



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Facultad de Ciencias de la Educación.

Grado de Educación Social.

Trabajo de Fin de Grado.

***Programa socioeducativo para la
participación ciudadana como motor de
cambio en Las Norias de Daza***

*Socio-educational program for citizen participation as an engine for change in
Las Norias de Daza*

Alumna:

Yamna Marraoui

Tutor:

Domingo Mayor Paredes

Curso académico 2019-2020.

Convocatoria de Junio

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado gira en torno al diseño de una propuesta de intervención que tiene la participación comunitaria como eje de transformación social en el pueblo de Las Norias de Daza, un espacio geográfico singular debido a la diversidad cultural que acoge y por las problemáticas sociales y educativas emergentes. Una situación que requiere de acciones socioeducativas que posibiliten la creación de espacios de relación, orientados a promover la participación de la población en la resolución de sus intereses, necesidades y expectativas.

Para ello, en primer lugar, se ahonda teóricamente en las problemáticas que repercuten en las relaciones entre los vecinos, las estructuras institucionales que interfieren y los marcos socioculturales que coartan o dificultan la interacción de los grupos sociales, así como las relaciones en el interior de las familias. También se describen las distintas metodologías (mediación y aprendizaje-servicio) que pueden facilitar nuevas formas de trabajo comunitario, estimular la motivación y la construcción conjunta de alternativas a las problemáticas identificadas.

En segundo lugar, se propone un plan de acción conformado por un conjunto de actividades, orientadas a la consecución de los objetivos previstos en el programa. Algunas de ellas serán debatidas y consensuadas con las personas implicadas, ya que planteamos un enfoque metodológico que va orientado a facilitar el intercambio, el entendimiento y el reconocimiento, a través de diferentes dinámicas y espacios que posibiliten una estructura relacional más horizontal y participativa en la toma de decisiones que repercuten en la globalidad del pueblo y en la construcción de éste. Por tanto, se plantea una intervención participativa en la cual la educadora social mediará facilitando herramientas, conocimientos y acompañamiento para la consecución de los fines.

Palabras claves: participación, multiculturalismo, poscolonialismo, mediación, aprendizaje-servicio.

Summary

This current Final Grade Project, revolves around the design of a proposal of intervention that has community participation as an axis of social transformation in Las Norias de Daza, a singular geographic space due to its cultural diversity that embraces, the social difficulties and emerging education. A situation that requires of social educational actions that make possible the creation of spaces of oriented relation to promote the participation of the population in the resolution of their interests, necessities and expectations.

For that, in the first place, in the design it goes deeper theoretically into the problems that have an impact on relationships between neighbors, the institutional structures that interfere and sociocultural frameworks that restricts or complicates the interaction of the social groups, as well as within the families. Besides, it describes different methodologies (mediation and service-learning) that can facilitate new ways of community work, stimulate the motivation and the joint construction of alternatives to the identified problems.

In the second place, it is proposed a set of oriented activities to an achievement of goals in this program. Some of them will be discussed and agreed with the people implied, because we outline a methodological focus that is oriented to ease the exchange, understanding and recognition, through different dynamics and spaces to give rise to a more horizontal and participatory relational structure in decision making that has an impact on the globality of the people and on building this. Therefore, an intervention in which the role of the social educator is to provide tools, knowledge, and accompaniment to achieve the goals through the role of the people themselves.

Key words: social participation, multiculturalism, poscolonialism, mediation, service-learning.

Índice

1. Introducción	1
2. Justificación	2
3. Marco Teórico.....	4
3.1. Las problemáticas que emergen de una comunidad multicultural	4
3.2. La construcción del sentimiento de pertenencia.....	7
3.3. La influencia de los poderes públicos en la construcción social	9
3.4. La movilización de las relaciones vecinales a través de la mediación y el ApS	12
3.4.1. La mediación social.....	12
3.4.2. El Aprendizaje-Servicio.....	14
4. Propuesta de intervención	16
4.1. Contextualización	16
4.2. Objetivos.....	18
4.3. Metodología.....	18
4.4. Difusión	19
4.5. Plan de acción.....	20
4.6. Temporalización	27
4.7. Recursos y presupuestos.....	27
4.8. La evaluación.....	28
5. Conclusiones	29
6. Referencias bibliográficas.....	31
7. Anexos	36

1. Introducción

En el presente Trabajo de Fin de Grado se muestra una propuesta de intervención comunitaria en contextos multiculturales. Un asunto en el que vengo pensando al tratarse de contextos sociales en los que hay multitud de situaciones problemáticas, un ejemplo podría ser el auge de la extrema derecha en las votaciones, es decir, se trata de vecinos que apoyan ideologías que no favorecen a la totalidad de la comunidad. Además, como habitante de la barriada percibo que la convivencia está fracturada, pues es perceptible el distanciamiento y una división de la población en grupos sociales. A pesar de los años, dicha situación sigue persistiendo y la segregación se perpetúa en las nuevas generaciones.

La generación 1,5 (llegaron durante su infancia, después de la socialización primaria) y las segundas generaciones de origen inmigrante, se ven envueltos en un medio hostil en el que se enfrentan multitud de ideas, valores y estilos de vida distintos. Las consecuencias que hemos ido observando a raíz de estos hechos, es la multitud de conflictos intrafamiliares debido al desentendimiento, la desmotivación que se manifiesta en muchos/as jóvenes y el abandono académico. Todas estas situaciones provocaron mi interés por analizar y entender cuáles son las causas que las sustentan. Causas que generan un ambiente relacional poco propicio para el encuentro de gentes que defienden valores, principios y normas procedentes de diversas culturas.

Por ello, para promover espacios relacionales inclusivos, planteamos un programa de intervención socioeducativa con el objetivo general de incentivar la participación activa de la población que habita en Las Norias de Daza, pueblo del Poniente almeriense receptor de gran movilidad de personas, notorio por su diversidad cultural y el trabajo agrícola como motor productivo que sustenta la economía de la zona.

El trabajo se estructura en dos grandes ejes: marco teórico y plan de acción:

a) En el marco teórico se va a profundizar en cuatro cuestiones que inciden en la participación comunitaria en contextos multiculturales: 1) Análisis de las principales problemáticas que emergen en el desarrollo de las relaciones dentro de estos entornos, exponiendo lo que supone el multiculturalismo y sobre qué valores se asienta (Arriarán y Hernández, 2010; Muñoz, s.f.); 2) La construcción del sentimiento de pertenencia (Terrén, 2011) en espacios donde habitan diferentes grupos sociales; 3) La influencia de poderes públicos y los medios de comunicación en las relaciones sociales (Fernández y Shershneva, 2017) y 4) El potencial educativo de la participación para la construcción de nuevas sociedades

más inclusivas y para transformar el carácter neoliberal de las relaciones entre individuos (Lipovestky, 2006; Pérez, 1999) a través de diferentes herramientas como la mediación y el aprendizaje servicio.

b) El plan de acción tiene como finalidad: promover el desarrollo comunitario mediante metodologías participativas. Se trata de una propuesta abierta a la gente, lo que implica trabajar con acciones flexibles que permitan ir incorporando los intereses, necesidades y expectativas de la población, posibilitando la construcción conjunta de planes de acción de forma consensuada, lo cual necesita proyectar las acciones a medio/largo plazo. En el mismo se plantean los objetivos, principios metodológicos, actividades, temporalización y los distintos tipos de evaluación que se van a implementar, así como las conclusiones que se han alcanzado. Finalmente expondremos las referencias bibliográficas que se han utilizado para sustentar este trabajo.

Con este plan de acción se pretende abrir cauces de participación para promover actuaciones sustentadas en el diálogo, el entendimiento y el pensamiento postcrítico¹ (Tello y Gorostiaga, 2009).

2. Justificación

El presente programa nace de la necesidad de responder a problemáticas que van generándose en el pueblo de Las Norias de Daza, un lugar multicultural poblado por muchas familias de diferentes nacionalidades desde hace varias décadas. Un espacio geográfico donde la convivencia se fue deteriorando a partir de los sucesos acontecidos en el Ejido², en el año 2000. Un acontecimiento que fragmentó a la población, provocando disputas y distanciamiento. Según la Asociación CODENAF (2013), a partir de los sucesos de El Ejido la relación entre vecinos dejó de ser como la conocían los más antiguos del pueblo, provocó enemistad y el uso segmentado de los espacios; una situación que trasciende al panorama político y social.

En la actualidad, la población inmigrante tiene dificultades para participar, debido a algunos temas burocráticos o administrativos (complicar los procesos para regularizar la documentación, no homologar títulos universitarios, realizar diferentes pruebas para optar a la nacionalidad, entre otros), así como a los valores ideológicos (frivolidad en las interacciones,

¹ Se trata de un enfoque epistémico para repensar la realidad como hecho cambiante, donde el conocimiento es inacabado por lo que se rechaza un solo saber “verdadero” (Paulston, citado en Tello y Gorostiaga, 2009).

² El asesinato de tres personas por hombres magrebíes provocó el levantamiento de la población autóctona en contra de la comunidad inmigrante, lo que dio lugar a un enfrentamiento violento y xenófobo (Lozano, 2019; Chattou, 2000).

visión uniforme y económica de la realidad, desigualdad, incumplimiento de los derechos humanos, etc.) que rigen en determinados espacios compartidos (Gil, 2019).

No obstante, a pesar de la segmentación y dificultades, han ido aflorando agrupaciones de inmigrantes, se trata de una unión y conexión empática, comunidad neotribal, donde se busca la identidad entre sí en la sociedad receptora, aunque sean de diferentes países, pero el sentimiento que los vincula es colectivo y compartido (Aliaga y Carretero, 2016), por lo que crear un nuevo posicionamiento en el país de acogida, implica la construcción de nuevos imaginarios compartidos, que permita ir reconstruyendo el sentimiento de pertenencia a este lugar. Para ello, es necesario ir generando espacios comunitarios que favorezcan el intercambio y la participación activa de la población en la resolución de sus problemas.

La comunidad, como plantean Úcar, Parcerisa y Llena (2009), se va construyendo entre la dimensión racional (números, límite o ubicación) y emocional (sentimiento, conexión o pertenencia), ambas interconectadas; sin embargo, los sentimientos y significados de la palabra difieren dependiendo de quiénes la usen, por ello es necesario conocer si las personas que la integran, se consideran una comunidad o pertenecientes a las redes o conexiones sociales que la constituyen. Por tanto, el proceso comunitario, cuya finalidad es mejorar la calidad de vida de la comunidad, se caracteriza por la participación de la población que va protagonizando el proceso y se va organizando para ello, por la colaboración de administraciones locales y la implicación de distintos profesionales y recursos para orientar dicho proceso (Marchioni, 1999).

Para dar respuesta a algunas de las problemáticas que se han señalado anteriormente, se plantea un programa socioeducativo cuyo eje metodológico gira en torno a la creación de espacios, estratégicas y dinámicas orientadas a favorecer la implicación de la vecindad. En este sentido, el Código Deontológico general del Educador Social (2007) recoge principios para llevar a cabo la actividad profesional. En el principio 10 se plantea que “el educador/a social promoverá la participación de la comunidad en la labor educativa, intentando conseguir que sea la propia comunidad con la que interviene, la que busque y genere los recursos y capacidades para transformar y mejorar la calidad de vida de las personas” (p.26).

La educación social busca fomentar el diálogo y abrir caminos para responder a las complejidades, buscando la transformación a través del poder de las propias personas, mientras el profesional ofrece las herramientas, directrices e información (García, 2018). Se trata de un acompañamiento que favorece la comunicación y negociación entre individuos, que necesita de acciones mediadoras para superar posibles barreras contextuales o personales, organizando

actividades que posibiliten el reconocimiento de las distintas personas y grupos que habitan en el territorio.

Para impulsar la participación de la población y articular redes de trabajo colaborativo se utilizarán distintas estrategias metodológicas (la mediación y el Aprendizaje-Servicio).

La mediación es un procedimiento que depende de las partes que entran en conflicto, la problemática comunitaria y de unos terceros agentes que intervendrá con pertinentes recursos para guiar, con el objetivo de alcanzar unos acuerdos favorables para atajar el enfrentamiento y mejorar la convivencia comunitaria (Osorio, 2019).

El Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) es una herramienta educativa “que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (Puig y Palos, 2006, p. 61). Uno de los ejes estructurales de las prácticas del ApS es el establecimiento de relaciones colaborativas o trabajo en red, con el propósito de favorecer la implicación de distintas instituciones públicas y privadas en acciones comunes orientadas a mejorar la realidad social y educativa.

El programa de intervención socioeducativa que se plantea se sustenta en la ética democrática que deriva de la participación social, ya que posibilita la construcción conjunta de un nuevo modelo de ciudadanía intercultural, cuestionando el carácter pasivo y homogeneizante de los valores neoliberales, recuperando la capacidad de acción y reflexión. Pues como afirma Jerez (2019), la participación dará lugar a una madurez colectiva donde los grupos sociales diferentes no sean vistos como meros receptores de ayudas u objetos de intervención.

3. Marco Teórico

3.1. Las problemáticas que emergen de una comunidad multicultural

Las comunidades multiculturales son resultado de un escenario de continuos movimientos migratorios que han dado lugar a una sociedad mucho más heterogénea y multicultural. Ello provoca un estilo de interacciones del que afloran diferentes problemáticas (enfrentamientos dialécticos, xenofobia, marginalización, guetización, racismo estructural, entre otras). Como plantea De Souza (2006) la multiculturalidad y la construcción de la interculturalidad necesitan un análisis juicioso que ayude a identificar cuáles son sus prácticas.

En este orden de ideas, Freire (citado en De Souza, 2006) expone que la multiculturalidad en si misma necesita análisis, ya que este concepto no se puede construir en

la simple yuxtaposición de culturas, ni en la sumisión o poder de unas frente a otras. La multiculturalidad tendría que estar basada en el respeto mutuo y la libertad para crecer juntas sin tensiones provocadas por el miedo de ser diferente. Sin embargo, en la sociedad actual imperan un tipo de lógicas, reconocimientos e inclusiones, que responden a una razón puramente neoliberal (Zúniga, 2019). La situación de la multiculturalidad en nuestro contexto posmoderno tiene que ser analizada para identificar las relaciones que establecen entre sí las culturas, pues puede ser de sumisión, predominio de la cultura mayoritaria y/o dominación, guetización, subalternidades (De Souza, 2006).

En las sociedades multiculturales la convivencia es un desafío, que necesita de decisiones, movilización, voluntad social y política (De Souza, 2006). Pues el trato que se tiene con estas culturas racializadas en un determinado contexto, se basa en un neoracismo cultural³, en el que se les reconoce en la medida que sean útiles y rentables al mercado y proyecto neoliberal (Zúniga, 2019). Por ello, como menciona Freire (citado en De Souza, 2006), tanto la multiculturalidad como la interculturalidad aún son utopías, mientras haya culturas predominantes.

El reconocimiento de las distintas culturas como sentimiento y acción es un asunto complejo, pues supone ampliar y transformar los horizontes, intercambiar marcos de interpretación, deconstruir las representaciones del mundo (Correa, 2009). Pero cabe destacar que este reconocimiento puede permitir que los miembros de una cultura puedan confrontar ideas, valores, sentimientos, etc, de manera que se favorezca el pluralismo propio que pueda existir internamente, reivindicando así el propio carácter cambiante de la cultura (Zúñiga, 2019).

Por ello, el hecho de fijar una definición de una cultura y limitar sus marcos de construcción es quitarles el derecho a autodefinirse y ser dueños de reformular su identidad. Ello supone una imposición multiculturalista que no permite la reconfiguración (Zúniga, 2019), lo que no es de extrañar en un contexto liberal, que enmarca cada una de las culturas para predecir los comportamientos que puede tener el “otro”, perpetuando desde las políticas neoliberales la exclusión y promoviendo una mirada puramente esencialista.

La creación de sociedades multiculturales requiere, entre otras cuestiones, de la puesta en marcha de políticas de reconocimiento. El trato, el respeto, el lenguaje y el modo expresión

³ Nuevas modalidades de racismo, un racismo simbólico y elitista que no se debe únicamente a las diferencias fenotípicas, sino al rechazo de señas culturales o étnicas (De Zubiría, 2007).

juegan un importante papel en la constitución de la identidad, una necesidad vital que requiere de una interacción oportuna para que no perjudique la convivencia (Correa, 2009). Como indica Hegel (citado en Correa, 2009), se prospera en medida que se es reconocido, ya que un reconocimiento inadecuado o jerárquicamente inferior, cosificado, da lugar a distintas autoconciencias que se reconocen de manera diferente, pudiendo generar conflictos de distinta naturaleza cuando no se reconocen las diversas identidades culturales y se imponen las visiones hegemónicas sobre la convivencia de las culturas. Hecho que hunde sus raíces en el colonialismo de la Historia Mundial y en la configuración de Europa-Occidente como eje central del desarrollo, causa que hace necesario la movilización de los horizontes de la cultura para nuevas interacciones (para más información véase anexo I).

Para avanzar hacia la articulación de sociedades multiculturales, se hace necesario construir un paradigma poscolonial (Arriarán y Hernández, 2010), donde reflexionar la identidad cultural y la política que se ha de construir para superar la visión neoliberal, a favor de una comunidad cultural en la que se dé respuestas a las distintas sensibilidades, enlazando las identidades culturales en la vida social mediante procesos de alteridad.

Según De Souza (2006), la convivencia democrática requiere de una interculturalidad crítica para superar la democracia liberal, en la que se configuren las relaciones que no respondan a una globalización posmoderna, para dar lugar a una nueva ética sin capricho asimilacionista o integrador. Sin embargo, la globalización ha dado lugar a un panorama político que no favorece la construcción de una ciudadanía intercultural debido a la cantidad de partidos de extrema derecha, no dejando otra opción a minorías que integrarse (Arriarán y Hernández, 2010).

La interculturalidad es un proyecto político y social que cuestiona toda la desnaturalización y concepción única que occidente ha impuesto, donde la desigualdad responde a intereses mientras que la diversidad es natural y toma conciencia histórica. Por lo que la puesta en marcha de este programa implica la construcción de las culturas mediante valores, acciones y participación en decisiones donde se tiene en cuenta todas las sociedades y comunidades, dando lugar a otra concepción de democracia menos liberal (Rojas, 2012), donde no prevalezca la eliminación del otro, sino la resolución de problemáticas que se dan por cuestiones de género, diferencia cultura y clase social. Desde esta perspectiva, la acción educativa que planteamos puede jugar un papel protagónico en la reconstrucción de los significados (para más información véase anexo II).

3.2. La construcción del sentimiento de pertenencia

El desarrollo y la promoción de la comunidad vecinal también está atravesado por el sentimiento de pertenencia; es decir, sentirse y pensarse perteneciente a una red de relaciones en la que se puede confiar, en la que se da reconocimiento, percepción de semejanza e interdependencia, conformando una estructura estable (Maya, 2004). En palabras de Comas y Pujadas (1991) puede darse el sentimiento de pertenencia a partir de la identidad étnica a la que se pertenece por nacimiento, que se mantiene bajo acciones y valores que se comparten con la colectividad.

Se trata de un sentimiento defendible, en el que se comparte características, además de representar el hogar, sin embargo, no ha de ser propiedad que legitime la pertenencia de Estado-nación y sus fronteras, pues no depende del grupo dominante, ya que una comunidad puede ser constituida por grupos diferentes que comparten el sentido de lugar (Avendaño, 2010).

La vecindad y comunidad también pueden ampliar la identidad colectiva, siendo marcos referenciales que configuran las categorías de identidad, pues puede tener procesos de adaptación ante experiencias de migración, redefiniéndose la significación al estar en contacto con otros mundos simbólicos (Comas y Pujadas, 1991). Como indica Maya (2004) el sentido de la comunidad tiene su base en la interacción social y en el conocimiento del arraigo territorial.

La configuración de este sentido se encuentra vinculado a la experiencia de los progenitores, es un factor relevante la experiencia, la acogida, su situación de irregularidad, su adaptación, las características individuales y del entorno, la similitud con el grupo dominante o mayoritario, la recepción e integración en las diferentes instituciones (Garza (2018). Por ello, la familia influye en el sentimiento de pertenencia, pues la identidad étnica, la interpretación de la realidad, sus experiencias se van proyectando en sus hijos, lo que también da lugar a diferentes formas de inserción social, que condicionan los tejidos sociales que se van formando, muchas veces homogéneos, conformados por personas con el mismo recorrido migratorio o lazos con personas del lugar de origen (Comas y Pujadas, 1991), por lo que este marco institucional de la familia influye en cómo se va instaurando el sentimiento de pertenencia.

Las relaciones dentro de las familias de origen inmigrante se ven afectadas por los diferentes procesos de adaptación, integración, asimilación o aculturación. Procesos de socialización que se producen de manera desigual, ya los hijos se van moviendo por espacios como la escuela, en los que van adquiriendo otros valores que entran en conflicto con los que

los padres transmiten (Lara, 2017), provocando, en muchas ocasiones, enfrentamiento entre los hijos/as y los padres y cambios de conducta violentos.

Posteriormente, el individuo se va categorizando y definiendo a partir de las miradas que los otros significantes consideran y proyectan sobre él (Martínez y Muriedas, 2019). La interrelación con los y las demás van configurando el proceso social que se comparte; todo ello influye en el sentimiento de pertenencia, que no será igual si la identidad colectiva se encuentra fracturada debido a que las relaciones sociales se establecen en función de las diferencias (etnia, género, clase social, etc.), aun compartiendo el mismo espacio sociopsicológico y territorial (Brito, 2008).

En este sentido, Zovko (2017) explica que las generaciones nacidas en el país receptor o que han crecido en éste, al referirse a escritoras como Najat El Hachmi, viven entre comportamientos y actitudes que refuerzan la distinción y el hecho de ser extranjeros, aun habiendo crecido y construido sus relaciones en el país, por lo que solo les queda aceptar la identidad fronteriza, sin tierras y sin identidad, sin formar parte de ninguna colectividad, ni comprensión; en definitiva, otra forma de vivir la inmigración sin emigrar.

En este orden de ideas, los espacios educativos (escuela, familia, entre otros) y la educación popular deben tener en cuenta que son de gran influencia en el proceso de socialización; escenarios donde se produce el reconocimiento y la toma de conciencia entre los grupos, las aspiraciones y los aprendizajes, por lo que tener en cuenta los asuntos relacionados con la identidad puede constituir una formación sociopsicológica más favorable (Brito, 2008). En estos ámbitos se tienen que tener en cuenta *las crisis de identidad*, que puede darse en una persona o en un grupo, al sentir que pierde su identidad al no tenerle en cuenta, además, esa ausencia provoca diferentes reacciones y malestar, pues está cargada de valores que el otro siente ausentes (Garza, 2018) (para más información véase anexo III). El no sentirse reconocido/a puede dar lugar a las separaciones, pues cada cultura tiene intenciones de mantener la suya sin tendencias asimilacionistas, dificultando el biculturalismo que permite a menores y jóvenes desarrollarse en un entorno psicológico y sociocultural acogedor (Lara, 2017).

Sin embargo, la apuesta por la redefinición de los actores sociales parte de ser conscientes de la participación popular y la necesidad de reinterpretar el mundo para responder a la distribución de poder y a procesos complejos, compartiendo lugares simbólicos y vivencias, lo que permite comprender cómo se construye la identidad en los diferentes grupos sociales,

para así incluirlos en los procesos socioeducativos (Brito, 2008), se trata de una pedagogía que tiene en cuenta la biografía del individuo para incorporarlo en las formas de hacer.

Para promover una educación intercultural e inclusiva, los espacios socioeducativos deben superar la idea tradicional de aceptación, favoreciendo un proceso de construcción de lugares donde tienen cabida las diferentes identidades y donde se van construyendo nuevas subjetividades que se van transformando a medida que las vivencias se van compartiendo, sin contraposiciones, sino más bien construcciones simbólicas entre sentidos subjetivos y significados (Brito, 2008).

La creación de nuevas referencias, a partir del diálogo con otras prácticas culturales, se van integrando en la identidad personal, favoreciendo que se amplifique el sentimiento de pertenencia a la comunidad y su participación en ésta (Maya, 2004).

3.3. La influencia de los poderes públicos en la construcción social

Los poderes públicos influyen en la conformación de la realidad y el espacio de interacción de los individuos. Son aparatos que facilitan la reproducción de ideales y valores imperantes. En este sentido, algunas de las políticas puestas en marcha para regular la convivencia entre poblaciones procedentes de distintas culturas han contribuido a la aparición de actitudes y comportamiento racistas en una parte de la población. El racismo no es solo un conjunto de prejuicios, sino que es también una relación de poder institucionalizada y que está autorizada legalmente, haciendo posible que burocráticamente se deshumanice a minorías dentro de los poderes públicos y de los aparatos estatales (Gil, 2019). Pues se trata, como indica Fernández y Shershneva (2017), de mecanismos y prácticas que perpetúan y reproducen la situación de desventaja de aquellos grupos desfavorecidos.

Esta situación se agrava en el caso de las mujeres, la cuestión de género y raza duplica la situación de vulnerabilidad ante la desprotección jurídica que favorece su indefensión, a las que se suman más variables como la relación familiar y la precariedad laboral (Bedoya, 2000). Indefensión ante las violencias institucionales que se ejercen sobre ellas, situándolas en una grave situación de desventaja y en un foco de racismo social.

El racismo institucional se centra en grupos sociales estigmatizados y a partir de este racismo estructural, que se construye sobre la base de estereotipos, se crea un clima que se va manifestando en los mecanismos estatales, en los que se mantiene la subordinación del otro que es extraño (Fernández y Shershneva, 2017). Actuaciones impregnadas de valores negativos y etnocéntricos. Según Gil (2019) este racismo institucional puede verse reflejado en todas las

dificultades y trabas a la hora de la regulación de documentación, derecho de ciudadanía, exámenes para optar a la nacionalidad, los Centros de Internamiento de Extranjeros cuyo delito es inmigrar, las devoluciones en caliente y discursos xenófobos que enfrentan a la clase trabajadora. Además, como plantea Mitchell (2019) al referenciar las ideas de Bela-Lobedde, feminista negra, a los inmigrantes y racializados se les criminaliza y silencia a través de tratos injustos, currículo oculto y derechos desiguales.

Las medidas que favorecen la emergencia del racismo, a veces, son muy evidentes. Un ejemplo de ello es la vinculación de la nacionalidad con el derecho a votar, donde se enmarca la condición jurídica de catalogado como no nacional. Un asunto que afecta a la dignidad de las personas. La vida digna no es igual para todos y todas, ya que hay quienes conviven con el miedo a ser detenidos y expulsados debido a su situación de irregularidad, además de vivenciar actos de violencia a manos de funcionarios del Estado (Gil, 2019). Se trata, como postula Fernández y Shershneva (2017), de deslegitimar al extraño y a su intención de violar las tradiciones de la sociedad dominante, una mirada nada decolonial⁴.

Todo ello va generando una tensión social que dificulta la creación de espacios de convivencia, produciéndose la segregación de una parte de la población, el distanciamiento entre los diferentes grupos sociales y las violencias racistas, legitimadas por discursos políticos, incluso dentro de los programas electorales que propician este ambiente y dirigen la opinión pública (Fernández y Shershneva, 2017), pues se trata de ideologías que se encuentran incrustadas en las formas de hacer, enfrentando intereses e impulsando el racismo en diferentes esferas.

La matriz racista influye interiorizándose en diferentes escenarios (la escuela, los medios comunicativos y sociales, las instituciones públicas...), aparece bajo la cuestión de desventaja social y económica, en la que se reproducen esquemas y poder implícito donde el individuo mantiene el orden social de subordinación, pues como indica Mitchell (2019) la identidad y estructuras funcionan interconectadas, de manera que si no se cambian las estructuras políticas tampoco va a cambiar la movilidad de los grupos sociales en situación de marginación, quedando silenciados y reproduciéndose el sistema hegemónico.

Teniendo en cuenta los análisis de distintos autores (Castellano, 2017 y Lander, 2003) se puede concluir que el racismo institucional o estructural es una práctica elitista, que ejercen

⁴ Lógica que responde a una construcción de estructuras y relaciones desmontando la matriz de poder y dominación, dando lugar a acciones que no racializan ni inferiorizan (Walsh, 2012).

las administraciones e instituciones, naturalizando la reproducción de prejuicios y a través de discursos sutiles que se propaga en la sociedad y sobre el que se jerarquiza y se divide a los individuos, dificultando por tanto cualquier intento de práctica intercultural.

Otra estructura de poder que incide en como la ciudadanía va configurando su visión de la realidad social son los medios de comunicación, pues son parte del sistema de dominación, por lo que hay que analizar los discursos, los temas, el estilo de argumentación y la semántica que se usa por parte de los autores para ser conscientes de lo que se promueve y las relaciones culturales y étnicas que se busca propiciar (López y González, 2017). Se trata de agentes de socialización con un gran peso para la sociedad, que interpretan los sucesos desde un enfoque etnocentrista, expandiendo una visión generalizada y peligrosa (Bañón, s.f.).

Algunos medios de comunicación han servido como aparato propagandístico de los discursos de odio que proliferan de las concepciones eurocentristas. En este sentido, Arrazakeria (2017) expone que se trata de un discurso discriminatorio que distingue entre un nosotros y los demás, un ejemplo de ello es lo que está ocurriendo en las redes sociales y algunos medios de comunicación (ABC, El Correo El País, Twitter, etc.), donde las ideologías extremistas hacen uso de bulos, de teorías conspirativas, de la manipulación hasta el punto de descontextualizar acontecimientos e imágenes, produciéndose un proceso de infoxicación⁵.

El papel de la prensa, en general, está ligado al sistema político, pues su interpretación, lengua y su tarea responden muchas veces a una función política (Prieto, 2017). Como exponen López y González (2017) se trata de una relación entre lenguaje y poder, parte de la etnografía del habla, en la que la comunicación es una estrategia para mantener una imagen social, tender hacia un valor y la negociación de las normas en juego, en donde los metalenguajes son prácticas con peso ideológico que reproducen las relaciones entre las clases sociales o entre la cultura dominante y minoritarias, por lo que un discurso puede ser racista, respondiendo a patrones etnocentristas, dando lugar al abuso de poder en todas las instancias en las que puede perpetuar la ideología (para más información véase anexo IV).

Prieto (2017) defiende que, en contraposición del tipo de discurso predominante en los medios de comunicación, es decir, el discurso reactivo y populista que enfrenta a la población y altera negativamente la multiculturalidad, existe el discurso proactivo que viabiliza el reconocimiento entre la ciudadanía, la igualdad y respeta el pluralismo y las diferentes

⁵ Sobrexposición a cantidad excesiva de información sin filtraje de calidad, ni tiempo para análisis, un consumismo nada inteligente (Aguaded, 2014).

identidades públicas. Hay que tener en cuenta, como indica Bañón (s.f.), los tipos de discursos, ya que los medios de comunicación son un agente educativo que influye, con sus mensajes, en la conformación de la realidad de gran parte de la población.

3.4. La movilización de las relaciones vecinales a través de la mediación y el ApS

La constitución de las asociaciones comenzó en el 1964 con *la Ley 191/1964, de 24 de diciembre, Asociaciones*, nacieron de un intento franquista por controlar los movimientos políticos e ideológicos para asegurar el orden público y la hegemonía del régimen, sin embargo, la emergencia de gran cantidad de entidades fue a partir de 1976, con *la Ley 21/1976 sobre el Derecho de Asociación Política* y *la Ley 19/1977 sobre regularización del derecho de Asociación Sindical* (Mayor, Rodríguez y Fernández, 2018).

La consolidación, a partir de la época democrática, del movimiento asociativo ha servido para impulsar la participación y mediante este dispositivo social se han desarrollado diversas acciones socioeducativas, siendo, como expone Lorenzi (citado en Mayor, Rodríguez y Fernández, 2018), el barrio la base organizativa y las entidades el agente de cambio social. El movimiento social, se convirtió durante varias décadas en un espacio de lucha, que defendía la mejora de la calidad de vida de las personas (Rubio, 2017).

Un asunto clave, que tiene que ver con la emergencia de la democracia y la aparición del movimiento asociativo, es la participación. Esta puede ser entendida como un principio, valor, estrategia metodológica u objetivo educativo. En este sentido, se ha convertido en un dispositivo necesario para promover la implicación de la población en la defensa de sus intereses y necesidades, en una estrategia para generar espacios de convivencia y para la construcción de acciones socioeducativas colectivas.

Para promover la participación comunitaria en la acción educativa que se plantea, se van a utilizar dos estrategias metodológicas: la medición y el ApS.

3.4.1. La mediación social

En los entornos vecinales pueden aflorar múltiples conflictos por diversas situaciones, ya que la convivencia se puede ver afectada por la diferencia de intereses, irrespeto, la incapacidad de reconocimiento mutuo, la falta de comunicación, jerarquías, falta de representatividad del conjunto de integrantes del barrio (Osorio, 2019), dificultando las posibles interrelaciones y resaltando las diferencias. En este sentido, la migración ha añadido esta

dimensión, donde se incorporan malentendidos, diferencias de códigos culturales y religiosos (Piedra, 2017).

La perdurabilidad en el tiempo de estos conflictos, junto a la construcción de relaciones cada vez más complejas, donde los vínculos se ven mediados por estereotipos, van afectando la calidad social del entorno. La conflictividad social tiene sus bases en una coyuntura, un origen y una raíz (Osorio, 2019). Se trata de un conflicto que responde a un contexto sociohistórico, económico y político que induce al racismo y a las diferencias étnicas (Basagoiti y Ortiz, 2018).

Para impulsar la convivencia cultural se viene utilizado, ente otras estrategias, la mediación intercultural en comunidades vecinales; una herramienta que incluye en los territorios una cultura de paz que aboga por relaciones respetuosas e inclusivas, democratizando los procesos comunicativos y la participación para acuerdos comunes (Osorio, 2019; Piedra, 2017). El proceso de mediación se articula para ofrecer espacios, tiempos y actividades para que las personas sean escuchadas entre sí, se preserve su dignidad, sean tomadas en cuenta y se construya un reconocimiento mutuo.

Este mecanismo estimula la consecución de soluciones y acuerdos para la convivencia, promoviendo así un sistema de justicia comprometido con las personas que da lugar a la participación para solventar problemáticas de manera eficaz, transparente y con ayuda de un tercero mediador (Osorio, 2019), lo que democratiza las decisiones colectivas, reforzando los lazos y empoderando a las personas. Según Piedra (2017), en el proceso de mediación se gestionan los conflictos dentro de un marco de negociaciones y dinámicas en la que las partes comprenden las situaciones causantes y ofrece una horizontalidad, a diferencia de otros órganos que puedan cohibir el diálogo.

La mediación no es un proceso cerrado en sí mismo, pues es una herramienta que acompañada de la metodología llamada *foros abiertos* da cabida a la resolución de conflictos, suscitando relaciones asertivas entre los agentes y dando lugar a una convivencia exigente en la mejora, que incluye diferentes posturas y puntos de vistas, preocupándose así de las atmosferas que se van generando e interconectando roles (Basagoiti y Ortiz, 2018).

Siguiendo a Piedra (2017), esta práctica creativa facilita que se de reconocimiento entre los grupos participantes, respeto, equidad y oportunidad, utilizando los recursos existentes en la comunidad. Además, en su formulación va intrínseca la mediación comunitaria intercultural, al darse la integración de visiones de otras culturas que confluyen en todo este proceso,

impulsando así la cohesión social. También se convierte en un espacio de responsabilidad y acción social, donde se pone en marcha la participación ciudadana atendiendo a conflictos candentes presentes.

Como menciona Osorio (2019) el reto en una comunidad mediada es la corresponsabilidad. Por ello, el elemento necesario para que la barriada, sobre todo para aquellos que han estado supeditados a la decisión de una mayoría, es el sentir que está en la condición de poder hacer, el *empowerment*. Un modo de trabajar que se ha de construir desde la acción colectiva, para fortalecer que las personas que se les ha colocado en situación de desventaja salgan de esa matriz implicándose y teniendo la posibilidad de influir en su ambiente (Rodríguez, 2016).

La acción colectiva, a la que se hacía referencia anteriormente, constituye una organización de cooperación entre agentes socioeducativos. Dicha acción colectiva puede ser descrita como *trabajo en red*, una metáfora que describe una estructura de intercambio orientada a la transformación social a partir de procesos innovadores (Ruiz, Molina y Alcaide, 2018). El trabajo en red da lugar a un sistema de apoyo, que nace de las relaciones en el propio contexto de la persona (Rodríguez, 2016).

También propicia un tejido de relaciones diversificadas, para lograr objetivos concretos en espacios compartidos, dando respuesta a las necesidades detectadas, complementando las acciones, respondiendo de forma holística y colaborativa, ya que se intenta analizar todos los ángulos de una problemática (Suárez y Muñoz, 2017). Todo ello posibilita la adquisición de múltiples aprendizajes sobre la cuestión que se trabaja (para más información véase anexo V).

3.4.2. El Aprendizaje-Servicio

El ApS puede ser concebido como una filosofía práctica, una práctica educativa o una metodología (Puig y Palos, 2006). Está configurado por dos dimensiones (pedagógica y social) que se retroalimentan, mejorando los procesos de aprendizaje y el servicio a la comunidad.

La unión de estos elementos, aprendizaje y servicio, intensifica su fin, ya que uno mejora al otro, por ello, esta práctica se puede implementar para promover la educación intercultural, ya que desde la experiencia que exponen Sotelino, Santos y García (2019), se afianza la praxis desde este vector innovador experiencial, que conecta los contenidos teóricos programados con el entorno y lo que en éste emerge. Buscando, como indican Villaseñor, Silva, y Valdivia (2017), un impacto positivo en el entorno y que tal impacto produzca una reflexión crítica en la persona que lo vivencia.

Una de las definiciones de ApS más utilizadas en el ámbito iberoamericano es la propuesta planteada por Tapia (2006): “Un buen proyecto de aprendizaje-servicio permite, por un lado, mejorar la calidad de los aprendizajes, y por el otro, abre espacios para el protagonismo juvenil y la participación ciudadana y permite ofrecer aportes a la mejora de la calidad de vida de una comunidad, fortalecer las redes sociales y generar sinergia entre las escuelas, las organizaciones de la sociedad civil y los organismos gubernamentales al servicio del bien común” (p. 25).

Las múltiples investigaciones realizadas sobre esta temática concluyen planteando que se pueden identificar los siguientes dinamismos pedagógicos (Rubio y Escofet, 2017): Básicos: relacionados con las necesidades, servicio, objetivos del servicio y aprendizaje. Pedagógicos: participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento y evaluación. Organizativos: trabajo en red y consolidación.

Además, como expone Deeley (2016), se caracteriza por el compromiso cívico con el entorno, mejora del sentido de la ciudadanía, desarrollo de habilidades y valores, empoderamiento e individuos activos, la reflexión crítica de los conocimientos y la acción, el control significativo y experiencial del aprendizaje, favorecer el cambio social, individual y político al aumentar la conciencia sociopolítica, y revitalizar la educación.

Para su implementación se necesita la implicación de entidades y administraciones, una colaboración que favorece la coordinación de recursos humanos, materiales, económicos y espaciales, así como su incidencia en la realidad social en la que se ha decidido intervenir (Puig y Palos, 2006). En este sentido, se trata de un proyecto que contribuye a la mejora social de manera responsable, cooperativa, ética y sostenible (Villaseñor, Silva y Valdivia, 2017).

El estudio científico de la evolución de dicha temática ha posibilitado un consenso internacional que apunta a definir el ApS a partir de tres ejes fundamentales: a) Se trata de un servicio a la comunidad con el objetivo de dar respuestas a necesidades reales y sentidas; b) Protagonismo de los y las participantes en las distintas fases del proyecto: diseño, implementación y evaluación; y c) Planificación intencional e integrada de los contenidos de aprendizaje y las actividades que conforman el servicio a la comunidad (Montes, Tapia y Yaber, 2011).

El ApS se nutre de los postulados teóricos de distintos autores (Dewey, James, Freire) reconocidos en la pedagogía contemporánea. En relación a Dewey, filósofo influyente en la pedagogía del siglo XX, su pensamiento y praxis impregnó la tarea social y educativa,

consideraba la experiencia como opción para las concepciones racionalistas, siendo el pensamiento instrumento para la resolución de dificultades que surgen durante la tarea experiencial (Ruiz, 2013). El planteamiento de aprendizaje a partir de la experiencia defendido por Dewey supone un salto cualitativo en relación al aprendizaje enciclopédico y memorístico.

El aprendizaje experiencial permite el intercambio con el propio medio, por lo que el conocimiento deja de ser una construcción provisional pudiéndose integrar el afecto y el descubrimiento del mundo sin límites, mediante la dinámica que da lugar al intercambio y, por ende, a procesos de reflexión y conexiones continuas que intelectualizan el problema para su reelaboración, resolución, reconstrucción y transformación, lo que se ha denominado como educación mediante la acción, *learning by doing* (Ruiz, 2013).

Otro autor de referencia en la configuración de las bases teóricas del ApS es Freire (1983). Sus planteamientos relacionados con la crítica a la educación bancaria por su carácter reproductor-socializador, la toma de conciencia crítica para problematizar las relaciones y estructuras de opresión, la lectura de la realidad para desvelar las causas que sustentan distintas problemáticas sociales, la conexión reflexión-acción, etc., son algunas de las ideas ejes que sustentan algunos de los proyectos de ApS.

Podemos concluir planteando que el ApS es una herramienta que favorece la participación ciudadana, promueve la toma de conciencia, problematiza los contextos comunitarios, planifica acciones educativas de carácter político. Una herramienta que conecta con los pilares de la educación para el siglo XXI propuestos por Delors (1994): aprender a ser, a hacer, a pensar y a convivir (para más información véase anexo VI).

4. Propuesta de intervención

La propuesta que se presenta a continuación está destinada a promover la participación de la población y articular redes de trabajo colaborativo. Buscando, prioritariamente, la incorporación de adolescentes y jóvenes, mujeres y las distintas instituciones que actúan en Las Norias de Daza. Una propuesta flexible que puede permitir la incorporación de otras personas y colectivos en su proceso de implementación.

4.1. Contextualización

El programa se implementará en Las Norias de Daza, territorio rural que acogió en primer momento a españoles de otras zonas, principalmente de la Alpujarra granadina en los años 60-70. Dicha localidad pertenece a El Ejido, ciudad que creció a partir de pastores y

agricultores provenientes del Alpujarra que se asentaron y habitaron el Campo de Dalías para aprovechar sus recursos y realizar la práctica de enarenado originaria de La Rábida y Adra en 1955, y después experimentando con los invernaderos en 1970 (Fundación Cepaim, 2020).

En sus orígenes, El Ejido pertenecía a Dalías hasta 1981; posteriormente se convirtió en municipio, situado en el Poniente de la provincia de Almería, ocupando desde el pie de Sierra de Gádor, limitando con Berja, Roquetas de Mar, La Mojonera, Vícar y el Norte de Dalías (Asociación de Cooperación y Desarrollo con el Norte de África, 2013 y Fundación Cepaim, 2020).

El barrio de Las Norias, en la actualidad, pertenece al municipio de El Ejido. Designado con ese nombre por el gran número de norias repartidas. Su población fundadora eran agricultores de cereales y recolectores. Después de los llegados de Alpujarra, en la década de los 80, comenzaron a llegar poco a poco población más del Norte de África, de América latina y otros lugares de Europa, convirtiendo este territorio en una región multirracial y multicultural.

Las llegadas provocaron gran apogeo económico, crecimiento de empresas comercializadoras, dando lugar a una nueva realidad configurada por invernaderos con cultivos bajo plástico, cultivo intensivo y almacenes de envasado. Entre los años 1997-2000 se produjo un espectacular crecimiento, tanto del sector agrícola como en la demanda de viviendas unifamiliares. A principios del siglo XXI comenzaron a su vez a llegar personas de África subsahariana y la configuración de la barriada iba siendo más heterogénea al variar los habitantes, atraídos a la región por la necesidad de incorporación de trabajadores/as no cualificados a los invernaderos. Muchos de ellos trabajaron de forma irregular, ya que no se estableció ningún contrato legalmente reconocido (Fundación Cepaim, 2020).

Algunos indicadores demográficos de la población que habita en dicho espacio geográfico son los siguientes: en el 2019 la corporación municipal de El Ejido es 9 concejales del Partido Popular y justo por detrás Vox con 7 concejales (La Vanguardia, 2019). Además, ese mismo año en el padrón del Ayuntamiento de El Ejido se podía observar que la población autóctona de todo el municipio eran 58006 y de otras nacionalidades 25588, sin embargo, hay que sumarle un número considerable de personas no empadronadas que viven en zonas de asentamientos chabolistas y alrededor de los invernaderos, por ello, se desconoce el número concreto que habitan, aunque no estén empadronadas en Las Norias. En este sentido, la

responsable del Proyecto Bantabá⁶ señalaba que dentro de sus actividades el 95% de las personas que asisten son adultos sin documentación. Según sus datos, en el barrio, el total de la población inmigrantes ronda el 60% o más.

Por otro lado, la Asociación CODENAF (2013) explica que el 56.24% total de la población han nacido fuera. La población marroquí representa el 45.57%, españoles 42.59% y el resto de las nacionalidades en menor proporción son rumanos, senegaleses, bolivianos, ecuatorianos, guineanos, entre otros.

En cuanto a la población inmigrante, viven agrupadas en calles o pequeños núcleos de población, por lo que es común encontrar zonas en las que habitan sobre todo familiares o paisanos de una nacionalidad (Asociación CODENAF, 2013). Además, a día de hoy se sigue comprobando la presencia de recién llegados, personas de menos de tres años e incluso de meses en España (entrevista responsable Proyecto Bantabá).

En relación con la participación de la población en asuntos públicos, según la Fundación Cepaim (2020) en el barrio existen multitud de asociaciones que representan a distintos colectivos (véase anexo VII): asociación de vecinos, inmigrantes, empresarios, entre otros. Sin embargo, sus componentes son homogéneos como el caso de la Asociación Mujeres de Las Norias⁷ que cuentan con 215 socias, todas pertenecen a una misma nacionalidad. Además, es a su vez destacable la no existencia de asociaciones juveniles.

4.2. Objetivos

Objetivo General:

Dinamizar la participación de la población de Las Norias de Daza.

Objetivos específicos:

- 1.Promover el trabajo en red entre asociaciones.
- 2.Incentivar la participación y empoderamiento de las mujeres migrantes.
- 3.Crear espacios educativos orientados a dar respuesta a los intereses de los/as jóvenes.

4.3. Metodología

La metodología de intervención que va a guiar este programa estará conformada por un conjunto principios que indican la forma de actuar;

⁶ Entrevista telefónica realizada a la directora del Proyecto Bantabá. Proyecto solidario de las Religiosas del Sagrado Corazón de El Ejido.

⁷ Entrevista telefónica a miembro y socia de la Asociación Mujeres de Las Norias.

a) La metodología participativa para impulsar la implicación fuerte o auténtica de los y las participantes con la intencionalidad de promover el desarrollo de sus capacidades en las distintas fases de implementación del programa. Para ello se utilizarán recursos didácticos y se diseñarán diversas dinámicas encaminadas a fomentar la interrelación, prácticas democráticas entre los/as participantes, así como conocimientos, valores, actitudes y habilidades para trabajar de forma cooperativa. Algunas de las técnicas que se utilizarán son: grupo de discusión, role playing, teatro fórum, Phillips 66, etc.

b) Las dinámicas planteadas desde un enfoque socioafectivo tienen como propósito generar un clima acogedor y de confianza entre individuos que posibilite la mejora de la comunicación para poder compartir e implicarse en la consecución de soluciones acordes a los intereses y necesidades de las personas y colectivos implicados. En todo este proceso, la educadora social, coordinadora del conjunto del programa, desarrollará funciones mediadoras. A través de la mediación se busca promover la motivación para desempeñar los intercambios de experiencias y sentimientos que mejoren el desarrollo de la comunidad, además de posibilitar el descubrimiento grupal de manera guiada (Rubio, 2017).

c) El desarrollo general del proceso será flexible; dependerá y se moldeará al ritmo de los grupos y a sus decisiones e intereses conjuntos, dando lugar a un funcionamiento interno de autoorganización autónoma. También permitirá la incorporación de nuevas personas y grupos al programa.

d) El impulso del pensamiento crítico y reflexivo a través de actividades que permitan investigar la realidad para conocer las causas, orígenes, estructuras, políticas, valores y comportamientos que sustentan las problemáticas a las que se pretende dar respuesta. Actividades que permiten la construcción colectiva del conocimiento.

4.4. Difusión

Para difundir el programa se pondrán en marcha distintas estrategias con la intencionalidad de poner en conocimiento a la población de los objetivos del mismo, participantes, actividades, temporalización, canales de participación, etc. Algunas de las estrategias que se utilizarán son:

a) La identificación de informantes clave para que puedan comunicárselo a sus conocidos/as a través del *boca a boca*.

b) Trípticos informativos dirigidos a los y las profesionales que trabajan en las instituciones públicas y entidades sociales. Y mediante los coloquios por la zona se puede informar a los vecinos/as de la acción socioeducativa.

c) La utilización de las redes sociales tales como Instagram, Facebook o Twitter, para ello, se solicitará a las instituciones del pueblo que compartan dicha información entre las personas que acuden a sus servicios. También se difundirá a través de la prensa escrita, radio y televisión. Y continuamente se irá difundiendo en las plataformas material visual y audiovisual que pueda llamar la atención a que participen.

4.5. Plan de acción

1º Objetivo específico: Promover el trabajo en red entre asociaciones

La primera acción → Diagnóstico

1º Sesión: “Conozcámonos”. Duración de 1h30min.

Antes de comenzar la sesión se realizará una dinámica “Choques consolidadores” (véase anexo VIII). Posteriormente, se presentará el programa y sus objetivos. Se dejará un espacio para que comenten que les parece, qué les gustaría cambiar o qué más se puede abarcar. También se dejará un buzón de sugerencias por si más tarde se les ocurre otra cosa.

Luego se abrirá un espacio donde se realizará un acercamiento a todas las instituciones de Las Norias a través de una exposición al estilo Pecha Kucha, en la que cada asociación contará con 6 min para presentar al resto en qué consiste y cuáles son sus objetivos. Seguidamente se dividirá el grupo en cuatro personas de diferentes instituciones entremezclados, se les planteará: ¿Qué consideran que es el trabajo en red? Habrá un coordinador de la participación y un portavoz. Se recogerán opiniones sobre el trabajo en red de los diferentes grupos.

Se llevará a cabo un análisis DAFO por cada grupo, posteriormente cada portavoz tiene que ponerse de acuerdo con las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que ha recogido el resto. Y en un mural se recogerá el DAFO definitivo y consensuado por la mayoría.

2º Sesión: “Superando baches”. Duración de 2h.

Se empezará con una dinámica de grupo “Sobrepasémoslo unidos” (véase anexo IX). Y se continuará con la sesión anterior, pero esta vez se centrará en las debilidades y en las amenazas. Por lo que se volverá a colocar el mural y se constituirán nuevos grupos, en los que se llevará cabo un Focus Group. Habrá un técnico encargado de anotar lo que va emergiendo

en cada grupo, han de discutir la forma de diseñar nuevas herramientas que posibiliten hacerles frente a las debilidades y amenazar.

Posteriormente, se consensuará mediante los portavoces, diferentes a la sesión pasada, y se establecerá la temporalización de cuando se comenzará a trabajar grupalmente en el diseño de las nuevas intervenciones y los nuevos recursos en los Foros Interinstitucionales, que será una ampliación de la mesa comunitaria, orientados a la canalización de nuevas propuestas que respondan a las necesidades del trabajo en red.

Segunda actuación → Programación en red

1º Sesión: Buenas prácticas. Duración de 1h.

Se organizará una reunión con diferentes asociaciones para exponer diferentes prácticas llevadas a cabo en España que pueden servir como referentes para organizar y trabajar de forma colaborativa: Las ciudades educadoras y el aprendizaje servicio solidario. Se trata de compartir experiencias y analizar otras prácticas que se están implementando en otros lugares.

2º Sesión: “Reformulamos el pueblo”. Duración: 1h30min.

Consistirá en una reunión destinada a valorar qué problemas familiares consideran que hay en el barrio, por lo que se les irá planteando diferentes cuestiones, para conocer su percepción de los asuntos. Por ello, de forma grupal han de responder a la problemática ya sea previniendo o actuando, a cada grupo se les repartirá tarjeta con la descripción de una familia o un menor, casos hipotéticos y tienen que analizar la historia sacando los puntos graves.

A su vez se irá incluyendo diferentes variables internas de las familias (el género y la identidad sexual, los tipos de familias y la violencia doméstica, la identidad religiosa y el culto obligado, entre otras) y variables externas (el abuso policial y burocrático, el sistema educativo y el currículum oculto, las condiciones laborales e infraestructuras de los hogares).

Cada grupo expondrá el caso que le ha tocado: de qué forma lo ha intentado solventar, con qué instituciones-asociaciones ha contado y conclusiones. Y el resto de los grupos comentarán al que exponga si las medidas que ha tomado han sido simplemente asistencialistas, paliativas temporales o tomado en cuenta diferentes líneas de actuación. Se finalizará la sesión con conclusiones generales: las problemáticas no son estáticas y surgen nuevos campos de actuación.

3º Sesión: Cinefórum. Duración: 2h30min.

Las asociaciones seleccionarán una película para visualizarla con las familias con las que trabajan, y las preguntas que se plantearán al final de ver la película. Será en el salón de usos múltiples y el encuentro será compuesto por todas las instituciones que deseen.

Posteriormente se lanzarán diferentes cuestiones y habrá un moderador para encauzar las preguntas y concluir el encuentro. Y finalmente tendremos la intervención de Najat El Hachmi, escritora catalana que hablará de su libro “La hija extranjera”.

4º Sesión: “Llenamos de vida el barrio”. Duración:1h30min.

Esta sesión estará destinada para debatir acerca de los proyectos que se van a llevar a cabo, quiénes estarían dispuestos a participar y de qué diferentes formas se pueden reformular. El primer proyecto será sobre el intercambio entre diferentes colectivos que existen en el pueblo, el grupo de alfabetización y el colectivo de 3º Edad, a través de distintas asociaciones y cuya duración será de 3 años, un contacto a través de sesiones culturales (véase anexo X). Y el segundo proyecto, cuya duración es de dos años, consistirá en la construcción de un espacio que se dedicará a las complejidades que van encontrando las familias en la convivencia y educación de sus menores en el contexto globalizador, pudiendo a su vez crear un lugar donde se produzca un contacto más real con la diversidad de familias existentes en el pueblo (véase anexo XI).

2º Objetivo específico: Incentivar la participación y empoderamiento de las mujeres migrantes

Primera acción → Establecer nuevos contactos

1º Sesión: “Abrir para aprender”. Duración de 1h 30min.

Se realizará un encuentro con la asociación de mujeres y las demás participantes del pueblo y se comenzará con una dinámica de presentación “Conozcámonos” (véase anexo XII). Después, se efectuará la presentación del programa y cuáles son sus objetos. Se dejará claro que es un programa que construirá la propia gente del pueblo por lo que los temas a trabajar variarán según las necesidades y proposiciones de la propia gente.

Se dará paso para que la Asociación de mujeres exponga qué suelen hacer y con qué fin. Posteriormente se realizará una división del grupo en diferentes subgrupos para que comenten si necesitan un espacio para ellas y cuál es la causa o motivo. En el grupo una persona se encargará de la coordinación de la participación y otra de la recogida de los comentarios. Seguidamente, se pondrá en común los motivos por los que necesitan un espacio para ellas y

realizaremos una lluvia de ideas de para qué se podría destinar este lugar y cómo se podría realizar.

2º Sesión: “Nuestros problemas”. Duración de 1h30min.

Se comenzará la sesión con una dinámica de relajación en parejas sobre unas esterillas, una compañera le realizará una serie de movimientos a otra compañera, movimientos que la coordinadora indicará y posteriormente se intercambiarán los papeles.

Posteriormente se colocará un rollo de papel sobre la pizarra, se dividirá en problemas y propuesta de solución. Se les planteará una pregunta: *¿Qué problemas estáis encontrando en el pueblo?* El grupo se colocará en círculo e irán pasándose una pelota, a quién le haya tocado ha de comentar al menos un problema y de dónde emerge dicho problema. Consecutivamente, se hará lo mismo con las soluciones, para recoger las problemáticas que están teniendo y cuáles es su percepción para su posible resolución. Se resaltarán aquellos problemas comunes y las soluciones que se han propuesto se recogerán para su estudio y elaboración en futuras sesiones.

3º Sesión: “Vivécdotas”. Duración de 1h30min.

Las participantes se colocarán sobre un rollo de papel y otra compañera dibujará su silueta, cuando estén dibujadas todas las siluetas cada una se dirigirá a la suya y escribirá o dibujará aquella vivencia o anécdota que le haya marcado o le gustaría compartir. Una vez se haya realizado lo anterior, se entremezclarán y a cada una se le asignará una nueva silueta que ha de leer u observar con atención la vivécdota de la compañera y debajo de la silueta, en un espacio, pondrá qué le ha transmitido o qué ha sentido. Y finalmente se volverán a dirigir a sus siluetas y leerán la anotación y cada una compartirá con la clase lo ha puesto en su silueta y qué le han comentado.

4º Sesión: “Soy mis circunstancias”. Duración de 2h.

Esta sesión será de role-playing, ya que a cada pareja se les asignará un papel, que serán pequeñas historias de mujeres, a estos minicuentos tienen que buscarle un desenlace. En parejas irán saliendo, expondrán la situación y el desenlace. Y el resto del grupo estarán atentas para valorar si la forma de solventar la dificultad de la mujer de la historia ha sido buena o debería de haber sido de otro modo, si fuera de otro modo *¿cómo sería?*

Una vez realizada la actividad se juntarán en grupos de cuatro personas y han de responder a las siguientes cuestiones: *¿fue fácil interpretar las historias que os han tocado? ¿Por qué? Las portavoces comentarán que recogió de su grupo.*

5º y 6º Sesión: “El cole, espacio para todas”. Duración de 2h.

Se les va a proponer a las mujeres crear pequeños cuentos infantiles sobre la mujer y migración para primero de primaria, pudiendo adaptar las historias del role playing anterior a menores. Estas historias las expondrán en los colegios y se realizará una pequeña actividad para evaluar si los menores comprendieron la historia con un par de preguntas o dinámicas que ellas decidan.

Segunda actuación → “Por y para nosotras”

1º Sesión: “Hacia nuevas metas”. Duración de 1h.

Se comentará qué tal fueron las sesiones en el colegio y se les preguntará si están interesadas en más dinámicas nuevas, qué cambiarían o qué añadirían. Y se efectuará un debate-colquio sobre el enfoque que se le puede dar a su espacio y también se les propondrá dos proyectos que pueden estar sujetos a cualquier cambio que decidan las participantes.

Los dos proyectos durarán 2 años, el primero será para tratar los hábitos saludables a través de la construcción de la gastronomía local y el deporte como medio de interacción (véase anexo XIII). Y el segundo proyecto será sobre sexualidad y tabúes en el que se pretende trabajar a través de diversos talleres temas de interés de las participantes y crear un espacio donde se cuestionen los juicios sobre género y sexo, en el que el aprendizaje será guiado y de autodescubrimiento (véase anexo XIV).

3º Objetivo específico: Crear espacios educativos orientados a dar respuesta a los intereses de los/as jóvenes

La primera actuación → “¿Qué esperáis cambiar en nuestro pueblo?”

1º Sesión: Acercamiento. Duración de 1h.

Se realizará una dinámica de grupo para que se conozcan a través de la actividad “Conozcámonos cantando” (véase anexo XV). Seguidamente, se expondrá el programa socioeducativo y sus intenciones a través de una presentación en Genialy a todos/as los/as asistentes. Posteriormente se lanzará una serie de cuestiones: *¿Cuándo leísteis el título del programa qué os vino a la cabeza? ¿Qué es lo que esperáis del mismo?* Se irá anotando las opiniones del grupo.

2º Sesión: “Organización juvenil noriense”. Duración de 1h30min.

Antes de comenzar se va a llevar a cabo una actividad, “El nudo humano”, consistirá en ponerse en círculo, cogerse de la mano y entremezclarnos, el objetivo será conseguir

desenredarse. Posteriormente, el grupo de jóvenes se dividirá en pequeños grupos de seis personas, pues se va a llevar la técnica Phillips 66 en la que el tema será qué problemáticas y necesidades encuentran en el pueblo. Se seleccionará un coordinador de la participación y un relator para que recoja todos los comentarios y comunicará los problemas que han aportado y junto al resto de relatores se pondrá en la pizarra las problemáticas y necesidades. Cuando se anote todas las necesidades, tocará dividirlos en cuáles se puede tratar o les gustase que se trabajase en este programa y cuáles pasan a otras instancias.

El único requisito será profundizar en el motivo del que emerge la problemática y necesidad planteada, para ello se va a dejar libertad de que consulten cualquier fuente (también se les facilitará documentación, videos y documentales), pregunten y entrevisten a personas cercanas y lejanas. El objetivo que han de conseguir es, aparte del conocimiento de la raíz del problema, acercarse a qué más problemas hay inmersas en la misma, que pueden ser las que les comentan o suscitan sus entrevistados.

Además, en esta sesión se elaborará preguntas acerca de las diferentes problemáticas que se han ido recogiendo para cuando vayan a preguntar, y se asignarán papeles dentro de los grupos: coordinador de la participación internamente, secretario encargado de cuidar del informe, portavoz y mediador para cualquier incidente en el grupo. Papeles no estáticos.

3º Sesión: “Pienso luego actúo”. Duración de 2h.

Antes de comenzar la sesión se realizará un juego para ver las potencialidades y refuerzos entre el grupo “Potentes cuanto más unidos” (véase anexo XVI). Posteriormente, se recordará todas las problemáticas-necesidades recogidas y cada grupo contará con 15 min para contar la raíz del problema o necesidad de la que se ha encargado de estudiar y cuáles son las percepciones que han ido recogiendo de los entrevistados. El resto ha de escuchar con atención, porque los informes se rotarán para la proposición de las propuestas.

Posteriormente, se va a llevar a cabo una lluvia de ideas en las que todos/as los/as participantes sugerirá cómo se puede tratar esas necesidades de modo general y se repartirá los informes aleatoriamente y cada grupo tiene que pensar propuestas y recursos que harían falta para paliar la problemática o necesidad. Pues se va a estudiar las formas que se han propuesto y las modalidades con las que se propone responder a dichas necesidades: ¿Cómo se haría? Pero antes de comenzar a escribir o a realizar el ejercicio, han de rotar los papeles que tuvieron la sesión anterior, es decir, habrá un nuevo mediador, portavoz, coordinador y secretario.

4º Sesión: “¿Dónde nace el cambio?”. Duración de 2h.

Se comenzará con una dinámica “Sentir” (véase anexo XVII). Más tarde, se pedirá a alguien que recuerde qué se hizo en la última sesión y qué quedó pendiente para hoy, más tarde los grupos tendrán nuevamente 15min para comentar su propuesta y 10min para debatir entre todo el grupo si la proposición es adecuada o hay que modificarlas.

Y finalmente se recogerán las propuestas para estudiarlas la educadora social, organizarlas, plantear con el grupo la forma con la que se pretende realizarlas en una próxima reunión y una vez consensuadas llevarlas a cabo.

5º Sesión: “Compartir lo que existe”. Duración de 3h.

Se organizará por Las Norias un Pekín Express llamado “¿Sabemos qué recursos tenemos en nuestro pueblo?” Donde habrá diferentes stands en los que se encuentran las diferentes instituciones que trabajan en el pueblo, que comunicarán que recursos ofrecen, a quién va destinado y cómo poder participar voluntariamente.

Estará abierto para todo el pueblo por lo que se contará con un grupo grande y se dividirá en grupos de seis personas, cada grupo tendrá un mapa y empezará por diferentes zonas del pueblo. Habrá adivinanzas para llegar a cada lugar, una vez en él tiene que atender a la charla atentamente, ya que luego se les va a hacer una pregunta o reto que han de superar para ganarse un sello y poder pasar a la siguiente adivinanza que les indicará el nuevo lugar. Los tres primeros grupos en conseguir llenar el mapa de sellos, se coronarán los reyes de la fiesta que se organizará en el Pabellón.

La segunda actuación → “Cultivamos nuevas experiencias”

1º Sesión: Conocer los proyectos que se van a realizar. Duración de 1h.

Esta sesión comenzará en primer lugar con una dinámica llamada “Percepción múltiple” (véase anexo XVIII). Una vez con el cuerpo y alma presente se les comunicará las próximas actividades previstas para conocer su perspectiva, se presentarán los proyectos que se van a llevar a cabo y recordarles que éstos estarán abiertos para cualquier modificación, para ser del gusto de todos y pueda participar la gran mayoría de jóvenes. Y aquellos que no estén interesados en esos momentos y no quieran decir el motivo se abrirá un buzón para que puedan comentar el motivo de manera anónima.

Se presentará el proyecto de radio, el teatro foro y el baile transcultural, cuya duración será de 4 años junto a más propuestas y novedad. Los dos primeros (véase anexo XIX y XX) estarán destinados a trabajar temas comunes, pero en diferentes estilos y se puede incluir tantos temas como desee el grupo, la finalidad es profundizar en las problemáticas que afectan a la

juventud noriense de diferente forma y conseguir su resolución o superación. Y respecto al baile transcultural, tendrá principalmente dos formas de presentarse a través del conocimiento de las culturas de Las Norias y de las culturas del mundo a través de la danza, convirtiendo la música en instrumento para compartir y crear (véase anexo XXI).

4.6. Temporalización

El programa tendrá una duración de cuatro años. La temporalización de cada proyecto y actividad variará según los objetivos planteados, cada uno de éstos está formado por dos actuaciones, la primera consta de un conjunto de sesiones que se trabajarán durante los primeros seis meses para dar paso a la segunda actuación. La segunda actuación se iniciará con variados proyectos compuestos por diferentes talleres, que se organizarán en semanas y meses a lo largo de los cuatro años.

La temporalización del desarrollo de cada uno de los proyectos que conformar el programa y de los objetivos establecidos se especifica en la siguiente tabla.

Tabla 1

CRONOGRAMA

		Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
Promover el trabajo en red entre asociaciones.	Proyecto de Intercambio Intergeneracional e intercontinental				
	Proyecto de Construcción de Familias				
Incentivar la participación y empoderamiento de las mujeres migrantes.	Proyecto de hábitos saludables				
	Proyecto de sexualidad y tabúes "Tu cuerpo, tú decides"				
Crear espacios educativos orientados a dar respuesta a los intereses de los/as jóvenes.	Proyecto de radio "Las Norias en la red"				
	Proyecto de teatro foro "La historia la escribimos nosotros/as"				
	Proyecto de baile "La cultura del baile y el baile de la cultura"				

Fuente: Elaboración propia.

4.7. Recursos y presupuestos

El programa se presentará a distintas instituciones públicas (Ayuntamiento de El Ejido y Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación) y privadas (La Caixa, Cajamar, entre otras). Los recursos económicos estarán destinados al pago de recursos materiales y humanos, un total de 10.184,48€ el primer año (véase anexo XXII).

Los recursos materiales serán variados, por ello, en este programa se opta por un uso responsable de los mismos, por lo que, todo aquello que sea necesario y se pueda obtener o elaborar a través del reciclaje y reutilización será primordial. Además, de esta forma se ofrece a los participantes una forma de realizar los talleres utilizando los recursos de los que se dispone, favoreciendo el desarrollo de actitudes y comportamientos respetuosos con el medio ambiente.

Asimismo, se tendrá en cuenta que los espacios (pabellón, sala de usos múltiples, entre otros), que se van a facilitar para la realización de este programa, va a contar con material necesario (sillas, mesas, pizarra, proyector...) para realizar las sesiones con normalidad.

4.8. La evaluación

La evaluación del programa estará estructurada en cuatro partes: a) Evaluación inicial para conocer las necesidades a las que pretende dar respuesta el programa, b) Evaluación procesual o seguimiento, pues el proceso del programa va a ser clave para la mejora de este, c) Evaluación final de carácter multifocal, para conocer los resultados de la totalidad del programa, y d) Autoevaluación que permitirá a la educadora social mejorar su praxis.

a) La *evaluación inicial* comenzará a través del conocimiento de las estructuras institucionales, educativas, laborales, etc., de Las Norias de Daza, de las personas que componen el pueblo, sus características y sus dificultades. Por ello, se va a realizar una reunión con la mesa local para un acercamiento a las entidades e instituciones que intervienen en el mismo y a las personas interesadas en el programa. También se contactará con los y las profesionales de la educación social que intervienen en las diferentes instituciones en el pueblo y con los profesionales que se encuentran más cercanos a la población juvenil y en espacios claves. Con la información obtenida se realizará un mapeo de todos los recursos existentes en el territorio. Durante todo el proceso de recogida de información se utilizará la entrevista semiestructurada, la observación participante y el análisis de documentos.

b) La *evaluación procesual*, en cada una de las sesiones se pasará a los y las participantes un formulario que servirá para conocer la participación de la población, así como su valoración sobre distintos asuntos relacionados con las actividades. También se diseñarán actividades reflexivas para ir evaluando el conjunto del proceso. Durante todo el proceso, se registrarán en un diario de campo las cuestiones significativas que vayan emergiendo.

c) La *evaluación final*, se llevará a cabo mediante la distribución de un cuestionario dirigido a los y las participantes para que valoren los aprendizajes adquiridos durante la

implementación del programa. Será un cuestionario de preguntas abiertas, pues la intención es conocer en profundidad qué ha supuesto la puesta en marcha del presente programa y valorar la consecución de los objetivos. Los aspectos principales sobre los que se vertebrará serán los siguientes: aprendizajes adquiridos, percepción de su implicación, duración de los talleres, relaciones construidas, sentimientos que han ido aflorando, capacidad para la toma de decisiones, compromisos adquiridos, etc. Y para conocer la percepción de las instituciones y profesionales implicados en esta acción, se realizará una entrevista semiestructurada grupal para hablar sobre los aspectos trabajados. En dicho instrumento se abordarán los siguientes asuntos: aprendizajes adquiridos, percepción del trabajo en red, nivel de impacto en el entorno, etc.

d) Finalmente, se efectuará la *autoevaluación*, en la que la educadora social evaluará personal y profesionalmente el proceso del programa de intervención. En dicha evaluación, valorará sus competencias, si ha realizado un análisis exhaustivo de las demandas, si ha sido capaz de identificar problemáticas emergentes, si ha podido integrar las nuevas propuestas al programa general, así como la capacidad de reacción ante distintas situaciones significativas y si ha influido en el desarrollo de las sesiones.

Los resultados de la evaluación se recogerán en un informe final que será enviado al conjunto de las instituciones y entidades sociales que han participado en el programa. Asimismo, será entregado y analizado con la población implicada en las actividades.

5. Conclusiones

La realización de este trabajo me ha permitido desarrollar diferentes competencias que he ido adquiriendo a lo largo de los cuatro años de la carrera, tales como el conocimiento en profundidad sobre diferentes campos de saber y la aplicación de éste de forma crítica, sobre todo analizando los factores que inciden o intervienen en un contexto sociocultural para poder comprender la complejidad socioeducativa que alberga un determinado entorno. Elaborando así, responsablemente, la información de manera contrastada y diversificada, en una escritura en la que he ido autorregulando los aprendizajes y comprendiendo las bases teóricas y principios metodológicos sobre los que se vertebra dicha acción.

La elaboración de este programa me ha servido para profundizar en la participación como eje de análisis, como un principio educativo indispensable en cualquier contexto, pues he podido descubrir durante este diseño que es una estrategia para empoderar la ciudadanía, para

luchar por la justicia social y tomar el poder para marcar los tiempos que necesitan las personas y grupos humanos para cambiar la forma de relacionarse.

A través de la literatura analizada he podido descubrir que, en muchas ocasiones, los poderes públicos no son capaces de detectar las necesidades reales, reproduciendo un sistema de desigualdad. Por ello, de acuerdo con diferentes autores de la acción comunitaria, del aprendizaje-servicio y de la mediación que hemos visto en el marco teórico (Osorio, 2019; Tapia, 2006; Úcar, Parcerisa, Llena, 2009), considero que la población necesita de espacios y tiempos educativos que le permita tomar conciencia de la complejidad de la realidad, para intentar transformar las estructuras y dinámicas que impiden avanzar hacia mayores niveles de justicia social.

Para conseguir el tránsito de una mirada simple de la realidad a otra más compleja, se requieren acciones orientadas a promover la reflexión crítica. Desde esta perspectiva los/as educadores/as sociales somos agentes socioeducativos con competencia para generar procesos de acompañamiento. Acciones que nos servirían para visibilizar nuestra labor, la cual se basa en desarrollar las competencias y funciones propias de nuestro perfil profesional para estar con/para los individuos y grupos humanos, concibiéndolos como protagonistas de sus múltiples aprendizajes y para decidir sus caminos. Un trabajo que requiere de tiempo para generar estructuras y relaciones más inclusivas, democráticas y humanas.

Finalmente, tras la elaboración de esta propuesta considero que la acción socioeducativa va más allá de la consecución de los objetivos formulados a priori. Pues el hecho de dar lugar a situaciones diálogo, de producción de opinión crítica, de trabajo en equipo y de manera cooperativa, posibilita momentos para la deconstrucción y la construcción individual y social de aprendizajes, acciones y experiencias, donde los diversos puntos de vistas se tengan en cuenta. Situaciones que, en muchas ocasiones, requieren un replanteamiento de los objetivos inicialmente previstos.

Por tanto, la acción socioeducativa se puede concebir, también, como una acción generadora de espacios y tiempos que favorecen el tránsito de una pasividad y subordinación liberal a una forma deliberativa de descubrir, donde se posibilite el cuestionamiento de ideas, percepciones, valores y actitudes que utilizamos para ver al otro. Tránsito que puede ayudar a percibir al otro desde un marco simbólico inclusivo y democrático. Pues no hay que olvidar el gran potencial de cambio/transformación que puede tener la educación cuando se articula desde una perspectiva crítica donde se vincula reflexión-acción.

6. Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunidad*, 42, pp.7-8.
- Aliaga, F., y Carretero, E. (2016). La comprensión del asociacionismo inmigrante en perspectiva maffesoliana. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico Intersticios*, 10(2), pp. 135-150.
- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), pp. 1-19.
- Arriarán, S., y Hernández, E. (2010). El paradigma del multiculturalismo frente a la crisis de la educación intercultural. *Revista Cuicuilco*, 17(48), pp. 88-103.
- Asociación de Cooperación y Desarrollo con el Norte de África, CODENAF. (2013). *Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural: Todos hacemos Las Norias*. Recuperado de: <http://www.codenaf.org/>
- Asociación Estatal de Educación Social ASEDES. (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona, España: GRAFOX, S.L. (Código deontológico).
- Avendaño, I. (2010). Un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: El sentimiento de pertenencia y las identificaciones territoriales. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 7(8), pp. 13-35.
- Ayuntamiento de Alicante. (2005). Análisis del tejido asociativo de los barrios vulnerables de la zona Norte-Alicante. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/view/13586597/analisis-del-tejido-asociativo-de-los-barrios-vulnerables-de-la-zona->
- Bañón, A. M. (s.f.). *Racismo y diversidad cultural en los medios de comunicación españoles (1995-2000)*. Universidad de Almería, Almería.
- Basagoiti, M., y Ortiz, A. (2018). El foro abierto como herramienta de diálogo para la mediación comunitaria intercultural. *Revista de Mediación*, 11(2), pp. 1-8.
- Bedoya, M. (2000). Mujer extranjera: una doble exclusión Influencia de la ley de extranjería sobre las mujeres inmigrantes. *Revista de Sociología Papers*, (60), pp. 241-256.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Godotti, M., Gómez, M. V., Mafra, J., y Fernandes, A. (Ed.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. (pp. 29-43). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Castellano, A. (2017). Nuevo retos formativos y reciclajes frente al etnocentrismo y racismo institucional de los profesionales de la educación. En A. Palomares (Coord), Retos de la educación inclusiva para construir una sociedad incluyente (pp. 76-88). Cuenca: ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Castro, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar.
- Chattou, Z. (2000). Los trabajadores agrícolas marroquíes de El Ejido. De la invisibilidad a la toma de conciencia de sí mismos. *Migraciones*, (8), pp.203-229.
- Comas, D., y Pujadas, J. J. (1991). Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertenencia. *Revista de Sociología Papers*, (36), pp. 33-56.
- Correa, M. (2009). Sobre Charles Taylor y algunos problemas relativos a la política del reconocimiento. *Ars Boni et Aequi*, (5), pp.157-182.
- De Souza, J. F. (2006). Paulo Freire y diversidad cultural. *Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (23), pp. 50-55.
- De Zubiría, S. (2007). Neorracismo o nuevas formas de racismo: un debate ético inaplazable. *Revista Colombiana de Bioética*, 2(2), pp. 229-246.
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- Desrues, T. (2019). El tejido asociativo magrebí como indicador de las aspiraciones democráticas y el síndrome autoritario. *Quaderns de la Mediterrània*, 28(29), pp. 235-242.
- Dussel, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de cultura teológico*, 4(87), 69-81.
- Fernández, B., y Cano, E. (2018). Capital social y redes políticas de las asociaciones de inmigrantes en Galicia. *Revista de Sociología Papers*, 103(4), pp. 625-640.

- Fernández, I., y Shershneva, J. (2017). Convivencia en espacios de racismo institucionalizado y/o político. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales EMPIRIA*, (37), pp.127-154.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Fundación para la convivencia y la cohesión social (CEPAIM). (2020). *Guía Diagnóstico Territorial El Ejido*. Recuperado de: <http://cepaim.org/fundacion/centros-cepaim/el-ejido>.
- Fundación Zerbikas. (s.f.). Aprendizaje y servicio solidario. Recuperado de: <http://www.zerbikas.es/guias-practicas-de-aprendizaje-servicio/>
- García, M. J. (2018). *Inmigración: un estudio de casos en Linares*. Universidad de Jaén, Jaén.
- Garza, P. R. (2018). *El fenómeno migratorio y las elecciones en el Extranjero*, México, México: Editorial Partido Revolucionario Institucional.
- Gil, D. (2019). *Islamofobia, racismo e izquierdismo. Discursos y prácticas del activismo en España*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Jerez, A. (2019). *Participación comunitaria e integración de personas inmigrantes de la fundación Ataretaco*. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Lander, E. (2003). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 21(57), pp.77–86.
- Lara, L. (2017). Adolescentes latinoamericanos en España: Aculturación, autonomía conductual, conflictos familiares y bienestar subjetivo. *Universitas Psychologica*, 16(2), pp. 1-11.
- Lipovestky, G. (2006). *La era del vacío*. Madrid: Anagrama.
- Llena, A., Parcerisa, A., y Úcar, X. (2009). *La acción comunitaria*. Barcelona: GRAÓ.
- López, F., y González, C. (2017). El discurso ideológico y racista en los medios de comunicación. Análisis de un editorial y propuesta didáctica. *Diálogos sobre Educación*, 8(14), pp. 1-16.
- Lozano, A. (2019, 30 de enero). La tragedia revive en El Ejido: el padre del ‘alcaldable’ de Vox fue degollado por un marroquí. *El Español*. Recuperado de: www.elespanol.com/reportajes/20190130/tragedia-revive-ejido-alcaldable-vox-degollado-marroqui/372463769_0.amp.html

- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Revista de Pedagogía Crítica*, (2), pp. 19-26.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular, S.A.
- Martínez, R., y Muriedas, E. (2019). Alteridad, etnicidad y racismo en la búsqueda de orígenes de personas adoptadas. El caso de España. *Revista de Estudios Sociales*, (70), pp. 115-127.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Revista Apuntes de Psicología*, 22(2), pp. 187-211.
- Mayor, D. (2018). Los profesionales de la educación social como agentes dinamizadores de las prácticas de aprendizaje-servicio en educación secundaria. *Revista de intervención socioeducativa*, (70), pp.81-97.
- Mayor, D., Rodríguez, D., Fernández, J. S. (2018). *Historia de la Educación Social en Almería. 30 años de experiencias de una profesión*. Almería: E dual.
- Mitchell, K. (2019). Camino a la Interseccionalidad: Una Aproximación al Desarrollo de Ideas Feministas en la España Contemporánea. *Scripps Senior Theses*. Recuperado de: https://scholarship.claremont.edu/scripps_theses/1385.
- Montes, R., Tapia, M. y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Muñoz, A. (s.f). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Ortiz, M. J. (2016). Asociaciones vecinales en la posguerra: Nuevas demandas y prestaciones sociales, ciudad de Córdoba. *Revista de Historia Americana y Argentina*, 51(2), pp. 79-105.
- Osorio, G. (2019). Mediación comunitaria: el caso de la dirección de atención ciudadana del ayuntamiento de Zapopan, Jalisco (2015-2018). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11117/5801>
- Pérez, A. (1999). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. Angulo, F. (coord.). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Argentina: Miño y Dávila.
- Piedra, J. (2017). Aproximación a la mediación comunitaria. Retos y desafíos. *Revista de mediación*, 10(1), pp. 1-7.

- Prieto, A. (2017). Discurso político sobre la Ley de extranjería en la prensa española. *El profesional de la información*, 26(4), pp. 695-704.
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp.61-63.
- Resultado de las elecciones municipales 2019 en El Ejido. (29 de mayo de 2019). *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.google.com/amp/s/www.lavanguardia.com/elecciones/elecciones-municipales-2019/andalucia/almeria/el-ejido%3ffacet=amp>
- Rodríguez, A. M., Montero, O., y García, M. O. (2018). Intervención psico-educativa de atención a los estudiantes en situación de choque cultural. *Revista Pedagogía Profesional*, 16(3), pp. 1-13.
- Rodríguez, M. D. (2016). La intervención del trabajador social desde las redes sociales en trabajo social comunitario: fundamentos, dimensiones y competencias. *Revista Zerbitzuan*, (61), pp. 65-78.
- Rojas, G. (2012). Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. *Revista Latinoamericana (POLIS)*, (31), pp. 1-10.
- Rubio, B. (2017). *El papel de los educadores sociales en las asociaciones vecinales. El reto de la participación*. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Rubio, L., y Escofet, A. (coords.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.
- Ruiz, C., Molina, L., y Alcaide, R. (2018). El trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), pp. 454-471.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124.
- SOS Racismo Arrazakeria. (2017). Las palabras importan. Herramientas para una representación mediática, percepción adecuada de la inmigración, refugio y minorías etnoculturales. Recuperado de: <https://sosracismo.eu/las-palabras-importan/>
- Sotelino, A., Santos, M. A., y García, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Revista de Educatio Siglo XXI*, 37(1), pp.73-90.

- Suárez, C., y Muñoz, J. (2017). El trabajo en red y la cooperación como elementos para la mejora escolar. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), pp. 350-370.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y Servicio Solidario en el sistema educativo y en las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tello, C., y Gorostiaga, J. M. (2009). El enfoque de la cartografía social para el análisis de debates sobre políticas educativas. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 4(2), pp.159-168.
- Terrén, E. (2011). Identidades desterritorializadas. El sentimiento de pertenencia nacional entre los adolescentes de familias inmigradas. *Revista de Sociología Papers*, 96(1), pp. 97-116.
- Villaseñor, K. M., Silva, C. E., y Valdivia, P. (2017). Educación Social y Escuelas Comunitarias: el caso del Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. *Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formación Docente Ensino & Pesquisa*, 15(2), pp. 141-154.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global, Joaçaba*, 15(2), pp.61-74.
- Zayas, B., Gozávez, V., y Gracia, J. (2017). La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una puesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), pp. 1-12.
- Zovko, M. (2017). En la otra orilla: reflexiones en torno a experiencias migratorias en España en la narrativa de los últimos años. *Biblioteca di Rassegna iberistica*, 7(1), pp. 57-68.
- Zúniga, N. (2019). ¿Qué pasa si cambia? - El esencialismo funcional dentro del multiculturalismo. Estudio de caso en la comunidad de Cuahtamazaco, Estado de Puebla, México. *Antropología Cuadernos de Investigación*, (22), pp.32-42.

7. Anexos

Anexo I: El eurocentrismo de la Historia Mundial.

Según Dussel (1993), la forma en que se construyen las relaciones de poder responde a como se ha ido construyendo la Historia Mundial, y como se ha supeditado el desarrollo y la modernidad a Europa-Occidente, creando así una centralidad a favor de las culturas occidentales, dejando el resto de las culturas en la periferia. Proclamándose así el eje central sobre el que se ha vertebrado la historia, Y en consecuencia se han llevado a cabo actos etnocentristas.

Además, una vez fuera de esta centralidad se habla de “razas”, un constructo social que ha nacido desde una jerarquía eurocéntrica para entablar relaciones de poder y control, dando lugar a la estructuración de la relación con el otro (Castro y Grosfoguel, 2007), es decir, exponer una visión dentro de la sociedad, a partir de la hegemonía de un pensamiento que antepone una narrativa histórica propia.

Los grupos culturales serán capaces de interactuar y no simplemente de forma instrumental, favoreciendo el territorio común, una vez sean capaces de articular significativamente su trasfondo cultural, para así ampliar sus horizontes a la cultura a la que se aproxime y a su comprensión (Correa, 2009). Traspasando simbólicas fronteras, que se van debilitando con conciencia de la transformación cultural que la propia historia, tiempo e interacción han ido originando, superando el constructo de raza superior.

Anexo II: La importancia de la educación en el proyecto intercultural.

Para Freire (citado en Arriarán y Hernández, 2010) la educación no es instrumental, ya que es un lugar donde se dan relaciones que posteriormente politizan la ciudadanía, donde la revolución educativa va de la mano de la revolución política. Un ejemplo de ello, es la forma en la que influyen distintos grupos de poder (instituciones económicas) en la selección de los contenidos y áreas de conocimiento que integran los currículos. En estos conocimientos se impone la visión hegemónica de la que se venía hablando, afectando al ámbito académico, o como es el caso de los programas compensatorios o asimilatorios, que se sustentan en la culpabilización de la cultura minoritaria por el retraso académico junto a la necesidad de utilizar la lengua y cultura dominante (Rojas, 2012). Todo ello, acompañado de las expectativas y la comunicación del profesorado, consciente o inconscientemente, que influye en la motivación del alumnado.

Desde esta perspectiva, se puede plantear que las políticas educativas favorecen la invisibilización y marginalidad, respondiendo a la verticalidad occidental desde la visión hegemónica, por lo que la interrelación no se establece, reduciéndose a la presencia de varias culturas, es decir, multiculturalidad, en la que no se identifica al grupo (Rojas, 2012). Un hecho que se reproduce en las diferentes facetas sociales, económicas, políticas y psicológicas.

Para favorecer una educación inclusiva es necesario, como planteaba Freire, la superación del paradigma antropocéntrico de la cultura occidental, ello supone problematizar la epistemología y ontología, para dar un paso más allá de la educación bancaria o educación

tradicional, cuestionando las relaciones jerarquizadas y de dominio que se producen entre los individuos (Alvarado, 2007).

Anexo III: El choque cultural.

El choque cultural se trata de un proceso por el que pasa una persona cuando se encuentra en un entorno sociocultural diferente, ya que en el individuo se produce un reajuste entre lo que conoce y le falta por descubrir en el nuevo espacio desconocido, lo que ocasiona desorientación, no reconocimiento y percepción o tránsito por encuentros amenazantes. La persona vivencia una serie de sentimientos y dificultades que necesita procesar, para recrear su espacio en el entorno, y ser parte de lo local (Rodríguez, Montero, y García, 2018).

Asimismo, puede darse en los/as migrantes el Síndrome de Ulises (referente a un mito griego, donde Ulises se enfrenta a una multitud de adversidades lejos de sus seres queridos). Consiste en una sensación de estrés que vivencian los individuos al no sentirse identificados con lo que les rodea, ni pertenecientes al entorno en que se hayan, dando lugar en muchos casos a no percibirse parte de ninguna de las culturas o comunidades entre las que viven (Garza, 2018). Como señala Zovko (2017) se trata de un duelo tras la migración, acompañado de síntomas negativos y segmentación social que encuentra en el país de acogida. La cual se encuentra provocada por la política colonial y la precariedad laboral que segrega y guetiza.

Anexo IV: El poder de los medios de comunicación.

Como expone SOS Racismo Arrazakeria (2017) el objetivo de esta ideología extremista y sus discursos es atraer a los lectores y espectadores con contenido viral y llamativo, y aproximar a la juventud y a las masas los discursos mediáticos, pues son discursos políticos y como tal, buscan producir un efecto con un lenguaje con muchas funciones e intenciones. Como muestra a su vez Prieto (2017), la función de los medios de comunicación es mediadora, pues propone la integración de intereses, aproximando la autoridad y la sociedad, sin embargo, a veces son meramente transmisores que trasladan los intereses políticos solo de una parte, del sistema político al pueblo.

Hacen uso de una narrativa que polariza, y de términos que invisibilizan según los intereses del sistema occidental (López y González, 2017). Como alude Prieto (2017), incluso los textos periodísticos jerarquizan entre los actores e incluyen puntualizaciones según favorezca la línea política del medio comunicativo.

Como expone Bañón (s.f.), a parte de la narrativa, para la transmitir mensajes implícitos, también hacen uso de imágenes, planos y tamaño, verbos, erratas, testimonios homogéneos, asignar responsabilidades y autorías por nacionalidades, con la intención de reforzar prejuicios. Además de utilizar la ambigüedad, desorden en la exposición de los hechos, los titulares engañosos, clickbait, vincular situaciones inconexas y el uso de sinónimos para adjetivar de peligro y delincuencia, entre otros muchos instrumentos para la transmisión de mensajes discriminatorios.

En la actualidad, la información es masiva, infoxicación. Se producen actualizaciones en cualquier momento e incluso no contrastadas, y debido a esta problemática nace la contra-narrativa. Ésta, es una alternativa a todo este proceso de globalización, pues busca deconstruir toda la propaganda que generan todas las audiencias de riesgo, para deconstruir discursos engañosos, desde una mirada antirracista y crítica, con otra visión sobre la alteridad (SOS Racismo Arrazakeria, 2017). Analiza conscientemente, promoviendo la equidad en y entre las relaciones culturales.

Para contrarrestar la información interesada y tendenciosa hay que darle una contra lectura a todas las miradas racistas, islamófobos y heteropatriarcales que se han vertido, por lo que hay que dar voz y participación a estas minorías en la construcción del periodismo y de las comunicaciones más veraces, tratando la información sin racismos, sexismos ni discursos monolíticos (SOS Racismo Arrazakeria, 2017). Según Prieto (2017), esta mirada desprejuiciada posibilitará al narrador, periodista o divulgador un poder simbólico, en el cual mediará entre la realidad social y política, es decir, un periodismo en democracia.

Anexo V: El trabajo en red.

La cultura de intervención en red, implica a los distintos agentes y ayuda a funcionar con precisión, abordando retos de forma cooperativa. Es por tanto, una manera de organizar las tareas desde un enfoque de calidad, donde se estimula, además de la participación, un funcionamiento diferente y efectivo, basado en el diálogo, consenso, evaluación y transparencia (Suárez y Muñoz, 2017).

Además, al dar lugar a tejidos construidos con/para personas migrantes se potencia unas relaciones, que al ser menos institucionalizadas, permiten un reconocimiento mutuo y de cambio; además de facilitar la participación en intereses colectivos e individuales (Fernández y Cano 2018). Teniendo en cuenta, como señala Desrues (2019), que la población magrebí, en muchos casos parte de países de origen donde se problematizan las aspiraciones pluralistas y

democráticas, dificultándose la libertad asociativa, ya que se les rechaza el registro y las actividades públicas, justificándose bajo la lucha contra el terrorismo.

Anexo VI: Los aportes del aprendizaje servicio.

La puesta en marcha del ApS, como indican Puig y Palos (2006) brinda una educación en valores al sumergir al individuo en la problemática directamente, la cual ha de evaluar y analizar. Ofrece la posibilidad de gestionar las emociones que surgen en la persona y descubrir en sí mismo aquellos puntos débiles, prejuicios y todas aquellas reacciones de las que no se es consciente, a partir de una exploración en la realidad del entorno.

En consecuencia, se forma a ciudadanos realmente democráticos y responsables, ya que se les facilita ser partícipes en un terreno que les va a dar una visión más crítica, concienciada y ética, politizando un desempeño en el seno del sistema de relaciones, dando lugar, de esta manera, un crecimiento moral y cívico en las acciones (Zayas, Gozávez y Gracia, 2017). Todo ello, como indica Zerbikas (s.f.), mejora el clima en el entorno donde se lleva a cabo la práctica, concibiendo a los y las protagonistas como agentes de cambio, superando el paternalismo que algunos servicios ofrecen, debido a la falta de reflexión de base.

Anexo VII: Entidades e instituciones que componen Las Norias de Daza.

Las asociaciones sociales existentes en el pueblo son: la Asociación de la Comunidad Musulmana de Aljair de Las Norias, Asociación de musulmanes por la Paz Las Norias, Asociación Comunidad de gambianos de Almería, Asociación inmigrantes Unidos de Guinea Bissau ‘‘MANTELAR’’, Asociación Hijos y Amigos del Caió CABUCA CAIO, Asociación de Hermanos Unidos de Bissau, Asociación de Hijos del Pueblo Carungai del Municipio de Canhobe y Asociación Pueblo Banico Diola de Mali (Fundación Cepaim, 2020).

A su vez se puede encontrar asociaciones culturales tales como Asociación NORIARTE, Asociación Cultura LA TRILLA ROPERA, Asociación Alianza Andaluza de Reiki y Asociación Cultural Comisión de Fiestas y Actividades Culturales de Las Norias. Y finalmente también hay asociaciones vecinales, la Asociación vecinal LA UNIÓN y la Asociación Cañada. En el barrio interviene la Asociación Fundación CEPAIM-Acción Integral con Migrantes, CODENAF y la ONG Cruz Roja (Fundación Cepaim, 2020).

En el ámbito de la educación formal podemos encontrar dos colegios, Colegio de Educación, Infantil y Primaria Mirasierra, Colegio de Educación Primaria San Ignacio de Loyola y un Instituto de Educación Secundaria Francisco Montoya (ESO, Bachiller y ciclo formativo de Informática), donde el mayor porcentaje es de alumnado de origen inmigrante,

una gran diversidad de alumnado, reflejo del pueblo. Está también formado por la Biblioteca Municipal de Las Norias de Daza, Pabellón Las Norias y Campo de Fútbol Las Norias.

Anexo VIII: Dinámica “Choques consolidadores”.

Será para que el grupo se conozca entre sí. El grupo se distribuirá por el espacio libremente y mientras suena una melodía han desplazarse y cuando la educadora social dé una palmada tienen que saludarse como quieran y decir sus nombres, cuando se dé una patada tienen que decir sus gustos y preferencias. Cuando acabe la canción cada persona presentará al resto los individuos que ha conocido.

Anexo IX: Dinámica “Sobrepasémoslo unidos”.

En esta actividad, todos/as los y las participantes se colocarán en círculo cogidos de la mano. Se les entregará un aro que han de pasarse de uno a otro, sin soltarse las manos. Posteriormente, se les añadirá un segundo aro, por lo que la dificultad será añadida y han de ayudarse más.

Anexo X: Desarrollo del Proyecto de Intercambio Intergeneracional e intercontinental.

Consistirá en la sensibilización y promoción de la interacción a través de las diferentes asociaciones que intervienen en el barrio. Una conexión entre el trabajo que se realiza en los espacios de alfabetización de adultos y los dirigidos a personas mayores, para crear espacios de encuentros culturales.

Los talleres pueden variar según el interés de los participantes. Cada mes un colectivo presenta al otro un taller que ha preparado con anterioridad. El grupo de alfabetización, en principio, se encargará de trabajar los talleres de lectura de diferentes modalidades, cuentos populares, historias de vida, traducciones de canciones y trabajo de diferentes conocimientos que quieran presentar al grupo de personas mayores. Y el grupo de personas mayores se encargará de trabajar otro taller, que posteriormente han de presentar al grupo de alfabetización, puede ser sobre la cocina almeriense, cuentos y canciones populares, los paisajes de Andalucía, mitos y leyendas, y demás conocimiento que quieran compartir.

La organización del proyecto será la siguiente:

1. Se trabajará el taller con el grupo de alfabetización en el proyecto Bantabá y se diseñará una dinámica de finalización (preguntas a plantear, roll-playing sobre la temática que se ha trabajado, karaoke de canciones populares, etc).

2. Se lleva posteriormente el taller para presentarlo al centro de tercera edad y se realiza la dinámica.

3. Las personas mayores trabajan y preparan el taller que van a presentar y diseñan una dinámica también (visualización de un cortometraje, compartir una historia de vida, bingo relacionada con la temática que han trabajado, taller de pintura de paisajes, entre otros).

Anexo XI: Desarrollo del Proyecto de Construcción de Familias.

Los talleres que se irán realizando en este proyecto estarán abiertos tanto a las propuestas de los colegios, como de las AMPAS y los familiares cualesquiera. Además, se irán ampliando e incorporando temáticas y dinámicas que emergerán de la demanda de las propias familias participantes y las propuestas de la educadora social.

a) Se llevará a cabo un taller de reciclaje y cuidado del espacio, cuya intención es poner en conocimiento de los participantes la diversidad de especies y el paraje natural con el que cuenta Las Norias. Y sensibilizar acerca de lo importante que es cuidar de su hábitat, para que la convivencia también sea propiciada por un entorno favorable.

b) Se planteará un taller de cuidados de las redes sociales y el ciber bullying. Encuentro que tratará sobre el uso que se les da a las Tics, las nuevas tecnologías no son el problema sino el uso que se les dé, por lo que se hablará de la privacidad, de la estafa, la confidencialidad y los delitos.

c) Se llevará a cabo taller sobre las diferentes violencias que pueden existir en un entorno familiar y su conexión con el género, así como propiciar herramientas como la mediación para la resolución de conflictos dentro de los hogares.

d) Se propondrá el taller de educación emocional, para la gestión de emociones, así como el autocontrol ante nuevas situaciones impredecibles y cambios en los menores, propiciando estrategias (escucha activa, comunicación asertiva, comprensión, uso del lenguaje, negociación, etc.) para la resolución de conflictos intrafamiliares, los choques a los que se enfrentan las nuevas generaciones fronterizas y la influencia de los medios de comunicación en la construcción de la personalidad.

Anexo XII: Dinámica de presentación “Conozcámonos”.

En esta actividad se colocarán en círculo y se les entregará un dado de proporciones grandes. Cada lado de éste contiene una pregunta, seis preguntas en total: *¿qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿en qué trabajas? ¿tienes hijos? ¿cuál es tu comida preferida? ¿qué edad tienes? ¿a dónde viajaste la última vez?* Pero antes de tirar el dado indicará su nombre, y vez que caiga el dado responderá a la pregunta que le ha tocado, y más tarde se lo pasará a otra persona.

Anexo XIII: Proyecto de hábitos saludables.

En este proyecto se trabajará la alimentación y el deporte como medio lúdico y de interacción.

- a) La alimentación en Las Norias es variada y juntos/as pueden construir una gastronomía local, por ello, cada sesión se dedicará al estudio de la alimentación de las culturas presentes en el pueblo contestando a tres principales ítems: a qué continente pertenece, cuáles son los platos típicos y de qué se componen.
- b) Los talleres consistirán en la búsqueda de datos, a través de un acercamiento a las Tics para quienes tengan dificultad, exposición de la información y elaboración de un menú noriense.
- c) Se incorporará los integrantes de la familia para tratar la importancia de la cooperación en los hogares y la distribución de tareas. Y la última sesión se realiza el menú de manera conjunta.
- d) Respecto al ejercicio físico, se realizará sesiones para debatir sus beneficios, las enfermedades que puede acarrear no hacer deporte y repartirá actividades deportivas planificadas y coordinadas por cuatro mujeres en cada sesión, cada una se encargará de una parte: una del calentamiento, dos para los juegos y una para la vuelta a la calma. Además, dentro de la distribución de tareas se decidirá si será deporte al aire libre o en el pabellón.

Anexo XIV: Proyecto de sexualidad y tabúes “Tu cuerpo, tú decides”.

Se orientará a la deconstrucción de mitos acerca de las relaciones sexuales y de los constructos sociales como la virginidad y la castidad, por lo que se contará con una sesión con una enfermera. También se hablará de los preservativos femeninos, los métodos anticonceptivos existentes y cuáles cubre la seguridad social.

Además, se trabajará sobre las sexualidades existentes y se planteará una cuestión acerca de si hay relación entre sexo, género y orientación sexual. Y se elaborará una biblioteca no sexista, en la que se replantee historias clásicas con un nuevo enfoque, se reinterpretará el papel de las mujeres.

Todas las sesiones se llevarán a cabo mediante grupos de discusión guiados a través de diferentes preguntas, visualización de cortos y búsqueda de información contrastada y crítica por las participantes.

Anexo XV: Dinámica “Conozcámonos cantando”.

Los/as chicos/as se distribuirán en un gran círculo y se irán pasando un micrófono (hecho con material reciclado). La actividad consiste en presentarse cantando una canción que

más les guste. Posteriormente, el/la participante dirá su nombre, edad y por qué le gusta esa canción. Después se preguntará quién canta esta canción o cuál es el nombre de la canción. La persona que haya adivinado el autor/a o el nombre de la canción ha de presentarse como lo hizo la persona anterior, y así todo el grupo.

Anexo XVI: Dinámica “Potentes cuanto más unidos”.

A cada participante se le asignará dos pegatinas, una para sí mismo y otra para otra persona, la cual estará indicada en la parte superior de la pegatina. *¿Qué puedo aportar al grupo? ¿Qué creo que puede aportar la persona X?*

Se dará unos 5min para que escriban en las pegatinas. Posteriormente, sus pegatinas se las colocan en la cabeza y la del compañero en el corazón. Seguidamente tiene que ponerse de pie y al ritmo de diferentes canciones tienen que encontrar su ficha en los demás y a la vez leer lo que los compañeros dicen de sí mismos.

Cuando todo el mundo haya encontrado la suya, se parará la canción y han de decir en alto lo que pueden aportar y lo que el compañero les ha puesto.

Ejemplo: *puedo aportar mucha alegría y honestidad. Y me han puesto que también puedo aportar información valiosa y organización.*

Anexo XVII: Dinámica “Sentir”.

Se empezará dividiendo el grupo en cuatro pequeños equipos. Se colocarán en fila, cada equipo ha de vendarse los ojos, excepto el último de cada grupo que indicará el camino para superar diferentes obstáculos, y poder llegar hacia unas mesas. La comunicación será a través del tacto, por lo que todo aquello que el último compañero indique, tiene que transmitirse al siguiente y así hasta que llegue la información al primero y así poder moverse.

La información será: un toque en el brazo derecho indica moverse al lado derecho, un toque al brazo izquierdo es desplazarse al lado izquierdo, y dos toques en la espalda indica moverse rápidamente hacia delante.

Una vez que cada equipo haya llegado a su mesa, han de adivinar que hay en los cuatro platos a través del tacto, el olfato y el gusto. Aquí el último compañero también ha de vendarse los ojos. Posteriormente, consensuarán que hay en cada plato y el premio es la elección de diferentes juegos o bailes que se realizarán al final de la sesión. Por ello, al final habrá cuatro pequeñas dinámicas.

Anexo XVIII: Dinámica llamada “Percepción múltiple”.

El grupo cerrará los ojos e irá desplazándose por todo el espacio. Tienen que compartir y descubrir sensaciones. Cuando la dinamizadora indique una parte del cuerpo, han de tocar la parte mencionada, moverla y sentirla. También habrá momentos en que mientras se desplacen por el espacio, se les indicará que contacten con el otro visualmente o a través del tacto.

Anexo XIX: El proyecto de radio “Las Norias en la red”.

Consistirá en la apertura de un canal en Youtube, al estilo podcast, para realizar diferentes publicaciones del material que se construirá grupalmente. Un material cuya finalidad es debatir y profundizar en multitud de temáticas de interés, que afectan a los jóvenes del pueblo. Estimulando a su vez la lectura analítica y la recogida de información de calidad.

El proyecto se dividirá en tres fases, para trabajar todos los componentes que constituirán la grabación total.

- a) Comentar las últimas novedades de las asociaciones e instituciones de Las Norias.
- b) Recolectar la información de interés que han salido en los medios de comunicación o redes sociales, para su análisis y su posible repercusión en el pueblo. Así incentivar la contra-narrativa.
- c) Trabajar diferentes temáticas cada mes (la duración será variable). La temática se elegirá por sorteo o según la importancia y gravedad: interculturalidad, el racismo y su nacimiento, la islamofobia y los medios de comunicación, el consumismo y las nuevas demandas, descubrir dónde acaban las verduras que se trabaja, el patriarcado y las formas de presentarse-expresarse, el feminismo interseccional, la Teoría Queer y los géneros no binarios, el ecologismo y el desarrollo sostenible, la Tics y la privacidad, las adicciones, entre otras temáticas.

La recogida de información se realizará a través de fuentes fiables y el manejo de plataformas académicas. De esta forma, se incidiría en la importancia y la repercusión de buenas fuentes, para acabar con la información fraudulenta.

Las temáticas se organizarán en tres puntos: origen, estado de temática actualmente y conclusiones. Estos puntos variarán según el tópico, pudiendo incluir las figuras destacables, movimientos sociales emergentes dentro de la temática y nombrar organizaciones que se encargan de alguna de esas materias.

Con el progreso del canal se solicitará a *Cadena Ser* y *Onda Cero* emitir alguno de los programas.

Anexo XX: Proyecto de teatro foro “La historia la escribimos nosotros/as”

El proyecto se realizará al estilo Teatro Forúm. El diseño de los papeles girará en torno a una historia que plantearán dos directores/as y la elaboración de los papeles se basará en sus vivencias, problemas, temas de inquietud o experiencias de sus familiares, con la inclusión de las temáticas que se están trabajando en el proyecto de radio, ya que ambos proyectos estarán interconectados. Por lo tanto, habrá dos encargados de dirección, un grupo de actrices y actores y otro grupo de espectadores y espectatrices.

Todos ellos irán rotando cada determinado tiempo con una nueva temática o con un nuevo enfoque. Además, se podrá elegir alguno de los argumentos para representarlo en algún espacio (instituto, colegios, en el Pabellón, en el Teatro Municipal, etc).

Anexo XXI: Proyecto de baile “La cultura del baile y el baile de la cultura”.

Los participantes recopilarán información sobre los bailes de las diferentes comunidades culturales que hay en el pueblo. También se les irán proponiendo bailes de diferentes regiones de España y del mundo, desde bailes folclóricos hasta danzas mundialmente conocidas por la globalización o por la gran visualización que tuvieron. Sin embargo, al principio se comenzará a trabajar con las danzas de nivel local.

Para el acercamiento a las diferentes danzas, se encargarán de anotar en qué parte del mundo nacen, cuál era su fin, cómo se baila y en qué momentos (bodas, nacimientos, en victorias, para que llueva en épocas de sequía, etc). La información podrá obtenerse también de encuestar e interactuar con personas del pueblo, informantes que puedan conocer más sobre el baile. Una vez reunida la información, se pasará a su aprendizaje y al expo-baile;

a) Se organiza la información grupalmente y se elabora un cartel/viñeta/cómic explicativo de dicho baile.

b) Cada baile se encargan de aprender sus pasos dos personas y se lo enseñan al resto del grupo.

c) Tras el aprendizaje del baile, el grupo se organizará para llevar a cabo este aprendizaje de este baile, sus conocimientos y el cartel al centro de 3º edad de Las Norias de Daza.

Una vez al mes, tras todo el trabajo, se invitará a la sala de usos múltiples a las asociaciones y ciudadanos/as del pueblo que quieran asistir, para compartir los nuevos conocimientos y la muestra de las danzas aprendidas.

Anexo XXII: Tabla de Recursos y presupuestos.

Tabla 2

Recursos y presupuestos

Tabla 1

RECURSOS Y PRESUPUESTOS

Recursos Materiales

Papel Continuo	2 papel continuo x 3,29€	6.58€
Caja de bolígrafos	1 caja de bolígrafos x 11€	11€
Paquete de folios	1 paquetes de folio x 3€	3€
Paquete de cartulina	1 paquete de cartulina x 12€	12€
Caja de lápices de colores	2 cajas de colores x 4€	8€
Aros	2 aros x 12,75€	25,50€
Pelota	1 pelota x 4€	4€
Post-it	3 bloques de Post-it x 4,80€	14,40€
Grabadora	1 grabadora x 30€	30€
Altavoz	1 altavoz x 70€	70€
Total:		184,48€

Recursos Humanos

1 educadora social	1000€/mes	10.000€/año
Total:		10.000€/año

Fuente: Elaboración propia.