipales permite ofrecer respuestas más ajustadas a sus necesidades y contribuye a que su municipio sea un lugar mejor para todas las personas que en él viven.



- ▶ Formar parte de procesos de participación, favorece el desarrollo y la autonomía personal de NNA.
- ▶ Cuando NNA sienten que son tenidos en cuenta, se involucran activamente en los temas que les afectan, desarrollan más sus capacidades, ganan confianza en sí mismos y se fortalece su autoestima.



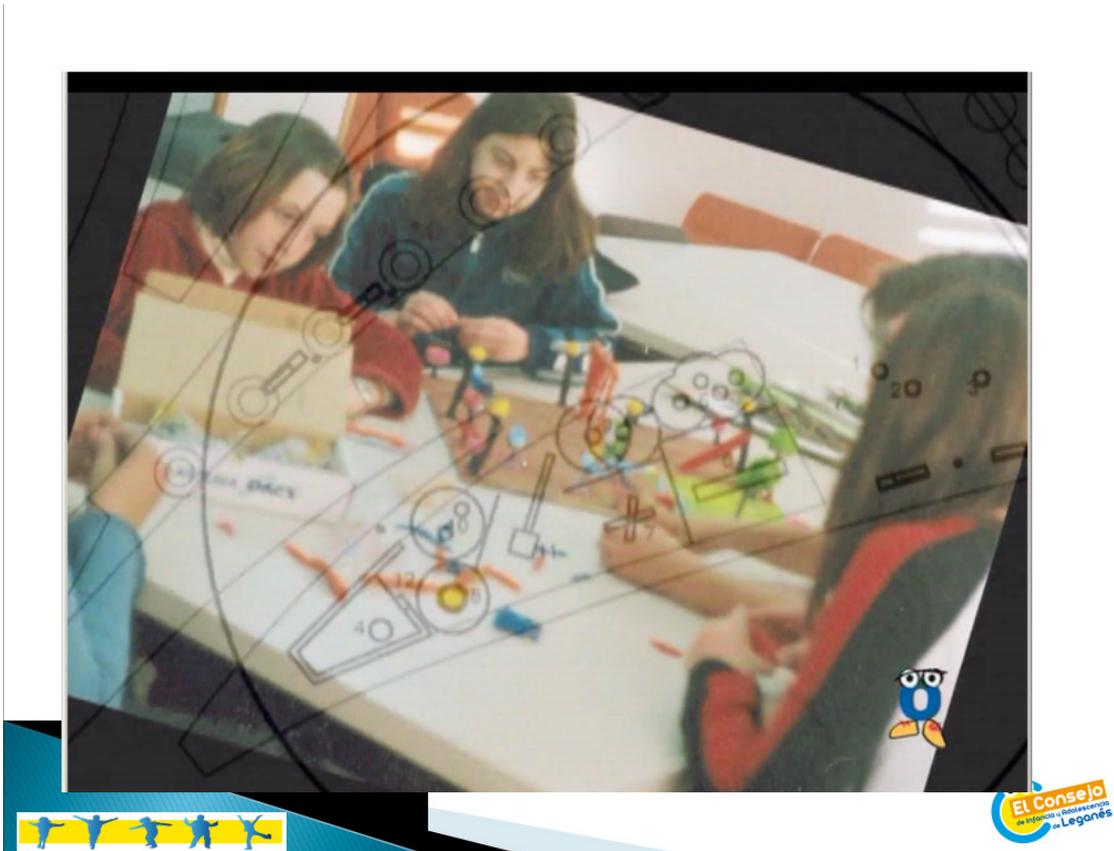
- ▶ Los espacios de participación son espacios de inclusión: diferentes NNA aprenden a relacionarse entre si, a incorporar el punto de vista de los otros y a cooperar para encontrar propuestas que mejoren la realidad de todos ellos.



Para terminar...

- ▶ *Algunos temas y propuestas en los que ha opinado y trabaja El consejo*







Ayuntamiento de Leganés
Delegación de Infancia

www.leganes.org



o" somos un grupo de niños y adolescentes que nos reunimos para hablar de cosas de Leganés que nos afectan y trabajar en teresian y que elegimos nosotros. Damos ideas y opiniones, hacemos propuestas al alcalde y a los concejales para ayudar a mej Leganés.

estamos trabajando el tema del ocio y tiempo libre para hacer una propuesta pidiendo lugares de reunión, juego y encuentro para niñas, niños y adolescentes.

Tu colaboración será muy valiosa rellenando este: **CUESTIONARIO PARA ADOLESCENTES: (12 a 16 años).**

Los * son campos obligat

Completa estos datos, nos será de gran utilidad *

un chico una chica de <tu edad> y vivo en el barrio de <tu barrio>

Selecciona aquella opción que consideres que se acerca a tu realidad

Ver la tele.	<input type="radio"/> Casi nunca	<input type="radio"/> alguna vez al mes	<input type="radio"/> casi todos los días
	<input type="radio"/> menos de 1 h día	<input type="radio"/> más de 1h día	<input type="radio"/> Nunca
Messenger, chatear...	<input type="radio"/> Casi nunca	<input type="radio"/> alguna vez al mes	<input type="radio"/> casi todos los días
	<input type="radio"/> menos de 1 h día	<input type="radio"/> más de 1h día	<input type="radio"/> Nunca
Estar con los amigos/as.	<input type="radio"/> Casi nunca	<input type="radio"/> alguna vez al mes	<input type="radio"/> casi todos los días
	<input type="radio"/> menos de 1 h día	<input type="radio"/> más de 1h día	<input type="radio"/> Nunca
Jugar a videojuego, ordenador	<input type="radio"/> Casi nunca	<input type="radio"/> alguna vez al mes	<input type="radio"/> casi todos los días
	<input type="radio"/> menos de 1 h día	<input type="radio"/> más de 1h día	<input type="radio"/> Nunca



Por último, el Consejo no habría sido posible sin...

- ▶ *Los NNA que han formado parte de El Consejo a lo largo de estos 17 años.*
- ▶ *El compromiso del Ayuntamiento de Leganés y la Fundación Save the Children que hacen posible su desarrollo.*



Y para terminar...

- ▶ *Muchas gracias a todos y todas por la atención prestada.*



4. Buenas prácticas de Participación Infantil y Adolescente

CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España), *Osmaniye Public Services* (Turquía),
Atmosphere de la Rue (Francia)

Nuestra experiencia de Participación Infantil: El "Juego Ciudadano"

Noé García-Quijada, educador y monitor de Participación, y Jaime Antonio Gómez, responsable de Formación e Innovación Educativa de la CiudadEscuela Muchachos -CEMU- (España)



Actividad de Juego Ciudadano en la CEMU

Introducción: Ambientes Magistrales

La CiudadEscuela Muchachos –CEMU– es una entidad socioeducativa fundada en 1970 por el arquitecto Alberto Muñoz Sánchez, Tío Alberto, que se configura en sus inicios como una asociación sin ánimo de lucro (1980) para, pasar posteriormente, a tener figura legal y jurídica de Fundación (2006). Ya en 1985, la Asociación Muchachos adquiere la condición de entidad de utilidad pública que concede la Administración estatal de nuestro país.

En principio, en la CEMU, el adulto procura no educar directamente sino a través de unos **ambientes magistrales** que él esboza, o crea, a veces con la ayuda de los propios niños, niñas y adolescentes que, además, forman parte del diseño original de la CEMU, tanto a nivel de práctica educativa como del espacio físico donde esta se desarrolla. Por eso, aunque la labor del adulto educador sea importante no es la única figura protagonista en la interacción educativa. El propio muchacho actúa como sujeto de interés en su propia educación. Así tiene competencia y opinión en las actividades y cuestiones que le afectan al él y al grupo.

Y ello se consigue, primero, creando esos ambientes educadores. La CiudadEscuela –ciudad enseñante–

con su diseño característico –una ciudad completa a escala infantil y juvenil– conforma el **Ambiente Físico** ciudadano que propicia el **Ambiente Psicoemocional** su teoría educativa democrática, el *Juego Ciudadano* y sus reglas (el autogobierno y la autorresponsabilidad de los propios muchachos y muchachas).

Ambiente Físico

En 1951, se celebró en Alemania un encuentro multidisciplinar *Darmstädter Gespräch* en el que por primavera se expresa públicamente el interés por conectar la arquitectura y la pedagogía. Un evento que se desarrolló bajo el lema “Hombre y espacio” y cuyo objetivo fue considerar el ser humano como “la medida más importante en el proceder arquitectónico”, por lo que asistieron todo tipo de académicos, incluido el filósofo español José Ortega y Gasset. Uno de los pensadores que contribuyeron al éxito de este foro fue el alemán Martin Heidegger (1889-1976), que explica: “La habitabilidad del espacio tiene que ver con el hacer y dejar espacio para que el hombre se sienta albergado y se origine ese deseable sentido de pertenencia o de acogida”. Alberto Muñoz Sánchez (Tío Alberto), arquitecto, artista y también pensador ha resumido este sentir innovador, que surge después de la II Guerra Mundial, en su principal obra arquitectónica: la CiudadEscuela.

En palabras del filósofo francés Henri Lefebvre (1901-1991), nos recuerda el antropólogo Manuel Delgado, "el espacio infantil sería ante todo espacio para la práctica y la representación". Se refiere a que un espacio que tiene una doble funcionalidad: primero, sirve para la interacción en general y, segundo, permite el ejercicio intensivo de la imaginación.

Para el pedagogo de la Universidad de Navarra, Alfredo Hoyuelos, la escuela, como "ambiente estético educativo" debe ser un espacio amable, acogedor y que, con delicadeza y sensibilidad, permita desarrollar las máximas potencialidades del educando con autonomía y en interacción social. Un espacio del que poder "apropiarse" con respeto. En otras palabras, "tener el uso reconocido de ese lugar, pero además arraigarse, dejar la propia huella, arreglarlo y ser el actor de la propia transformación que satisfaga sus necesidades fisiológicas, permita su desarrollo integral, garantice su seguridad afectivo-emocional, la confianza en sí mismo, su responsabilidad, su disponibilidad".

Tío Alberto escribe sobre el Ambiente Físico, la "forma educadora", que su arquitectura es de hondo y atemporal carácter urbano, con las necesarias concesiones a la modernidad. El espacio del niño se debe al axioma creador principio de las arquitecturas y de los organismos vivos: "la función crea la forma". Y la función de enseñar y aprender también debe tener la suya. La arquitectura de los centros de enseñanza o acogida infantil debe estar al servicio de las niñas y niños, que pasarán en ella la mayor parte de su tiempo importante. Y si su diseño, su *forma* —edificios y urbanismo— no sirve a la *función*, al fin, de que sus habitantes los muchachos y muchachas "estén bien", aprendan a gusto, se corrijan, no solo es inútil, sino que puede afectar negativamente al proceso educativo.

La CEMU es una ciudad —o "boceto" de ciudad— adaptada a la naturaleza biológica del niño, a su herencia cultural. Una ciudad bella y funcional, es decir, dos veces funcional, con todas las virtudes y con los defectos —aunque éstos últimos "domados"—, que servirán también de aprendizaje. Todo enseña en la CiudadEscuela: desde el mobiliario urbano al equipamiento arbóreo. Las calles son una escuela de educación vial. Hay en ellas señales de tránsito —ceda el paso, prohibido aparcar, etc.—, pasos de cebra y semáforos. Y enseña con sus árboles. Cada árbol tiene su *carne de identidad*, donde consta el lugar y fecha de nacimiento, de trasplante, el nombre científico, el nombre común y el apodo.

Su estructura urbanística, la concepción racional y atractiva de sus diversos espacios de convivencia, rincones con memoria, con bagaje urbano. Su arquitectura educadora —práctica, moderna— inspirada en principios de funcionalidad, no renuncia a pesar de ello y por ello a ninguna forma arquitectónica clásica o futurista que sirva para enseñar, sugerir o evocar a los niños y niñas cosas y lugares vistos en los libros, en los cuentos, en el cine o en Internet; de la realidad

o de la fantasía. Mobiliario urbano, arquitectura háptica, abarcable físicamente. Plaza Mayor, porticada como las de los pueblos castellanos. Plaza recoleta bajo la sombra de las palmeras, con la fuente *mutante* de los cuatro caños. La Plaza de España, con su fuente luminosa, moderna. Plazas y calles, paseos y jardines, donde los ciudadanos desarrollarán sus diferentes actividades formativas o de recreo.

Calles de servicio y aprendizaje, incómodas para la velocidad —sin calles no sería ciudad y no enseñaría a los niños y niñas a convivir con los coches y a sobrevivir de ellos—, diseñadas para que el tránsito rodado necesario discurra despacio; aunque en ellas, y precisamente por su trazado estrecho y sinuoso, sus ciudadanos, con las bicis o las motocicletas (y las motos, o los karts, a horas de alquiler de estos o en días de competición) puedan demostrar sus habilidades.

Casas y edificios de poca altura y tejados vistos, concentrados, entre amplias zonas verdes, para proporcionar un microclima que abrigue a personas y plantas de las dañinas corrientes de aire que padecen las ciudades construidas en altura y abiertas. Y edificios característicos, incluidos el Ayuntamiento y la Catedral, que se ordenan y se ubican a la manera de cualquier población modelo, pueblo o ciudad del Mediterráneo occidental.

En la CiudadEscuela, se ve claro ese intento de recuperar los valores urbanos perdidos tanto en los edificios como en el tejido urbano, haciendo todas las concesiones y más a la idiosincrasia y mentalidad de sus ciudadanos muchachos.

Ambiente Psicoemocional

Este ambiente se refiere a la función educativa en sí misma. Si como quedó escrito, en la CiudadEscuela, ese urbanismo educador no es monolítico, represor; es decir, no hay en su tejido urbano infranqueables muros y tapias, irreducibles puertas, indefectibles rejas, obstinados cerrojos (únicamente la propia decisión del muchacho le impide marcharse), tampoco su teoría educativa es hermética, vertical, ni son dogma de fe sus leyes de convivencia.

El sistema educativo de la CEMU, —la *intereducación*—, equidista de ambos: parte de una *autoeducación subjetiva* —más formal que real—, pero al mismo tiempo no prescinde de la intervención del adulto y de *la norma*, aceptada y con posibilidades de ser modificada en consenso con los propios niños; por tanto, se acerca más a la educación *inductista* que a la *conductista*.

El aprendizaje del niño y la labor educativa del adulto se desarrollan paralela y simultáneamente en cuatro dimensiones:

- Aprendizaje Afectivo-emocional
- Aprendizaje Psicosocial
- Aprendizaje Simbólico
- Aprendizaje intelectual

En este resumen de nuestra Metodología Educativa vamos a incidir solamente en los aprendizajes psicosocial y simbólico porque son los que están directamente relacionados con el Juego Ciudadano.

Aprendizaje Psicosocial

El pedagogo, psicólogo y filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952) escribe en su obra *Democracia y Educación* (publicada por primera vez en 1916) que "el ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos al involucrarlos en actividades que despiertan y refuerzan ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y conllevan ciertas consecuencias". Como el sociólogo y psicólogo norteamericano George H. Mead (1863-1931) y el psicólogo soviético Lev Vygotsky, Dewey entiende que la mente y su desarrollo es un proceso comunal. Precisamente, es de esta forma como Tío Alberto ha divisado el crecimiento físico y el desarrollo psicosocial de los niños y niñas, que residen, estudian y/o juegan en la CiudadEscuela Muchachos, en un entorno que enseña.

La participación infantil es crucial para el desarrollo individual y el aprendizaje social

Uno de los elementos que definen la identidad de nuestra Metodología Educativa es que la CEMU es una escuela de democracia. Pero, ¿cómo definir una sociedad democrática? Dice Dewey que es aquella que prevé la participación en bien de todos sus miembros, en igualdad de condiciones, y que asegura un reajuste flexible de sus instituciones a través de la interacción de las diferentes formas de asociación. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que brinde a los individuos un interés personal en desarrollar las relaciones y el control sociales, y los hábitos de la mente que puedan asegurar los cambios sociales necesarios sin introducir desorden.

Precisamente, en la CiudadEscuela se trata de conseguir el pleno desarrollo de la personalidad ciudadana y su integración activa, eficiente y crítica en una sociedad libre y democrática. Cuando nos situamos en la búsqueda de nuevas formas educativas, solemos pasar por alto la democracia como método pedagógico permanente. Si partimos del supuesto de que el niño aprende lo que vive, si vive democracia, aprenderá a respetar a los demás, a cuidar del bien común. El gobierno del entorno será así el *autogobierno de sí mismo*. La democracia nos hace —hace, incluso a los niños— *tan libres como para hacer lo que queramos y tan responsables como para no hacerlo*, escribe Tío Alberto. La CEMU, escuela de tantas cosas, es, sobre todo, **Escuela de Democracia** y, por tanto, de libertad, de valores cívicos; escuela para el aprendizaje de una verdad insoslayable: la de que el ser humano sin los otros no es nada.

Esta teoría educativa, el **Juego Ciudadano** interactivo

(Muchachos/Adultos), se circunscribe en los cuatro **Puntos Cardinales** siguientes:

- **Apariencia del Juego:** Escuela de Democracia.
- **Reglas del Juego:** Libro Verde; Constitución del Niño; Derechos del Niño; y Textos sabios.
- **Particularidades del Juego.**
- **Gestión compartida:** Asamblea y Corporación Municipal de Muchachos; y Adultos (Órganos directivos).

Aprendizaje Simbólico

Dice John Dewey que la influencia inconsciente del ambiente es tan sutil y penetrante que afecta a cada fibra de la personalidad y la mente en distintas direcciones como, por ejemplo: en los hábitos del lenguaje; en las buenas maneras; y en el buen gusto y la apreciación de la estética. En este sentido, Vygotsky también insiste que nuestro sentido del mundo está formado por herramientas simbólicas adquiridas en el curso de la educación y el aprendizaje. Sus seguidores proponen el reconocimiento del **proceso educativo como una adquisición de herramientas simbólicas que posibilitan las diferentes formas de comprensión**. Por eso, la Metodología Educativa facilita el aprendizaje infantil en un complejo sistema de espacios, símbolos, convenciones, normas y ceremoniales.

Los antropólogos Edmund Leach (1910-1989) y Clyde Kluckhohn (1905-1960) y el filósofo alemán Ernst Cassirer (1874-1945) coinciden en llamar al ser humano un "animal simbólico", porque el comportamiento simbólico o las formas simbólicas que este emplea implican la necesidad de explicar sus acciones, pero al mismo tiempo estas explicaciones no racionales aportan emocionalidad e, incluso, despiertan emociones en otros. Es más, el psicólogo español Pablo del Río, estudioso de los efectos de la cultura y de los medios en el desarrollo humano, se refiere a **estas mediaciones básicas como una estructura invisible, ausente, de representación y de carácter semántico, que media entre sistemas simbólicos y contenidos**, por lo que, en general, y esto es lo destacable, se aprenden inconscientemente.

De ahí, la importancia de que el Juego Ciudadano disponga de todo un entramado simbólico que hace creíble al niño el entorno en comunidad. La Corporación Municipal con el Alcalde/sa se sienta cada semana en frente de los ciudadano y ciudadanas, detrás el emblema de la CEMU y las banderas de nuestra ciudad y de España, así como la de la Comunidad de Madrid. Cada niño/a tiene asiento y **derecho de voz y voto** en la Asamblea, y puede, a través de su delegado concejal de barrio, también elegido por él mismo, recabar informes y explicaciones del proceder de la Corporación Municipal u otros órganos directivos. Los profesores y educadores tienen en ella los mismos derechos y obligaciones que el resto de los muchachos de la CEMU, además de su función docente y consejera. Y todos, adultos y niños, para hablar deben levantar la mano y solicitar la venia del Alcalde/sa.

En la Asamblea se tratan, ordenada y plebiscitariamente (mediante votación si es necesario), todos los problemas vigentes; se escuchan las quejas o las peticiones de los ciudadanos, se eligen o cancelan cargos, se aceptan, cambian o condonan los premios, encomios, sanciones y multas propuestas por las

distintas autoridades académicas o ciudadanas y expuestas por el Concejal Promotor de Orden Público y se aprueban o deniegan los acuerdos, normativas y leyes elaboradas por la Corporación Municipal, los Barrios, las Delegaciones, etc., para que sean posteriormente censurados por los responsables.

LA BANDERA

La Bandera de los Niños tiene tres colores: El Verde -Esperanza- ocupa la mitad superior de ella. El Azul -ultramar, mar único, tierra única gente única. Libertad, Fantasía, Eternidad- y El Blanco, el color de la Infancia -"Una hoja por escribir"- se distribuyen, a partes iguales, la otra mitad.



EL EMBLEMA

Sobre el verde, la bandera se completará con el Emblema de los Niños: La Paloma-sonrisa-corazón.

Es la ilustración de los tres postulados: Alegría (gráficamente una sonrisa, la ilusión que necesitan las grandes empresas),

Amor (gráficamente un corazón sinónimo de Amistad y Amoriestad) y Paz (gráficamente una paloma);

que junto con los postulados del reverso -Justicia y Fe- forman las dos caras de una misma moneda:

Libertad



HIMNO DE LOS NIÑOS

Aleuya los Muchachos
nacidos para llevar
un mensaje por el mundo
de Alegría, Amor y Paz.

Aleuya los Muchachos
nacidos para llenar
de Justicia nuestra tierra
y de Fe la Eternidad.

Aleuya los Muchachos
nacidos para ganar
a los hombres su *derecho*
de educarse en Libertad.

Esto es lo que se dice en *La Constitución del Niño* sobre nuestros símbolos (Capítulo I).

Evaluación que hacen los niños, niñas y adolescentes del Juego Ciudadano de la CEMU

Uno de los aspectos más característicos de nuestra práctica educativa, (como hemos visto en el video), es la participación activa del niño, niña o adolescente en su proceso evolutivo y en la vida comunitaria de la CiudadEscuela. Lejos de ser un agente pasivo, el muchacho/a tiene un alto nivel de intervención en las actividades internas, voz y voto en la Asamblea General, elige democráticamente a los niños/as que le representarán como autoridades y, junto a los educadores y demás adultos, diseña y construye su formación. Es lo que hemos denominado en las páginas anteriores como **Juego Ciudadano**, que facilita el aprendizaje significativo de normas de convivencia y de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

La primera Corporación Municipal de la CEMU fue elegida en 1969 y hay que tener en cuenta que en ese periodo España era todavía políticamente una dictadura. Entonces, la CEMU ya apostaba por fomentar valores democráticos, adelantándose varios años a la España libre y plural que conocemos actualmente.

Un total de 34 alcaldes han sido elegidos por los ciudadanos de la CEMU durante casi 50 años de historia. De ellos, el 30 por ciento han sido chicas. La primera alcaldesa fue elegida hace 27 años y, desde entonces, han pasado por el máximo órgano de representación nueve chicas más. La igualdad entre niños y niñas es un valor que se fomenta desde el inicio de nuestra fundación.

También el Juego Ciudadano transmite valores en contra del racismo y la xenofobia y a favor de la tolerancia. En este aspecto, la CEMU ha contado con cinco alcaldes procedentes de África, una de ellos mujer, otro alcalde sudamericano y dos alcaldes de la etnia gitana.

En nuestro constante proceso de evaluación de nuestra metodología estamos muy atentos a la respuesta de los muchachos y, por eso, nos preguntamos si este juego incide positivamente en los chicas y chicos de la CEMU.

Para contestar esta pregunta vamos a ir directamente a lo que nos han respondido los propios participantes, esto es, todos y todas las residentes de la CiudadEscuela en el último año. Al final de cada curso, les entregamos un cuestionario con diferentes preguntas tanto cerradas como abiertas.

Se les pide a los chicos y chicas que viven en la CiudadEscuela que comenten de forma extensa qué les parece el Juego Ciudadano. Se pueden ver sus respuestas en el gráfico superior de la página 216. A esta pregunta, la mitad de los encuestados responden que les gusta, que está muy bien este programa de participación. La otra mitad comenta de manera más amplia lo que piensa al respecto.

Los chicos y chicas aluden a lo positivo que es participar, que sus opiniones sean escuchadas, que es muy bueno que los niños tengan voz y voto, que sean responsables como los adultos. En general, aprecian la utilidad del Juego Ciudadano. Casi todas son respuestas que valoran de forma innegable el gran recurso que tienen a su alcance para crecer como individuos responsables y participativos

En cuanto a las preguntas cerradas, una de las cuestiones es directamente qué les parece el Juego Ciudadano (gráfico inferior pág. 216). El 93 por ciento de los encuestados responden que les parece bien o muy bien. Es decir, que existe una aceptación casi total en toda la población de chicas y chicos de la CEMU de este juego.

También les preguntamos por dos aspectos concretos del Juego Ciudadano: la Asamblea General y las Reuniones de Barrio semanales (gráfico inferior pág. 216). El 86 por ciento de los chicas y chicos encuestados responden que la Asamblea General les parece bien o muy bien, y el 78 por ciento contestan que las reuniones de Barrio de la Residencia son útiles.

Ahora vamos un poco más lejos. El Juego Ciudadano tiene unos objetivos que van mucho más allá de una mera participación formal. Tienen que transmitir al niño/a unos valores democráticos. Uno de ellos es el respeto, un valor básico para una buena convivencia. Les preguntamos si se sienten respetados por los educadores (gráfico superior pág. 217), y un 100 por ciento responde afirmativamente.

Es decir, podemos deducir que dar participación al menor, que darle la oportunidad de que se exprese y que pueda decidir sobre aspectos importantes dentro de su comunidad, hace que se desarrolle en ellos el sentimiento de que son importantes. En este aspecto, también señalar que más del 82 por ciento manifiesta que la directora de la CEMU y las coordinadoras de residencia son accesibles (gráfico superior pág. 217). En consecuencia, no solo es importante darles la posibilidad de que participen, que tengan voz, sino que, además, se sienten escuchados por personas que están en la cúspide de la responsabilidad comunitaria.

Otra pregunta importante es cómo incide la participación en la transmisión de valores democráticos o en la resolución de conflictos individuales o sociales (gráfico inferior pág. 217). A los chavales se les da la oportunidad, en este Juego Ciudadano, de opinar y establecer normas de convivencia, llegando a acuerdos con sus iguales o con los adultos. En este sentido les preguntamos si están de acuerdo con las normas de la residencia. El 80 por ciento están de acuerdo o muy de acuerdo con ellas. Esto significa que, al estar de acuerdo con las normas, su cumplimiento no nace de la obligación sino del consenso y la aceptación. Por ello, la participación en la elaboración de las normas genera menos conflicto y mayor paz social.

A hilo de esta reflexión se les pregunta cómo se lleva-

ban con sus compañeros de residencia (gráfico inferior pág. 217), y el 81 por ciento dice que se llevaba bien o muy bien con ellos, viniendo a subrayar que una mayor participación conlleva a una mejor relación con los integrantes de la comunidad.

Igualmente, les preguntamos por cuestiones sobre el aspecto físico de la CEMU (gráfico superior pág. 218). Todo el Juego Ciudadano se tiene que desarrollar en un ambiente agradable, en el que el niño/a se sienta cómodo, en un entorno que posibilite que haga suyo el lugar en el que viven y actúan, como hemos señalado al principio. El 81 por ciento responde que el aspecto de su residencia le gustaba y el 81 por ciento de los chicos y chicas de la CEMU responde que le gustaba su habitación. Esto contribuye a un ambiente tranquilo que favorece la buena convivencia y permite implantar los valores que promueve el Juego Ciudadano. A este respecto el 77 por ciento de los chicos/as encuestados consideran su residencia un lugar tranquilo para convivir

Por último nos queda saber si el empoderamiento de los chicos y chicas hace que el muchacho/a se sienta mejor y, por tanto mejore su autoestima y su relación con los demás. Por empoderamiento entendemos permitir que participen activamente en las decisio-

nes de la CEMU, dejar que se expresen en diferentes ámbitos, que los adultos se interesen activamente de lo que puedan decir los niños y niñas sobre la colectividad en la que viven o simplemente dejar que sean el motor de cambio hacia una sociedad mejor.

Y, en tal sentido, les preguntamos qué tal se sienten en la CEMU (segundo gráfico pág. 218). El 86 por ciento de las niñas y niños encuestados dijeron que se sienten bien o muy bien en la CiudadEscuela Muchachos. Este sentimiento de bienestar tan generalizado se puede añadir, por tanto, junto a otros factores, a la oportunidad que tienen nuestros niños de participar activamente en el lugar en el que viven. A un sentimiento de ser importante que se genera a través del ambiente psicosocial en el que se sienten respetados y escuchados. Un entorno socioeducativo en el que un ciudadano tiene la posibilidad de cambiar lo que no le gusta y potenciar lo que es bueno para él y para los demás.

Por tanto, y para finalizar, El Juego Ciudadano impregna de valores democráticos todos los actos de la vida diaria en la CEMU para contribuir a formar personas que serán adultos responsables y maduros, lo que debe darnos la esperanza de que un mundo mejor es posible.



Gloria, alcaldesa de la CEMU, dirige otra actividad del Juego Ciudadano

Presentación visual sobre el Juego Ciudadano en la CEMU



ASAMBLEA GENERAL



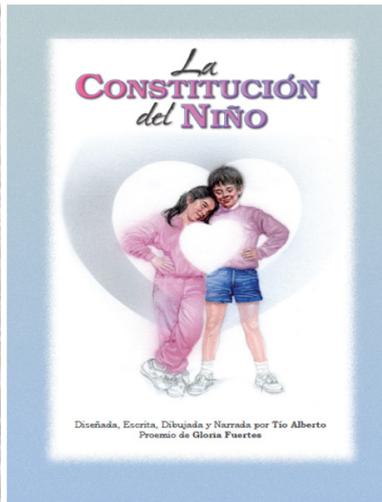
1978



2019



Jacinto Medina, Alcalde 1970



CONSTITUCIÓN DEL NIÑO



Gloria Muñiz, Alcaldesa 2019

NÚMERO TOTAL DE ALCALDES: 34

NÚMERO DE ALCALDESAS: 10

PRIMERA ALCALDESA: 1992

5 ALCALDES AFRICANOS

2 ALCALDES SUDAMERICANOS

2 ALCALDES DE ETNIA GITANA



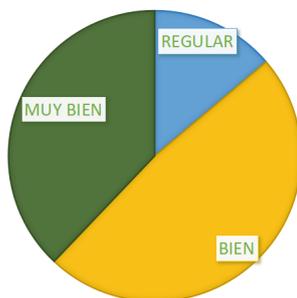
EVALUACIÓN SOBRE LOS ADULTOS		MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
¿TE SIENTES RESPETADO POR LOS EDUCADORES?		0	0	23%	77%
¿SON ACCESIBLES LA DIRECTORA Y LA COORDINADORAS?		0	17%	31%	52%

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS		MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
¿ESTAS DEACUERDO CON LAS NORMAS DE LA RESIDENCIA?		0	19%	59%	22%
¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS DE RESIDENCIA?		3%	15%	43%	39%

EVALUACIÓN DE LA RESIDENCIA	MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
¿TE GUSTA EL ASPECTO DE TU RESIDENCIA?	0	18%	38%	44%
¿TE GUSTA TU HABITACIÓN?	0	9%	25%	66%
¿ENCUENTRAS TU RESIDENCIA UN LUGAR TRANQUILO PARA CONVIVIR?	0	23%	36%	41%

EVALUACIÓN EMOCIONAL	MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
¿CÓMO TE SIENTES EN LA CEMU?	0	13%	49%	38%

¿CÓMO TE SIENTES EN LA CEMU?



¡GRACIAS!

Servicios familiares, laborales y sociales en Osmaniye (Turquía)

Hamit Coşkun, director de los Servicios Sociales de Osmaniye, y Susran Erkan Erođlu, profesor y vice catedrático de la universidad Osmaniye Korkut Ata



A la derecha: Hamit Coskun. A la izquierda: Susran Erkan Eroglu

Presentación visual sobre Osmaniye



T. R. **Governorship of Osmaniye** **Family, Labor and Social Services** **Provincial Directorate**

OSMANIYE AÇŞİM

osmaniye.aile.gov.tr

1



OSMANIYE

- Osmaniye es la ochenta provincia de la República de Turquía
- Osmaniye, la cual fue una provincia hasta 1933, antes se llamaba Cebelibereket..
- Fue juntada a la provincia de Adana en ese año y se convirtió en provincia otra vez con el acuerdo legal de 24 octubre 1996



Ubicación geográfica

- Osmaniye está en una área importante porque está a la intersección de las rutas que ligen Cukurova al este.
- En el este de la región mediterránea, Osmaniye tiene fronteras con Kahramanmaras, Gaziantep, Adana, y Hatay
- Es una provincia linda con tierras agrícolas fértiles y grandes bosques que solo existen en Cukurova



4



OSMANIYE

Bellezas históricas y naturales

Ciudad anciana de Kastabala

Está a una distancia de 12 km al centro de la ciudad de Osmaniye.
Aunque han habido muchas civilizaciones, la mayoría de las ruinas son romanas del siglo 3.

5



6



Bellezas históricas y naturales

Castillo de Toprakkale

Está a la intersección de las calles Osmaniye-Adana y Iskenderun al medio del distrito de Toprakkale.

Está a una distancia de 10 km de Osmaniye. Está encima de acantilados, los cuales dominan la tierra. Ha existido desde los años 2000 antes de la época común.

7



8



Bellezas históricas y naturales

El altiplano de Zorkun

Se puede ver Osmaniye de este altiplano ubicado al fondo de Nurdagi en el sureste de Osmaniye.

9



10



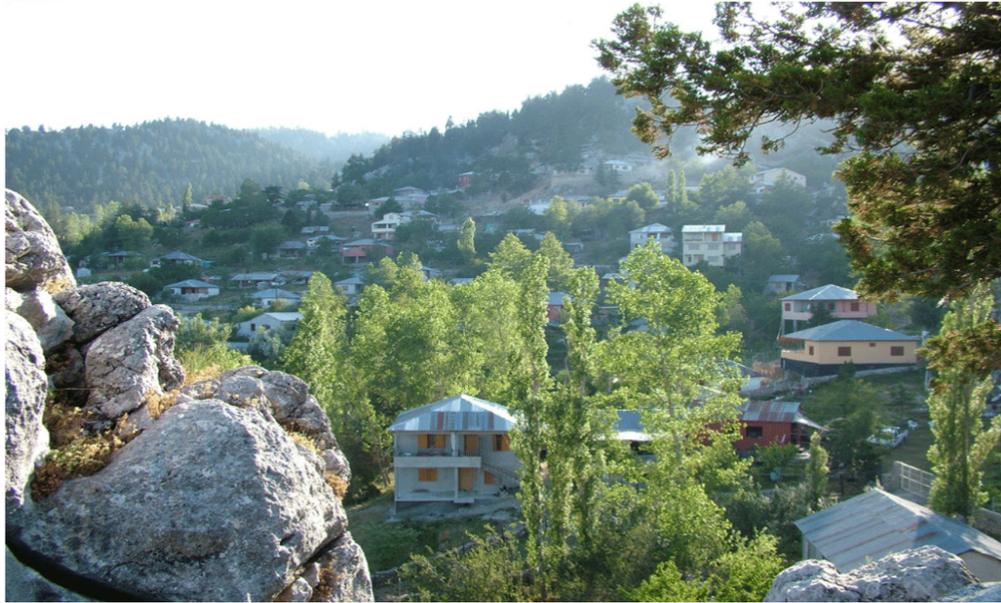
Bellezas históricas y naturales

El altiplano de Almanpinari

Está a una distancia de 4 km del distrito Hasanbeyli. El Almanpinari, uno de los altiplanos más viejos de la región, tiene muchas viñas y jardines.

Tienen cafés, restaurantes, panaderías, y mercados, así se puede acampar o ir de picnic ahí.

11



12



- **Comida:**
- **Osmaniye Bagels**



13



• Platos típicos: Zorkun Tava



14



• Platos típicos: Tirşik



15



• **Platos típicos: Kömbe**



16



Economía agricultura

Una de las 10 provincias turcas con la más producción de cacahuete, nabo, oliva, soja, maíz, puerro, mora, naranja, tangerina, y limón.

17



Cacahutes



18



Nabos



19



Olivas



20



Mandarina y limón



21



¿Cuáles son los servicios sociales?

Los servicios sociales son un disciplina con el objetivo de dar oportunidades a los individuos con menos oportunidades sociales, como los mayores, las mujeres, los jóvenes, los discapacitados, los desempleados, y los adictos, a través de uso de recursos públicos.

22



Edificio de los servicios familiares, laborales, y sociales de la dirección provincial del Osmaniye



23



¿Qué es el servicio SED?

Es un servicio de apoyo económico y psicosocial que provee asistencia a los hijos de gente y familias en pobreza.

Entre enero y octubre de 2019, el apoyo SED fue dado a 1360 familias en total. 8.673.208,85 LT fue pagado con este apoyo.

OSMANIYE AÇŞİM

24



El proyecto de apoyo escolar

Los servicios SED incluyen todos tipos de actividades de parte de los niños para apoyar el desarrollo académico, social, cultural, artística y atlético de los niños.

OSMANIYE AÇŞİM

25



¿Cuáles son los objetivos del proyecto de apoyo escolar?



- Proveer apoyo psicosocial a los niños y sus familias por el aumento del eficaz del servicio SED
- Apoyar el desarrollo académico, social, cultural, artístico, y atlético de los niños
- Aumentar la autoconfianza de niños, desarrollando un sentido de pertenecer, fortaleciendo sus vínculos con sus entornos familiares y sociales

26



¿Cuáles son los objetivos del proyecto de apoyo escolar?



Proveer el entorno y oportunidad para el uso eficaz y de calidad del tiempo libre de los niños,

Proveer guía y apoyo a los niños en el campo de educación,

Contribuir al aumento del logro académico de los niños,

Enseñar valores morales y nacionales a niños a través de la educación de valores

27



LABORES

El proyecto de apoyo escolar empezó sus actividades en Osmaniye en el año escolar 2018-2019.

Centro 120, distritos 136, el número objetivo de estudiantes fueron involucrados.

Una visita fue hecha a los niños de las escuelas centrales

Diferentes actividades fueron organizados y la participación de los niños fue asegurada.

28

OSMANIYE AÇŞİM



LABORES

El proyecto de apoyo escolar empezó sus actividades en Osmaniye en el año escolar 2018-2019.

Centro 120, distritos 136, el número objetivo de estudiantes fueron involucrados.

Una visita fue hecha a los niños de las escuelas centrales

Diferentes actividades fueron organizados y la participación de los niños fue asegurada.

28

OSMANIYE AÇŞİM



Taller de arte infantil

Con la comprobación de nuestro ministro en mayo de 2018, el taller de arte infantil abrió para niños que benefician del servicio de apoyo escolar.

El taller incluye pintura, música, juegos de intelecto, actividades deportistas, y clases que apoyan las de la escuela.

OSMANIYE AÇŞİM

30



Taller de arte infantil

Todos los estudiantes en el proyecto del apoyo escolar benefician del taller de arte infantil

De vez en cuando, actividades educativas, interactivas, y sociales son organizados con los niños y sus familias.

Ciudadanos turcos y sirios se benefician juntos del taller.

OSMANIYE AÇŞİM

31

OSMANIYE AÇŞİM



32

OSMANIYE AÇŞİM



33

OSMANIYE AÇŞİM



34

OSMANIYE AÇŞİM



35



36



Actividades del apoyo escolar

- **TEATRO HACIVAT Y KARAGÖZ**

Como parte del proyecto de apoyo escolar, se lleva a cabo un evento teatral con todos nuestros niños en el centro temporal de refugios.

37

OSMANIYE AÇŞİM



38

OSMANIYE AÇŞİM



39



OSMANIYE AÇŞİM

Nuestros niños leen libros para los mayores

Un evento de leer se lleva a cabo con nuestros mayores al hogar de los mayores Osmaniye Yüksel Özden.

40



OSMANIYE AÇŞİM



41

OSMANIYE AÇŞİM



42

OSMANIYE AÇŞİM



43



Día mundial del niño

Niños de ciudadanía turca y siriana se juntaban.

La celebración empezó con las danzas folclóricas y siguió con juegos infantiles tradicionales.

Los mayores participan en la celebración con el hogar de mayores, y las medallas de nuestros niños fueron presentadas por los mayores al fin del programa.

44



45

OSMANIYE AÇŞİM



46

OSMANIYE AÇŞİM



47



• Evento del acampamento natural de Aslantas

- Con la participación de niños en el ámbito del apoyo escolar al acampamento natural de Aslantas, fue dirigido a fortalecer los vínculos sociales de nuestros niños, para proveer apoyo psicosocial, y contribuir a la calidad y eficaz de su tiempo extraescolar.

48



49

OSMANIYE AÇŞİM



50

OSMANIYE AÇŞİM



51



• Visita a la estación Mamure y museo del primer terremoto

Un viaje al estación ferrocarril de Mamure fue organizado para introducir los valores históricos y culturales a nuestros jóvenes, y dejarles pasar tiempo de calidad con sus compañeros, y enseñarles la historia de la región.

OSMANIYE AÇŞİM

52



OSMANIYE AÇŞİM

53



54



- El festivo del altiplano Cebel
- Un festivo fue organizado en el altiplano Cebel de la aldea Yarpuz de Osmaniye para asegurar la calidad de las vacaciones del verano de los estudiantes y contribuir a su desarrollo cultural y emocional a través de juegos.

55



56



57





OSMANIYE AÇŞİM



62



OSMANIYE AÇŞİM

• **Visita a la mezquita Aslantas Kastabala Ala**

Se visitaron el museo al aire libre de Aslantas, la ciudad anciana de Kastabala y la mezquita de Kadirli Ala.

Durante la actividad, nuestros niños pasaron tiempo de calidad con sus compañeros, observaron la textura histórica y cultural de la región con sus ojos, y crearon una cultura de memoria.

63

OSMANIYE AÇŞİM



64

OSMANIYE AÇŞİM



65



66



• Programa de artesanía y hermandad

- Para desarrollar un conocimiento de hermandad, para aprender el valor de crear un producto con esfuerzo y para aprender la belleza de compartir, un programa de artesanía y hermandad fue organizado por el centro de servicios sociales de la dirección provincial de servicios familiares, laborales, y sociales.

67

OSMANIYE AÇŞHİM



68

OSMANIYE AÇŞHİM



69



70



Evento del criadero de caballos Korkut Ata

Un viaje fue organizado al criadero de caballos Korkut Ata con ganas de contribuir al desarrollo cultural y emocional de los estudiantes a través de juegos con sus compañeros y pasar las vacaciones del verano con los estudiantes dentro del ámbito del proyecto de apoyo escolar y cohesión social. Los niños quienes vieron al espectáculo del tiro con arco al caballo, lo cual fue presentado en ropa tradicional del tiro con arco, se divertieron.

71



72



73



Gracias

Hamit COŞKUN
(Director Provincial de Familia, Empleo y Servicios Sociales)

Prof. Dr. Sursan Erkan EROĞLU
Vice Rector de la Universidad Osmaniye Korkut Ata

74

Pierre de Lune, proyecto solidario (Francia)

Rajae Barkaoui, voluntaria de *Atmosphere de Rue*



Conferencia de Rajae Barkaoui

Presentación visual sobre *Atmosphere de Rue*

Pierre De Lune







FLE Tolbiac



Dinámicas para la intervención con adolescentes en la CiudadEscuela Muchachos (España)

Maribel Izquierdo, Óscar Sebastián y Esther Molina, educadores de la CEMU



Puesta en práctica de una de las dinámicas

A continuación, recogemos todas las dinámicas y juegos que se realizaron con los educadores y participantes españoles y extranjeros durante los cinco días que duró el IV Encuentro de Educadores de la CEMU cofinanciado por Erasmus+ en el mes de octubre de 2019. Estas actividades para dinamizar el grupo de participantes estuvieron coordinadas por la educadora Maribel Izquierdo con la colaboración de sus compañeros Óscar Sebastián y Esther Molina. Son actividades que se pueden aplicar perfectamente al trabajo del educador con adolescentes en programas de intervención social, de ocio y tiempo libre, de formación o en intercambios juveniles de Erasmus+.

MAPAMUNDI

El **objetivo** principal de esta dinámica gira en torno a la diversidad y multiculturalidad. Considerar las cosas que nos unen en vez de las que nos separan cuando colaboramos en un grupo con personas de procedencias tan lejanas.

El juego comienza con un mapa de Europa representado en el suelo y cada participante se sitúa en su propio país de origen. A continuación, se procede a hacer una serie de preguntas para hacer consciente a los participantes del bagaje tan diferente que traemos de las distintas culturas a las que pertenecemos.

Preguntas:

¿Qué personas intentan crear redes para la mejora de sus trabajos?

¿Quiénes son responsables de la planificación de actividades como talleres, eventos deportivos, etc., en su comunidad?

¿Quiénes coordinan grupos de profesionales en su trabajo?

¿Quiénes trabajan con familias de forma habitual?

Tras exponer las preguntas, los participantes que se van sintiendo identificados con cada temática se van juntando y formando nuevos grupos. De esta manera, se pone de manifiesto las cosas que les unen.

Se finaliza la dinámica trazando una línea imaginaria en el suelo: a un lado, se sitúan los participantes que sienten ser más emocionales y, al otro lado, los participantes que sienten que son más racionales. Así se pone la atención en la parte o polaridad menos desarrollada en nosotros.

Expectativas

Finalmente compartimos nuestras expectativas y objetivos. Aquello que nos han traído al IV Encuentro Internacional de Educadores de la CiudadEscuela Muchachos. ¿Por qué estamos aquí?, ¿qué podemos aportar?, ¿qué podemos aprender?

Escribimos nuestras respuestas en unos *post-it note* que, después, son colocados en el dibujo de un árbol. Este árbol nos ayudará a hacer la evaluación final comparando nuestras expectativas con lo conseguido.

CÍRCULO DE PRESENTACIÓN

Nos colocamos en un gran círculo para comenzar el juego. El **objetivo** principal de esta dinámica es ir conociéndonos y aprendiendo el nombre de todos los participantes en esta formación internacional.

Estamos en círculo y, ahora, comenzamos a pasarnos una pelota de unos a otros. La persona que recoge la pelota se presentará diciendo su nombre y haciendo un gesto. En cada turno, iremos repitiendo los nombres y gestos de los participantes anteriores, añadiendo el nombre y gesto propio. De esta forma, en cada turno, se revisan los nombres y gestos de todos los participantes hasta ese momento. La dinámica se acaba cuando todos han podido participar.

CORAZONES

El **objetivo** principal es continuar conociéndonos unos a otros y subrayar la importancia de las relaciones sociales en nuestro día a día y también profesionalmente.

Se dibujan unos corazones en un folio y se rasga por la mitad de forma irregular. A continuación, se reparten todas las mitades de los corazones y los participantes tienen que encontrar a su compañero haciendo coincidir sus dos mitades.

Finalmente, cada participante conversa con el poseedor de su otra mitad del corazón. Las temáticas de conversación, por ejemplo, sobre uno mismo, el nombre, los gustos, las experiencias más recientes, etc.

LA FILA MÁS LARGA

El objetivo principal es fomentar el trabajo en equipo para la consecución de propósitos comunes.

Nos dividimos en dos equipos y se pretende conseguir hacer la fila más larga con la condición indispensable de que todos debemos estar en contacto, tocándonos. En cuanto se pierda el contacto, la fila se rompe, con lo que no conseguimos el propósito de la dinámica.

FUTVOLLEY A RAS DE SUELO

El **objetivo** que se desea conseguir es fomentar el trabajo en equipo cuando se han de afrontar dificultades, porque la unión hace la fuerza.

Nos colocamos en círculo con las piernas ligeramente abiertas y tocando nuestros pies con los del compañero, de forma que solo queden los espacios abiertos entre las piernas haciendo la función de porterías.

Se saca la pelota y hay que intentar meter gol en cualquiera de las porterías (entre las piernas de los participantes), utilizando las manos y sin levantar la pelota del suelo más de 20 cm aproximadamente.

NINJA

El **objetivo** de este juego es facilitar que los participantes se den cuenta de los conflictos que pueden surgir en los equipos motivados por la competitividad, la defensa y el ataque a las que nos incitan las diferentes personalidades de los miembros de ese grupo. ¿Se obtiene algún beneficio en esta actitud hacia el resto del equipo?

Colocamos las manos en el centro y al grito de NINJA, se dará un salto hacia atrás. El juego va por turnos y consiste en dar en las manos a los demás. Cuando se golpeé la mano de algún participante, la mano se colocará dentro de un bolsillo o en la espalda.

Cuando a un jugador le den en las dos manos, será eliminado. Gana el último que quede. Está prohibido dar más de dos pasos, pero está permitido "pivotar".

EL NUDO

El **objetivo** de este juego es permitir que los participantes tomen consciencia de cómo podemos afrontar las dificultades a través de la unión y el trabajo en equipo.

Nos ponemos en círculo y nos vamos juntando en dirección al centro de este, mientras que al mismo tiempo nos vamos agarrando de la mano.

Una vez todos estamos unidos por las manos, el objetivo es ir desenredándonos, pero sin soltarnos unos de otros hasta quedar en un círculo unidos de las manos otra vez.

Programa del IV Encuentro Internacional de Educadores

Estrategias y herramientas para fomentar la autoconfianza en adolescentes con menos oportunidades

Desde 1970, la CiudadEscuela Muchachos – CEMU–, se dedica a la protección, cuidado y educación integral de niños, niñas y adolescentes, y de forma específica a aquellos en situación de desventaja y/o riesgo de exclusión social. Nuestro compromiso con la educación se extiende a la formación continua de los educadores infantiles y de adolescentes y, por eso, presentamos este *IV Encuentro Internacional* donde los profesionales y voluntarios sociales podrán descubrir e intercambiar herramientas y estrategias para ayudar a los adolescentes en situación de desventaja a superar sus temores y desarrollar la confianza en sí mismos durante el complejo trayecto que han de recorrer hasta su emancipación.

OBJETIVOS

- Propiciar espacios de reflexión sobre la praxis educativa con menores en situación de desventaja social mediante la interacción con expertos formadores y a través de la educación no formal e informal.
- Intercambiar experiencias y buenas prácticas en materia educativa que puedan ser aplicadas en la labor con adolescentes en situación de vulnerabilidad.
- Adquirir habilidades a través de un enfoque holístico de aprendizaje individual para el trabajo orientado a fortalecer la autoestima de adolescentes con menos oportunidades.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO

- Teoría del apego: el educador como modelo positivo y vínculo afectivo.
- Inteligencia Emocional: enfoques para la intervención con adolescentes en situación de vulnerabilidad.
- Plan de Autonomía: Orientación profesional y empleabilidad de adolescentes.
- Participación juvenil.
- Comunicación social y práctica narrativa con adolescentes en situación de desventaja.

PROGRAMA

LUNES 28 OCTUBRE

9:00-9:45

Bienvenida y dinámica de conocimiento para los invitados extranjeros a cargo del Equipo de Educadores CEMU.

9:45-10:00

Recepción de participantes.
Acreditación y entrega de documentación.

10:00-10:45

Ceremonia de Inauguración.
Presentación del programa de formación, metodología holística; contenidos en bloques de conocimiento, la labor de intervención con adolescentes en situación de vulnerabilidad y las necesidades formativas del educador social.

10:45-11:05

Pausa-café.

11:05-12:55

Teoría del apego y vínculo. Ponente María Verónica Jimeno Jiménez, profesora de la Universidad Castilla-La Mancha y coordinadora del Hogar de Acogida ACCEM 3 en Albacete (España).

13:00-14:00

Teoría del apego y vínculo. Mesa redonda con José L. Linaza Iglesias, catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, María Verónica Jimeno Jiménez, profesora de la Universidad Castilla-La Mancha, Maía Ordoñez Gallego, directora pedagógica de la CEMU y y Alexandra Jones, gerente de Habilidades Vitales y Participación de St. Christopher's Fellowship.

14:00-15:45

Almuerzo CEMU- Libre

16:00-18:00

Presentación de buenas prácticas I: St. Christopher's Fellowship (Reino Unido); Social Empowerment (Grecia), Youth Alma (Rumanía) y Osmaniye Aile Calisma (Turquía).

18:15-19:15

Talleres temáticos I:

a) Programa de comunicación para niños y adolescentes (CEMU); b) Artes escénicas y drama para *Halloween* "Enfrentando temores y fantasmas" organizado por la Asociación Youth Alma (Rumanía) y CEMU (España).

MARTES 29 OCTUBRE

9:00-11:00

Participación juvenil: derechos y responsabilidades. Ponente Pepa Franco, directora de Folia social y experta en intervención social y políticas de género.

11:00-11:20

Pausa-café.

11:20-12:00

Plan de Autonomía: evolución personal, madurez emocional y proyecto de vida. Presentación del Proyecto CEMU a cargo del Equipo Educativo.

12:00-14:00

Plan de Autonomía: orientación laboral y empleo para adolescentes con menos oportunidades. Taller Solidaridad Sin Fronteras (España).

14:00-15:45

Almuerzo CEMU- Libre

16:00-18:00

Presentación de buenas prácticas I: Atmosphere de Rue (Francia), Childhood Development Initiative CLG (Irlanda), Associazione Civitas Solis (Italia) y CEMU (España).

18:15-19:15

Talleres temáticos II: a) Programa de comunicación para niños y adolescentes (CEMU); b) Artes escénicas y drama para *Halloween* "Enfrentando temores y fantasmas" organizado por la Asociación Youth Alma (Rumanía) y CEMU (España).

MIÉRCOLES 30 OCTUBRE

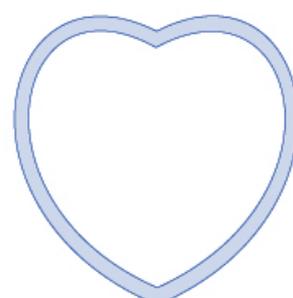
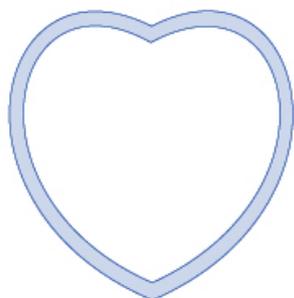
9:00-9:30

Inteligencia emocional: herramientas para trabajar con adolescentes en situación de vulnerabilidad. Ponente Pilar Rueda, profesora de Psicología de la Universidad de Málaga e investigadora en la Universidad de British Columbia (Canadá).

09:30-11:00

Inteligencia emocional. Taller a cargo del Laboratorio de Inteligencia Emocional de la Universidad de Málaga.

Entrega el mejor empeño a los que viven contigo, y cuida a los más pequeños como a tus grandes amigos: con más celo que castigos con menos mimos que afecto. *La Constitución del Niño*, diseñada, escrita, dibujada y narrada por Tío Alberto



11:00-11:20

Pausa-café.

11:20-13:40

Inteligencia emocional. Taller a cargo del Laboratorio de Inteligencia Emocional de la Universidad de Málaga.

13:40-14:10

Inteligencia emocional: Intervención educativa en la CEMU.

14:10-15:50

Almuerzo CEMU- Libre

16:00-18:00

Talleres temáticos III:

a) Programa de radio en directo producido por niñ@s y adolescentes "Te lo contamos en la CEMU"; b) Artes escénicas y drama para Halloween "Enfrentando temores y fantasmas" organizado por la Asociación Youth Alma (Rumanía) y CEMU (España).

20:00-22:30

Noche Intercultural. Fiesta para los participantes extranjeros, el Equipo Educativo CEMU e invitados.

JUEVES 31 OCTUBRE

9:45-10:00

Dinámica de grupo para preparar la jornada.

10:00-11:00

Participación juvenil: Consejo de Infancia y Adolescencia de Leganés.

Actividad conjunta con el departamento de Infancia del Ayuntamiento de Leganés.

11:00-11:20

Pausa-café.

11.20-12:15

Participación juvenil: Encuentro con los componentes de la Corporación Municipal de la CEMU. Visita a la CiudadEscuela y dinámicas de participación.

12:30-14:00

Visita turística a la ciudad de Leganés.

14:00-15:45

Almuerzo CEMU- Libre

16:00-18:00

Talleres temáticos III:

a) Programas sobre práctica narrativa e identidad de adolescentes con menos oportunidades (Barrou el Bachir -Bélgica-, Benposta Colombia y CEMU); b) Artes escénicas y drama para Halloween "Enfrentando temores y fantasmas" organizado por la Asociación Youth Alma (Rumanía) y CEMU (España).

19:00-20:30

Actividad especial de Halloween: "Enfrentando miedos y fantasmas", la CEMU se transforma en un escenario encantado. Organizado por los participantes en el taller de artes escénicas y drama (Asociación Youth Alma -Rumanía- y CEMU -España).

VIERNES 1 NOVIEMBRE

9:00-10:00

Proceso de evaluación. Los participantes se reúnen para evaluar la formación y el encuentro.

10:00-10:15

Entrega de certificados y recuerdos del IV Encuentro Internacional de Educadores.

10:30-11:30

Traslado a Madrid.

11:30-13:30

Encuentro en los jardines del Palacio Real de Madrid para revisar los conocimientos adquiridos y las experiencias descubiertas a través de una dinámica de grupo.

13:30-14:00

Paseo turístico por el casco antiguo de Madrid.

14:00-15:00

Almuerzo en taberna madrileña típica.

15:00-22:30

Visita turística libre en Madrid.



Para más información:

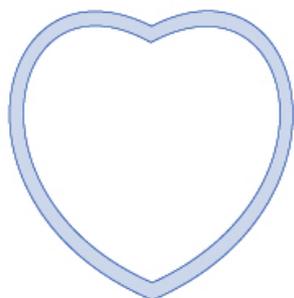
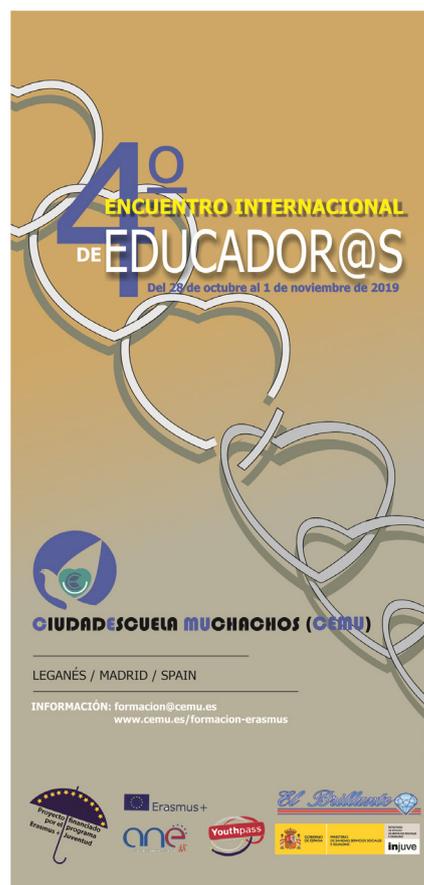
CEMU

Dirección pedagógica

Departamento de Formación

formacion@cemu.es

+34 625 089 362



Este proyecto ha sido financiado con fondos europeos.



