



Imagina tu historia - Fundamentos del proyecto

Versión 1.0

España

Estonia

Lituania

Macedonia

Países Bajos

Colofón

Autores

Mike de Kreek
Nesrien Abu Ghazaleh
Arjen Barel
Erma van Maris
Edward Janssen
Diana Garlytska
Raimondas Paskevicius
Kristi Reilent
Karolina Seikleja
Marjan Naumoski
Irena Pipidzanoska
Sonia Carmona Tapia
Jaime E. Vicent Bohórquez

Organizaciones

Centro de Narración de Cuentos (Países Bajos)
Asociación de jóvenes Frente de información - Prilep (N. Macedonia)
Universidad de Ciencias Sociales Aplicadas SMK (Lituania)
Seiklejate Vennaskond (Estonia)
Asociación Cultural por la investigación y el desarrollo independiente del teatro profesional en Andalucía-AAIUN (España)
Facultad de Trabajo Social y Derecho - Universidad de Ciencias Aplicadas de Ámsterdam (Países Bajos)



Abril 2020

Atribución-No Comercial-Sin Cambios

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>

[AAIUN](#)

Contenido

Glosario	4
1. Introducción	4
1.1. Urgencia del cambio social hacia la conectividad	4
1.2. Objetivo de los presentes Fundamentos del proyecto	5
1.3. Esquema de los <i>Fundamentos</i>	5
2. Procesos y remedios en los grupos de pertenencia y de no-pertenencia	6
2.1. Identidad de grupo.....	6
2.2. Sesgos y estereotipos intergrupales	8
2.3. Identificación emocional y empatía	10
2.4. Inteligencia emocional	11
2.5. Intervenciones existentes	12
3. Combinando las conversaciones con imágenes y la narración oral.	13
3.1. Conversaciones con imágenes - más de 1000 perspectivas	13
3.2. Narración oral - encuentro del empoderamiento con la narrativa	15
3.3. Lógica del cambio y fases del taller	17
3.3.1. Cambio individual en el estado de ánimo: hacia una mente libre de prejuicios.	18
3.3.2. Cambio grupal en el estado de ánimo: estadios hacia la conexión.....	18
3.3.3. Fases del taller que incorporan cambios individuales y de grupo	19
4. Trabajar con grupos de jóvenes culturalmente diversos	20
4.1. Estonia	20
4.2. España	21
4.3. Lituania.....	24
4.4. Macedonia del Norte	26
4.5. Países Bajos	27
5. Bibliografía	29

Glosario

En este texto pretendemos ciertos significados con palabras de uso común.

- Narrativa: una narrativa es un término general para una historia sobre una comunidad o un país, pero que también es utilizada para un paradigma de intervenciones sociales e investigación.
- Imagen: con "imagen" queremos decir "foto".
- Conversaciones con imágenes: una intervención con imágenes que estimulan a los participantes a expresar aquello que no se expresa fácilmente con palabras.
- Narración oral: la expresión "narración oral" puede implicar tanto un fenómeno humano único como una intervención en la que los participantes cuentan historias.
- Historia: una estructura narrativa descrita como un viaje desafiante que el protagonista hace - salida, iniciación y regreso - encontrándose con ayudantes y oponentes.

1. Introducción

1.1. Urgencia del cambio social hacia la conectividad

En las sociedades urbanas de toda Europa jóvenes con diversos orígenes -religiosos, étnicos o culturales- viven juntos y no podemos olvidarnos de mencionar las diferencias en términos económicos; los que tienen y los que no tienen. Este tipo de sociedad se conoce como "sociedad heterogénea" y sin querer ser demasiado negativos, este tipo de sociedades están en riesgo de conflicto.

Esto probablemente necesita más explicación, ya que no nos referimos a un conflicto bélico como en las zonas de guerra, sino al conflicto que pone en peligro la paz en una sociedad como la que vivimos. Pero no todos los conflictos ponen en peligro esta paz; los conflictos son en realidad parte de nuestra sociedad. El conflicto se convierte en un peligro cuando no sabemos cómo manejarlo. O, como afirma Bart Brandsma en su publicación *Inside Polarization*: "La paz no es la ausencia de conflicto, es la forma en la que manejamos una serie de conflictos de manera constructiva (Brandsma 2016)."

Por lo tanto, cuando decimos que nuestra sociedad está en riesgo de conflicto, no queremos decir que el conflicto en sí mismo sea el riesgo sino que el riesgo está en la forma en la que manejamos dicho conflicto.

En las sociedades heterogéneas, los grupos están divididos por muros; estos pueden ser muros físicos, aunque la mayoría de ellos son invisibles o muros mentales. Estos muros generan una típica forma humana de pensar, a saber, en términos de nosotros contra ellos, que está ligada a un cierto comportamiento. En lugar de hablar con el otro, hablamos del otro. Elaboramos suposiciones y etiquetas para identificar al otro, mientras que sólo estamos reforzando nuestra propia identidad. Este planteamiento "nosotros versus los otros" tiene más que ver con nosotros que con el otro. Y, como explica Bart Brandsma, a menudo de lo que se trata es de similitudes en lugar de diferencias, aunque nos centramos en estas últimas. Para decirlo de manera más contundente: nos inclinamos a centrarnos en las diferencias entre nosotros y ellos, porque la idea de que el otro es igual a nosotros nos resulta insoportable.

Y es precisamente por esto por lo que hemos realizado el proyecto "Imagina tu historia" (PicS): para animar a los jóvenes a salir de sus trincheras, a superar sus diferencias y posibles conflictos, conectando entre sí mediante la narración de historias y aprendiendo a tratar las diferencias y los conflictos de forma constructiva. No sólo por su bienestar a nivel individual, sino también –a largo plazo – por el bienestar de sus comunidades. Al eliminar el riesgo de conflicto en el sentido antes expresado, las comunidades se volverán más resilientes, más pacíficas, ambientes más seguros, y como muchos estudios nos muestran, las personas pueden desarrollarse mejor en este tipo de ambientes.

1.2. Objetivo de los presentes Fundamentos del proyecto

El objetivo de estos *Fundamentos del proyecto* es ofrecer a los jóvenes profesionales "cimientos teóricos" para pensar y desarrollar talleres que sirvan para conectar a jóvenes con diferentes orígenes con el fin de construir comunidades fuertes, resilientes, respetuosas y pacíficas. ***Imagina tu historia - Fundamentos del proyecto*** se complementa con el ***Manual Imagina tu Historia*** donde se describe el proceso en el que se pueden seleccionar y utilizar ejercicios en contextos específicos. Todo ello junto con ***Imagina tu Historia - Ejercicios*** y un ***conjunto de imágenes*** forman la Caja de Herramientas de Imagina tu Historia.

Como Kurt Lewin escribió en 1951: "No hay nada tan práctico como una buena teoría" (Lewin, 1951, p. 169), los *Fundamentos del proyecto* son teóricos y, al mismo tiempo, prácticos. Su objetivo es dotar a los profesionales de los conocimientos y fundamentos necesarios para organizar talleres con los jóvenes para facilitar las conexiones entre ellos. Los Fundamentos están compuestos en base a la pericia y la experiencia de los seis socios que participan en el proyecto PicS de diferentes países y contextos: Estonia, Lituania, Macedonia del Norte, España y los Países Bajos.

La Caja de Herramientas PicS está dirigida a:

Trabajadores de juventud, profesores, artistas, jóvenes líderes, trabajadores sociales, voluntarios, empresarios sociales:

1. que trabajan con grupos de jóvenes segregados unos de otros;
2. que trabajan en instituciones de formación/educación con estudiantes o alumnos con orígenes diversos;
3. que participan en proyectos artísticos comunitarios que facilitan la cohesión social entre los jóvenes;
4. que tienen su propia organización que intenta potenciar a los jóvenes.

Esta lista no es exhaustiva, por lo que otros profesionales podrían encontrar otros contextos en los que la caja de herramientas sea útil.

1.3. Esquema de los Fundamentos

En el segundo capítulo, exploramos primero los conceptos y procesos que ayudan a comprender cómo pueden surgir contextos de desconexión, segregación y polarización. Los aspectos de los procesos de grupos de pertenencia y de los grupos de no-pertenencia son

muy útiles para este objetivo. A continuación mostramos cómo la empatía y la inteligencia emocional ofrecen posibilidades de intervención.

En el tercer capítulo pasamos al tipo de razonamiento y los enfoques que aplicamos y combinamos en el proyecto: foto-elicitación y narración oral. Estos conectan con los fundamentos teóricos construyendo una lógica de los procesos y resultados previstos tanto a nivel individual como a nivel grupal. Idealmente los individuos llegan a una mentalidad abierta y los grupos, a una mayor conectividad.

En el cuarto y último capítulo se describen los contextos en los que consideramos que es urgente o posible conectar a grupos de jóvenes con diversos orígenes en función de los países del proyecto. Es en estos contextos en los que hemos probado nuestras intervenciones. Las lecciones aprendidas se incorporan en el Manual PicS, pero estos contextos dan al lector una idea de dónde y cuándo utilizar la Caja de Herramientas PicS.

2. Procesos y remedios en los grupos de pertenencia y de no-pertenencia

En la sociedad actual, clasificamos a las personas de muchas maneras diferentes, por su género o su edad, pero también por su procedencia étnica, religiosa, económica o política, los jóvenes que han participado en este proyecto también lo hacen. Los individuos también tienden a definir su identidad personal como parte de su pertenencia al grupo en términos de estos prototipos de grupo, que reflejan un conjunto de creencias, actitudes, normas, valores y comportamientos. Cada una de estas distinciones puede conducir a una identidad compartida por aquellos que se sienten iguales y forman un grupo de miembros. Esta es una fuente importante para la identificación social (Brewer, Gonsalkorale & van Dommelen, 2012).

La Caja de Herramientas PicS se centra en disminuir (o incluso eliminar) cualquier forma de desconexión, segregación o polarización entre jóvenes con diferentes orígenes en zonas (potencialmente) conflictivas. Una de las características de las personas que viven en zonas con segregación o conflictos es que tienden a ceñirse más a sus propias identidades y tradiciones. Una consecuencia de ello podría ser que los jóvenes que crecen en esas sociedades no sean realmente capaces de comprender que puede haber otros puntos de vista, lo que podría llevar a la desconexión e incluso a la polarización, que se examinará más adelante. Las razones pueden ser diversas; en primer lugar, pueden haber crecido con historias positivas sobre su propia "tribu" e historias negativas sobre las demás. Además, los jóvenes -sin duda los menores de 18 años- están inmersos en la formación de su propia identidad, lo que no siempre deja espacio para los puntos de vista de los demás, sobre todo si "los demás" no pertenecen al entorno del joven. Por esta razón, es importante crear conciencia sobre el hecho de que su punto de vista no es necesariamente el punto de vista de todos.

En este capítulo elaboramos el fundamento teórico de estos puntos de vista de los demás, explorando los procesos de formación de grupos y los posibles remedios.

2.1. Identidad de grupo

La identidad social se ha definido como: " el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que

tiene para él/ella dicha pertenencia" (Tajfel, 1972, p.292). La teoría de la identidad social propone que el enfoque de la autodefinición de las personas se debe en parte a su pertenencia a un grupo y contribuye al auto concepto y la autoestima de una persona. Las personas tienden a clasificarse a sí mismas y a otros en categorías basadas en ciertas características y luego se identifican más con los miembros de su propia categoría (grupo de pertenencia) que con los miembros de otras categorías (grupo de no-pertenencia) (Turner, 1987). Así pues, una fuerte identidad social puede conducir a una elevada identidad de grupo. Los individuos con una elevada identidad de grupo tienden a incorporar aspectos de ese grupo en su auto concepto. Esto, a su vez, influye en sus percepciones sociales o en los sentimientos positivos sobre su grupo de pertenencia (Goldman, Gutek, Stein y Lewis, 2006).

Cuando la similitud interpersonal entre los miembros del grupo es alta, esto también tiende a aumentar la atracción entre los individuos (Byrne, 1971). Esto conduce a un sesgo de similitud a favor de los miembros similares del grupo y a un sesgo en contra de los miembros de fuera del grupo. Esto también está en consonancia con el paradigma de atracción por similitud, que postula que cuanto más similares son las personas, más se gustan. Numerosas investigaciones han aportado pruebas del paradigma de atracción por similitud (véase Byrne, 1997, para una revisión). La teoría de la identidad social se amplió mediante el desarrollo de la teoría de la auto categorización (Hogg & Terry, 2000).

La teoría de la auto categorización del Yo se centra en la similitud interpersonal, como las actitudes y los valores (Byrne 1971). Hace una distinción entre la identidad social y la personal, de manera que la identidad social se basa en la pertenencia al grupo de los individuos y la identidad personal no es y es relativamente independiente de la pertenencia al grupo (Treppe & Loy, 2017).

Esta perspectiva menciona que las identidades sociales pueden activarse comparándose con otros en base a diferencias y similitudes relativas. Este proceso se lleva a cabo en el contexto social de la persona y, por lo tanto, una persona puede tener diferentes identidades sociales en diferentes contextos, dependiendo de las claves contextuales que se proporcionen. Además, el contexto también influye en el hecho de que la identidad social o personal (o ambas) se convierta en lo más destacado y, por lo tanto, en el comportamiento que se muestra (Treppe y Loy, 2017).

Al observar a los jóvenes se ha demostrado que una fuerte identificación con el grupo promueve la formación de grupos, la autoestima y la capacidad de hacer frente a los problemas de desarrollo y a los sentimientos de inseguridad durante la etapa de crecimiento en la vida adulta (Tanti et al., 2011). En consecuencia, también crea una distinción entre el grupo de pertenencia y el grupo de no-pertenencia, disminuye el gusto y aumenta el uso de estereotipos para los miembros del grupo de no-pertenencia (Lankau, Riordan y Thomas, 2005) y la auto estima de los miembros de dentro del grupo (Tanti et al., 2011). Tener un grupo externo excluido incluso a veces se considera una necesidad y un medio legítimo de mantener la identidad y la cohesión del grupo.

Además, según el modelo de identificación de rechazo (Branscombe, Schmitt, & Harvey, 1999), se disuade a una minoría más pequeña del grupo a identificarse con el grupo anfitrión mayoritario, lo que puede dar lugar a una tendencia a desentenderse de este grupo. En este caso también aumenta la cohesión y la identificación del grupo, lo que les proporciona un sentimiento de pertenencia y contrarresta el impacto negativo de la posible discriminación o de los sentimientos de inseguridad. En consecuencia, puede producirse un

favoritismo dentro del grupo que se define como "la evaluación y el tratamiento relativamente positivos del grupo" (Mummendy & Wensel, 1999 pág. 161). Las personas ya no se representan como individuos sino como parte de un prototipo dentro del grupo. Su sentido de pertenencia se desencadena al sentirse parte de un grupo de pertenencia.

En ciertos contextos, el hecho de formar parte de un grupo de pertenencia hacen que la percepción de uno mismo y la forma de comportarse responda al prototipo de ese grupo. Esto también puede conducir a estereotipos o etnocentrismo. El grupo de adolescentes jóvenes experimenta específicamente cambios en el ámbito cognitivo y social, debido a la activación de las categorizaciones cognitivas del yo en situaciones sociales, que desempeñan un papel importante en el efecto sobre su identidad social. Podemos concluir que la identidad social es dinámica, depende del poder del yo (Hogg y Terry, 2000).

2.2. Sesgos y estereotipos intergrupales

Sobre la base de la teoría de la identidad social y la teoría de la auto categorización del Yo mencionadas anteriormente y del paradigma de atracción de la similitud, ahora sabemos que las personas tienden a clasificarse a sí mismas y a los demás en categorías y en términos de prototipos de grupo que reflejan conjuntos de creencias, actitudes, normas, valores y comportamientos. Como la gente tiende a querer más a los miembros de su grupo que a los de fuera del grupo, se crea un sesgo a favor de los miembros similares del grupo y un sesgo en contra de los miembros de fuera del grupo (Hewstone, Rubin y Willis, 2002).

Estos sesgos pueden ser muy amplios y las investigaciones recientes han demostrado que el sesgo inter grupal

"incluye una amplia colección de reacciones a los miembros de la categoría del grupo de no-pertenencia, que van desde las primeras etapas de las respuestas neuronales asociadas con la codificación de las caras y las respuestas afectivas, a los cambios en la atención y la mirada, a la activación automática de las asociaciones conceptuales, a las múltiples consecuencias posteriores que incluyen déficits en el reconocimiento de las emociones y la identificación de las caras de fuera del grupo y, en última instancia, una menor disposición a interactuar con un miembro de fuera del grupo. La lista es incluso más amplia". (Kawakami, Amodio & Hugenberg, 2017 p, 4.).

Por ejemplo, si una persona no reconoce una cara como claramente humana, por lo tanto no puede activar conceptos relacionados con humanos, es más difícil clasificarla como humana. Como consecuencia, esa persona puede ser deshumanizada. Además, por ejemplo, la cara puede hacer que clasifiquemos a las personas como cálidas o dominantes. Así como, a partir de ciertas señales corporales (forma del cuerpo, modo de caminar) se ha demostrado que también podemos establecer ciertas diferencias intergrupales Incluso las personas pueden percibir señales más invisibles, como la orientación sexual, la religión o incluso la preferencia política, y ubicarlas en una categoría social. (véase el examen completo de Kawakami y otros, 2017).

Esto significa que las señales muy tempranas pueden dar forma a nuestra categorización de los demás y la forma en que nos comportamos hacia ellos. Todos estos son ejemplos de abajo hacia arriba que también se pueden encontrar en la figura 1 a continuación

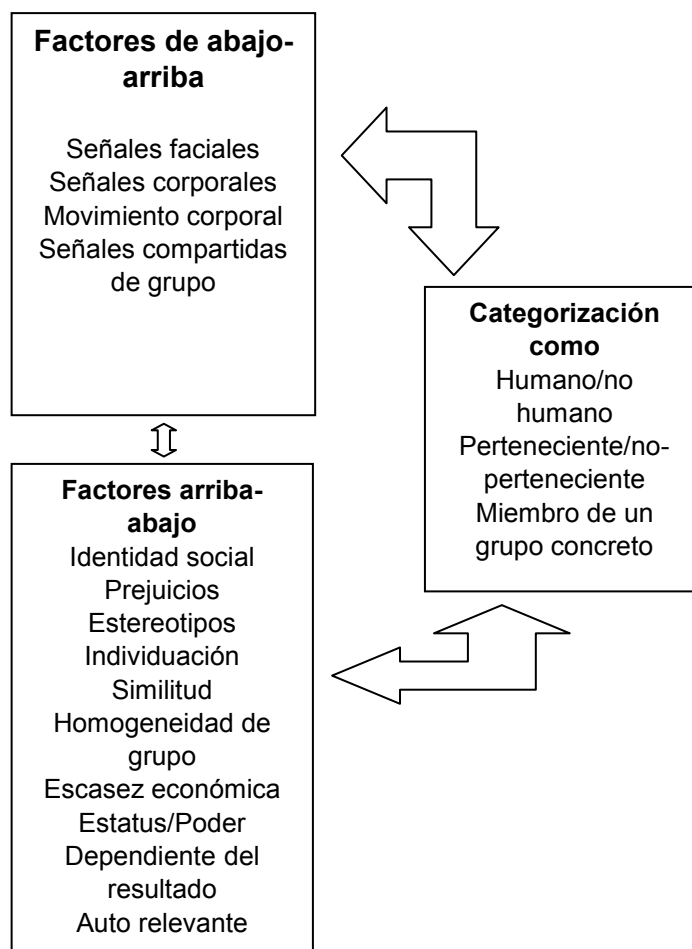


Figura 1: factores de categorización ((Kawakami et al.,2017)

En la figura 1 se muestra que también los factores de arriba abajo influyen en la forma en que categorizamos a las personas en "nosotros versus ellos". Esto puede ser prejuicio, motivación, conocimiento previo o ciertas expectativas. Un ejemplo es que los hombres negros son percibidos como más musculosos que los hombres blancos, incluso cuando son similares y como consecuencia los blancos también perciben a los hombres musculosos negros como más amenazadores y potencialmente dañinos. Esto significa que los estereotipos negros, afectan a las percepciones corporales y se traducen en diferentes amenazas a través de la raza del perceptor. Las personas que son claros representantes de grupos, rasgos visibles como el género o la raza, son a menudo más estereotipados que cuando es menos claro (Kahn y Davies, 2011). Además, se ha demostrado que los estereotipos están arraigados en los mecanismos de la memoria semántica y es más probable que se expresen, por ejemplo, en respuestas verbales. Esto significa que existe una cierta base neural de los estereotipos. Es necesario seguir investigando, pero parece depender de múltiples procesos.

Los estereotipos son las características que vinculamos a las personas en una categoría social. Es interesante darse cuenta de que los estereotipos se consideran el componente cognitivo del proceso pertenencia/no-pertenencia del grupo y el prejuicio es el componente evaluativo. Y como ya sabemos, normalmente (sin embargo, hay algunas excepciones) tendemos a evaluar al grupo de no-pertenencia más negativamente que al grupo de

pertenencia (Dovidio et al, 1997). Los estereotipos y los prejuicios pueden influir en nuestra capacidad de identificar las emociones en los miembros del grupo externo (Kawakami et al., 2017).

Sin embargo, también hay procesos implícitos que pueden operar fuera de la conciencia de las personas. Por ejemplo, es posible que las personas no reconozcan que tienen asociaciones específicas con grupos sociales, o que no sean conscientes de la forma en que esas asociaciones afectan a la forma en que reaccionan ante determinados miembros de grupos sociales externos (Kawakami et al., 2017). Además, según la teoría de la interseccionalidad, se menciona que la identidad es un conjunto de dinámicas subjetivas, incluso fragmentadas (Levine-Rasky, 2011). La investigación ha demostrado que con el sesgo inter grupal, la motivación implícita de las personas es discriminar, y el proceso de percepción facilita este motivo.

Además, las investigaciones de Sommer y Baumeister (2002) han demostrado que la amenaza de rechazo dio lugar a una pauta de retirada y fracaso. Las personas sensibles al rechazo también poseen menos recursos para hacer frente a los rechazos experimentados. Atribuyendo la retroalimentación negativa a la discriminación puede actuar como un mecanismo para proteger la autoestima de una persona frente al fracaso (Sommer & Baumeister, 2002), por lo que la percepción de la discriminación puede surgir como un mecanismo de supervivencia. Culpar del fracaso o del rechazo a la discriminación implica que el control de los resultados recae en los demás y no en uno mismo (Verkuyten, 1998). Esto puede restringir la autorregulación y, por lo tanto, es especialmente negativo (Kawakami et al., 2017). A continuación, examinaremos cómo se pueden disminuir o reducir estos efectos.

2.3. Identificación emocional y empatía

La identificación emocional es muy importante para facilitar la comunicación y las investigaciones han demostrado que reconocemos mejor las emociones de los miembros del grupo de pertenencia que las del grupo de no-pertenencia. (Elfenbein y Ambady, 2002). Lo que es aún más inquietante es que las personas tienen la tendencia a no ser muy empáticas cuando algo malo le sucede a un grupo de no pertenencia y, a veces, incluso experimentan placer por ello. Las investigaciones han demostrado que las personas experimentan actividad cerebral en el área relacionada con la recompensa cuando un objetivo socialmente competitivo (grupo de no-pertenencia) experimenta sufrimiento físico y emocional (Cikara, Bruneau y Saxe, 2011). La identificación implícita de los grupos de no-pertenencia, los estereotipos y los prejuicios influyen en nuestra capacidad de entender las emociones en los miembros del grupo de no-pertenencia, así como nuestra empatía y reacciones a las desgracias de los miembros del grupo de pertenencia. Al tratar de reducir los sesgos, se ha mencionado que se debe hacer hincapié en la inclusión y en los puntos comunes generales entre los grupos (Dovidio, Gaertner, Ufkes, Saguy & Pearson, 2016).

La reducción de sesgos se puede activar cuando es posible hacer que las personas se identifiquen más con un determinado grupo de no pertenencia (verlas como más similares a sí mismas) y aumentar la empatía y la preocupación por su bienestar. Empatía significa que "las personas reconocen las experiencias emocionales de los demás, experimentan sensaciones y emociones parecidas, y están motivadas para aliviar el sufrimiento de esos otros, lo que frecuentemente resulta en comportamientos de ayuda" (Cikara et al., 2011 p.149).

Se menciona que inducir empatía por una persona de un grupo de no pertenencia puede mejorar la actitud hacia todo el grupo. Batson y sus colegas desarrollaron un modelo de

actitud de empatía que afirma que hay varios pasos para aumentar las actitudes positivas hacia un grupo:

1. Adoptar la perspectiva de un individuo necesitado que es miembro de un grupo estigmatizado (es decir, imaginar cómo se ve afectado este individuo por su situación) conduce a un aumento de los sentimientos de empatía hacia este individuo.
2. Estos sentimientos empáticos llevan a una percepción de mayor valoración del bienestar de este individuo.
3. Suponiendo que la pertenencia al grupo de este individuo es un factor destacado de su difícil situación, la mayor valoración debería generalizarse al grupo en su conjunto, aumentando las creencias positivas, los sentimientos y la preocupación por el grupo. (Batson et al. ,1997).

Al observar a los adolescentes, las investigaciones han demostrado que la capacidad de mostrar empatía estaba relacionada con una menor victimización de los compañeros en las relaciones, problemas sociales y trastornos de interiorización, como la depresión (Gleason, Jensen-Campbell e Ickes, 2009). Además, los estudiantes que son más capaces de percibir, comprender y regular sus emociones, muestran una mayor conciencia emocional, lo que, como resultado, conduce a una mejor comprensión de las emociones propias y ajenas y de las consecuencias de sus comportamientos. Por lo tanto, la empatía juega un papel importante en la promoción del ajuste psicológico y social en la juventud (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013). La regulación emocional se ha vinculado a la inteligencia emocional, que analizaremos a continuación.

2.4. Inteligencia emocional

Teniendo en cuenta estos hallazgos, la inteligencia emocional (IE) puede desempeñar un papel importante cuando se analiza el maltrato de un grupo de no-pertenencia y la promoción de las habilidades empáticas.

La IE es la capacidad de una persona para:

1. Percibir las emociones propias y en los demás.
2. Comprender el significado de estas emociones.
3. Regular las emociones de uno en consecuencia en un modelo de cascada (ver figura 2)

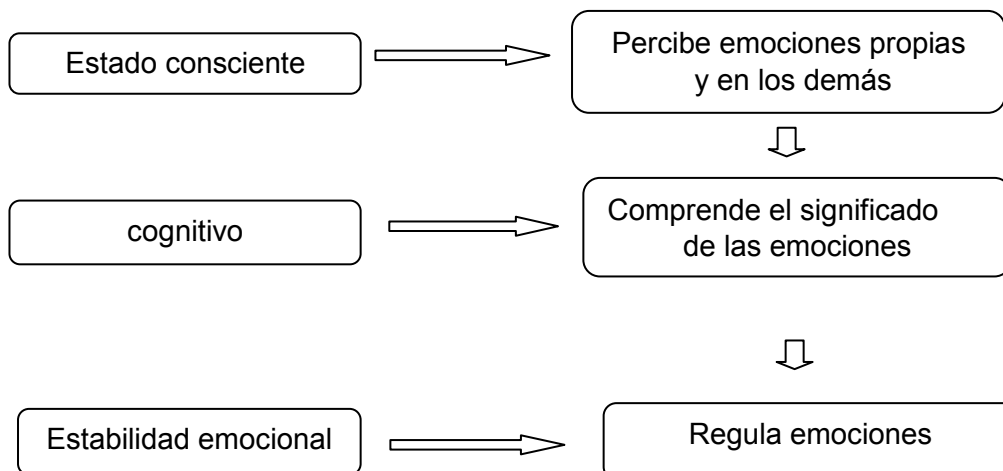


Figura 2: Modelo en cascada de IE (Robbins & Judge, 2015)

Es probable que las personas que conocen sus emociones y puedan leer las señales emocionales sean más efectivas en diferentes aspectos de la vida que las personas con baja IE. Por ejemplo, cuando una persona es capaz de reconocer, comprender y regular sus propias emociones y las de los demás, aumentará su capacidad para resolver conflictos y podrá crear relaciones más sanas (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011). Además, la IE puede influir en el desarrollo y mantenimiento de las relaciones y puede desempeñar un papel importante en la calidad de las relaciones interpersonales (Schutte, Malouf, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes & Windorf, 2001). Las investigaciones también han demostrado que las personas con un bajo grado de inteligencia emocional (y por lo tanto aprecian menos la perspectiva del otro) tienen actitudes y prejuicios más sutiles y racistas (Onraet, Van Hiel, De Keersmaecker, Fontaine, 2017).

Al observar los estudios sobre juventud, los estudiantes que recibieron formación en inteligencia emocional, crearon un clima positivo en el aula (Brackett, Reyes, Elbertson y Salovey, 2012) y experimentaron menos ansiedad, estrés social y depresión, que los estudiantes que no la recibieron.

2.5. Intervenciones existentes

Los programas para reducir los conflictos, los estereotipos, la parcialidad y los prejuicios a menudo se centran en el aumento de la empatía. Cikara y otros (2011, p) mencionan que la tolerancia y la voluntad de ayudar aumentan cuando se incrementa la empatía con miembros específicos del grupo de no-pertenencia (Batson y Ahmad, 2009). Se aconseja un "contacto personalizado" (Batson y Ahmad, 2009) o un "entrenamiento de acercamiento" (Kawakami y otros, 2017) cuando se establece contacto con uno o más miembros del grupo de no-pertenencia. Cuando se establece un contacto personal, es menos probable que las personas sean vistas como uno de los miembros del grupo de no-pertenencia y esto acercará al grupo de no-pertenencia a sí mismo. A través de ese contacto, los miembros de un grupo son llevados a interactuar con los miembros del otro grupo a nivel personal, no son vistos simplemente como uno de "ellos" (Batson y Ahmad, 2009) y como consecuencia se crea una cercanía psicológica (Kawakami y otros, 2017).

Las investigaciones han demostrado que incluso dibujando círculos de uno mismo y del otro grupo y uniendo los círculos más juntos o más separados puede reducir los prejuicios. Las orientaciones con este enfoque tienden a aumentar la identificación con el otro. Los sentimientos positivos hacia los grupos de no-pertenencia también pueden fomentarse mediante el condicionamiento evaluativo, como la capacitación en la asociación positiva de un grupo de no-pertenencia (estigmatizado). Además, el aumento de la identificación de los grupos de no-pertenencia puede aumentar la empatía (Kawakami y otros, 2017), lo que puede hacerse mediante una mejor comprensión de por qué los miembros de un determinado grupo se comportan de la manera en que lo hacen, al notar que un grupo está causando realmente daño a otro, aumentar los sentimientos positivos hacia el grupo de no-pertenencia y aumentar la valoración del bienestar del grupo de no-pertenencia (Batson y Ahmad, 2009). Otro aspecto es tratar de igualar las emociones experimentadas, a veces vinculadas al contagio emocional (Batson y otros, 2009). El contagio emocional se refiere a la capacidad de compartir los sentimientos de otra persona, pero también a la capacidad de sentir lo que siente la otra persona (Hatfield, Rapson y Le, 2009) y se considera un componente específico de la empatía.

Además de las intervenciones de empatía, las intervenciones de IE pueden ser eficaces, ya que pueden conducir a la promoción de las capacidades empáticas entre los adolescentes. La reevaluación cognitiva, o el replanteamiento de nuestra visión de una situación emocional, es una forma de regular eficazmente las emociones y, por tanto, de aumentar la IE. La reevaluación cognitiva puede permitir que las personas cambien sus respuestas emocionales incluso para temas con carga emocional como el conflicto israelí-palestino, por ejemplo. Otro aspecto importante es compartir o desahogarse socialmente, una vez que la persona expresa sus emociones puede ayudar a regularlas. Además, puede reducir las reacciones de ira cuando las personas pueden hablar y compartir sus sentimientos sobre los hechos de una determinada situación negativa (Robbins y Judge, 2015). De hecho, este es sólo un pequeño alcance de las muchas intervenciones que se han diseñado.

3. Combinando las conversaciones con imágenes y la narración oral.

Hasta ahora hemos discutido los argumentos teóricos de la formación del grupo de pertenecía y el grupo de no-pertenencia, lo que influye en la reducción de la formación del grupo de pertenecía y el grupo de no-pertenencia y que ciertas intervenciones pueden ayudar a esta reducción. A continuación elaboraremos sobre esto una lógica de cambio en las intervenciones combinando la foto elicitación y la narración oral.

3.1. Conversaciones con imágenes - más de 1000 perspectivas

Hoy en día, no podemos imaginar un mundo sin imágenes. Piensa en las fotos, la televisión, internet y aplicaciones como Instagram. Cuando miramos una foto o hacemos una, Blackman y Fairey (2007) dicen con razón que: "Ninguna foto, por supuesto, representa la 'verdad'. La percepción y el marco de referencia influyen. La percepción es el proceso de cómo las personas organizan e interpretan lo que ven para que puedan dar sentido a su entorno. El comportamiento de las personas depende mucho de lo que perciben como una realidad y no de lo que es la realidad en sí misma (Robbins & Judge, 2015). Lo que una persona ve está influenciado por su marco de referencia, como las características personales del individuo que percibe, los factores de lo que la persona está mirando o la situación en sí misma (Robbins & Judge, 2015).

Así que puedes imaginar que cuando se toman o utilizan fotografías, esta percepción subjetiva de la forma en que una persona ve el mundo se canaliza a través de una imagen. Por lo tanto, las imágenes pueden utilizarse para mejorar el hecho de que los participantes hablen sobre sus experiencias cotidianas, así como para expresar sus perspectivas y valores (Holm 2008 en Migliorini & Rania, 2017).

Las imágenes se han utilizado durante mucho tiempo en conversaciones o entrevistas estimulantes. Las imágenes son capaces de provocar un significado y una comprensión más profundos de un tema en particular. Ayuda a dar voz a las personas en temas complejos, agudiza su memoria y reduce los malentendidos (Collier 1957 en Fleron & Pedersen, 2010). Esto se ha explicado por el hecho de que ciertas partes del cerebro que procesan la información visual han demostrado ser evolutivamente más antiguas que la parte del cerebro que procesa la información verbal. Así, las imágenes pueden inducir niveles más profundos, más inconscientes, del cerebro que las palabras (Harper, 2002).

Existe un método psicoterapéutico para utilizar imágenes que a menudo se denomina "fototerapia" o "fotografía terapéutica" (Loewenthal et al., 2017). En este método, se utiliza un conjunto de tarjetas con imágenes y el cliente debe elegir una foto para comenzar la terapia.

Otra forma de usar las imágenes se llama "Foto-elicitación". Este es un método en el que las imágenes se utilizan en las entrevistas para guiar y estimular la conversación. En comparación con las entrevistas normales, las entrevistas con el uso de imágenes proporcionan entrevistas "más profundas", esto es lo que Collier dijo por primera vez en 1957 (Fleron & Pedersen, 2010) y puede añadir validez y fiabilidad cuando sólo se utilizan palabras (Harper, 2002).

Las fotos pueden ser preseleccionadas y se pide a los sujetos que las evalúen, o los sujetos eligen las fotos que darán lugar a la entrevista. La segunda opción suele considerarse como la de hacer que el participante lo haga de manera más significativa y cuando los participantes interactúan entre sí, pueden resolver las cosas juntos y aumentar el aprendizaje cooperativo (Bessell, Deese, & Medina, 2007). Un entendimiento común y más profundo es inducido por medio del diálogo (Fleron & Pedersen, 2010). Las imágenes facilitan a los participantes la representación de una situación o fenómeno que deben explicarse mutuamente (Carlsson, 2001; Schwartz, 1989; Pink, 2001 en Fleron & Pedersen, 2010).

Harper (2002) menciona que las imágenes se pueden poner en un continuo, por un lado los inventarios científicos más visuales de objetos, personas y artefactos. En el medio, imágenes que representan eventos que formaron parte de pasados colectivos o institucionales y al otro lado del continuo, dimensiones más íntimas del grupo social, familiar o de otro grupo social íntimo, o del propio cuerpo (Harper, 2002).

A veces se capacita a los participantes para que sean capaces de tomar las fotografías por sí mismos, se dice que eso puede añadir a las fotografías que tomaron una propiedad extra y mostrar cosas que no están disponibles fácilmente para los investigadores (Olliffe & Bottorf, 2007 en Kong, Kellner, Austin Els & Orr, 2015). Sin embargo, se ha observado que el elemento clave es la relación de lo que se debe estudiar. Así pues, las fotografías pueden hacerlas el investigador o los participantes durante el estudio (piénsese en el uso de fotografías de archivos de imágenes, el uso de fotografías históricas o cuando el enfoque se centra en ciertas técnicas de fotografía como el doble flash) (Harper 2001 en Harper 2002).

Una expansión de la foto elicitación es el Photovoice. Con Photovoice, los participantes también participan en el análisis y la conclusión y es más un proceso de aprendizaje conjunto (Wang y Burris 1997 en Kong, Kellner, Austin Els & Orr, 2014; Migliorini & Rania, 2017). La foto elicitación es principalmente un método en el que las imágenes se utilizan en entrevistas para guiar y estimular la conversación, el photovoice se enfoca en un tema específico a fin de lograr una comprensión concreta del mismo, y trata de habilitar a los participantes para que adopten medidas o promuevan cambios. Por lo general, los proyectos de photovoice se concentran en una cuestión específica con el propósito de facilitar un cambio duradero en los participantes. Uno puede pensar en el empoderamiento para poder informar a otros o para poder participar en la toma de decisiones que son importantes para ellos (Harper, 2002; Blackman & Farley, 2007).

Harper (2002) menciona que las imágenes pueden utilizarse como puente para la diversidad cultural. Van der Does et al (1992 en Harper 2002) utilizaron imágenes para poner de relieve

las diferentes percepciones de los ancianos de un barrio y de los jóvenes migrantes que viven en él. De esta manera, personas de diferentes orígenes culturales pueden mirar la misma imagen pero ver cosas diferentes (percepción), y de esta manera las diferencias de percepción salen a la luz, pueden ser definidas, comparadas y comprendidas por los diferentes grupos (Harper 2002).

3.2. Narración oral - encuentro del empoderamiento con la narrativa

La definición que Shimor Liponi utiliza para la narración de historias es la siguiente: *"La narración de historias es una actividad de comunicación oral dinámica en la que las ideas son compartidas en grupo por un mensajero que es capaz de combinar texto, voz y movimiento para recrear una historia en la imaginación de sus oyentes. Ese es el único lugar donde existe la historia"*.

Una característica única de compartir historias como un fenómeno humano es que se considera que no sólo refleja la realidad, sino también -y tal vez más importante- que construye esa realidad (Czarniawska, 2004; Spector-Mersel, 2010). La combinación de otras dos características de la narración de historias forma la base para pensar en intervenciones con narración de historias en contextos de segregación o tensión entre grupos:

- 1) La narración de historias está fuertemente relacionada con el empoderamiento a nivel individual, grupal y comunitario y
- 2) La narración de historias es el motor de prácticamente todo el desarrollo del conocimiento humano.

En primer lugar, la narración de historias tiene una fuerte conexión con los aspectos de empoderamiento a nivel individual, grupal y comunitario: "La capacidad de contar la propia historia y de tener acceso e influencia en las historias colectivas es un recurso poderoso" (Rappaport, 1995, pág. 802). En este contexto, Rappaport distingue tres tipos de narrativas: una historia, una narración comunitaria y narraciones culturales dominantes. Una "historia" se define como la comunicación individual de eventos o experiencias exclusivas de esa persona, que le son propios. Una narrativa comunitaria se caracteriza por el hecho de que es reconocida y compartida por un grupo de personas. Los vecinos, por ejemplo, pueden tener narraciones compartidas que "cuentan a los miembros algo sobre ellos mismos, sus héroes, su historia y su futuro" (Rappaport, 1995, pág. 803). Las narrativas culturales dominantes se distribuyen a través de los medios de comunicación o las instituciones y pueden comunicar estereotipos que son conocidos por la mayoría de las personas de la sociedad y, como tales, "sirven de telón de fondo influyente contra el que se cuentan narraciones comunitarias más localizadas e historias personales" (Rappaport, 1995, pág. 803). Si uno no puede relacionarse con una narrativa comunitaria, sus historias personales son fácilmente ignoradas, si no devaluadas, por otros que sí se relacionan con una narrativa comunitaria. Esto plantea cuestiones sobre quién controla la creación, la selección y el relato de historias sobre uno mismo o de narraciones sobre una comunidad. Los lugares en que se comparten y valoran abiertamente diversas historias personales y narraciones comunitarias se consideran entornos de empoderamiento (Kreek, 2014; Rappaport, 1995).

En segundo lugar, la narración de historias es el combustible de los procesos de aprendizaje social que comunican ideas, pensamientos y valores compartidos: "[v]irtualmente todo el conocimiento humano se basa en historias construidas en torno a experiencias pasadas" (Schank & Abelson, 1995, pág. 1). Según Rossing, los miembros de la comunidad que participan en los procesos narrativos descubren las conexiones entre los seres humanos y

los demás, penetran en las barreras de la comprensión, llegan a conocer más profundamente los significados de su narrativa histórica y cultural y desarrollan su comprensión de sí mismos y de los demás a través de un sentido de conexión entre las narrativas individuales (Rossing & Glowacki-Dudka, 2001). El razonamiento narrativo "funciona por analogía, pasando de una historia a otra en lugar de ser específico a general. Las nuevas historias son vistas como similares, pero no idénticas a las anteriores, lo que nos hace reflexionar sobre los matices de la situación" (Rossing & Glowacki-Dudka, 2001, p. 733). Como tales, estos procesos pueden conducir a valores compartidos y creencias comunes, resultados que deben estudiarse de manera crítica, porque, al convertirse en demasiado dominantes, también pueden excluir o estigmatizar a los individuos (Rappaport, 1995; Rossing & Glowacki-Dudka, 2001; Speer, 2008). Según Speer, esta conformación de la "conciencia colectiva" es una manifestación del poder social en la que se puede influir en los individuos y las comunidades a través de "ideologías, conocimiento, costumbres y sistemas de creencias" (Speer, 2008, pág. 201).

Las características anteriores se refieren a dos grandes desafíos en nuestras sociedades actuales: la segregación y la polarización. Segregación: en la que un grupo subordinado se ve obligado a separarse de la comunidad dominante como resultado de la desconexión con las narrativas culturales dominantes. Polarización: en la cual dos polos opuestos usan narrativas ideológicas y moralistas para influenciar y seducir a las personas neutrales o vacilantes en el medio para elegir bandos. Tanto la segregación como la polarización forman un caldo de cultivo para los conflictos entre los grupos o comunidades involucrados. La narración de historias utilizada de manera antisocial puede verse como parte de la "enfermedad" en las sociedades actuales, pero, afortunadamente, al mismo tiempo, la narración de historias aplicada de manera social puede ser el "remedio". Esto nos lleva al concepto de "narración oral aplicada" desarrollada entre otros por el Storytelling Centre (<https://www.sharetoconnect.nl/more-info>).

En la narración aplicada, los humanos son vistos como seres que cuentan historias. A los participantes no se les enseña a contar una historia, sino que se les hace conscientes de que tienen la capacidad de hacerlo. La narración de historias es un instrumento que fomenta el respeto, la comprensión mutua y la aceptación de una manera responsable que a menudo es más profunda que muchas otras disciplinas destinadas a conectar a las personas. La clave es utilizar las experiencias personales y auténticas en las que se basan las historias. Crear y, sobre todo, contar una historia es una habilidad muy útil. Alguien que pueda contar una buena historia será capaz de conectar realmente con el oyente y será premiado por una "audiencia" concentrada e interesada. Esto también contribuye a aumentar la confianza en sí mismo y facilita el empoderamiento. Alguien que puede contar una historia también puede articular sus propias aspiraciones, problemas y temores, así como articular los de los demás.

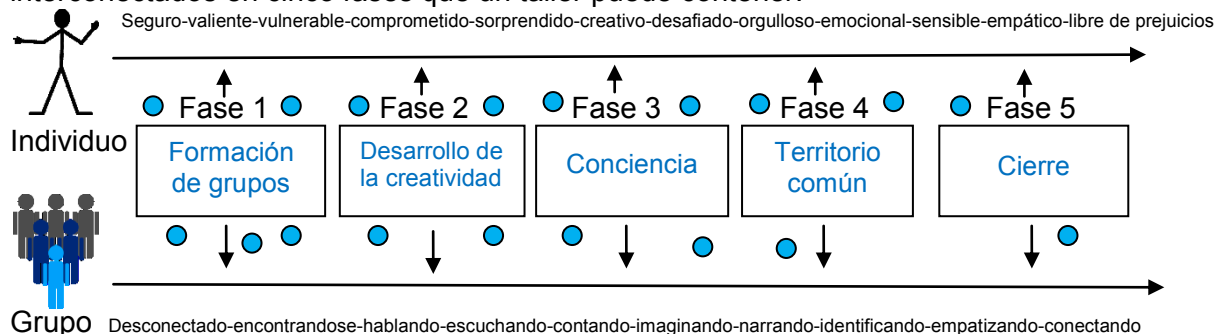
Escuchar es tan importante como contar. Por lo tanto, los participantes también aprenden a escuchar y a responder. Aprender a escuchar al "otro" es una competencia que los participantes pueden utilizar especialmente en las situaciones conflictivas a las que podrían enfrentarse en sus propias vidas. Escuchar a alguien es a menudo el comienzo de una solución. El proceso real de escuchar la historia de alguien también alienta al oyente a vocalizar su propia historia, creencias y experiencias. La naturaleza profunda de la narración de historias es, y siempre ha sido, que una historia tiende generalmente a llevar a otra. De esta forma, la narración de historias se presta a ser un medio perfecto para crear y desarrollar el diálogo entre personas de diversos orígenes. Además, la narración de historias ayuda a definir quiénes somos y nos conecta a nosotros y a nuestras comunidades.

La narración de historias nos ayuda a desarrollar diversas competencias. Crear comprensión, aumentar la confianza en sí mismo y aumentar la conciencia son algunos de los aspectos más importantes. Sin embargo, el efecto catártico de la narración de historias también es de gran importancia. "La liberación y el alivio", como lo llama Stu Packer, narrador y entrenador oral. La narración de historias ayuda a mucha gente a encontrar un manera de lidiar con sus sentimientos y emociones. Cuando se crea un ambiente seguro (una de las principales condiciones para un resultado exitoso), la gente está dispuesta a compartir muchas historias. Por consiguiente, la narración de historias puede ser incluso curativa, aunque el narrador oral debe ser siempre consciente del hecho de que no es un terapeuta.

En la creación de un entendimiento intercultural, contarse historias es clave. Sin embargo, aprender sobre la propia cultura e identidad también es importante, ya que la confianza en la propia identidad permite a la gente respetar, e incluso apreciar la identidad de los demás. La narración de historias es una herramienta muy fuerte en la lucha contra los prejuicios. La imagen del "otro" a menudo se construye a primera vista. Cuando nos tomamos el tiempo de escuchar la historia de alguien, a menudo aprendemos algo completamente diferente. Descubrimos al ser humano que hay más allá de la imagen. Este principio se utiliza, por ejemplo, en los proyectos de Biblioteca Humana que se llevan a cabo en diferentes países (tras su invención en Roskilde, Dinamarca, en 2001). Se invita activamente a los individuos a escuchar la historia de otra persona. La mayoría de las veces esto termina en un diálogo sobre la historia que se acaba de contar, sobre las diferencias y sobre las similitudes. Tanto el narrador como el oyente salen del taller con una actitud cambiada y llena de pensamientos positivos.

3.3. Lógica del cambio y fases del taller

Como se muestra en las secciones anteriores, tanto la obtención de imágenes como la narración de historias pueden aplicarse individualmente para adquirir opiniones más abiertas sobre otros y en un grupo heterogéneo para facilitar las conexiones. Los cambios a nivel individual y de grupo son interdependientes, pero a continuación los aislamos para poder dar una idea de los diversos aspectos involucrados. Luego pasamos a cinco fases por las que un taller puede pasar para encontrar finalmente un territorio común. La figura 3 da una visión general de esta lógica de cambio a nivel individual y de grupo, y cómo estos niveles están interconectados en cinco fases que un taller puede contener.



Comunidades segregadas
Comunidades polarizadas

● = ejercicio con imagen o narración

Comunidades fuertes
resilientes y pacíficas

Figura 3: Fases del taller que incorporan cambios individuales y de grupo..

3.3.1. Cambio individual en el estado de ánimo: hacia una mente libre de prejuicios

Antes de pasar de una situación en la que los jóvenes de diferentes orígenes se sienten desconectados a una situación en la que se sienten algo conectados, tienen que ocurrir muchas cosas. Esto comienza con tener una visión más o menos limitada del "otro", como se describe en los capítulos anteriores, como por ejemplo, ser miembros de un grupo o de otro. Al final pretendemos que los ejercicios del PicS contribuyan a conectar procesos en los que los participantes individuales se han vuelto más o menos multi perspectivas o abiertos cuando se trata de otras personas. Así pues, lo ideal sería que los participantes pasaran por diferentes procesos que pudieran describirse con los conceptos utilizados anteriormente, como la seguridad, la imaginación, la emoción, etc.

Como en toda situación delicada, es necesario crear un ambiente de confianza, ya que los participantes deben sentirse seguros de sí mismos en el contexto del grupo. En las directrices esto se llama formación de grupos. Por ejemplo, una conversación cómoda y amistosa sobre las diferencias y similitudes, cuando dos jóvenes eligen la misma imagen de un conjunto, pero sus asociaciones son muy diferentes. Algunos jóvenes pueden sentirse un poco invulnerables al estar conectados a "su" grupo. Podrían tener que superar su vergüenza y sentir el coraje de presentarse con vulnerabilidad siendo un individuo no sólo parte de un grupo determinado. Otros jóvenes que pueden sentirse un poco aburridos o no saben qué esperar, pueden empezar a sentir un cierto compromiso por algún nivel de sorpresa y/o juego que desencadena su creatividad mental.

A continuación, se espera que los participantes empiecen a imaginar cómo podría ser la vida de otra persona (desarrollo de la creatividad). Describir lo que sucede en una imagen singular inicia este proceso. Por ejemplo, describir a otra persona basándose en nueve fotos de un perfil de Instagram dispara aún más su imaginación, sobre todo si tienen que explicar quién podría ser alguien, basándose en el perfil. Preguntar por la historia detrás de una imagen desencadena su imaginación narrativa para inventar una historia verídica. El desafío de tener que contar realmente la historia para una audiencia puede ser enorme. Por otro lado, superarlo y ser vulnerable al hacerlo, puede ser motivo de orgullo.

Los participantes empiezan a escuchar cada vez más historias personales de los demás, por ejemplo, cuando se les pide una razón para enviar una foto determinada como postal. Esto desencadenará su conciencia y la emoción comenzará a jugar un papel en ambos lados, el del narrador y el de los oyentes. Los procesos de identificación pueden desarrollarse cuando cada vez más participantes se hacen vulnerables de esta manera. Si todo fluye de manera correcta, la capacidad de respuesta de los participantes para con los demás y para con la situación de cada uno empieza a crecer, fomentando la empatía recíproca y creando un territorio común. Hasta cierto nivel, los participantes tienen poco a poco una visión más libre de prejuicios del "otro" y de sí mismos.

3.3.2. Cambio grupal en el estado de ánimo: estadios hacia la conexión

Paralelamente a los cambios en el estado de ánimo a nivel individual, los estados de ánimo a nivel grupal también pueden ser imaginados utilizando los conceptos mencionados anteriormente.

Cuando los participantes de un grupo se reúnen por primera vez, la mayoría de ellos no se conocen. Por lo tanto, el grupo puede ser clasificado como un grupo desconectado. Por otro

lado, ahora están en el mismo espacio, lo que implica que los participantes se ven, se saludan y tal vez se hablan entre ellos, se pueden tender puentes. Además, existe una intención previa en cada uno de los participantes por participar o reunirse, tal vez aún sin saber realmente cual es su motivación.

El uso de un ejercicio físico para romper el hielo, por ejemplo un mapa imaginario donde los participantes se posicionan según su lugar de nacimiento, ayuda a la distensión del grupo. Un ejercicio de selección de imágenes, como el mencionado anteriormente, ayuda al grupo a escuchar a una persona que habla. Al mismo tiempo, los participantes empiezan a relacionarse entre sí si descubren que otros han elegido la misma imagen, pero por razones personales diferentes.

Los ejercicios que desencadenan la narración ad hoc o que hacen que los participantes preparen su historia antes de compartir, ponen a los participantes en un modo creativo y narrativo, pero también al grupo en un flujo colectivo. Por ejemplo, las historias con un núcleo emocional fuerte, abren a los participantes del grupo, porque se identifican con estas historias, aunque no son completamente familiares, lo que hace que el grupo reflexione sobre los matices de la situación. La mayoría de las veces esto termina en un diálogo sobre la historia que acaba de ser contada, en parte sobre las diferencias y en parte sobre las similitudes. Al empatizar explícita y colectivamente con las emociones que se mencionan, el grupo llega a un territorio común y a una nueva conciencia colectiva que conecta a los participantes individuales.

3.3.3. Fases del taller que incorporan cambios individuales y de grupo

Para combinar y conectar los cambios individuales y de grupo proponemos cinco fases por las que el grupo pasa idealmente. Independientemente del tiempo disponible para el taller, las cinco fases deberían estar presentes en el diseño de su taller, aunque puede decidir acortar o ampliar cada una de estas fases. Los ejercicios que componen un taller se dividen en estas cinco fases. Ambas están descritas exhaustivamente en el Manual Imagina tu Historia, junto a los conjuntos de imágenes.

Las cinco fases para las que desarrollamos los ejercicios, son:

1. Formación de grupos
 - a. Centrándose en la creación de un entorno seguro.
 - b. Centrándose en la colaboración.
 - c. Centrándose en la creación de confianza
2. Desarrollando la creatividad
 - a. Centrándose en el juego y la diversión.
 - b. Centrándose en superar el miedo o la vergüenza.
 - c. Centrándose en el compromiso.
3. Concienciación
 - a. Centrándose en la vulnerabilidad como fuerza.
 - b. Centrándose en el conocimiento de otros puntos de vista.
 - c. Centrándose en la sensibilidad del grupo hacia nuevas formas de percepción.
4. Territorio común
 - a. Centrándose en revelar emociones.
 - b. Enfocándose en la empatía.
 - c. Centrándose en un diálogo sobre las similitudes experimentadas.

5. Cierre y reflexión

- a. Centrándose en compartir mediante el intercambio de experiencias.
- b. Centrándose en lo que los participantes quieren hacer con sus experiencias.
- c. Centrándose en la celebración de lo compartido y las conexiones alcanzadas.

Las cinco fases que conectan los cambios previstos a nivel individual y grupal están desarrolladas más detalladamente en el Manual Imagina tu Historia.

4. Trabajar con grupos de jóvenes culturalmente diversos

En este capítulo describimos cinco contextos en los que existe la urgencia de conectar grupos de jóvenes que por alguna razón se han desconectado. El objetivo es ilustrar dónde el manual podría ofrecer instrumentos de intervención para tratar de mejorar la situación existente.

4.1. Estonia

La desconexión se centró en

El proyecto PicS en Tartu se centra en la conexión entre grupos de jóvenes estonios y rusos. En Estonia hay una fuerte división entre estos grupos que apenas se inter relacionan entre sí, especialmente en las ciudades más pequeñas y en algunos distritos de las más grandes. Hay estereotipos que impiden que se produzca la interacción o la integración. Muchos jóvenes de habla rusa se quedan atrás en el mercado laboral o en la educación, donde no obtienen los mejores resultados debido a la barrera del idioma. Como consecuencia, no tienen las mismas posibilidades de participar en actividades de ocio o juveniles ya que la información sobre estas actividades no les llega.

Antecedentes históricos de la desconexión

Tras el colapso de la Unión Soviética y la independencia de Estonia, los problemas de ese pasado crearon una separación entre los dos grupos. Tienden a existir zonas específicas en las que viven las minorías de habla rusa, tanto dentro de las ciudades como en ciudades enteras (separadas) que se consideran ciudades rusas por estar más cerca de las fronteras y en las que viven sobre todo habitantes de habla rusa. Vivir en estas ciudades crea en los jóvenes la ilusión de que pueden arreglárselas con el ruso, ya que todo lo que les rodea está en ruso. Desafortunadamente no hay muchos trabajos en estas regiones ni oportunidades para que los jóvenes cumplan sus deseos. Sólo hay una universidad en la zona que ofrece algunos de sus cursos en ruso. Durante muchos años, el gobierno evitó el problema - hay escuelas separadas para los jóvenes rusos y las ciudades con población de habla rusa se dejaron como estaban. Así que esto creó el problema de que muchos jóvenes rusos que venían de estas regiones no hablaban estonio y por lo tanto, si querían trasladarse a mejores trabajos o universidades era muy difícil para ellos.

El contraste de opiniones y creencias entre el lado ruso y el estonio se mantiene en un estrecho control mutuo. En el lado estonio, la gente de todas las edades tiende a tener la opinión de que como los rusos son los que viven aquí, deben hablar nuestro idioma. También existe la creencia inter generacional de que los estonios siempre se han "arreglado" con el ruso y también pueden hacerlo ahora y en el futuro. Hay falsas creencias de que no están integrados porque no quieren estarlo. En el lado ruso, al ser enviados a escuelas separadas y vivir en regiones diferentes, tienden a agruparse y a encontrar amigos que también tienen el mismo origen y no interactúan mucho con los jóvenes de habla

estonia. Muchos de ellos también están sólo en los medios de comunicación rusos. Además, no sienten aceptación por parte de la juventud estonia. La división aumenta por los muchos estereotipos creados entre los grupos: que los rusos son ruidosos y golpean a sus esposas, te roban y te engañan si pueden, etc.

La política del gobierno

El gobierno ha tomado algunas medidas para influir en la división. Tomaron la decisión de cambiar el aprendizaje en estas escuelas rusas en parte al estonio, pero el apoyo proporcionado a los maestros y escuelas para hacerlo no fue muy eficiente. Sin embargo, creó algún tipo de diversidad en el uso del idioma. El gobierno ha decidido ahora eliminar estas escuelas rusas para una mejor integración, pero este paso no se ha dado todavía, por lo que el efecto es todavía incierto. En las grandes ciudades de habla rusa las señales de las calles también han sido cambiadas al estonio y se dice que es posible navegar mejor allí con el estonio. En la capital, más jóvenes rusos han empezado a interactuar con estonios, a ir a las escuelas, a aprender estonio y también a conseguir trabajos mejor pagados. Aunque también hay grupos más grandes de jóvenes que prefieren mantenerse al margen y no interactúan mucho con los jóvenes estonios y al revés igualmente. Muchos de los estereotipos mutuos siguen vigentes y los jóvenes que no hablan bien el estonio tienen dificultades en las universidades y en los trabajos.

Situación actual de los trabajadores juveniles

En Estonia se pueden encontrar trabajadores juveniles en casi todas las esferas relacionadas con la juventud: escuelas, centros juveniles, ONG, departamentos de empleo de los municipios, organizaciones ambientales y campamentos de vacaciones. La mayoría de ellos tienen personal remunerado y voluntario. La labor de los jóvenes en Estonia tiene leyes, directrices, estrategias y ética nacionales bastante estrictas que todos los trabajadores de la juventud deben seguir. Con respecto a la división de los jóvenes rusos y estonios, se pueden identificar algunas cuestiones. En primer lugar, las organizaciones juveniles de las regiones rusas tienden a realizar sus actividades sólo para ellos en ruso. La información y las posibilidades más amplias en estonio no llegan a estos jóvenes debido a la barrera del idioma. En segundo lugar, las escuelas no suelen ver la ventaja de trabajar conjuntamente con organizaciones juveniles de campo, ya que no parecen ver el valor añadido del trabajo. En tercer lugar, parece existir una separación entre las organizaciones que ofrecen actividades para los jóvenes de habla rusa y las que trabajan con jóvenes de habla estonia. Apenas colaboran y sólo proporcionan actividades para su grupo objetivo específico. A veces las actividades que ofrecen ni siquiera son en interés del otro grupo.

4.2. España

La desconexión se centró en

El proyecto PicS en Sevilla se centra en la conexión de alumnos de cinco institutos, tres del Polígono Sur, uno del centro histórico de la ciudad de Sevilla y uno de un pueblo del Aljarafe, Palomares, en el que conviven personas del medio rural y de clase media-alta de la ciudad de Sevilla. En Andalucía, hay una tasa de desempleo juvenil del 46% (45,1% hombres; 47,2% mujeres). En el barrio Polígono Sur estas tasas son aún más altas y, al mismo tiempo, hay tasas muy altas de absentismo y abandono escolar. Uno de nuestros socios trabajará en el Polígono Sur, un barrio que está estigmatizado como uno de los más peligrosos de Europa. La relación entre la comunidad gitana y los otros grupos en esta parte

de Sevilla en ocasiones es conflictiva y los jóvenes que viven allí tienen pocas oportunidades.

Antecedentes históricos de la desconexión

El Polígono Sur está rodeado por grandes infraestructuras de carreteras y ferrocarriles que actúan como fronteras físicas, aislándolo geográficamente y socialmente del resto de la ciudad. En los años 70, el Instituto Nacional de la Vivienda construyó las primeras urbanizaciones que pretendían acoger a la población procedente de la inmigración rural, a la afectada por las inundaciones de 1961 y el terremoto de 1969, y a la población desalojada de las chabolas y de las casas en ruinas del casco antiguo de Sevilla.

Así, desde los años 70 se ha puesto en marcha el peor plan de realojamiento de la historia de Sevilla, en el que se priorizó la ubicación de las personas en pisos por encima de su derecho a las raíces y se obviaron las circunstancias socioeconómicas de la población. Un mal ejemplo de solución al problema de la marginación social y de las barriadas, que literalmente limpió de la ciudad a familias enteras y las amontonó verticalmente en un barrio sin dotaciones de ningún tipo. Dotaciones que tuvieron que ser conquistadas más tarde mediante la movilización ciudadana. Un claro ejemplo de conquista vecinal es el Centro Cívico del Esqueleto, el corazón del barrio, llamado así porque durante años se dejó de construir dejando la obra en "el esqueleto" del edificio.

El resultado actual en el Polígono Sur es una heterogeneidad de familias con un alto número de personas que viven en la pobreza. El resultado en el centro de Sevilla y en los barrios históricos es la desaparición total de la pobreza y de las chabolas. Para justificar esta labor de exclusión social y expulsión geográfica a los ciudadanos sevillanos, es necesario acompañarla con un duro discurso dominante: "Las Tres mil viviendas son así y los habitantes del barrio son los responsables", "Las Tres mil viviendas están habitadas por gente peligrosa y lo mejor es que estén ahí juntas y controladas para que 'la gente de bien' pueda vivir en paz en el resto de Sevilla".

El Polígono Sur es bien conocido por su fama de violencia, drogas y crimen. El poder debe construir este mito no sólo para justificar la necesidad de exclusión y aislamiento, sino también para que nadie piense en ir a comprobarlo en persona, ya que el intento de crear su propia opinión podría ser un riesgo para su integridad. Estos ejemplos muestran cómo los medios de comunicación construyen el mito:

"Las 3000 viviendas, uno de los lugares más peligrosos de España", director del programa Espejo Público de Antena 3 TV.

"Las tres mil viviendas, el barrio más peligroso de Sevilla. El 80% de los residentes se dedican a la venta ambulante. El mayor problema del barrio son las hogueras", titula el programa de televisión de Ana Rosa Quintana de Telecinco.

El mantra se repite: "Las Tres Mil son peligrosas, no vayas." Así que nadie va y todos se sienten aliviados de vivir lejos. El habitante del Polígono Sur carga con el estigma y esconde su dirección para conseguir un trabajo en el centro, porque no todos son vendedores ambulantes. También tienen que mentir para entrar en la piscina del barrio vecino, donde está expresamente prohibida la entrada a las personas que residen en el Polígono Sur.

El abandono de la administración pública y de las mafias en connivencia con el mercado de la droga ha generado, por supuesto, situaciones de habitabilidad indeseables. A pesar de que se han destinado muchos recursos económicos (no se pueden encontrar cifras exactas, ya que la transparencia no parece ser una prioridad) para "resolver" los problemas, los hechos demuestran que, lejos de resolver nada, algunas de las situaciones son aún peores a medida que pasa el tiempo, con el 80% de las personas en paro o sin contrato legal. Todo esto ha provocado la desconexión entre los habitantes del Polígono Sur (30% de población romaní) y el resto de la ciudad. Y lo que es más, ha hecho muy difícil la convivencia dentro del barrio ya que muchos culpan a la población gitana de los problemas existentes.

Política gubernamental

El trabajo juvenil se entiende como el trabajo con y para los jóvenes y está fuertemente arraigado en los gobiernos (nacional, regional y municipal) a través de las políticas públicas de juventud entre 15 y 30 años. Los gobiernos apoyan a las asociaciones juveniles, a las organizaciones que prestan servicios a los jóvenes y a las entidades sociales que trabajan con los jóvenes. Sin embargo, aunque España utiliza el término "trabajador juvenil" o "técnico de juventud", todavía no está clara su definición y las competencias que implica tal función. Un informe de la Comisión Europea de 2014 "Working with young people: the value of youth work in the European Union" (Trabajar con jóvenes: el valor del trabajo con jóvenes en la Unión Europea) muestra una serie de hechos clave que describen la situación en España (Comisión Europea, 2014). Sólo existe una educación y formación no formal para los profesionales que trabajan con jóvenes en los ámbitos de la cultura, el deporte, el voluntariado y la inclusión social. Además,

"No existe una legislación que regule el trabajo juvenil, el trabajo juvenil es competencia de las comunidades autónomas, pero la Constitución prevé el Instituto Español de la Juventud, que coordina e impulsa las políticas, pero no rige la política de juventud. Desde 1993 existe una estrategia intersectorial, pero no existe una estrategia nacional de juventud. El libro blanco sobre la política de juventud en España 2020 está en marcha desde 2009, pero parece que el proceso se ha estancado. La crisis económica también ha reducido la financiación". (Comisión Europea, 2014, págs. 204-205).

Resumiendo, desde el punto de vista de la política, no hay una fuerte tradición en el trabajo formal de los trabajadores juveniles. Son los trabajadores sociales y los educadores sociales que trabajan para las administraciones nacionales, regionales y (especialmente) locales los que se encargan de la labor relativa a los jóvenes.

Situación actual de los trabajadores juveniles

Básicamente los "trabajadores juveniles" se encuentran en las administraciones públicas, pero lamentablemente la mayor parte de su trabajo se realiza en sus oficinas, muy lejos de los jóvenes de la ciudad. También podemos encontrar trabajadores juveniles en asociaciones: sociales, culturales, religiosas o políticas. Normalmente son ellos los que se ocupan especialmente de la realidad cotidiana de los jóvenes. El problema es que a menudo estas organizaciones tienen una falta de recursos por lo que mucho del trabajo se hace de forma voluntaria. También podemos encontrar trabajo juvenil realizado en instituciones educativas como institutos y universidades. En la provincia de Sevilla (con un total de 106 municipios que van desde los 284 habitantes de El Madroño, el pueblo menos poblado, hasta los 689.434 habitantes de Sevilla) sólo están registradas 73 organizaciones juveniles. En la ciudad de Sevilla hay 59 asociaciones juveniles registradas en el portal oficial del ayuntamiento. Muchas de ellas casi no tienen actividad durante todo el año. Algunas de

ellas se crean para solicitar subvenciones y luego languidecen.

La coordinación y la colaboración es uno de los principales problemas identificados. Cada organización tiende a desconfiar o a no interesarse por lo que hacen las demás. Algunas instituciones están más preocupadas por verse bien en el papel que por las necesidades reales de los jóvenes. El objetivo a largo plazo en el Polígono Sur es establecer canales de comunicación significativos entre los diversos grupos a fin de fomentar el diálogo entre personas de diferentes posiciones. La población local es interdependiente como comunidad para hacer un movimiento colectivo. En este proceso las diferencias son importantes, lo que implica el respeto de la diferente situación social, política y económica de los demás. El trabajo con los jóvenes trata de trabajar de forma coordinada desarrollando estrategias e implementando programas de forma coordinada. Un gran desafío en el Polígono Sur será lograr que los jóvenes se interesen y ganen su confianza.

4.3. Lituania

La desconexión se centró en

El proyecto se centra en conectar a los estudiantes universitarios con diversos orígenes en sus semanas de introducción al comienzo de sus estudios. Las comunidades lituana y polaca han vivido en la zona de Vilnius históricamente, ya que las líneas fronterizas han cambiado en los últimos siglos. Durante la época soviética, la población de habla rusa se trasladó a Lituania en general y a la zona de Vilnius en particular. Estos últimos se asocian en su mayoría con la cultura rusa. Un contexto histórico complejo ha provocado la creación de prejuicios y estereotipos que podrían crear conflictos o discrepancias sociales en el contexto social. Básicamente, el idioma es un factor determinante para la separación de los grupos, incluidos los grupos de jóvenes por principios étnicos. Y por lo tanto, a menudo los individuos se mantienen dentro de sus grupos étnicos en todos los ámbitos de la vida. Tanto la sociedad como los grupos de jóvenes suelen representar firmemente a cualquiera de las comunidades étnicas (es decir, las comunidades lituana, polaca, rusa y bielorrusa, así como las comunidades de expatriados).

Antecedentes históricos de la desconexión

En Lituania, como en muchos otros países postcomunistas, hemos experimentado un fenómeno interesante, que podemos llamar la paradoja soviética de participación. A finales de la era soviética, el nivel de participación de los jóvenes en la organización juvenil (no en las organizaciones, porque sólo había una organización correcta: el Komsomol) estaba muy cerca del 100%. Pero la primera investigación realizada sobre el tema en la Lituania independiente, sólo un par de años después del colapso de la Unión Soviética, descubrió que el nivel de participación había bajado al 3%. Es probable que el porcentaje real de participación en la época soviética estuviera más cerca de este 3%. La participación real y la creencia en la participación de los jóvenes habían disminuido durante mucho tiempo; sólo aumentaba la participación obligatoria en los documentos soviéticos.

Tuvimos que enfrentarnos a esta situación en el área post-soviética desde el principio, porque ya no estaba escondida. Pero la falta de creencia en la participación pasó de una actitud pasiva a la de incredulidad activa, o cinismo. Todo lo relacionado con el entusiasmo juvenil, con cualquier movimiento basado en ideas, se asoció inmediatamente con el Komsomol: la Liga Juvenil Comunista Leninista. Y el Komsomol tenía sobre todo connotaciones negativas o muy negativas.

Política del gobierno

Era evidente el reto de restablecer una imagen positiva de la participación, de fomentar pacientemente nuevas formas de participación de los jóvenes en la sociedad. Esto se convirtió en un objetivo primordial de la política y la labor de los jóvenes en el primer decenio de la Lituania independiente (o el último decenio del siglo XX). Las organizaciones juveniles se organizaron en una organización paraguas - el Consejo Lituano de la Juventud, al que LiJOT logró unirse al Consejo de Comités Nacionales de la Juventud Europea (CENYC). Aún más: LiJOT sobrevivió y no se dividió en consejos juveniles nacionales alternativos, como fue el caso en algunos países del antiguo bloque del Este.

Así pues, el sector no gubernamental de la labor de los jóvenes se estaba desarrollando más o menos a su manera, lo que no ocurría a nivel gubernamental. No había ninguna política y/o presupuesto para el trabajo con jóvenes a nivel nacional o en los municipios. El único actor activo en este campo que tenía una política y una financiación más o menos claras para el trabajo con los jóvenes era la Fundación Sociedad Abierta (la Fundación Soros). Tenía una idea muy clara, que era la potenciación de las iniciativas juveniles. La Fundación Open Society inició la tradición de financiar el sector no gubernamental, que fue seguida por el Estado en una etapa posterior. La fundación también tuvo una influencia muy directa en la creación, en 1993, de la división de la juventud en el Ministerio de Educación y Cultura. Su principal influencia fue a través de ejemplos de buenas prácticas, que fueron posibles gracias a la financiación de la Fundación Soros. Pero la fundación también influyó en el fomento y el asesoramiento de la creación de la primera institución estatal que asumió la responsabilidad del desarrollo de la política de juventud y el trabajo con los jóvenes.

Situación actual de los trabajadores juveniles

La labor de los jóvenes como tal puede considerarse en el contexto lituano como una labor al servicio de la juventud o en la que los jóvenes participan como interesados y/o voluntarios. Por lo tanto, puede encontrarse en centros juveniles, centros comunitarios, iglesias, hospitales, diversas ONG, el gobierno (local), organizaciones juveniles, asociaciones políticas para la juventud, empleados administrativos y pedagogos en instituciones educativas (es decir, escuelas, gimnasios, liceos, colegios y universidades, así como centros educativos).

En Lituania existen todas las variedades de trabajo con jóvenes, en el sentido de grupos destinatarios, métodos utilizados y cobertura geográfica. Pero una opinión sorprendente es que la accesibilidad es limitada, como lo reflejan algunos expertos. Ellos dicen: "El trabajo de los jóvenes se ha vuelto muy rico y animado", pero no se ha convertido en un fenómeno masivo conocido y accesible para todos en todas partes. Puede haber diferentes razones para ello. Una de las razones podría ser un escollo del principio de subsidiariedad. Dado que este principio se estableció desde el principio, podría verse que se aplicó de manera que la responsabilidad del desarrollo del trabajo con la juventud estaba en gran medida en manos de las organizaciones juveniles. Desde una perspectiva esto es bueno - las organizaciones juveniles tienen un poder real en los procesos de toma de decisiones relativos a la labor juvenil en todos los niveles.

Pero al mismo tiempo parece que facilita al sector gubernamental escapar de su parte de responsabilidad. A veces uno tiene la impresión de que el trabajo de los jóvenes ya no es asunto de los políticos de alto nivel. Parece que están contentos de que el trabajo juvenil tenga su propia "caja de arena" (en lugar de una caja vacía) y están contentos de dejar que

el trabajo juvenil juegue allí. Tal vez esta no sea la realidad todavía, pero definitivamente hay un riesgo.

4.4. Macedonia del Norte

La desconexión se centró en

El proyecto PicS en Prilep Norte-Macedonia se centra en los estudiantes de la escuela secundaria local, ya que estos jóvenes provienen de diferentes orígenes étnicos, religiosos y económicos. Por ejemplo, algunos vienen de zonas rurales y otros de la ciudad. Los jóvenes muestran una falta de motivación para participar y ser activos en las actividades de la comunidad local. La política ha penetrado en todas las esferas de la sociedad: educación, cultura, salud, negocios, etc., y es una gran parte de la vida de las personas. Los jóvenes se inscriben en los partidos políticos o en las uniones juveniles de esos partidos con grandes esperanzas de tener mejores posibilidades en el futuro para encontrar un trabajo y siguen ciegamente la propaganda negativa. Esto significa que no participan en ninguna actividad pública que se presume organizada por el bloque político opuesto. Parece que los jóvenes no piensan por sí mismos, formando así sus opiniones según las de sus padres o las de su entorno. Existe una separación obvia basada en el origen étnico y religioso, ya que rara vez hay actividades que involucren a los jóvenes en actividades multiculturales. Además, se pueden identificar diferencias basadas en el estatus y los ingresos de los padres. La privatización en la década de 1990 y la mano de obra barata contribuyeron a destruir la clase media.

En el último período de 10 años hay intentos de mejorar la situación, pero es difícil y hay muy pocas actividades. Los problemas que se derivan de esta situación son: la falta de colaboración, la falta de socialización y de participación en todos los ámbitos de la sociedad. Además, hay problemas de discriminación, especialmente entre los jóvenes marginados, y hay una presencia de estereotipos y prejuicios que influyen en la participación de los jóvenes.

Desarrollo histórico

Las tensiones escritas anteriores no aparecieron antes de la sobre politización de la sociedad. Se cree que la mayoría de los conflictos a principios del siglo XXI son inducidos políticamente, para crear inestabilidad, de modo que los partidos políticos ganarían más influencia y distraerían a la gente de los problemas económicos reales.

Los problemas que vemos entre los jóvenes provienen de la desigualdad económica y la sociedad sobre politizada. Esto significa que las personas, también jóvenes de 18 años o más que pueden votar, pueden elegir entre dos opciones políticas. No hay una tercera opción en el país. Esto lleva a la división y la acusación mutua en diferentes niveles entre los dos grupos de apoyo. El activismo juvenil es casi inexistente y cuando ocurre, a menudo se saca de contexto. La mayoría de las veces, recibe una etiqueta política, aunque ese no sea el caso.

Otra cosa que genera problemas es el trasfondo cultural y la mentalidad balcánica de los habitantes y jóvenes en particular. Las normas sociales que debemos tener en cuenta provienen principalmente del hecho de que nuestra sociedad es un poco conservadora y no está muy abierta a ciertos temas, como la interculturalidad, los problemas LGBTIQ+, las diferentes religiones, las normas de género, los trabajos no estereotípicos, formas alternativas de vivir, etc. Muchas de las camarillas se forman en función del hecho de que los miembros apoyan o están en contra de un determinado tema o forma de vida.

Otro problema es estigmatizar y no hablar abiertamente sobre ciertos temas, lo que crea antagonismo entre los diferentes grupos de jóvenes. Muchos jóvenes cumplen con este comportamiento para pertenecer a un grupo y no estar solos.

Situación actual de los trabajadores juveniles y la política del gobierno

En Macedonia, especialmente en el municipio de Prilep, el trabajo con jóvenes es todavía un concepto nuevo, no muy popular y no se toma en serio. El trabajo con los jóvenes es un campo en el que sólo trabajan varias organizaciones no gubernamentales. Estas son organizaciones que trabajan en el programa Erasmus+, Peace Corps, etc. Los trabajadores juveniles pueden encontrarse en asociaciones juveniles, organizaciones no gubernamentales y organizaciones de estudiantes universitarios.

La colaboración en el ámbito del trabajo con los jóvenes puede encontrarse entre las organizaciones juveniles y el gobierno local en proyectos públicos normalmente relacionados con el uso del espacio público. También existe colaboración entre las organizaciones juveniles y las escuelas/universidades en el sentido de organizar talleres educativos, presentaciones y promociones. Los principales problemas son: la falta de centros o lugares de reunión para los jóvenes, la falta de apoyo del gobierno local, la falta de fondos y oportunidades de financiación, la falta de reconocimiento de la labor de los jóvenes y la falta de motivación de éstos para participar y ser activos en las actividades de la comunidad local.

4.5. Países Bajos

La desconexión se centró en

El proyecto PicS se centra en grupos mixtos de diferentes barrios de Ámsterdam, con especial atención al Amsterdam Nuevo Oeste. Nos dirigimos específicamente a los jóvenes de origen holandés y a los de origen norteafricano o turco. El enfoque principal es para jóvenes de entre 16 y 24 años, que todavía están estudiando o acaban de empezar a trabajar (o buscando un trabajo). El distrito Nuevo Oeste de Ámsterdam alberga a más de 45.000 niños y jóvenes (0-23 años). La mayoría de los niños y jóvenes están bien. Pero el barrio también alberga un número relativamente grande de familias vulnerables y jóvenes en situación de riesgo. Casi el 60% es de origen no occidental, principalmente marroquí y turco.

El potencial y el talento de la juventud debería ser mejor aprovechado. Alrededor del 30% de los niños de origen marroquí, turco y caribeño (Surinam / Antillas) participan en los consejos HAVO / VWO, un porcentaje muy bajo en comparación con el 72% de la población nativa de Ámsterdam. Además, la participación en las actividades deportivas juveniles en el Nuevo Oeste es baja y el 30% de los niños padecen obesidad. El Nuevo Oeste tiene un porcentaje relativamente alto de abandono escolar y una alta delincuencia juvenil. Además, la sensación de inseguridad es mayor que en el resto de Ámsterdam (el 38,2% de la población se siente a veces insegura, en comparación con el 29,6% de los habitantes de Ámsterdam). El 14% de los jóvenes del Nuevo Oeste están desempleados.

Desarrollo histórico y política local

Después de la Segunda Guerra Mundial, los Distritos del Jardín Occidental en Amsterdam Nuevo Oeste fueron construidos en los años 50 y principios de los 60 como una expansión de la ciudad para albergar a los habitantes trabajadores de Amsterdam.

A partir de los años 60, el ayuntamiento estimuló también la migración a otras ciudades para compensar la escasez de viviendas durante los proyectos de renovación en otros lugares de la ciudad. Esta situación, en combinación con los altos precios de los alquileres y el pequeño

tamaño de las casas en los todavía bastante nuevos Distritos, dio lugar inesperadamente a un alto flujo migratorio a otras ciudades en los años 70 y 80. A su vez, las numerosas casas disponibles inspiraron a muchos de los inmigrantes trabajadores a mudarse de las casas del centro de la ciudad a los Distritos Jardín del Oeste. A finales de los 70, el gobierno no tenía ninguna política que apoyara la migración de los inmigrantes al interior de la ciudad, porque todavía se sentía que su estancia sería temporal. La mayoría de los inmigrantes encontraron así nuevas viviendas a través y cerca de sus redes, lo que dio lugar a concentraciones en el Oeste. En los años 80, el ayuntamiento empezó a construir nuevos barrios al oeste de los Distritos Jardín para poner fin a lo que se llamó la "huida blanca" y mantener a la gente de clase media en la ciudad.

En los años 90, se empezó a formar un discurso de renovación urbana, basado en varios argumentos. Uno de los argumentos era que la renovación urbana de algunos de los Distritos Jardineros Occidentales podía resolver los problemas de segregación y mejorar la cohesión social permitiendo una mejor integración de los inmigrantes. Los "problemas" no estaban científicamente fundamentados, pero la convicción era que la solución sería una mayor variación en las viviendas y los habitantes. La palabra mágica era "diferenciación". A partir de 1995 los proyectos de renovación comenzaron bajo el paraguas de "Parkstad" (Park city) y, durante los diez años siguientes, quedó claro, tanto en la práctica como en la investigación, que no había relación entre un crecimiento de la diferenciación y una mejora de la cohesión social. En otras palabras, "no se pudo demostrar el efecto de la concentración en la integración" (Traducido de: Hellinga, 2005, p. 196). Sin embargo, sin ninguna evidencia científica, el discurso que se inició a principios de los años noventa produjo un temor a los inmigrantes y a las posibles concentraciones de los mismos. Hellinga relaciona esto con un argumento más oculto para las renovaciones que propagarían los inmigrantes: "su presencia, como tal, es negativa para la imagen del vecindario y (por lo tanto) para el valor de mercado [de las casas]" (Traducido de: Hellinga, 2005, p. 197).

Aunque el Nuevo Oeste parece albergar barrios relativamente tranquilos, como en la mayoría de los barrios del gran Amsterdam, no se puede decir que esté libre de conflictos. La mayoría de los jóvenes de origen inmigrante no confía en la mayoría de las instituciones gubernamentales ni en la policía. A veces, esto conduce a pequeños disturbios, pero lo más importante: conduce a una comunidad menos coherente, en la que la gente no comparte responsabilidades. El perfil étnico es una de las principales fuentes de esta desconfianza. Por lo tanto, este podría ser uno de los principales temas de las herramientas que desarrollaremos en el marco de este proyecto también.

Situación actual de los trabajadores juveniles

El trabajo juvenil se ha desarrollado a lo largo del siglo XX en los Países Bajos. En los años 80, 90 y 10, tanto las crisis como el auge de la economía se tradujeron en una política gubernamental que condujo a varios desarrollos dentro del trabajo juvenil. El resultado es el desarrollo de abajo hacia arriba de nuevos métodos de trabajo como el Desarrollo Juvenil, el Trabajo Juvenil Ambulante, el Trabajo de Niñas, el Desarrollo de Talentos y la Orientación Individual. Dado que la normativa europea hace posible la licitación, el trabajo profesional de los jóvenes es ofrecido por organizaciones de bienestar, organizaciones de trabajo juvenil, empresas privadas, auto organizaciones y empresarios sociales. Por lo tanto, los trabajadores juveniles tienen muchos rostros y diversas funciones. Buscan a los jóvenes en el campo, son especialistas en establecer contactos e intentan que los jóvenes se pongan al corriente de sus propias posibilidades.

¿Para qué se puede usar el trabajo de los jóvenes y para qué no? Tres observaciones. En primer lugar: el trabajo juvenil es bueno para llegar a los jóvenes, incluso si son difíciles de alcanzar o amenazan por decantarse por otras instalaciones. Esto se debe a que el trabajo juvenil visita a los jóvenes en su entorno vital (trabajo de divulgación) y trabaja desde el mundo real y la propia perspectiva de los jóvenes. En segundo lugar: a partir del contacto con los jóvenes, la labor de los jóvenes está orientada principalmente al desarrollo y a la prevención. Es la orientación hacia el desarrollo del trabajo juvenil, conocida como Desarrollo de Talentos, la que da a los jóvenes la fuerza y la motivación para trabajar seriamente con ellos mismos y con su entorno, incluso si hay problemas. En términos concretos, la labor de los jóvenes contribuye al desarrollo de los jóvenes y al aumento de la participación cívica. Tercero: ¿Qué es lo que no puede hacer el trabajo juvenil? Resolver el abandono escolar prematuro, el desempleo juvenil, la delincuencia juvenil y los problemas múltiples. Aunque todos los trabajadores juveniles conocen historias de éxito individuales y algunos proyectos específicos que se dirigen con éxito a un grupo selecto de jóvenes demuestran lo contrario, no se ha demostrado que el trabajo juvenil sea una solución permanente a esos problemas estructurales (Traducido de: Metz, 2013).

5. Bibliografía

- Batson, C. D., y Ahmad, N. Y. (2009). Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social issues and policy review*, 3(1), 141-177.
- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imaginar cómo se siente otro versus imaginar cómo te sentirías tú. *Boletín de Personalidad y Psicología Social*, 23, 751-758.
- Brandsma, B. (2017). *Polarisation - Understanding the dynamics of Us versus Them*. Schoonrewoerd: BB in Media.
- Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Harvey, R. D. (1999). Percepción de la discriminación generalizada entre los afroamericanos: Implicaciones para la identificación y el bienestar del grupo. *Journal of personality and social psychology*, 77(1), 135.
- Bessell, A. G., Deese, W. B., & Medina, A. L. (2007). Fotolenguaje: Cómo una imagen puede inspirar mil palabras. *American Journal of Evaluation*, 28(4), 558-569.
<https://doi.org/10.1177/1098214007306372>
- Blackman, A., & Fairey, T. (2007). *The Photovoice Manual: Una guía para diseñar y ejecutar proyectos de fotografía participativa*. Londres, Reino Unido: PhotoVoice.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Inteligencia emocional: Implicaciones para el éxito personal, social, académico y laboral. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Brewer, M., Gonsalkorale, K., van Dommelen, A. (2012). Complejidad de la identidad social: Comparación de los miembros de los grupos étnicos mayoritarios y minoritarios en una sociedad multicultural. *Procesos de grupo y relaciones intergrupales*. 16(5), 529-544
- Byrne, D. (1997). Una visión general (y de fondo) de la investigación y la teoría dentro de la paradigma de atracción. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(3), 417-431.
- Byrne, D. (1971). *El paradigma de la atracción*. Orlando, FL: Academic Press.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Efectos de una intervención de inteligencia emocional sobre la agresión y la empatía en los adolescentes. *Journal of adolescence*, 36(5), 883-892.
- Cikara, M., Bruneau, E. G., & Saxe, R. R. (2011). Nosotros y ellos: Fallas de empatía entre grupos. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 149-153.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. Londres: Sage Publications.

- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., Ufkes, E. G., Saguy, T., & Pearson, A. R. (2016). ¿Incluido pero invisible? Sutil sesgo, identidad común y el lado más oscuro del "nosotros". *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 6-46.
- Dovidio, J. F., Kawakami, K., Johnson, C., Johnson, B., & Howard, A. (1997). Sobre la naturaleza del prejuicio: Procesos automáticos y controlados. *Journal of experimental social psychology*, 33(5), 510-540.
- Efkenbein, H. A., & Ambady, N. (2002). ¿Existe una ventaja en el grupo en el reconocimiento de las emociones?.
- Fleron, B. R., & Pedersen, C. (2010, Noviembre). Exploración de los papeles en un diálogo de obtención de fotografías. En Actas de la 11ª Conferencia Bienal de *Diseño Participativo* (175-178).
- Harper, D. (2002). Hablando de imágenes: Un caso para la obtención de fotos. *Visual studies*, 17(1), 13-26.
- Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L. A., & Ickes, W. (2009). El papel de la precisión empática en las relaciones entre pares y la adaptación de los adolescentes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(8), 997-1011.
- Goldman, B. M., Gutek, B. A., Stein, J. H., & Lewis, K. (2006). Empleo discriminación en las organizaciones: Antecedentes y consecuencias. *Diario de Dirección*, 32, 786-830.
- Hatfield, E., Rapson, R. L., & Le, Y. L. (2009). Contagio emocional primitivo: Investigación reciente. *La neurociencia social de la empatía*, 19-30.
- Hellinga, H. (2005). *Turbulencia en el parque y la ciudad - renovación urbana en los Distritos Jardines Occidentales de Ámsterdam*. Amsterdam: La Casa de la Araña.
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual review of psychology*, 53(1), 575-604.
- Hogg, M. A. y Terry, D. I. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of management review*, 25(1), 121-140.
- Kahn, K. B., & Davies, P. G. (2011). ¿Diferencialmente peligroso? El estereotipo racial fenotípico aumenta el sesgo implícito entre los miembros de un grupo y los de otro. *Procesos de grupo y relaciones intergrupales*, 14(4), 569-580.
- Kawakami, K., Amodio, D. M., & Hugenberg, K. (2017). Percepción y cognición intergrupales: Un marco integrador para entender las causas y consecuencias de la categorización social. *Avances en psicología social experimental*, 55, 1-80). Prensa académica.
- Kong, T. M., Kellner, K., Austin, D. E., Els, Y., & Orr, B. J. (2015). Enhancing participatory evaluation of land management through photo elicitation and photovoice. *Society & Natural Resources*, 28(2), 212-229.
- Kreek, M. de. (2014). Empowerment from a narrative perspective: learning from local memory websites. En la *mini-conferencia de Métodos Digitales 2014 - Mis sentimientos exactamente: Sobre métodos de alerta temprana, detección y monitoreo a través de medios online y sociales*. Amsterdam: Iniciativa de Métodos Digitales - Universidad de Amsterdam.
- Lankau, M. J., Riordan, C. M., & Thomas, C. H. (2005). The effects of similarity and liking in formal relationships between mentors and protégés. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 252-265.
- Levine-Rasky, C. (2011). Teoría de la intersección aplicada a la blancura y la clase media. *Identidades sociales*, 17(2), 239-253.
- Lewin, K. (1951). *Teoría de campo en las ciencias sociales - documentos teóricos seleccionados por Kurt Lewin*. Nueva York: Harper y Row.
- Loewenthal, D., Avdi, E., Chauhan, G., Saita, E., Natri, T., Righi, R., ... & Issari, P. (2017). Evaluación del uso terapéutico de las tarjetas fotográficas en las prisiones europeas. *Counselling Psychology Quarterly*, 30(1), 67-85.
- Metz, J. (2013). *El valor o los valores del trabajo de los jóvenes*. Amsterdam: Universidad de Ciencias Aplicadas de Amsterdam.
- Migliorini, L., & Rania, N. (2017). Un método cualitativo para "hacer visible" el mundo de las relaciones interculturales: la fotovoz en la psicología social. *Investigación cualitativa en*

- Psicología*, 14(2), 131-145.
- Mummendey, A., y Wenzel, M. (1999). Social discrimination and tolerance in intergroup relations: Reacciones a la diferencia intergrupala. *Personality and Social Psychology Review*, 3(2), 158-174.
- Onraet, E., Van Hiel, A., De Keersmaecker, J., & Fontaine, J. R. (2017). La relación de la inteligencia emocional de los rasgos con las actitudes de la derecha y los sutiles prejuicios raciales. *Personalidad y diferencias individuales*, 110, 27-30.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: escuchar historias y crear escenarios. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 795-807.
<https://doi.org/10.1007/BF02506992>
- Robbins, S. P., y Judge, T. A. (2001). Comportamiento organizativo.
- Rossing, B., & Glowacki-Dudka, M. (2001). Inclusive community in a diverse world: Persiguiendo un objetivo difícil de alcanzar a través de un diálogo basado en la narrativa. *Journal of Community Psychology*, 29(6), 729-743.
<https://doi.org/10.1002/jcop.1045>
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1995). Conocimiento y memoria: la verdadera historia. En R. S. Wyer (Ed.), *Knowledge and Memory: The Real Story* (pp. 1-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... & Wendorf, G. (2001). Inteligencia emocional y relaciones interpersonales. *The Journal of social psychology*, 141(4), 523-536.
- Sommer, K. L., y Baumeister, R. F. (2002). Autoevaluación, persistencia y rendimiento después de un rechazo implícito: El papel de la autoestima de los rasgos. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(7), 926-938.
- Spector-Mersel, G. (2010). Investigación narrativa: Tiempo para un paradigma. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204-224. <https://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe>
- Speer, P. W. (2008). Social Power and Forms of Change: Implicaciones para la validez psicopolítica. *Journal of Community Psychology*, 36(2), 199-213.
<https://doi.org/10.1002/jcop>
- Tajfel, H. (1972). Algunos avances en la psicología social europea. *European Journal of Social Psychology*.
- Tanti, C., Stukas, A. A., Halloran, M. J., & Foddy, M. (2011). Cambio de identidad social: Cambios en la identidad social durante la adolescencia. *Journal of adolescence*, 34(3), 555-567.
- Turner, J., Hogg, M., Oakes, P., Reicher, S., & Wetherell, M. (1987). Rediscovering the grupo social: Una teoría de auto-categorización, Blackwell, Oxford, Reino Unido.
- Trepte, S., & Loy, L. S. (2017). Teoría de la identidad social y teoría de la autclasificación. *La enciclopedia internacional de los efectos de los medios de comunicación*, 1-13.
- Verkuyten, M. (1998). Percepción de discriminación y autoestima entre los adolescentes de minorías étnicas. *The Journal of social psychology*, 138(4), 479-493.

