

Adelina Calvo Salvador
Aquilina Fueyo Gutiérrez
(coord.)

Metodologías creativas y participativas para educar en ciudadanía global

Metodologías creativas
y participativas para educar
en ciudadanía global

Adelina Calvo Salvador
Aquilina Fueyo Gutiérrez
(coords.)

Metodologías creativas y participativas para educar en ciudadanía global

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Metodologías creativas y participativas para educar en ciudadanía global*

Esta publicación surge en el marco de un proyecto de investigación coordinado financiado en la convocatoria nacional de proyectos I+D+i

Proyecto coordinado: Investigando nuevos escenarios socioeducativos para la construcción de la ciudadanía global en el siglo XXI. Proyecto coordinado. PID2020-114478RB-C21 financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033

Subproyecto 1. Semilleros de compromiso cívico en jóvenes. Investigando la ciudadanía global en escenarios presenciales y virtuales. PID2020-114478RB-C21 financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033

Subproyecto 2. Construcción de la ciudadanía global con personas jóvenes. Investigando prácticas transformadoras con metodologías participativas e inclusivas. PID2020-114478RB-C22 financiado/a por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033



Primera edición: febrero de 2025

© Adelina Calvo Salvador, Aquilina Fueyo Gutiérrez (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-10054-85-1

Diseño cubierta: Tomàs Capdevila

Diseño y realización: Octaedro Editorial

Sumario

Presentación	9
PILAR DEBÉN GÓMEZ	
1. Educar en ciudadanía global con metodologías creativas y participativas	13
ADELINA CALVO SALVADOR; AQUILINA FUEYO GUTIÉRREZ	
2. Prácticas transformadoras de aprendizaje en servicio para construir ciudadanía global con personas jóvenes	31
AQUILINA FUEYO GUTIÉRREZ; ISABEL HEVIA ARTIME; CRISTINA VALDÉS ARGÜELLES; CLARA ROSA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ	
3. Pedagogías basadas en el juego para afrontar retos globales	49
GLORIA BRAGA BLANCO; ALEJANDRO RODRÍGUEZ MARTÍN; SARA DE LA FUENTE GONZÁLEZ; ALEJANDRO GARCÍA GARCÍA	
4. La pedagogía teatral como herramienta para «imaginar-nos» como ciudadanía global	67
ADELINA CALVO SALVADOR; ÓSCAR BARROS GONZÁLEZ; ANUS TEJA DE JUANA	
5. Huellas sentipensantes para posicionarnos frente al mundo	93
ELIA FERNÁNDEZ DÍAZ; CONCEPCIÓN ALICA RODRIGO	

6. Reapropiarse de los medios para crear producciones que nos interpelan	109
CARLOS RODRÍGUEZ-HOYOS; ISABEL PÉREZ ORTEGA; NOEMÍ SAINZ DE LA MAZA	
7. Decálogo sobre participación y educación para la ciudadanía global	127
ANA CASTRO-ZUBIZARRETA; DAVID MENÉNDEZ ÁLVAREZ-HEVIA; MARÍA VERDEJA MUÑIZ	
Autoría	145

Presentación

PILAR DEBÉN GÓMEZ

Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo (AECID)

Como suceden muchas veces las cosas en la vida, por casualidad me topé en mi camino con una persona que se dedicaba a la ciencia de los datos. Inmediatamente llamó mi atención, porque era algo de lo que había odio hablar, pero no sabía muy bien de qué se trataba. Él no imagina, ni por lo más remoto, el impulso que dio a mi curiosidad por la inteligencia artificial (IA), pero, bueno, esa es otra historia.

Al poco tiempo leí un artículo que me impactó. Ya sabéis cómo es Google, en cuanto muestras interés en un tema, selecciona por ti miles de noticias relacionadas, y así, llegó a mis manos el artículo del periódico *El Mundo* sobre Omar Hatamleh, experto español en IA, con el titular: «Dentro de 50 años va a ser casi imposible distinguir un robot humanoide de una persona».

Y os estaréis preguntando qué tiene que ver esto con la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global (EpDCG), pero para mí existe una fuerte conexión entre ambos aspectos. Podríamos decir que estamos hablando de dos corrientes de pensamiento que, por el momento, percibo como contrapuestas, pero que podrían complementarse para lograr la utopía de un mundo mejor. En el fondo, eso es lo que anhelamos todos y todas cuando nos concedemos el permiso de soñar.

La EpDCG aspira a generar en las personas valores de solidaridad, empatía, pensamiento crítico, respeto por los derechos

humanos, apreciación de la diversidad, etc. Al fin y al cabo, vivimos en un mundo complejo, interconectado, y necesitamos desarrollar un sentido de pertenencia a una humanidad que va mucho más allá de nuestro entorno cercano.

La IA, dada la deriva que está siguiendo, o se dota de una ética compartida o acabará engullendo, sin apenas darnos tiempo a reaccionar, lo poco que nos queda como comunidad, como grupo de individuos que construyen juntos un camino. De esto ya advierten numerosos expertos, entre ellos Omar Hatamleh, tal y como recoge el artículo que os he citado anteriormente.

Otras voces también críticas con el desarrollo de la IA señalan su enorme impacto medioambiental: cables submarinos, miles de estructuras monumentales a lo largo de todo el mundo (servidores, etc.), consumo excesivo de agua y electricidad, etc.

El contexto en el que nos movemos es poco propicio para estas metas comunitarias. Estamos bombardeados por el consumismo exacerbado, el hedonismo o la inmediatez. No queremos profundizar en nada ni en nadie; la oferta es amplia, y no queremos perdernos nada. Todo esto ha cambiado las relaciones personales. Vivimos en una sociedad que cada vez es «más líquida», tal y como la definió el sociólogo polaco Zygmunt Bauman. Algunos más críticos con este concepto, hablan ya de la sociedad gaseosa. Ya no nos quedan más estados a los que aludir. Pero lo realmente preocupante es que, a pesar de todo, no nos sentimos necesariamente personas más felices, ni estamos más satisfechas. Ahora más que nunca necesitamos pensar juntos, mirar hacia los lados y volver a encauzar el camino por el que estamos transitando.

Quizás, estamos trabajando duro para cerrar algunas brechas (de género, de lo digital, etc.), pero no sé si somos del todo conscientes de que la brecha emocional entre las personas es cada más profunda. Constantemente nos topamos con personas con grandes dificultades a nivel emocional, altamente capacitadas en lo profesional, pero incapaces de sentir empatía, o más bien de asumir las consecuencias de sentir esa empatía y de decidir cómo asumirla.

¿Son la globalización y el desarrollo tecnológico los factores que nos están haciendo mutar y convirtiéndonos en humano-

des imperfectos? ¿Cómo es posible que la IA busque un robot con sentimientos y estemos anulando progresivamente esa capacidad en las personas?

Ahora más que nunca, la educación tiene un rol central para revertir la deriva de las sociedades. No podemos permitirnos que el lema de la Agenda 2030 quede en palabras vacías: «Las personas en el centro, sin dejar a nadie atrás».

Pero para construir una sociedad más justa y equitativa necesitamos personas con un desarrollado sentido de pertenencia, personas con pensamiento crítico y capacidad de adaptabilidad, con inteligencia emocional. Curiosamente, son las mismas demandas que piden los expertos en IA. Pero ¿es igual educar con la mirada puesta en el bienestar de las personas que educar para satisfacer un nuevo mercado de trabajo más tecnológico y volátil?

Aquí entra de lleno nuestro papel como educadores/as. Potenciamos en las personas todas sus capacidades, desarrollemos las competencias necesarias para dotar de herramientas a las personas para que estén adaptadas en ese contexto y generen y cuiden su bienestar y el de los demás. Para ello necesitamos escuelas transformadoras, pero también universidades transformadoras, donde el profesorado ofrezca oportunidades de plantearse los retos del siglo XXI como parte de su aprendizaje. Donde la ciudadanía global proyecte miradas de empatía hacia otras formas de ser y de estar en el mundo, donde las metodologías de enseñanza-aprendizaje se renueven y potencien aprendizajes desde la participación y la acción. Metodologías creativas y participativas para la ciudadanía global. Nada más y nada menos.

Este libro encierra un enorme tesoro, un enfoque ecosocial con el que posicionarse en el mundo desde una perspectiva diferente. Si otro mundo es necesario y posible, este mundo necesita un enfoque educativo diferente donde el protagonismo del alumnado sea central y las metodologías sean un motor de cambio que afiance los principios éticos y democráticos.

Por tanto, es un enorme privilegio para mí el haber podido escribir este breve prólogo, gracias a la invitación de Adelina Calvo. En su persona y en el resto de los autores y autoras que han contribuido a esta publicación se vislumbra un modelo de uni-

versidad comprometida, impulsora del cambio de modelo educativo que necesitamos para afrontar los retos del mundo globalizado en el que vivimos.

Los docentes sois agentes de cambio de primer orden. No dejéis que este poder se diluya en vuestras manos. Ojalá a lo largo de vuestras carreras profesionales el horizonte que guíe vuestro hacer pedagógico conecte con este enfoque y hagáis vuestro el lema: «Las personas en el centro sin dejar a nadie atrás», porque nos estamos jugando nada más y nada menos que «nuestro mundo», «nuestra dignidad» y «nuestro futuro».

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Guerrera, T. (2024). Omar Hatamleh un español en la cumbre mundial de la IA: «Dentro de 50 años va a ser casi imposible distinguir un robot humanoide de una persona». *El Mundo*, <https://www.elmundo.es/papel/lideres/2024/09/09/66dedcb3e85ecef2678b45ab.html>
- Maguregui, M. (2024). *La materialidad de la inteligencia artificial y su costo ambiental*. <https://www.educ.ar/recursos/159115/la-materialidad-de-la-inteligencia-artificial-y-su-costo-amb>
- Royo, A. (2017). *La sociedad gaseosa*. Plataforma.

Educación en ciudadanía global con metodologías creativas y participativas

ADELINA CALVO SALVADOR
Universidad de Cantabria

AQUILINA FUEYO GUTIÉRREZ
Universidad de Oviedo

En este capítulo introductorio planteamos la importancia y urgencia de educar en ciudadanía global (ECG) teniendo en cuenta los grandes retos sociales, ambientales y políticos a los que nos enfrentamos como sociedad en este momento histórico. Realizamos un acercamiento al término desde posiciones críticas y decoloniales, buscando una definición que ayude a comprender en qué medida la ECG ofrece herramientas para comprender las complejas relaciones de interdependencia y ecoddependencia que definen a nuestras sociedades, y desde ahí, pensar de forma esperanzada qué podemos hacer como ciudadanía para comprender y combatir problemáticas como los discursos de odio, el cambio climático o la desigualdad. Explicamos la importancia de preguntarse no solo el qué o el porqué de este enfoque educativo, sino el *cómo*, tres preguntas fuertemente relacionadas entre sí. En este libro la pregunta por la metodología no es una pregunta técnica, sino ética y política que nos invita a pensar en la pedagogía como un lugar de encuentro y transformación.

1.1. Qué entendemos por ciudadanía global y por qué este enfoque importa

La ECG se ha convertido en un reto inaplazable para afrontar la crisis ecosocial que estamos viviendo a escala planetaria. No podremos hacer frente a la emergencia ambiental y migratoria, a los conflictos armados que se viven en todo el mundo, al crecimiento de las derechas totalitarias que no respetan los derechos humanos, a la desigualdad, a la pobreza y, en suma, a la injusticia que condena a la humanidad y al planeta a la extinción si no somos capaces de construir, a través de la educación, entre otras vías, una ciudadanía que afronte estos retos desde una perspectiva global. La ciudadanía global se presentaría, así, como una alternativa a la ciudadanía ligada a los estados o a macroconfiguraciones geopolíticas como la Unión Europea, que reconocen a las personas pertenecientes a un Estado nación unos derechos sociales, políticos y cívicos. Sin negar la importancia de esos niveles de pertenencia, reconocimiento y ejercicio de ciudadanía, los retos globales que tenemos requieren avanzar más allá, hacia el reconocimiento y ejercicio de derechos y responsabilidades universales en un mundo interconectado. Esto supone un profundo cambio en la forma de entender la relación entre cada persona y la sociedad, poniendo en el centro la interconexión de dimensiones que van desde lo local a lo global; lo que a su vez conlleva modificar la forma en que entendemos nuestro papel en el mundo y nuestros derechos y obligaciones, como algo que no solo se sitúa dentro de nuestra propia nación, sino que es también parte de una comunidad global mucho más amplia.

Los poderes políticos y económicos han empezado a caminar en esta dirección, pero a una velocidad tan lenta que hace improbable que se pueda atajar esta crisis en un corto plazo. Para ello se ha legislado, se han elaborado informes, y diferentes organismos nacionales e internacionales han promovido políticas educativas que dan un respaldo importante a la necesidad de impulsar las prácticas de ECG (desde nuestra actual ley orgánica educativa hasta los informes PISA), como se irá viendo a lo largo de este libro.

Unas prácticas que hasta ahora se venían realizando de forma minoritaria, impulsadas o por las ONGD, o por una parte del profesorado concienciado que ha trabajado sin respaldo, de forma voluntarista, aislada y muchas veces a contracorriente y en medio de unos discursos y unas prácticas pedagógicas neoliberales que promueven la competitividad, la tecnologización y los enfoques curriculares técnicos y bastante desconectados del mundo y de sus actuales problemas (Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, 2022).

Conviene recordar que la noción de ciudadanía global comenzó a perfilarse en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, marcado por eventos centrales como la fundación de las Naciones Unidas en 1945 y la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948. Estos acontecimientos establecieron un nuevo orden mundial y sentaron las bases para un reconocimiento global de la dignidad intrínseca y de los derechos igualitarios e inalienables de todos los seres humanos. La idea de una ciudadanía global no se consolidó de inmediato como un concepto claramente definido, sino que fue ganando relevancia y claridad gradualmente a medida que estas instituciones empezaron a influir en las normas internacionales y en la percepción pública sobre los derechos y responsabilidades globales (Brown, 2016). La Carta de las Naciones Unidas y el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos reflejan este compromiso hacia principios universales de humanidad y justicia, estableciendo los cimientos de lo que actualmente se considera la base de la ciudadanía global.

Este marco ideológico y ético ha evolucionado significativamente con el tiempo, adaptándose a los desafíos y cambios del mundo globalizado. A lo largo de los más de 70 años de historia de las Naciones Unidas, el concepto de ciudadanía global ha madurado, impulsado por un entendimiento cada vez más profundo de la interconexión y dependencia mutua de los países. En la actualidad, la ciudadanía global debería entenderse como una identidad que trasciende lo nacional, apelando a una ética global que se preocupa por el colectivo humano en su conjunto y se esfuerza por abordar los retos globales con soluciones colec-

tivas. Este enfoque hacia una ética global en desarrollo enfatiza la importancia de la cooperación internacional y el compromiso compartido hacia un futuro sostenible y equitativo para todas las personas (Unesco, 2017, 2025).

Pero los hechos recientes nos muestran que no es esto en realidad lo que está sucediendo. La incapacidad para adoptar medidas consensuadas para mitigar o frenar el calentamiento global y el cambio climático, la imposibilidad para frenar el genocidio que se está viviendo en Gaza o la invasión de Ucrania son algunas de las crisis que más han evidenciado la incapacidad de los organismos internacionales y de la propia Unión Europea para materializar ese cambio de perspectiva, y que ponen en evidencia que son los intereses geoeconómicos, y no los derechos humanos, los que están dirigiendo el rumbo del planeta en el momento actual. Si como sociedades supuestamente avanzadas no somos capaces de dimensionar el problema al que nos enfrentamos, no podremos buscar un equilibrio imprescindible entre los intereses económicos y los derechos humanos garantizados, a escala global, por sistemas políticos democráticos que posibiliten la construcción de la conciencia de la ciudadanía con una clara dimensión de justicia global a escala planetaria.

Un intento –desde nuestro punto de vista, limitado– de buscar ese equilibrio ha sido la Agenda 2030 articulada en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Diferentes trabajos señalan que la Agenda nace con limitaciones, sobre todo por la idea incuestionada de progreso en la que se inspira, por su tendencia a la invisibilización del conflicto y de las desigualdades entre países y por su poca incidencia en la insostenibilidad del modelo de consumo occidental. Por otra parte, se ha señalado también el evidente etnocentrismo con el que están formuladas sus metas y la falta de concreción en sus mediciones (Gil, 2021; Tellería, 2022).

En cuanto al efecto que ha tenido la Agenda 2030 en el mundo educativo, nos atrevemos a decir que la proliferación de prácticas que, supuestamente, se alinean con la Agenda, asumiendo los discursos de los ODS de una forma superficial, puntual y escasamente crítica, ha dado lugar a experiencias limitadas. Se tra-

ta de propuestas que, en su desarrollo, se centran en problemáticas parciales y no cuestionan en conjunto el modo de vida occidental ni el sistema capitalista sobre los que se producen el conjunto de problemas que configuran la actual crisis ecosocial. Este tipo de propuestas no contribuye a una transformación social que dé respuesta a los desafíos que tenemos planteados como humanidad, tal y como pretende el discurso de la Agenda. En nuestra opinión, desactiva una buena parte de ese discurso al desproblematizarlo y convertirlo en algo «sencillo y fácil de asumir». Esta situación afecta a muchas experiencias llamadas de ECG que se han visto «colonizadas» por ese discurso superficial que supone la afiliación acrítica de determinadas prácticas a los ODS, como si el hecho de enunciarlos en el proyecto fuese suficiente para darles carta de naturaleza como prácticas realmente rigurosas o transformadoras.

El ámbito sociopolítico en que se inserta la ciudadanía global no está exento de dilemas y contradicciones y, como consecuencia, los enfoques educativos que se orientan a construirla van también navegando entre esas contradicciones. La ECG, como plantea la *Declaración europea sobre educación para la ciudadanía global* (GENE, 2022), debe permitir a las personas reflexionar críticamente sobre el mundo y su lugar en él, y para ello vamos a necesitar articular acciones que nos permitan afrontar la incertidumbre y la complejidad que esto supone en la educación de la ciudadanía del Norte Global. Entre otros, los enfoques decoloniales han llamado nuestra atención hacia la importancia de deconstruir la ciudadanía global desde una crítica profunda del capitalismo en el que están instalados los países del llamado Norte Global y los efectos de su socio inherente, el colonialismo. Esa deconstrucción no solo es necesaria para poner de manifiesto que el sistema capitalista neoliberal es el responsable de los problemas que conforman la crisis ecosocial y sistémica en que vivimos, sino también para enfatizar la necesidad de revisar nuestro papel en ese sistema de opresión global que está en la base de los problemas a los que nos enfrentamos como sociedad y como planeta.

Necesitaremos enfoques educativos y metodologías que posibiliten, por ejemplo, analizar que vivimos en países que no reco-

nocen la ciudadanía a personas migrantes, permitiendo su explotación laboral encubierta precisamente por esa falta de reconocimiento; países con un sistema que desarrolla, también en lo local, contextos de inequidad recubiertos de prejuicios sobre el origen de la pobreza, que no permiten ver que esa pobreza está construida a expensas de privar a ciertos grupos de sus derechos para mantener los privilegios de otros grupos; metodologías que nos permitan comprender cómo nuestras pautas de consumo, más allá de lo individual, atentan contra la sostenibilidad, para también ser capaces de entender el papel que como ciudadanía tenemos a la hora de presionar a los poderes políticos y económicos para tomar medidas frente a la crisis ecológica global. Problemas todos ellos vinculados a la crisis ecosocial y cuyas causas deben ponerse de manifiesto mediante procesos educativos críticos que requieren respuestas que van más allá de lo local-nacional.

En este sentido, Vanessa Machado de Oliveira (2021) nos propone analizar y aprender de la modernidad en su etapa final, en su proceso de declive y desaparición para, en lugar de tratar de «arreglarla» o rechazarla e imaginar prácticas educativas capaces de destruirla, reemplazarla o trascenderla. Es una invitación a afrontar y procesar las complejidades y las lecciones difíciles que la modernidad nos ofrece, permitiendo que sus enseñanzas se integren en nuestro trabajo, pero aceptando su inevitable declive. Nos propone asentar nuestro trabajo en la visibilización de cuatro negaciones que están en la base de nuestro modo de vida capitalista occidental:

- La violencia histórica estructural y sistémica en que se asienta el modelo de vida de las sociedades capitalistas neoliberales y nuestra complicidad con esa violencia, dado que nuestra comodidad y nuestros derechos se asientan en la explotación y el saqueo de otras personas, territorios y países.
- Los límites biofísicos del planeta. No hay sostenibilidad con el nivel de crecimiento y consumo exponencial que estamos desarrollando. La tierra es una entidad viviente de la que somos parte, y no una mercancía de nuestra propiedad. Las prácticas económicas extractivistas de sobreexplotación y so-

breconsumo están provocando la extinción de especies y provocaremos la extinción prematura de la nuestra.

- La negación de la interrelación. Vivimos como si estuviéramos separados unos de otros, cuando en realidad estamos interconectados, formando parte de un organismo viviente, de un metabolismo viviente más amplio, antiguo y duradero que nosotros mismos que es el planeta, un organismo «biointeligente». Tenemos que poner de manifiesto nuestra temporalidad frente a ese continuum y la necesidad de reparación hacia el futuro por los errores cometidos.
- La magnitud y la complejidad del problema frente a la tendencia a buscar la esperanza en soluciones simples que nos hacen sentirnos y vernos mejor y alejarnos del trabajo difícil, utilizando pronósticos futuros como vías de escape (véase la Agenda 2030 de los ODS).

En definitiva, la ECG crítica nos plantea la pregunta de cómo afecta la globalización a nuestras vidas, a la vida propia y a las vidas de los demás. Y nos invita a pensar en el presente sin perder la mirada histórica que nos ayudará a comprender las fuerzas capitalistas, patriarcales, racistas y ableistas que están en la base de la globalización en su dimensión más depredadora con el planeta y con la explotación de unas personas y unos territorios sobre otros. Una invitación que debería permear los procesos educativos de cualquier colectivo y territorio.

1.2. La pregunta sobre la metodología

La metodología educativa plantea la cuestión de *cómo* enseñar y aprender mejor sobre ciudadanía global, algo que no puede contestarse al margen del *qué*, es decir, del concepto que tenemos sobre ciudadanía global. Las pedagogías críticas y poscríticas vienen señalando que la pregunta por el *cómo* no puede hacerse nunca al margen de la pregunta del *porqué* y *para qué*. En definitiva, la pregunta sobre la metodología no es una pregunta técnica, sino una pregunta que nos coloca frente a un conjunto de dile-

mas éticos y políticos que están en el centro de la preocupación de cómo hacer real el derecho a una ECG de calidad para todas las personas, sin excepciones. Y es una pregunta que no puede contestarse al margen de otras cuestiones pedagógicas como la estructura y organización del currículum, el desarrollo profesional docente o el papel de la infancia y juventud en las distintas comunidades y sociedades.

La pregunta por la metodología sigue siendo hoy una pregunta completamente necesaria si tenemos en cuenta que el derecho a la educación para la ciudadanía global está recogido en las grandes agendas internacionales (meta 4.7 del ODS 4, educación de calidad), que ha sido suscrito por nuestro país a través de la ya citada *Declaración europea sobre educación para la ciudadanía global* (GENE, 2022) y que se concreta a nivel legislativo con la presencia del enfoque de la educación para la ciudadanía mundial que recoge la LOMLOE (2020) y en la reciente inclusión de la Agenda de los ODS en los estudios superiores (al amparo del RD 822/2021 sobre la inclusión de la sostenibilidad en los estudios universitarios).

Por otro lado, si el objetivo fundamental de esta perspectiva es ampliar el concepto y ejercicio de la ciudadanía a todas las personas, en contextos locales y globales, en escenarios presenciales y virtuales (habida cuenta de la centralidad del uso de las tecnologías en nuestras vidas), las formas de trabajar para lograr este objetivo deben acompañar ese mismo ejercicio de la ciudadanía, lo que requiere plantear una pedagogía desde las claves de la deliberación, el debate, el diálogo, la confrontación y la negociación. Esto es particularmente importante en un contexto histórico como el actual, que ha sido definido como de debilidad y erosión de la democracia, de auge mundial del autoritarismo. Un contexto donde la pedagogía crítica debe desempeñar un rol central en la reconstrucción de los procesos educativos como espacios de educación cívica, deliberación pública y alfabetización crítica del mundo (Giroux y Bossio, 2021).

Se trata, por tanto, de una pedagogía informada por una buena educación, es decir, por una educación que se interroga por los fines, que se aleja de la cultura de la medición, de la evidencia y de la eficacia, y que se orienta al bienestar humano (Biesta,

2020). Una pedagogía orientada por la justicia social global que permite contextualizar el aprendizaje de cuestiones globales en el marco de la vida cotidiana de la infancia y la juventud; que se dirige a hacernos conscientes de nuestros propios estereotipos, tendencias, privilegios y parcialidades; que genera espacios para valorar la diversidad, el encuentro y el diálogo intercultural; que parte de las experiencias personales para abrir un debate sobre cuestiones como las causas de la pobreza, la ayuda al desarrollo o la desigualdad global (Bourn, 2020, 2022).

Una pedagogía que se nutre del enfoque feminista y decolonial (Calvo-Salvador, 2024) supone poner el énfasis en prácticas que nos permitan identificar problemáticas y tratar de transformarlas interviniendo en las dimensiones locales y globales que se interconectan en las situaciones reales que afectan a personas de distintas generaciones y culturas. Y a la vez, considerando a otros seres vivos y al planeta mismo, que no será sostenible sin acciones y alianzas globales (GENE, 2022).

Dentro de lo que se viene denominando la pedagogía del disconfort, o *deep education*, autoras como Vanessa Andreotti o Karen Pashby nos impulsan a crear metodologías que nos ayuden a interrogarnos sobre algunas cuestiones fundamentales como son nuestra responsabilidad (la de cada persona en particular) en los problemas globales y la importancia de buscar soluciones estructurales; por ejemplo, analizando el impacto de los niveles de consumo en el cambio climático, el papel de las intervenciones militares occidentales en el fomento de la migración, la división internacional racializada y sexista del trabajo, etc. Metodologías que nos permitan, además, deconstruir el concepto de ciudadanía global para que sea menos eurocentrado, más inclusivo, desbordando las nociones que manejan los Estados nación occidentales a partir de las propuestas de otros países y tipos de comunidades políticas como las naciones indígenas o afrodescendientes. Estas propuestas nos abren al aprendizaje de nuevos saberes, nuevas formas de conocimiento para imaginar el mundo de manera distinta y provienen de comunidades cuyas voces han sido silenciadas o desconsideradas en los procesos de construcción de conocimiento que se vienen desarrollando desde la modernidad.

1.3. La pregunta sobre la metodología está permanentemente abierta y no tiene una única respuesta

La pregunta sobre qué pedagogía es la más adecuada para lograr aprendizajes sobre ciudadanía global está permanentemente abierta, dado que se viene señalando que, si bien conceptualmente el enfoque ECG tiene un gran potencial crítico y transformador, las prácticas educativas que se desarrollan bajo ese término paraguas no siempre tienen ese mismo potencial, y en ocasiones se han restringido a cuestiones como concienciar o recaudar fondos para colectivos o zonas desfavorecidos (Pashby *et al.*, 2020).

La investigación desarrollada en el contexto español y dirigida a analizar proyectos de educación para el desarrollo y ciudadanía global constata que existen enfoques muy diversos bajo estos mismos términos y que cada centro escolar explora su propio camino para promover este enfoque y tratar de consolidarlo. Dentro del amplio marco de experiencias que existen, podemos clasificarlas en un continuo que va desde el polo formado por una visión más asistencialista, al polo formado por una visión de justicia social global. En aquellos casos en los que prima una dimensión de concienciación y de recaudación de fondos, que suelen vincularse con las primeras generaciones de educación para el desarrollo, suelen ser más comunes actividades puntuales como un taller o un cine fórum. También son habituales proyectos que, si bien tienen un mayor recorrido, su objetivo último es recaudar fondos que son posteriormente donados a una ONGD para becas de estudios o construcción de escuelas en países o zonas que tienen menos recursos. Algunos de estos proyectos también tienen un impacto mayor en el currículum al promover un enfoque global que gira sobre las tradiciones, cultura y lengua de la región, o país al que se apoya económicamente con el proyecto.

Por otro lado, aquellas escuelas en las que prima un enfoque orientado por la justicia social (que se relacionan con las últimas generaciones de la educación para el desarrollo), se perciben ac-

tividades incardinadas en un proyecto global que tratan de vincular la vida cotidiana de la infancia con problemas globales como pueden ser la pobreza o la menor escolarización de niños y niñas en otras partes del mundo. Son propuestas educativas que ofrecen oportunidades para comprender las desigualdades en el mundo global actual. En todas ellas también se percibe un nivel de reflexión metodológico muy diferente que va desde la descripción de actividades puntuales, hasta el análisis de metodologías más específicas como el aprendizaje basado en problemas o en proyectos. También se constata el impulso que han supuesto las agendas internacionales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio o de Desarrollo Sostenible en experiencias de centros educativos de todo el territorio español (Calvo-Salvador, 2020; Calvo-Salvador y Rodríguez-Hoyos, 2024).

Avanzar en la respuesta a la pregunta de qué metodologías son más adecuadas para educar en ciudadanía global, teniendo en cuenta las particularidades de cada contexto, también puede ser un paso previo en la búsqueda de elementos de análisis para un estudio comparativo sobre estas prácticas pedagógicas entre varios países y territorios (Hahn, 2016).

1.4. Diferentes maneras de aproximarse a la discusión sobre lo metodológico

En la literatura especializada son diferentes las aproximaciones que se han adoptado para discutir qué metodologías han probado ser más adecuadas para educar en ciudadanía global. Varios estudios nacionales e internacionales plantean la importancia de una pedagogía activa, de aumentar la agencia de la infancia y juventud, de promover el rol del docente como intelectual crítico y agente de cambio social. Son estudios que también analizan las posibilidades que ofrece el currículo para trabajar la ciudadanía global (desde los enfoques más holísticos o transversales, a las acciones más puntuales), así como el análisis de las materias escolares que tienen una mayor y menor tradición en trabajar este enfoque (Hunt, 2020; Movimiento por la Educación Trans-

formadora y la Ciudadanía Global, 2022; Sant, *et al.*, 2018; Serantes, Zapico y DePalma, 2019).

Otras propuestas ofrecen un conjunto de preguntas, orientaciones y principios que los propios docentes pueden utilizar para reflexionar sobre sus proyectos docentes y elecciones metodológicas en la búsqueda de propuestas educativas que vayan favoreciendo un análisis complejo del mundo desde las dimensiones local y global. Se plantean cuestiones como, por ejemplo, concebir los contenidos educativos como un punto de partida, no de llegada; tratar metodologías que ayuden a producir buenas y profundas preguntas, más que respuestas; buscar estrategias que faciliten un pensamiento sugerente y provocativo; generar un contexto de aprendizaje que permita crear nuevas y diferentes conexiones entre lo local y lo global; identificar ideas preconcebidas que sesgan nuestra visión de la realidad personal, social y mundial; trabajar desde el pensamiento crítico y con análisis estructurales de la realidad que combinen niveles como lo económico, político, cultural y medioambiental, o valorar la diversidad y organizar entornos educativos inclusivos (Ardanaz, 2015, 2016).

Un tercer tipo de propuestas son las que se centran en analizar y evaluar programas educativos que se lanzan en el marco de una estrategia nacional, como el conocido *global learning* en Reino Unido (Global Learning Network, 2024) y que presentan casos de estudios o ejemplos de buenas prácticas (DePalma, 2019). Se han publicado, también, trabajos que analizan determinadas propuestas educativas que construyen ciudadanía global, que tienen una tradición consolidada y que emanan de organismos públicos, ONGD o movimientos sociales como las propuestas de Hegoa, Oxfam o Fridays for Future (Díaz Salazar, 2020). Finalmente, en la obra de Boni *et al.* (2020) se presenta un cuadro que clasifica varios métodos para promover ciudadanía global orientados a la participación, al desarrollo personal, al aprendizaje entre iguales, a la interacción con el contexto y al desarrollo de un clima positivo de aula.

Recogiendo este rico legado, este libro subraya de nuevo la importancia de la pedagogía como un lugar de encuentro, como

un espacio para ampliar nuestra capacidad de ser sujeto, de inscribir una diferencia (Biesta, 2020). Comparte con la Unesco la idea de que «la pedagogía consiste en crear encuentros transformadores a partir de lo que heredamos y lo que se puede construir» (Unesco, 2022, p. 151). Se inspira en trabajos anteriores que han establecido las características centrales de formas de trabajar orientadas al desarrollo de la ciudadanía global crítica y que necesariamente plantean la pregunta de cómo está funcionando el poder y la autoridad en las relaciones pedagógicas orientadas al cambio y la transformación social. Elementos como el desarrollo del pensamiento crítico, el uso del diálogo y la reflexión, el desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva, la posibilidad de conocer para intervenir en lo público y transformar nuestros contextos, la promoción de los valores de igualdad, diversidad y diferencia o la pedagogía del cuidado y del buen vivir son claves que han inspirado este libro (Blackmore, 2016; Simpson, 2018; García-Rincón, 2020).

Se trata de un texto polifónico en el que intervienen profesionales que tienen una trayectoria media o consolidada en la universidad, profesionales que están en el proceso de escribir su tesis doctoral o la han terminado recientemente y profesionales que trabajan fueran de la universidad (en el sistema educativo formal y en asociaciones). Estos perfiles dan cuenta del trabajo en red que sostiene este libro en el que hemos realizado el esfuerzo por sistematizar determinadas metodologías educativas para promover una ciudadanía global crítica a partir de nuestras propias experiencias en dos contextos de comunidad autónoma que también son muy diferentes.

Una obra que está escrita con un lenguaje menos académico y más cercano a la divulgación científica, porque tiene la vocación de servir de inspiración a otros profesionales que trabajan en contextos educativos formales y no formales, y que están preocupados y preocupadas por mejorar su práctica docente desde las claves que ofrece el enfoque de la ciudadanía global.

A partir de las ricas y variadas experiencias educativas que han surgido en el marco del proyecto de investigación coordinado que ha hecho posible esta publicación, las autoras y los autores

han realizado un esfuerzo por sistematizar su propio método de trabajo, su metodología, tratando de explicar cómo usar esas formas en la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía global. Unas metodologías que hemos adjetivado como creativas y participativas.

Creativas porque han diversificado los lenguajes para promover esa ciudadanía (juego, teatro, imagen, sonido, etc.) y porque se interrogan de manera constante por la capacidad de agencia de los participantes en el proceso (infancia, juventud, personas adultas). También porque son procesos que se conciben como apertura a lo nuevo, a lo desconocido, a lo que está por venir desde lo que cada persona es y aporta en el proceso educativo.

Participativas porque se preguntan por cómo está funcionando el poder y la autoridad en estos procesos, qué voces están siendo silenciadas y qué voces están siendo más escuchadas. Y porque tratan de ofrecer a los niños, las niñas y las personas jóvenes oportunidades para expresar su voz, para que sea escuchada, para vincularse críticamente con sus realidades y para reflexionar críticamente sobre sus concepciones previas y prejuicios.

La creatividad y la participación se ponen al servicio de reinventar el proceso educativo como un proceso ético y político, de construcción de ciudadanía local y global que llene de significado la idea de la educación como espacio de lo público, de gobernanza de nuestra vida en común.

A partir de experiencias reales desarrolladas en Cantabria y Asturias (norte de España) se discuten aquí las posibilidades del aprendizaje-servicio, de las pedagogías basadas en el juego, de la pedagogía teatral, del enfoque narrativo y del uso crítico de los medios. La obra finaliza con una reflexión más general que hemos denominado decálogo sobre participación y educación para la ciudadanía global.

En un contexto en el que la infancia y la juventud están sometidas a fuertes presiones economicistas y de mercado que pugnan por crear subjetividades consumistas de bienes y datos y en el que se descubren nuevos problemas –como, por ejemplo, la soledad no deseada que describe Giovio (2024)– que, suponíamos, eran propios de otros rangos de edad, parece necesario re-

pensar los escenarios educativos desde pedagogías que ponen en el centro a las personas, los vínculos, las relaciones, el reconocimiento, la solidaridad, la cooperación, la diversidad y el diálogo entre saberes. Una pedagogía que nos invita a repensar nuestro papel docente como personas adultas que estamos sometidas a esas mismas lógicas de mercado que debemos desestabilizar a diario para reconstruir los contextos educativos hacia lógicas más democráticas que nos ayuden a reconsiderar nuestro lugar en el mundo desde la relación que tenemos con nosotras mismas, con las otras personas y con la naturaleza.

Para finalizar este capítulo introductorio queremos destacar un último elemento que consideramos crucial en el desarrollo de metodologías que nos permitan educar para una ciudadanía global crítica. Construir el pensamiento crítico que se requiere para enfrentarnos a los grandes retos globales pasa por incorporar el ingrediente de educar también para la «esperanza», lo cual no supone, en modo alguno, simplificar los problemas que implican esos retos globales o despolitizarlos, sino posibilitar que se visualicen alternativas posibles a diferentes niveles. Supone crear acciones que nos permitan abrir horizontes hacia lo que se puede –y se debe– hacer, hacia dónde podemos movilizarnos, ser creativos y ver nuestra capacidad de organizarnos y de crear redes, tanto a nivel personal como colectivo; es decir, tanto en nuestro nivel micro del día a día como en un nivel más macro, generando alianzas y acciones, ya sean simbólicas o con mayor incidencia social (Asociación Los Glayus, 2021).

No hay nada menos transformador que la desmovilización que produce en las personas el cruce entre el desánimo y el pesimismo sobre nuestra capacidad de producir cambios. Esta tendencia conduce a la indiferencia, una condición que está en la base misma del mantenimiento del capitalismo y del sistema neoliberal. Por ello, nuestras propuestas metodológicas quieren conjurar esas inercias mediante acciones dinámicas, participativas, creativas, vinculadas a la comunidad y que abren posibilidades de transformación real a las personas que participan en ellas.

Referencias bibliográficas

- Ardanaz, M. (2015). El aula como espacio de aprendizaje global. El mundo como aula para el aprendizaje transformador. Doce pistas y una óptica. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global*, 7, 68-87.
- Ardanaz, M. (2016). Profundizando en el modelo de la óptica del aprendizaje global. Herramientas y metáforas para que el aula rompa sus paredes. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global*, 9, 64-94.
- Asociación Los Glayus (2021). *Atreverse a aprender. Experiencias educativas mediante la participación y las artes*. Octaedro.
- Biesta, G. (2020). *Educational research: an unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.
- Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8 (1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.18546/IJDEGL.8.1.04>
- Boni, A., Belda-Miguel, S. y Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Síntesis.
- Bourn, D. (2020). The emergence of global education as a distinctive pedagogical field. En: D. Bourn (ed.). *The Bloomsbury handbook of global education and learning* (pp. 11-22). Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350108769.0009>
- Bourn, D. (2022). *Education for social change. Perspectives on global learning*. Bloomsbury.
- Brown, G. (2016). *The Universal Declaration of Human Rights in the 21st century: a living document in a changing world* (p. 146). Open Book. <https://doi.org/10.11647/OBP.0091>
- Calvo-Salvador, A. (2017). The state of development education in Spain: initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development and Global Learning*, 9 (1), 18-32. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.9.1.03>
- Calvo-Salvador, A. (2024). Acompañando procesos de construcción de ciudadanía global crítica. Buscando la coherencia entre lo que investigamos y cómo investigamos. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 51 (2), 191-199. <https://doi.org/10.5209/redc.94769>

- Calvo-Salvador, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2024). In search of social justice. Spanish schools that promote global citizenship education. *Revista Sinergias, Diálogos Educativos a Transformação Social*, 17, 13-30. https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2025/01/Sinergias_N.17.pdf
- DePalma, R. (coord.) (2019). *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa*. Graó.
- Díaz Salazar, R. (coord.) (2020). *Ciudadanía global. Una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela*. Santillana.
- García-Rincón, C. (2020). El aprendizaje de la ciudadanía global en las escuelas. En: R. Díaz Salazar (coord.). *Ciudadanía global. Una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela* (pp. 119-125). Santillana.
- GENE (Global Education Network Europe) (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration. A European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to the year 2050*. <https://www.gene.eu/ge2050-congress>
- Gil, C. G. (2021). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en crisis: del Antropoceno a su recalibración. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 156, 107-121.
- Gioivo, E. (2024, 14 de julio). La soledad no deseada que azota a los jóvenes: «Te sientes invisible». *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2024-07-14/la-soledad-no-deseada-que-azota-a-los-jovenes-te-sientes-invisible.html>
- Giroux, H. y Bosio, E. (2021). Critical pedagogy and global citizenship education. En: E. Bosio (ed.). *Conversations on global citizenship education. Perspectives on research, teaching and learning in higher education* (pp. 3-12). Routledge.
- Global Learning Network (2024). *The case for global learning in the UK. Transforming our educational approaches in a complex, global world*. Global Learning Network / Development Education Research Centre, UCL.
- Hahn, C. L. (2016). Pedagogy in citizenship education research: a comparative perspective. *Citizenship Teaching & Learning*, 11 (2), 121-137. http://dx.doi.org/10.1386/ctl.11.2.121_1
- Hunt, F. (2020). Characteristics of a global learning school. En: D. Bourn (ed.). *The Bloomsbury handbook of global education and learning* (pp. 342-355). Bloomsbury Academic.

- Machado de Oliveira, V. (2021). *Hospicing modernity: facing humanity's wrongs and the implications for social activism*. Penguin Random House.
- Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global (2022). *La educación transformadora para la ciudadanía global en el sistema educativo español*. <https://intered.org/es/recursos/la-educacion-transformadora-para-la-ciudadania-global-etcg-en-el-sistema-educativo-espanol>
- Pashby, K., Da Costa, M., Stein, S. y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56 (2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Sant, E., Daves, I., Pashby K. y Shultz, L. (2018). *Global citizenship education. A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury.
- Serantes, A., Zapico, M. H. y DePalma, R. (2029). Currículum escolar y dimensión global de la educación para el desarrollo: presencia y posibilidades de integración. En: R. DePalma (coord.). *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación participativa* (pp. 123-145). Graó.
- Simpson, J. (2018). *Participatory pedagogy in practice: using effective participatory pedagogy in classroom practice to enhance pupil voice and educational engagement*. UCL Institute of Education.
- Telleria, J. (2022). Diversity vs. the 2030 agenda. A deconstructive reading of the United Nations Agenda for Sustainable Development. *Critical Social Policy*, 42 (4), 607-625. <https://doi.org/10.1177/02610183211065699>
- Unesco (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- Unesco (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Unesco (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco / Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Prácticas transformadoras de aprendizaje en servicio para construir ciudadanía global con personas jóvenes

AQUILINA FUEYO GUTIÉRREZ
ISABEL HEVIA ARTIME
CRISTINA VALDÉS ARGÜELLES
Universidad de Oviedo

CLARA ROSA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
IES Rosario Acuña de Gijón

No cabe duda de que el aprendizaje en servicio (en adelante ApS) ha creado tendencia en los últimos años; por ello, en este capítulo queremos presentarlo como una potente alternativa metodológica para promover ciudadanía global con personas jóvenes. En un primer apartado, revisamos las bases del ApS, para posteriormente perfilar las ideas clave de experiencias que vinculan el ApS a los retos de la educación para la ciudadanía global entendida en un sentido crítico. A continuación, damos cuenta de los proyectos en los que se inspira nuestra propuesta: las experiencias de ApS llevadas a cabo con alumnado del grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo y con el alumnado del Instituto de Educación Secundaria Rosario Acuña de Gijón (Asturias) en el proyecto «Buenvivir en un barrio sostenible», que ha recibido en el curso 2022-2023 el primer premio nacional de ApS.

2.1. Aprendizaje en servicio: antecedentes y conexión con la educación para la ciudadanía global

El ApS entronca con las tradiciones pedagógicas de aprendizaje a través de la acción, de la reflexión sobre la propia experiencia y de conexión de la escuela con la comunidad. Integra un servicio comunitario con el aprendizaje de contenidos, competencias, habilidades y valores, ayudándose de la actuación reflexiva y práctica en una realidad social. Tiene una tradición y un arraigo significativo en muchos países, principalmente del área geográfica de Latinoamérica y Norteamérica (Estados Unidos y Canadá) y cuenta con un largo recorrido en todos los niveles educativos. Internacionalmente, instituciones como la International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE) o la iniciativa norteamericana Campus College han estado operando durante décadas.

En 2001, se funda CLAYSS Fundación del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario en Argentina, que se convierte en una organización clave para la promoción y desarrollo del ApS en la región latinoamericana. En España, el ApS es mucho más reciente. En 2010, el ICE de la Universidad de Barcelona impulsa la creación de la Red Universitaria de Aprendizaje en Servicio (APSU), que promueve la colaboración interuniversitaria entre docentes, estudiantes e investigadores, y se crea la Red Española de Aprendizaje en Servicio (RedApS), que reúne a centros educativos, centros de profesorado y recursos, entidades sociales y universidades. Actualmente tiene 17 grupos territoriales y celebra anualmente el certamen de premios a los mejores proyectos de ApS.

En un intento de concretar el sentido del ApS, también denominado aprendizaje basado en la comunidad, o comprometido con la comunidad, cabe situarlo como un enfoque pedagógico innovador que integra un servicio o compromiso comunitario significativo en el currículo y ofrece al alumnado un reconocimiento académico por el aprendizaje. Promueve la participación

dentro de la comunidad para trabajar en un problema del mundo real, así como la reflexión y las estrategias de aprendizaje experiencial como parte fundamental del proceso (Aramburuzabala *et al.*, 2019). Entendido de esta forma, el ApS se perfila como una metodología capaz de vincular el conocimiento global con los desafíos sociales. Diferentes estudios lo presentan como un modelo idóneo para mejorar las competencias cívicas y sociales de los estudiantes, así como su compromiso ético, aspectos clave en la educación para una ciudadanía global (Aramburuzabala *et al.*, 2020; Newman y Lu, 2016; Celio *et al.* 2011; Bonastre *et al.*, 2021).

2.2. A la búsqueda de criterios para orientar las experiencias de ApS hacia la construcción de ciudadanía global

El desarrollo del capitalismo económico en las últimas décadas ha generado grandes problemas en todo el mundo: el deterioro de la biosfera, una crisis general de la democracia, el aumento de las desigualdades e injusticias, la proliferación de armamento y el avance de la ultraderecha y los nuevos autoritarismos demagógicos, por citar algunos. Ante estos desafíos es fundamental buscar un equilibrio entre los intereses económicos y los derechos humanos que venga garantizado globalmente por sistemas políticos democráticos que posibiliten la construcción de la conciencia de la ciudadanía con una clara dimensión de justicia global de escala planetaria.

Situándonos en este contexto, si mediante el ApS queremos construir una educación para la ciudadanía global que permita a las personas jóvenes reflexionar de forma crítica sobre su lugar en el mundo para entender, imaginar, tener esperanza y actuar para alcanzar un mundo con justicia social y climática, paz, solidaridad, equidad e igualdad, sostenibilidad planetaria y comprensión internacional (GENE, 2022), entonces cabe preguntarse: ¿qué características deberían tener esas prácticas educativas

para ser realmente transformadoras y posibilitar esa construcción de una ciudadanía global crítica? A la luz de nuestra propia experiencia, y de lo evidenciado en diferentes investigaciones (Adarlo, 2020; Gibson *et al.*, 2020; Blanco-Cano y García-Martín, 2021; Bonastre *et al.*, 2021; Hevia y Fueyo, 2016; Braga *et al.*, 2023 y Fueyo *et al.*, 2023), hemos identificado siete criterios que consideramos clave para promover esa ciudadanía global crítica mediante el ApS:

1. Seleccionar temáticas y servicios que planteen la interconexión entre lo local y lo global (glocal).
2. Desarrollar el compromiso cívico incorporando las competencias ciudadanas globales (competencias globales).
3. Dar voz y empoderar al alumnado mediante la participación de forma activa y democrática (dar voz al alumnado).
4. Crear conciencia mediante la acción, el conocimiento, la reflexión y el pensamiento crítico de las personas participantes (pensamiento crítico).
5. Desarrollar prácticas con un enfoque crítico y decolonial (enfoque decolonial).
6. Potenciar la comunidad y redes de colaboración con vocación global (potenciar comunidad).
7. Integración curricular y relevancia académica del ApS (integración curricular).

Veamos con detenimiento lo que implica cada uno de estos ejes.

Seleccionar temáticas y servicios que planteen la interconexión entre lo local y lo global: se trata de diseñar experiencias que permitan a la juventud participar en acciones para «cambiar el mundo» desde lo más cercano. Para ello, es preciso garantizar la dimensión global de los proyectos, bien porque los temas y servicios elegidos tengan esa dimensión, bien porque esta se pueda buscar a partir de acciones que permitan ver cómo las temáticas locales trabajadas están atravesadas por ejes globales. En este tipo de proyectos los estudiantes comprenden cómo sus acciones pueden influir en otras comunidades y, a su vez, cómo

los problemas globales afectan a su propia comunidad. Como señala la Declaración de Dublín, se trata de garantizar que se da un «enfoque en la interconexión entre las dimensiones local y global de los problemas que afectan a las personas, a otros seres vivos y al planeta entre generaciones; entre culturas y entre el pasado, presente y futuro» (GENE, 2022, p. 21).

Desarrollar compromiso cívico incorporando las competencias ciudadanas globales: se trata de potenciar proyectos orientados al desarrollo de la competencia global de las personas jóvenes, articulada en subcompetencias tales como la empatía, la colaboración internacional y la capacidad de comunicación intercultural. Para ello, es importante que los proyectos aborden el trabajo con personas de diferentes orígenes, respetando las diversas perspectivas culturales a la hora de abordar un tema. Las experiencias con una dimensión internacional desarrollan una mayor conciencia sobre otras comunidades desfavorecidas y mejoran la comprensión de los participantes sobre la sociedad y las diferentes maneras de ver el mundo. Mediante estas experiencias, el estudiantado descubre distintas realidades sociales, desarrolla respeto y curiosidad por la cultura ajena a la vez que aumenta su «humildad cultural» (Blanco-Cano y García-Martín, 2021). Cuando el ApS se orienta a trabajar en entornos diversos y con personas de diferentes culturas y procedencias posibilita que el alumnado aprenda a entender y respetar la diversidad. Este tipo de experiencias son fundamentales para desarrollar una mentalidad abierta y tolerante, y permiten partir del autoanálisis y la revisión de la propia identidad para aprender a entender, a respetar, pero sobre todo a interactuar con la alteridad, algo esencial para la construcción de sociedades realmente interculturales (Braga *et al.*, 2021; Redondo, 2019).

Dar voz y empoderar al alumnado mediante la participación democrática: dar voz a los estudiantes tiene una condición previa, propiciar una participación genuina, o sea, que las personas participantes entren en los proyectos de ApS desde su inicio, tomando decisiones en todas sus fases con planteamientos horizontales y democráticos. Cuando quienes participan eligen qué temas abordar en sus proyectos logran mayores avances en el co-

nocimiento cívico. Además, el compromiso en el ApS ha sido un fuerte predictor de otros resultados positivos al establecer vínculos con la escuela y la comunidad, valorar la educación y comprometerse más cívicamente en general. La voz juvenil también ha demostrado que predice el impacto del ApS en una variedad de dominios importantes vinculados a la dimensión global (Armisen *et al.* 2020; Redondo, 2019).

Crear conciencia mediante la acción, el conocimiento, la reflexión y el pensamiento crítico de las personas participantes: se trata de desarrollar proyectos que brinden oportunidades para la reflexión crítica basada en el vínculo transformador que se da entre la acción de «servicio» y el aprendizaje es clave. Algunos estudios han encontrado que la reflexión se asocia con un aumento de la confianza de las personas jóvenes en sí mismas y en su compromiso educativo, así como en un mayor conocimiento cívico y de su responsabilidad social (Celio *et al.*, 2011; Blanco-Cano y García-Martín, 2021). Los proyectos deben buscar que quienes participan en ellos desarrollen una comprensión profunda del mundo, que sean capaces de entender las injusticias sociales, sus causas y consecuencias, así como los factores que las mantienen para, si es el caso, poder afrontarlas. Cuando una persona es capaz de pensar en su papel en la sociedad y analizar críticamente los sistemas de poder globales y su posición en ellos, está dando un primer paso para cambiar el mundo. Los participantes deben comprender que se debe analizar el entorno local, ya que las injusticias pueden estar presentes en la propia aula, en la institución educativa o en el mismo barrio. Y todo ello desde una doble perspectiva: pensar y actuar, porque la reflexión y la conciencia llevan al compromiso y este lleva a la acción.

Desarrollar prácticas con enfoque crítico y decolonial: los proyectos de ApS tienen que integrar una comprensión crítica del contexto en el que se lleva a cabo la acción de servicio (Redondo, 2019). Esa dimensión política del ApS nos pone ante la necesidad de plantear prácticas que permitan abordar la complejidad e incertidumbre de una realidad en constante cambio y, para ello, necesitamos pedagogías que, en lugar de crear compar-

timentos estancos de conocimiento inerte, permitan experimentar para comprender las interconexiones. Estas prácticas plantean los retos globales como temas de una complejidad que los hace difíciles de resolver, ya que no tienen una solución única, ni común, ni definitiva para diferentes contextos. La dificultad de abordar los retos globales también tiene que ver con que nos obligan a poner en el centro del problema nuestra propia responsabilidad en relación con temas como la desigualdad, el racismo o la sostenibilidad. Este tipo de prácticas introducen en el corazón de la discusión el tema clave del capitalismo asociado al colonialismo y sus lacras para romper el espejismo de que podemos construir un mundo más justo, sostenible e igualitario sin tocar nuestro modo de vida. Se trata de prácticas que den espacio a otras alternativas para garantizar la sostenibilidad de la vida, que pasan por el decrecimiento, el fin del extractivismo, la necesidad de poner sobre la mesa la responsabilidad de Occidente en los conflictos de escala global, la necesidad de visibilizar los efectos negativos del capitalismo digital o la urgencia de pensar alternativas desde otros modelos económicos y culturales.

Potenciar la comunidad y redes de colaboración con vocación global: dado que el ApS tiene como objetivo clave mejorar o ayudar a la comunidad, se asume que el ApS significativo implica un servicio que fortalece los lazos comunitarios y forma relaciones positivas, satisface algunas de las necesidades de la comunidad y beneficia, tanto a los socios comunitarios, como a los participantes potenciando su compromiso cívico (Gibson *et al.*, 2020). Las redes de colaboración deberían incluir también la cooperación global con asociaciones, centros, organizaciones, etc., internacionales, lo que planteará a los estudiantes diferentes formas de entender los problemas en función del contexto sociocultural y económico en el que se dan. A través de la reflexión crítica sobre los problemas globales, los estudiantes entienden la complejidad de dichos problemas y la importancia de la cooperación internacional para abordarlos (Armisen *et al.*, 2020; Redondo, 2019).

Integración curricular y relevancia académica: es fundamental que los proyectos de ApS estén alineados con los currículos

académicos en los proyectos de centro y en los programas formativos. Para ello se deben definir claramente las metas y objetivos para el alumnado y vincularlos a las actividades del currículum. Establecer metas claras para los estudiantes y realizar conexiones explícitas entre el servicio y el aprendizaje conlleva un mayor compromiso académico y cívico, y mejores resultados escolares, tal y como han evidenciado algunos estudios. Pero, además, el trabajo bien integrado curricularmente va a permitir vincular y transferir conocimientos avanzados sobre los retos globales a través del ApS en el entorno más cercano (Armisen *et al.*, 2020).

Junto con estos ejes, la metodología ApS supone el despliegue de tres fases de trabajo:

- Identificación de necesidades y diseño de la acción,
- Puesta en marcha de un servicio a nivel local que pueda leerse con dimensión global,
- Evaluación y reflexión sobre la práctica.

A continuación, presentamos la ejemplificación de esta metodología a partir de sus tres grandes fases y sus siete principios rectores en la universidad y en la educación secundaria.

2.3. Aprendizaje en servicio en la universidad para promover ciudadanía global

El contexto universitario es un espacio relevante para impulsar la competencia global de una ciudadanía transformadora y crítica por medio del ApS. Como muestra de este potencial exponemos la experiencia llevada a cabo en el grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo dentro de la asignatura Educación para la Cooperación y el Desarrollo Humano Sostenible, en la que un 90% de la actividad del alumnado se desarrolla en la modalidad de ApS (criterio 7, integración curricular) (Hevia y Fueyo, 2016).

Fase 1. Identificación de necesidades y diseño de la acción.

Los cimientos de esta experiencia se asientan en la colaboración con entidades sociales y ONG del territorio (Ayuda en Acción,

Movimiento Asturiano por la Paz, Acción en Red, Fundación por la Acción Social Mar de Niebla, Asociación Los Glayus, Soldepaz Pachakuti, Matumaini, etc.), que intervienen en el ámbito de la defensa de los derechos humanos, la educación intercultural y antirracista, la acción social, el pensamiento crítico, la solidaridad y la ciudadanía (criterio 6, potenciar comunidad).

En un primer contacto con las entidades, se les solicita que planteen acciones para que las desarrolle el alumnado y que aborden la interdependencia global-local. En los últimos cursos se han desarrollado acciones de acercamiento a otras culturas, países o zonas geográficas con trabajos centrados, por ejemplo, en el conocimiento de las culturas indígenas y sus derechos, en las consecuencias del conflicto armado en Colombia o en el conocimiento de los estereotipos que se manejan sobre la realidad sociocultural del continente africano. Se han abordado, igualmente, proyectos sobre la igualdad de género, las migraciones, la sostenibilidad del planeta y el consumo responsable, la Agenda 2030 y los ODS, o la participación juvenil en relación con la diversidad (criterio 1, glocal).

En esta primera fase también tiene lugar la identificación de las claves o retos globales que hacen que el servicio tenga una dimensión crítica. El alumnado debe abordar temas complejos a los que resulta difícil dar respuesta: los conflictos armados actuales, los movimientos humanos forzados, la crisis climática y la promoción de los bienes comunes para su mitigación o la crisis ecológica, económica y política como consecuencia del modelo productivo actual, entre otros (criterio 5, pensamiento crítico).

El primer paso para conocer y comprender esas temáticas es examinar sus suposiciones previas y, en un segundo momento, proponer acciones. Un ejemplo de cómo se aborda esta cuestión es el trabajo realizado sobre las Mujeres Cantoras de Tumaco, un grupo de mujeres colombianas afrodescendientes que utilizan el canto como forma de protesta hacia los crímenes y violaciones de derechos humanos que se registran en la zona (criterio 4, enfoque decolonial). Aprovechando la visita de una representación de mujeres de este grupo a Asturias, el grupo de estudiantes realizó previamente un trabajo de investigación como base para el

diseño posterior de una guía para abordar la temática en la educación secundaria obligatoria. A raíz del intercambio en Asturias con las mujeres representantes del grupo, se realizó un viaje de cooperación orientado hacia el ApS en relación con los proyectos de cultura de paz que se están realizando en Colombia como forma de dar respuesta al cierre del conflicto armado. En este viaje se visitaron proyectos que se desarrollan en Bogotá, en la Universidad Pedagógica de Colombia y en la Región de Tumaco. Para ello se contactó como contrapartes con la licenciatura en Educación Comunitaria con enfoque en derechos humanos y con la organización Orlado Fals Borda de acompañamiento a familiares de víctimas de desapariciones forzadas. Estas organizaciones facilitaron el acceso a los territorios y a las asociaciones que estaban desplegando proyectos de cultura de paz que fueron visitados y documentados (criterios 4, pensamiento crítico; criterio 5, enfoque decolonial; criterio 6, comunidad).

Fase 2. Poner en marcha un servicio de ámbito local que pueda leerse con dimensión global. En este tiempo se han realizado dos tipos de servicios. Por un lado, a partir de las demandas realizadas desde las entidades y organizaciones, se forman grupos que trabajan en una acción elegida por el alumnado de entre las propuestas por parte de las entidades. En una segunda modalidad, el alumnado plantea acciones directas con las personas usuarias de las entidades basadas en recursos que hemos ido creando, como es el caso del *Global Quest*, un material gamificado que tiene por objetivo explorar qué piensan los jóvenes sobre los principales ejes de la ciudadanía global: democracia y participación, diversidad humana, sostenibilidad ambiental, derechos humanos y sociales (Braga Blanco, 2024).

Durante las primeras semanas de la asignatura, el alumnado se familiariza con este material y plantea nuevas pruebas y dilemas que luego experimenta con adolescentes que participan en alguna de las acciones desarrolladas desde las entidades colaboradoras, como ha sucedido con los adolescentes del programa de juventud de la Fundación por la Acción Social Mar de Niebla de Gijón durante el curso 2023-2024. La utilización del *Global Quest* nos permite trabajar con el alumnado las interconexiones

globales y locales, pero, además les permite reflexionar y luego actuar mediante la creación y aplicación de nuevas pruebas, generándose una auténtica comunidad de aprendizaje (criterio 2, competencias globales; criterio 4, conciencia).

En esta fase se lleva a cabo la participación y la conexión social del proyecto. Un momento importante de la experiencia es la puesta en práctica de las acciones diseñadas. Aquí el alumnado puede conectar con colectivos diversos, experimentar su papel profesional y comprobar la efectividad de su trabajo. No obstante, nuestro planteamiento metodológico va más allá, ya que nuestro alumnado aprende a la vez que diseña esas acciones; por lo cual se programan diferentes actividades vinculadas con las temáticas globales que trabajan y que les permitan conectar con la realidad más inmediata. Por ejemplo, todos los cursos contamos con la participación de personas refugiadas que pertenecen al programa asturiano de «Atención a víctimas de la violencia en Colombia», y participan en una sesión en la que muestran al alumnado la realidad silenciada de violencia y vulneración de derechos humanos que viven.

También hemos contado con la colaboración de UNRWA (Agencia de Naciones Unidas para la Población Refugiada) en España para desarrollar un taller sobre mujeres y cine en donde se abordan algunos aspectos relevantes del conflicto israelí-palestino y cómo este afecta a los derechos de las mujeres (criterio 2, competencia global; criterio 6, potenciar comunidad).

Fase 3. Fase final de evaluación y reflexión sobre la práctica que cierra el ciclo del ApS. Las prácticas, orientadas a la construcción de la ciudadanía global, no concluyen en la puesta en práctica del servicio, sino que requieren la comprensión por parte del alumnado de su responsabilidad social y la conexión con los contenidos curriculares de la asignatura. Para ello, el trabajo realizado por cada grupo se presenta a toda la clase destacando los aprendizajes y el servicio realizado y cómo han modificado o no nuestra forma de entender el tema que se ha trabajado (criterio 7, integración curricular). Esta experiencia puede ampliarse realizando encuentros entre grupos de estudiantes de otras asignaturas que estén utilizando la metodología dentro de la propia

universidad o con carácter interuniversitario, donde los grupos de trabajo comparten sus proyectos (Calvo-Salvador, 2022, 2023). Estas variaciones posibilitan reflexiones y evaluaciones por parte de sus pares que les permiten enriquecer sus propias reflexiones personales (criterio 3, dar voz al alumnado; criterio 7, integración curricular).

2.4. El aprendizaje en servicio en el IES Rosario Acuña. Bienvivir en un barrio más sostenible

La docencia en educación secundaria se ha ido orientando hacia la adquisición de competencias mediante el conocimiento y su aplicación en un contexto cercano, siendo su finalidad dotar al alumnado de las herramientas que les permita entender el mundo lejano desde la comprensión de su entorno inmediato. Por tanto, se parte de la base de que la competencia para una ciudadanía global puede adquirirse a través del acercamiento a la ciudadanía local. La experiencia «Bienvivir en un barrio más sostenible» se desarrolla en el IES Rosario Acuña de Gijón. Desde sus inicios, el proyecto ha quedado integrado en el centro como proyecto permanente que cada año implementa acciones nuevas o continúa con las ya iniciadas (Álvarez *et al.*, 2023).

Fase 1. Identificación de necesidades y diseño de la acción.

Iniciando la andadura en un contexto poscovid, en todos los centros educativos se buscaba la manera de acercar su labor a entornos abiertos, amplios, al aire libre, entendiendo que eran los mejores para evitar contagios. Al mismo tiempo, la necesidad de abordar la cotidianidad aumentando el contacto con la naturaleza se fue haciendo palpable en todos los sectores de la sociedad, así como en el contexto educativo. Desde el grupo de trabajo del centro se advirtió esta necesidad y se indagó acerca de si el alumnado lo sentía igual. Para ello se realizaron consultas entre alumnado y familias que arrojaron propuestas tan dispares como un club de lectura con reuniones en el parque o un quiosco para que los jóvenes se reunieran a cantar o bailar (criterio 1, integración curricular). Con estos resultados, se contactó con la

Asociación de Vecinos del Polígono y con la Asociación El Telar, buscando sinergias respecto a las necesidades que ellos detectaban desde sus ámbitos (criterio 6, comunidad).

Fase 2. Poner en marcha un servicio de ámbito local que pueda leerse con dimensión global. La organización de las actividades del proyecto se lleva a cabo con un grupo de profesores (dos tercios del claustro) que se reúnen semanalmente. Este grupo diseñó actividades adecuadas a los objetivos que pudieran enmarcarse en la didáctica de cada departamento, materia o grupo, garantizando, de esta manera, la integración curricular del ApS (criterio 7, integración curricular).

En una breve descripción de las actividades podemos comprobar que permitieron trabajar el compromiso cívico y las competencias ciudadanas globales (criterio 2, competencias globales), como los casos de «Huerteando en el barrio», mediante la construcción de bancales de cultivo en el parque cercano (en 2.º de la ESO en la asignatura Tecnología; en 3.º de la ESO en el Ámbito Científico y Matemático); «El sentir de la comunidad», a través del diseño y elaboración de encuestas y análisis de los resultados (en 3.º de la ESO en la asignatura de Matemáticas); «Los colores y olores de la huerta», informando cómo nos influyen los pigmentos y esencias que producen las plantas que nos rodean o la selección de música para el timbre de cambio de clase orientada al bienestar emocional de la comunidad educativa (en 4.º de la ESO en la asignatura de Física y Química).

Otras acciones permitieron empoderar a alumnos y alumnas (criterio 3, dar voz al alumnado), como «Una ventana a las zonas verdes», valiéndose de la elaboración de un vídeo que permitió detectar el uso habitual de las zonas verdes en el barrio (en 1.º de Bachillerato en la asignatura de TIC); «Repensando los espacios verdes», en la que propusieron actividades alternativas a esos usos más tradicionales (en 1.º de Bachillerato en la asignatura de Cultura Científica); «Dichos y cosadielles», en la que distribuyeron por el barrio carteles con fragmentos de textos en relación con la naturaleza (en 4.º de la ESO en la asignatura de Llingua Asturiana), o «Punto de lectura», mediante la instalación de una caseta para *bookcrossing* en el parque adyacente al centro

(en 3.º de la ESO en el Ámbito Científico y Matemático). Cada acción la realiza un grupo de alumnado diferente, dando voz a todo el alumnado del centro (criterio 6, potenciar comunidad).

Todas estas actividades constituyen un servicio a la comunidad a la que pertenece el centro y pretenden ser una semilla para el cambio de percepción de la utilidad de los espacios verdes en las ciudades. A través del desarrollo del proyecto en las diferentes materias, el alumnado ha ido percibiendo la falta de sentido en el uso habitual y tradicional de las zonas verdes, con una función meramente decorativa y la necesidad de hacer consciente a la población de su importante papel en la temperatura y humedad ambiental y en la calidad del aire que se respira en los entornos urbanizados. Esta es una cuestión que actualmente ocupa una de las principales líneas de acción en las grandes ciudades del mundo frente a las consecuencias del cambio climático (criterio 1, glocal).

Por otro lado, en el contexto educativo actual, y en este centro en particular, la conexión con el entorno humano resulta esencial. No solo porque la relación con las familias refuerza y amplifica la labor educativa, sino porque se considera a las entidades del barrio parte fundamental en su desarrollo como futura ciudadanía autónoma. Este proyecto no habría sido posible sin la participación de la Asociación de Vecinos Evaristo San Miguel (Ayuntamiento de Gijón), los centros educativos vecinos, el AMPA de los centros y todo el vecindario del barrio, que han acogido con tan buena disposición las actividades propuestas y han participado en su disfrute y mantenimiento (criterio 6, potenciar comunidad).

Es importante nombrar las dos asociaciones que participaron en la elección de los temas de acción local y global (criterio 1, glocal). La primera de ellas es Soldepaz Pachacuti, que estuvo presente en el nacimiento del proyecto mediante la propuesta de acciones que permitieron compensar los efectos de la pandemia especialmente en las personas más vulnerables, en el ámbito global, ofreciéndose para acompañarnos en el proceso a través de diversos materiales que estimularan el debate entre el alumnado. La segunda asociación, El Telar, estuvo presente a través

del desarrollo de talleres con el alumnado promoviendo la acción local.

El trabajo en red ha resultado un elemento indispensable para el desarrollo del proyecto. Desde el principio ese era el objetivo principal: promover la colaboración entre los grupos de participación social y la comunidad educativa en el desarrollo de acciones para la conexión entre las personas y su entorno natural cercano. Por último, el enlace que podemos hacer entre estas sinergias locales y su posible adaptación a nivel global no parece muy complicado: todos tenemos una comunidad de vecinos, gota de agua en un océano de humanidad.

Fase 3. Fase final de evaluación y reflexión sobre la práctica que cierra el ciclo del ApS. Se ha realizado una evaluación final del proyecto mediante los testimonios del alumnado recogidos en las tutorías y en las entrevistas a los centros educativos y entidades e instituciones colaboradoras. Entre los puntos fuertes podemos destacar una valoración muy positiva hacia el alumnado participante, lo que confirma que este tipo de actuaciones contribuye a una mejora importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la mejora en las competencias del alumnado, a través de la valoración del profesorado (criterio 7, integración curricular). Se ha comprobado la necesidad de las acciones propuestas, aun sin que se hubiera hecho ninguna petición formal. Se trata de una necesidad y, por lo tanto, de un servicio a la comunidad, que en un principio no se considera necesario en las rutinas diarias del barrio, pero que posteriormente se valora porque permite mejorar las relaciones entre todos los vecinos, así como su bienestar físico y emocional.

Toda la comunidad se muestra muy orgullosa de colaborar en el desarrollo de una ciudadanía más activa en un entorno verde y saludable, en cuanto que supone un mayor disfrute de estos espacios sanos y promueve el bienestar emocional frente al ocio tradicional (criterio 6, potenciar comunidad). Consideran que la iniciativa puede avanzar hacia un desarrollo mayor en el futuro con más actividades de cohesión social y bienestar. Y una pequeña parte de la comunidad de vecinos/as se muestra interesada y participativa en las acciones propuestas. Entre los puntos débiles

que se evidenciaron en la evaluación podemos destacar la dificultad en la difusión de las acciones. Es necesario organizar y establecer canales adecuados para alcanzar una difusión amplia y que llegue a toda la comunidad vecinal. Además, al proceder el alumnado del centro de una zona más amplia, lo ideal sería poder extender el radio de acción y ofrecer actuaciones similares en los barrios adyacentes. En cursos futuros seguiremos trabajando por un «bienvivir» aún más sostenible y saludable.

Referencias bibliográficas

- Adarlo, G. M. (2020). Service-learning as global citizenship education: acting locally on global challenges and concerns. *IAFOR Journal of Education: Undergraduate Education*, 8 (3), 7-23. <https://doi.org/10.22492/ije.8.3.01>
- Álvarez, R., Izquierdo, M. V. y Rodríguez, C.R. (2023). *Bienvivir en un barrio más sostenible*. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.
- Aramburuzabala, P., MacIlrath, L. y Opazo, H. (2019). *Embedding service-learning in Higher Education. Developing a culture of civic engagement in Europe*. Routledge.
- Aramburuzabala, P., Ballesteros, C., García-Gutiérrez, J. (2020). *El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global*. UNED.
- Armisen, D., Imaz, C., Prieto, C. y Vallecillo, L. (2020). Ciudadanía global y aprendizaje-servicio. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 100-106. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.008>
- Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32 (4), 639-649.
- Bonastre, C., Camilli, C., García-Gil, D. y Cuervo, L. (2021). Implicaciones educativas y sociales del aprendizaje-servicio con métodos mixtos a través de un metaanálisis. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 269-287.

- Braga Blanco, G. (coord.) (2024). *Global Quest. ¿Qué pintamos en el planeta? Compendio del material gamificado*. Grupo EITIC-EVEA. Proyecto «Construcción de la ciudadanía global con personas jóvenes». PID2020-114478RB-C22. MCIN/AEI/. Universidad de Oviedo. <https://www.unioviedo.es/grupoetic/global-quest-que-pintamos-en-el-planeta-compilatorio-de-materiales-gamificados/>
- Braga, G.; Francos, C. y Fueyo, A. (2021). Construyendo respuestas a las vivencias de discriminación de alumnado extranjero: un proyecto de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 23-44. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.11.2>
- Braga, G., Teja, A. y Fueyo, A. (2023). Metodologías para investigar sobre centros y organizaciones socioeducativas que construyen ciudadanía global. En: A. Álvarez (coord.). *Organización y gestión de edusistemas en transformación: retos, visiones y propuestas de mejora* (pp. 222-225). Universidad de Oviedo.
- Calvo-Salvador, A. (coord.) (2022). *Transformando las aulas universitarias a través de los ODS: un proyecto de innovación en titulaciones del campo pedagógico*. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/31577>
- Calvo-Salvador, A. (coord.) (2023). *Los ODS como palanca para innovar en la universidad. Formando profesionales de la educación comprometidos con la mejora social*. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/31611>
- Celio, C. I., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). Un metaanálisis del impacto del aprendizaje en servicio en los estudiantes. *Revista de Educación Experiencial*, 34 (2), 164-181.
- Fueyo, A., Hevia, I., Braga, G. y Menéndez, D. (2023). Mapeando prácticas de educación para la ciudadanía global. Creando redes para la formación y la reflexión. En: I. Aznar, F. Fernández, J. C. de la Cruz y J. J. Victoria (coords.). *Las nuevas realidades educativas: el uso de tecnologías emergentes para el aprendizaje* (pp.189-196). Dykinson.
- Fundación del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario en Argentina. <https://www.clayss.org/>
- GENE (2022). *Declaración Europea de Educación Global hacia 2050. Marco estratégico para mejorar e incrementar la educación global en Europa hacia 2050. Declaración de Dublín*. https://habian-2030.eus/wp-content/uploads/Ditta_Trindade_GENE_27_Nov_23.pdf

- Gibson, H., Canfield, J. y Beamish, A. (2020). Understanding community perceptions of service-learning. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 11, 5-20.
- Hevia, I. y Fueyo, A. (2016). Educación para el desarrollo en el ámbito de la pedagogía. En: N. A. Moreno y E. González (ed.). *Aprendizaje-servicio, desarrollo y comunidades profesionales de aprendizaje en educación superior* (pp.50-54). Universidad de Murcia.
- IES Rosario Acuña de Gijón. <https://alojaweb.educastur.es/en/web/iesrosarioacuna>
- International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE). <https://www.iarslce.org/>
- Newman, J. L. y Lu, J. (2016). Impact of science and service learning on middle school students' resilience. En: J. L. Newman, D. W. Sunal y C. Szymanski (eds.). *Science and Service Learning* (pp. 1-18). IAP.
- Red Española de Aprendizaje en Servicio (RedAps). <https://www.aprendizajeservicio.net/>
- Red Universitaria de Aprendizaje en Servicio (APSU). <https://redapsuniversitaria.wixsite.com/apsuniversidad>
- Redondo, P. (2019). La metodología aprendizaje-servicio desde el enfoque de educación para la ciudadanía global. *Journal of Parents and Teachers*, 380, 60-64. <https://doi.org/10.14422/pym.i380.y2019.010>

Pedagogías basadas en el juego para afrontar retos globales

GLORIA BRAGA BLANCO
ALEJANDRO RODRÍGUEZ MARTÍN
SARA DE LA FUENTE GONZÁLEZ
Universidad de Oviedo

ALEJANDRO GARCÍA GARCÍA
Asociación Los Glayus

En este capítulo revisamos el potencial pedagógico del juego para desarrollar metodologías innovadoras mediante estrategias como la gamificación o el aprendizaje basado en el juego. Se promueve la ludopedagogía como uno de los enfoques más coherentes con los principios de la educación para la ciudadanía global (ECG) que ha ido dando forma a algunas experiencias inspiradoras en nuestro contexto. El derecho al juego en la infancia queda recogido en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y en la Declaración de Malta sobre el Derecho del Niño a Jugar (IPA, 2010), donde se establece que el derecho al juego y a participar libremente en la vida cultural y en las artes es fundamental para garantizar el desarrollo vital de la infancia y adolescencia. Para finalizar, ejemplificamos cómo hemos utilizado el juego en *Global Quest. ¿Qué pintamos en el planeta?* (Braga Blanco, 2024) para explorar las ideas y emociones que construyen las personas adolescentes sobre ciudadanía global, aportando un método para su utilización en este campo.

3.1. El potencial innovador de las pedagogías basadas en el juego

En el libro *Juega*, Stuart Brown (2014) relata su entrevista a un matrimonio de etólogos canadienses, Bob y Johanna Fagen, que llevaban más de 40 años estudiando las conductas y situaciones de juego en diversas especies animales (especialmente, en los osos) en los bosques de Canadá. A lo largo de la conversación surge la pregunta de por qué juegan, para qué sirve el juego. Su respuesta es que en un mundo que continuamente está presentando nuevos retos e incertidumbres, el juego prepara a los osos para un planeta en evolución; les permite conocer su entorno y las reglas de las relaciones con los amigos y los enemigos. Así, la interacción del juego les permite aprender sin consecuencias graves. Se utiliza el movimiento y algún modo de inteligencia. Parece ser un mecanismo que permite a las especies ensayar o entrenar(se) para la vida en condiciones de seguridad.

En esta misma línea, Fernández Durán y González Reyes (2018) aluden a estudios antropológicos que parecen mostrar que la utilización del juego comunitario entre la población adulta contribuye a constituir sociedades más igualitarias.

La utilización del juego como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje encuentra su origen histórico a finales del siglo XIX en una gran variedad de propuestas metodológicas renovadoras. Destacan las vinculadas al ámbito de la educación infantil planeadas por autores renovadores como Friedrich Froebel y su incorporación de los *Kindergarten* como espacios para potenciar el desarrollo mediante el juego o la creación de los dones entendidos como elementos materiales de juego con un componente didáctico (Jover y Rico, 2013; Lunga *et al.*, 2022).

A principios del siglo XX, María Montessori incorporó en su método el juego, entendiéndolo como una vía de aprendizaje que debe partir del deseo y la exploración libre del alumnado (Britton, 2001). La persona adulta solo debe intervenir cuando el niño o la niña lo pida. La autora no establece diferencias entre juego y trabajo, puesto que el juego presenta una capacidad didáctica inherente que lo hace apropiado para conocerse a sí mis-

mo y al entorno que le rodea. Al igual que Montessori, Rudolf Steiner, padre de la metodología Waldorf, también abogaba por un juego libre sin restricciones, aunque desde una perspectiva eminentemente lúdica en la que es el elemento educativo quien debe integrarse como parte del juego y no al revés (Quiroga Uceda y Igelmo Zaldívar, 2013). De forma contraria, Freinet pone el foco de atención en su componente educativo utilizando para ello el concepto trabajo-juego. Para él, el trabajo responde a la necesidad natural de la infancia de potenciar su actividad, adquirir conocimiento y satisfacer sus necesidades básicas (al igual que lo haría el juego, de acuerdo con el resto de autores). El juego, por sí solo, constituye una vía para descargar el excedente de energía (Brehony, 2013).

Parece existir consenso en considerar el juego una herramienta clave no solo para el aprendizaje, sino también para la construcción de la identidad individual y colectiva, poniendo de relieve su función cultural. Así:

[El juego] es una herramienta para conocerse y conocer el entorno, con lo que se potencian las relaciones interpersonales e intrapersonales, fundamentales para activar el sistema cognitivo. (Jover y Rico, 2013, p. 43)

El juego es, sobre todo, un elemento fundamental de identidad, individual y colectiva [...]. Como el arte y la poesía, nos descubre a los otros, nos muestra que hay otros con los que debo contar, que el mundo no acaba en mí; me enseña a ponerme en su lugar, a confrontar nuestros intereses sin ver en él o ella un peligro. (Jover y Rico, 2013, p. 14)

Graciela Scheines (2022, p. 41) describe cada juego «como una maquina mágica en que está encerrada la vida, un pequeño mecanismo, un microcosmos. Quizás mejor una microvida, una maqueta viva». Pero también define el juego en su condición de refugio: «El otro lado en el que discurre el juego es una zona conjurada, relativamente segura del orden del mundo» (Ibíd., p. 47).

Parece que algo muy profundo y ancestral subyace al juego, más allá de nuestra propia especie. Algo extremadamente valioso se pierde cuando las sociedades y culturas no juegan. Sus características convierten al juego en potente configurador de metodologías de ECG en las que la construcción de una identidad colectiva y un compromiso con el entorno es clave.

En este capítulo se abordan metodologías que incorporan los elementos básicos del juego en contextos no lúdicos (Deterding *et al.*, 2011), la gamificación, o que utilizan juegos completos como recursos, como el aprendizaje basado en el juego, poniendo énfasis finalmente en la ludopedagogía como un enfoque especialmente coherente con los principios de la ECG.

La gamificación

En el ámbito educativo, la gamificación permite generar escenarios de aprendizaje significativo y la consecución de objetivos de carácter pedagógico a partir de experiencias construidas sobre los componentes clave del juego. Entre ellos destacan algunos como la creación de personajes, la asignación de roles, los sistemas de control del progreso a través de puntos o insignias y el cumplimiento de misiones (Ramírez Cogollor, 2014; Zainuddin *et al.*, 2020). Paralelamente, las propuestas educativas gamificadas deben responder a un proceso de retroalimentación formativa, que sea «inmediata, significativa y acorde al esfuerzo» (Rodríguez Jiménez *et al.*, 2019, p. 49) con el objetivo de permitir a los participantes la monitorización de su progreso (Beltrán Flandoli *et al.*, 2018).

Las investigaciones relacionan la construcción de espacios educativos gamificados con la motivación, la participación y el compromiso (Albertazzi *et al.*, 2019; Beltrán Flandoli *et al.*, 2018; Hamari *et al.*, 2014), así como con la creación de vínculos sociales (Sánchez Pacheco, 2019). Parece existir un consenso a la hora de reconocer la gamificación como una herramienta útil en la mejora de los procesos de aprendizaje, siempre y cuando su diseño y uso se adapten a las demandas de lo que se quiere enseñar y a las características del grupo (Dicheva *et al.*, 2015).

En este sentido, es importante destacar que la gamificación se nutre de las premisas del juego, pero no recurre a este como recurso. Si utilizamos el juego como recurso, hablamos de aprendizaje basado en el juego, la segunda metodología que presentamos aquí.

Aprendizaje basado en el juego

En contraposición a la gamificación, el aprendizaje basado en el juego constituye una propuesta metodológica que utiliza un juego completo para aprender a través de él. En este sentido, los juegos pueden estar dirigidos, semidirigidos o constituir propuestas de juego libre. En el caso del juego dirigido, es especialmente importante destacar la labor del guía, que conduce la narrativa, establece las directrices y se asegura de que todos los participantes las sigan. Es responsabilidad del dinamizador, o guía, identificar los «momentos de enseñanza» durante el desarrollo del juego para garantizar su componente educativo sin monopolizar la escena educativa y promoviendo el diálogo y la reflexión de los participantes.

En relación con las tipologías de juego, Stefani *et al.* (2014) diferencian entre: juego simbólico, juego motor, juego de mesa y juegos en soporte digital. Vinculados con el último tipo destacan actualmente los denominados *serious games*, definidos por Marsh (2011, p. 63) como «juegos digitales, entornos virtuales, simulaciones y realidad mixta y medios de comunicación que involucran al jugador a través de una jugabilidad narrativa, encuentros de formación y experiencias para transmitir significado» Se trata, en cualquier caso, de una experiencia orientada a adquirir conocimientos y desarrollar aprendizaje en torno a áreas muy diversas.

En esta línea se han venido desarrollando algunas propuestas en el ámbito de la ciudadanía global. Por ejemplo, un grupo de docentes de la Universidad de Piraeus (Grecia) diseñó un juego dentro de un entorno de realidad virtual que, utilizando como hilo conductor la Guerra del Peloponeso, planteaba dilemas y discusiones que se resolvían en dos equipos (Chatziiliou y Paraskeva, 2017). Un segundo ejemplo, dirigido a reflexionar sobre la

gestión de los recursos hídricos es Irrigania, un juego de ordenador en el que los participantes asumen el rol de agricultores y cuya misión es conseguir acceso al agua a un coste asequible, pero asegurándose al mismo tiempo de cumplir las condiciones que garantizan un consumo responsable (Seibert y Vis, 2012).

A pesar de que una parte importante de los estudios recoge el diseño de *serious games* en soporte digital, también existen propuestas de juegos de mesa que abordan cuestiones relacionadas con la ECG (Castronova y Knowles, 2015; Orduña Alegría *et al.*, 2020).

En relación con la puesta en marcha del juego, es recomendable la planificación de actividades antes del juego y después del juego con el objetivo de asentar lo que se ha aprendido, clarificar lo que no y reflexionar en torno al proceso de juego.

Pero más allá de estas propuestas metodológicas –sin duda, enormemente sugerentes e inspiradoras–, existe un enfoque pedagógico que merece una atención especial en la medida en que no solo tiene una clara voluntad innovadora, sino también de compromiso con la transformación de la realidad. Se trata de la ludopedagogía que tiene sus orígenes en la educación popular y nace en el contexto latinoamericano. Su promotor es el Centro de Investigación y Capacitación La Mancha, de Montevideo (Uruguay). La ludopedagogía permite abordar procesos colectivos centrándose en el juego como vehículo desde donde operar; procesos que permitan ensayar otras formas de vincularnos con otras personas y con la realidad de la que somos parte. Desde un terreno experimental (realidad lúdica) se investigan otras formas de mirar la realidad. Su coherencia con los planteamientos de la ECG la convierten en un enfoque muy relevante para su desarrollo. La ludopedagogía se basa en el encuentro de tres territorios: juego, descubrimiento y construcción colectiva del conocimiento.

Ludopedagogía para abordar ciudadanía global

En el ámbito de la ludopedagogía se plantea que el juego permite conocer el mundo a la vez que aporta un medio o vía para ello. Se trata de conocer para transformar la realidad, para gene-

rar un mundo –o diversos mundos– en los que prevalezca la equidad, la justicia, la libertad y la felicidad. Se propone una orientación del conocimiento confrontándola con otros usos y fundamentos posibles de la razón (y el corazón):

La ludopedagogía busca, promueve y se propone cambiar la realidad que vivimos y de la que somos arte y parte. Esa es nuestra intención política. Nuestra tarea es trabajar grupalmente desde el juego para propiciar espacios de transformación individual y colectiva. Jugamos por un mundo más equitativo, más justo, más libre, más feliz. Jugando cambiamos el mundo. (Rivasés, 2017, p. 9)

Esta declaración de intenciones puede resultar un tanto provocadora o controvertida en nuestro contexto occidental. Sin embargo, estamos hablando de ECG, por lo que resulta imprescindible el diálogo, o –como algunos compañeros y compañeras del denominado Sur Global dicen– el «plurólogo» (con y entre contextos diversos). Y desde ahí necesitamos generar saberes que posibiliten la vida (diversa) en el planeta y mucho más aún, lo que también desde el Sur Global denominan el «buen vivir».

La ludopedagogía utiliza el juego con perspectiva y dirección política hacia la transformación de la realidad dentro del marco de coordenadas anteriormente mencionadas (Castelo, 2023). Conecta con la esencia y fines de lo que tradicionalmente se ha denominado educación popular –de la que el pedagogo Paulo Freire ha sido un conocidísimo exponente–, utilizando el juego como herramienta fundamental para dichos fines.

¿En qué medida puede el juego ayudar a transformar la realidad, o, cuanto menos, a enseñarnos a transformarla? La ludopedagogía aprovecha las cualidades del juego y las traslada a un uso consciente para generar transformaciones sociales, culturales, políticas y hasta sensibles/estéticas, relacionadas con los valores de equidad, justicia, bien común, diversidad y buen vivir. Es una metodología, por lo tanto, coherente y apropiada con las finalidades de una educación para la ciudadanía global.

En primer término, siguiendo a Castelo (2023, p. 10), lo lúdico hace referencia a:

Una zona, un territorio, una parte del fenómeno humano de ser, sentir y hacer, donde es posible construir entre la realidad y la no realidad. Un espacio-tiempo donde hay lugar para que lo imposible se haga posible. Ciertamente una zona de transición desde la que poder mirar y reinventar la realidad dándole otros sentidos y significados. Un terreno de juego.

En segundo lugar, la pedagogía hace referencia a cómo contribuir al conocimiento de la realidad, cómo aprehender la realidad para poder transformarla.

Así, la ludopedagogía se convierte en una metodología que propone un qué y un cómo conocer, que puede sintetizarse en la frase «jugar para conocer, conocer para transformar». Se trata, según Castelo (2023), de conocer la realidad a fondo y desde todos los ángulos que nos sea posible, comprenderla desde diferentes perspectivas para poder transformarla. La ludopedagogía es, pues, un proyecto político en tanto se propone incidir y transformar las condiciones de existencia de las personas con la intención de mejorar su calidad de vida y conectar con el profundo sentido que posee la expresión originaria del buen vivir. Y jugar es la manera de conocer esa realidad. ¿En qué medida puede usarse esta «epistemometodología» en ECG?

3.2. Algunas experiencias ludopedagógicas: niños, niñas y jóvenes juegan para comprender críticamente su contexto e intervenir en él

Exponemos a continuación algunos ejemplos para inspirar prácticas ludopedagógicas con adolescentes y jóvenes, en ámbitos específicos de la ECG que han sido dinamizadas por la Asociación Los Glayus en Asturias.

Dentro del conjunto de actividades de participación adolescente de Castrillón (Asturias), se planteó reflexionar sobre la situación de los campos de refugiados en Europa (principalmente los de Grecia). A una serie de charlas le siguió el trabajo ludope-

dagógico propiamente dicho. Con la colaboración de una ONG, como ACCEM (Asociación Católica Española de Migraciones), o de Cruz Roja, se simuló un campo de refugiados en una céntrica plaza. Cuando el alumnado de educación secundaria participante llegó al lugar tuvo que pasar por un sistema de controles e instalarse en las tiendas de campaña que se habían desplegado. Se trataba de vivenciar en alguna medida la situación de ingreso y acomodación en un campo de refugiados. Este juego de simulación permitió realizar un debate entre los jóvenes en el propio campamento: ¿cómo se sentían?, ¿por qué estaban allí?, ¿es digno y sostenible vivir en esas condiciones?, ¿qué se puede hacer al respecto?, ¿qué se debería hacer?

Posteriormente asistieron a una obra de teatro en la que, sin uso de palabras, se veía y sobre todo se sentía la vida de dos refugiados que habían llegado a un país europeo y que vivían en la calle. Los chicos y las chicas, que habían sentido previamente la angustia de estar dentro de un campo de refugiados sin tener prácticamente nada encima, sentían ahora el pesar de los dos personajes que estaban en escena. Se generaba más material vivencial para el debate y la reflexión posterior. El proyecto tuvo continuidad con otras actividades de investigación y compromiso diseñadas por los propios adolescentes.

Un segundo ejemplo se enmarca en la XX edición del foro solidario que tuvo lugar en Avilés. Un espacio donde varias ONG y diversos especialistas en temas relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tratan de acercar este tipo de problemáticas a la población local. Esta edición contó con una novedad muy relevante: niños, niñas y adolescentes serían ponentes de algunas de las charlas o de los eventos programados. El tema era el fin de la pobreza. Chicos y chicas de secundaria, del Instituto de Educación Secundaria Carreño Miranda (Avilés), investigaron a fondo este tema y luego presentaron sus conclusiones al público con un formato interactivo y lúdico a través de performances, juegos tipo concurso de preguntas y respuestas, presentaciones en vídeo, raps, etc. Se sumaron niños y niñas del Colegio Público Versalles, representando un cuento sobre la pobreza y adolescentes del Colegio San Nicolás de Bari (Avilés),

realizando una performance sobre la principal causa de la pobreza: la riqueza excesiva de unos pocos y todos los mecanismos que se imponen para mantener o acrecentar dicho desequilibrio. Se habían preparado durante semanas y el planteamiento ludopedagógico fue la base para implicar a chicos y chicas, convertirlos en coprotagonistas, buscando su participación como investigadores desde diversos ángulos. Esto supuso arriesgarse (en condiciones de seguridad, pero también divertidas) a sentir y pensar cooperativamente qué hacer al respecto de la pobreza desde su vida cotidiana. También supuso exponer(se) delante de otros adolescentes para defender una causa de justicia social, confrontando con el modelo que tanto se promociona en el imaginario social de ser como los ricos, ser uno de ellos/as: bien como deportista de élite, como protagonista de *realities*, como *youtuber* o *influencer* famoso. Nuestra propuesta es jugar para conocer, conocer para transformar.

3.3. Explorando lo que piensan y sienten los jóvenes sobre ciudadanía global a través de un juego. De jugadores a diseñadores

Un ejemplo de la potencialidad pedagógica del juego en el contexto de la ECG (incluyendo sus posibilidades como instrumento de exploración o investigación) lo encontramos en el juego cooperativo *Global Quest. ¿Qué pintamos en el planeta?*, fruto de un trabajo de codiseño con adolescentes en espacios donde se construye ciudadanía global en Asturias como Fundación Mar de Niebla, Asociación Los Glayus o el IES Rosario Acuña, entre muchos otros (Fueyo *et al.*, 2023).

Uno de esos espacios es el programa «Pa que nos escuchen», que persigue que la infancia y la adolescencia participen en la vida pública, ejerciendo su derecho e interviniendo activamente en la organización de la sociedad de la que forman parte, de la mano del modelo Ciudades Amigas de la Infancia, promovido por Unicef. En este contexto, la Asociación Los Glayus ha venido

dinamizando numerosos grupos municipales. El objetivo de este programa es hacer real el derecho de toda la infancia a ser escuchada y a participar cumpliendo las exigencias de la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas, teniendo adscritos en la actualidad un total de 44 municipios, de los 78 que conforman esta comunidad autónoma (Asociación Los Glayus, 2014, 2016, 2021). Toda esta estructura generada, coordinada e interconectada, facilita espacios sistemáticos y relevantes para escuchar las voces de la infancia, convirtiéndose sin duda en un espacio de construcción de ciudadanía real. Se trata de hacer sitio en la administración para que la voz de la infancia pueda tener un hueco, ser escuchada y tenida en cuenta. Pronto las consultas pasan a ser también encargos, es decir, los ayuntamientos, alentados por los propios niños, se dan cuenta de que pueden diseñar, organizar y llevar a cabo acciones concretas protagonizadas por ellos mismos con el acompañamiento que sea necesario en cada caso. Así, en numerosas ocasiones los grupos de participación infantil llevan a cabo campañas solidarias, festivales, manifestaciones contra la violencia de género, teatro de calle, acciones de voluntariado social, organización de eventos y un largo etcétera de intervenciones. En la dinamización de los grupos de participación, el juego es utilizado como estrategia permanente en la metodología de la asociación (Asociación Los Glayus, 2021).

En este contexto y como resultado de una técnica de codiseño (Design-Based Research Collective, 2003) surgió la idea de utilizar el juego como técnica participativa de investigación sobre ciudadanía global. ¿Cómo explorar qué ideas, dudas, sentimientos o miedos tienen los adolescentes sobre los retos del mundo y cómo les interpelan? ¿Qué les preocupa a nivel personal, local y global? ¿Se sienten involucrados/as, y cómo, en los problemas globales? ¿Qué conocimientos y emociones tienen al respecto de esos problemas? Para poder explorar estas cuestiones se diseñó colaborativamente un juego participativo como alternativa a otras técnicas de investigación (que los propios adolescentes no veían relevantes o adecuadas para lo que pretendíamos).

El origen estuvo en un taller titulado: «¿Qué nos preocupa?», contando con la asistencia de niños, niñas y personas jóvenes de

grupos de participación infantil dinamizados por la Asociación Los Glayus de varias localidades asturianas (Avilés, Lena y Gijón Sur) con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Se utilizó una versión adaptada de la dinámica de las preocupaciones presentada en el libro de James Beane (2005). El propósito era probar una dinámica que se pudiera emplear para recabar información sobre qué temas les preocupan a los jóvenes sobre ciudadanía global (individual y globalmente) en diversos contextos.

La dinámica ofreció como resultado un mapa sorprendente de preocupaciones que nos permitieron matizar las dimensiones y categorías de la ECG. También ofreció orientaciones sobre otros instrumentos que se podrían diseñar para seguir explorando temáticas sobre ciudadanía global con jóvenes. Niños/as y jóvenes señalaron que la dinámica utilizada en aquel taller les había resultado muy ardua y que dudaban que otros compañeros de su edad entraran fácilmente en ella. Los temas eran demasiado densos y farragosos. En definitiva, los adolescentes insistieron en la necesidad de buscar otras estrategias de exploración. Una de las niñas sugirió que un juego podría ser un instrumento pertinente para motivar a los adolescentes. Una estrategia que no solo les permitiera ofrecer sus reflexiones, sino también mostrar sus emociones sobre los temas de una forma más espontánea y activa.

El juego se denominó (después de varias pruebas): *Global Quest. ¿Qué pintamos en el planeta?* Está pensado para desarrollarse en una sesión de 90 minutos con dos momentos claramente diferenciados (Braga Blanco, 2024): una hora dedicada a jugar (pasando por varias pruebas) y 30 minutos de debate y reflexión sobre lo sucedido en el transcurso del juego. Para nosotros es tan importante la fase de juego como la de reflexión, ya que la finalidad es exploratoria. En cuanto a los participantes, se recomienda un mínimo de seis y un máximo de doce para jugadores y jugadoras con edades recomendadas entre los 12 y 18 años.

El juego se concibió desde el principio como cooperativo. Había que ir superando pruebas relacionadas con las grandes dimensiones de la ECG a partir de un tablero y de la metáfora de un mar de islas. Hay pruebas en cada una de las islas, pero tam-

bién hay casillas intermedias en las que se puede caer según se avanza por el mundo de islas. ¿Cuál es el objetivo del juego? El objetivo es colorear el mayor número posible de islas y mares. Colorear representa la idea de salvar, de conseguir que sea un lugar donde se respetan los derechos humanos y ecológicos.

Todas las personas participantes forman un único equipo con un objetivo común. Durante la partida se proponen distintos subgrupos de viaje (flexibles). Lo que colorea/salva un subgrupo queda coloreado/salvado para todo el mundo. Las pruebas combinan tareas de reflexión y debate con tareas de expresión física y artística, y tienen que ver con las dimensiones de la ciudadanía global: democracia y participación, diversidad humana, sostenibilidad ambiental y derechos humanos y sociales.

El juego fue puesto en práctica desde su diseño inicial en numerosas ocasiones y en muy diferentes contextos, y ha sido reformulado varias veces a raíz de las recomendaciones de adolescentes y observaciones de las personas adultas. Se difunde acompañado de una guía didáctica que permita su experimentación de forma autónoma por profesionales del ámbito escolar o social. Puede servir para explorar qué piensa la adolescencia sobre ciudadanía global y, a partir de ahí, utilizarlo como pretexto para poner en marcha otras actividades didácticas complementarias (Braga Blanco, 2024).

En concreto, las fases que proponemos para su implementación (en contextos tanto escolares como sociales) son las siguientes:

- Los profesionales se familiarizan con las reglas de juego y seleccionan o adaptan las pruebas a utilizar en función de las características del grupo de adolescentes (jóvenes) con el que van a trabajar. Por ejemplo, los profesionales pueden seguir la forma de juego propuesta o priorizar las pruebas que subraya alguna de las dimensiones de ECG (democracia y participación, diversidad humana, sostenibilidad ambiental y derechos humanos y sociales), en función de las personas destinatarias y del contexto.
- En una sesión, el grupo juega y desarrolla aquellas pruebas a las que le da tiempo en 90 minutos. Durante el juego los pro-

fesionales (mínimo dos dinamizadores/as) deben recoger las argumentaciones, reflexiones, sentimientos o valoraciones realizadas por quienes participan espontáneamente con relación a los temas de ciudadanía global tratados. Se recomienda utilizar una hoja de observación por prueba y realizar alguna grabación en audio de las reflexiones de los participantes, junto con alguna foto o vídeo.

- Al finalizar el juego, e incluso en alguna sesión posterior, profesionales junto con adolescentes reflexionan sobre lo sucedido (qué se ha argumentado y cómo, cómo nos hemos sentido y por qué, qué cosas nos han hecho reflexionar, qué hemos aprendido, qué nos gustaría seguir aprendiendo, etc.).
- En una sesión específica se les pide a los jugadores y jugadoras que valoren las pruebas del juego y codiseñen nuevas pruebas que pueden ser implementadas con otros jóvenes y lideradas por los propios adolescentes.
- Posteriormente, y a partir de todo lo trabajado, las personas que dinamizan y los adolescentes deciden, de forma participativa, qué otras actividades complementarias cabe realizar para seguir profundizando en los temas de ciudadanía global –entre las propuestas en la guía didáctica del juego o diseñadas por ellos mismos–.

En conclusión, la incorporación del juego a la dinámica educativa puede seguir siendo profundamente innovadora. El juego parece incidir positivamente en cuestiones tan relevantes para el aprendizaje como la motivación, la socialización o la comunicación y autoexpresión, y, por supuesto, el compromiso con el entorno.

El juego es la forma en que el niño conecta con el mundo que le rodea y con las personas que lo componen, adoptando el lugar que le corresponde como miembro activo de la sociedad [...]. Combinando pensamiento y acción, el juego ofrece a los niños una forma de alcanzar un nivel de implicación y control que les permite legítimamente *apropiarse plenamente* del mundo en que viven. (Whitaker, 2024, p. 12)

Las dinámicas de juego favorecen la incorporación de planteamientos plenamente inclusivos donde todas las personas participan según sus diversidades y desde los que se interviene, también en el ámbito emocional. Permite explorar el entorno desde un lugar seguro. También puede ser utilizado como instrumento de investigación, tal y como hemos hecho en nuestro caso.

La educación para la ciudadanía global exige que niños/as y jóvenes no solo se involucren en los problemas del mundo cognitivamente, sino también emocionalmente y que se sientan comprometidos en la búsqueda de soluciones. De entre la diversidad de metodologías que utilizan el juego como base, la ludopedagogía es un enfoque especialmente coherente con ese propósito. Sus características la convierten en una vía muy valiosa para el trabajo en el ámbito de la ciudadanía global. Conecta en su esencia misma con sus valores imprescindibles, además de presentar medios y recursos educativos lúdicos y vivenciales que permiten a los participantes investigar y descubrir la mayor variedad posible de puntos de vista, de ángulos de la realidad, y hacerlo de una manera coordinada, colaborativa, complementaria (a veces confrontativa), vivencial, coprotagonica, crítica, teórica y práctica o práctica y teórica, y, por supuesto, también creativa.

Referencias bibliográficas

- Albertazzi, D., Ferreira, M. y Forcellini, F. (2019). A wide view on gamification. *Technology, Knowledge and Learning*, 24 (2), 191-202. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9374-z>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Asociación Los Glayus (2014). *Entendiendo la participación infantil*. Unicef Comité Español, Programa Ciudades Amigas de la Infancia.
- Asociación Los Glayus (2016). *Avanzando a ritmo de infancia*. Consejería de Derechos Sociales, Principado de Asturias.
- Asociación Los Glayus (2021). *Atreverse a aprender. Experiencias educativas a través de la participación y las artes*. Octaedro.

- Asociación Los Glayus. <https://asociacionlosglayus.org/>
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Morata.
- Beltrán Flandoli, A., Rivera Rogel, D., y Maldonado Vivanco, J. (2018). El valor de la gamificación como herramienta educativa. En: A. Torres y L. M. Romero (coords.). *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación*, (pp. 97-111). Abya Yala.
- Braga Blanco, G. (coord.) (2024). *Global Quest. ¿Qué pintamos en el planeta?* Compendio del material gamificado. Grupo EITIC-EVEA. Proyecto «Construcción de la ciudadanía global con personas jóvenes». PID2020-114478RB-C22. MCIN/AEI/. Universidad de Oviedo. <https://www.unioviado.es/grupoetic/global-quest-que-pintamos-en-el-planeta-compilatorio-de-materiales-gamificados/>
- Brehony, K. (2013). Juego, trabajo y educación: situando un debate froebeliano. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (1), 13-15.
- Britton, L. (2001). *Jugar y aprender. El método Montessori*. Paidós.
- Brown, S. (2014). *Juega*. Books4pocket. Urano.
- Castelo, A. (2023, junio). Ludopedagogía, una epistemología para alargar los horizontes. *Topía*. <https://www.topia.com.ar/articulos/ludopedagogia-una-episte-metodologia-alargar-horizontes>
- Castronova, E. y Knowles, I. (2015). A model of climate policy using board game mechanics. *International Journal of Serious Games*, 2 (3). 41-62. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v2i3.77>
- Chatziiliou, A., y Paraskeva, F. (2017). Building global citizenship competence through a serious game in a virtual learning environment to make higher education students better employable candidates in the global workplace. *Edulearn17 Proceedings*, 6585-6595. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.2499>
- Centro La Mancha de Ludopedagogía. <http://www.mancha.org.uy/#!/en-un-lugar-de-la-mancha/>
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based re-search: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek*, 11, 9-15. Association for Computing Machinery <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. y Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. *Educational Technology and Society*, 18, 75-88.
- Escarbajal Frutos, A. y Martínez Galera, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, 11, 5-25. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452>
- Fernández Durán, R. y González Reyes, L. (2018). *En la espiral de la energía. Colapso del capitalismo global y civilizatorio*. Libros en Acción.
- Fueyo A., Hevia, I., Braga, G. y Menéndez, D. (2023). Mapeando prácticas de educación para la ciudadanía global. Creando redes para la formación y la reflexión. En: I. Aznar, F. Fernández, J. C. de la Cruz y J. J. Victoria (coords.). *Las nuevas realidades educativas: el uso de las tecnologías emergentes para el aprendizaje* (pp. 189-195). Dyckinson.
- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025-3034). <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- IPA (Internacional Play Association) (2010). *Consulta mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar. Promoviendo el derecho del niño y de la niña a jugar*. https://www.harryshier.net/docs/IPA_informe_consulta-esp.pdf
- Jover, G. y Rico, A. (2013). Juego, educación y aprendizaje. La actividad lúdica en la pedagogía infantil. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (1), 13-18.
- Lunga, P., Esterhuizen, S. y Koen, M. (2022). Play-based pedagogy: an approach to advance young children's holistic development. *South African Journal of Childhood Education*, 12 (1), 1133. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1133>
- Marsh, T. (2011). Serious games continuum: between games for purpose and experiential environments for purpose. *Entertainment Computing*, 2 (2), 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2010.12.004>
- Montañés Rodríguez, J., Parra Casado, M., Sánchez, T., López, R., Latorre Postigo J., Blanc Portas, P., Sánchez, M., Serrano, J. y Turégano Mortalla, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 235-260.
- Observatorio de la Infancia y Adolescencia de Asturias. <https://observatoriodelainfanciadeasturias.es/>

- Orduña Alegría, M. E., Schütze, N. y Zipper, S. C. (2020). A serious board game to analyze socio-ecological dynamics towards collaboration in agriculture. *Sustainability*, 12 (13), 5301. <https://doi.org/10.3390/su12135301>
- Quiroga Uceda, P. y Igelmo Zaldívar, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular. *Bor-dón: Revista de Pedagogía*, 65 (1), 79-92.
- Ramírez Cogollor, J. (2014). *Gamificación: mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Alfaomega.
- Rivasés, M. (2017). *Jugar para conocer, conocer para transformar*. Fundación InteRed.
- Rodríguez Jiménez, C., Ramos Navas-Parejo, M., Santos Villalba, M. y Fernández Campoy, J. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *IJNE: International Journal of New Education*, 3, 40-59.
- Sánchez Pacheco, C. (2019). Gamificación en la educación: ¿beneficios reales o entretenimiento educativo? *Revista Docentes 2.0*, 7 (1), 12-20. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.5>
- Scheines, G. (2022). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Espiritu Guerrero Editor.
- Seibert, J. y Vis, M. (2012). Irrigania, a web-based game about sharing water resources. *Hydrology and Earth System Sciences*, 16 (8), 2523-2530. <https://doi.org/10.5194/hess-16-2523-2012>
- Stefani, G., Andrés, L. y Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas: un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31 (1), 39-55.
- Whitaker, J. (2024). What is play? En: J. Whitaker y A. Tonkin. *Play and health in childhood: a rights-based approach* (pp. 12-34). Routledge.
- Zainuddin, Z., Chu, S., Shujahat, M. y Perera, C. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: a systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

La pedagogía teatral como herramienta para «imaginar-nos» como ciudadanía global

ADELINA CALVO SALVADOR
ÓSCAR BARROS GONZÁLEZ
Universidad de Cantabria

ANUS TEJA DE JUANA
Universidad de Oviedo

La llamada de la aventura es más fuerte que nuestros temores, necesitamos abrazar la incertidumbre, atrevernos, improvisar: no hay ninguna esperanza de que lleguemos a ser nosotras mismas sin salir de nosotras y encontrarnos con las otras.

Charles Pépin (2023). *Encontrarse, una filosofía.*

En este capítulo analizamos las posibilidades de la pedagogía teatral como una metodología experiencial, basada en el diálogo, que pone a la persona en el centro, que promueve la creatividad y busca la mejora social. Una pedagogía que permite generar un sentido de pertenencia, la capacidad de ser sujeto y la apertura hacia lo desconocido, hacia la otra persona y hacia lo otro. Posteriormente explicamos los métodos que hemos creado para usar el teatro como herramienta que posibilita la creación y recreación de la ciudadanía global en dos contextos diferentes, uno de educación formal, un IES público de Cantabria y otro de educación no formal, trabajando con personas jóvenes y en colaboración con entidades socioeducativas que promueven la participación juvenil en Asturias.

4.1. Aproximación a la pedagogía teatral

La pedagogía teatral se define como el uso del drama y el teatro para conseguir determinados objetivos educativos. Es una forma de plantear los procesos de enseñanza y aprendizaje desde lógicas más creativas, abiertas, experienciales y procesuales. Un campo de trabajo donde convergen la educación, el drama y el teatro. Para conocer las potencialidades de esta metodología y sus posibles aplicaciones al campo de la ciudadanía global es necesario comprender cómo se produce esa convergencia entre lo dramático, lo teatral y lo educativo, y qué posibilidades nos ofrece.

La pedagogía teatral se considera un campo de trabajo relativamente joven en España, pues el encuentro entre estas disciplinas (teatro y pedagogía) no es muy frecuente y suelen trabajarse aisladamente. De esta forma, existen por un lado las instituciones que organizan procesos educativos que analizan, enseñan y promueven los aprendizajes de lo teatral, formando profesionales en esta disciplina artística (en las áreas de elenco actoral, iluminación, escenografía, etc.). Por otro lado, los procesos educativos se acercan al teatro desde la lógica disciplinar que caracteriza el currículum, convirtiéndolo en una asignatura con un plan de estudios concreto o en un conjunto de saberes básicos dentro de otra asignatura más general, como puede ser Lengua y Literatura.

Sin embargo, cuando la pedagogía teatral mira al teatro, lo reconoce como un arte, con su propio lenguaje, su historia, sus convenciones y su necesaria profesionalización, pero desborda estos límites, haciendo suya la idea radical de Augusto Boal de que todo ser humano es un artista: «Ser humano es ser teatro, ser humano es ser artista. Arte y estética son instrumentos de liberación» (Boal, 2012, p. 27). Desde este punto de vista, la pedagogía teatral reconoce que el lenguaje del teatro es democrático, universal, pues cualquier persona tiene capacidad para actuar, es decir, para imaginar nuevos mundos y desempeñar en ellos roles diferentes. Y gracias a esa imaginación, a ese juego, a ese *como si*, inherente a cualquier ser humano, la acción dramática y el teatro se convierten en instrumentos que nos permiten reflexionar so-

bre el mundo que habitamos, sobre nosotros mismos y sobre las demás personas (Baldwin, 2014; Hervitz, 2018; Motos, 2009).

Por otro lado, cuando la pedagogía teatral mira al fenómeno educativo percibe toda la potencialidad que encierra la organización de procesos de enseñanza en los que el currículum se concibe como algo que está ocurriendo, que está en acción, como un conjunto de experiencias, con apertura a lo nuevo, a lo que está por venir, a lo que cada ser humano aporta de novedad al mundo. La pedagogía teatral permite inscribir una diferencia (Laferrrière, 1999) porque busca la creación, no la reproducción, y posibilita el derecho a significar (Andreotti, 2006), creando espacios en los que las personas participantes se sientan seguras para analizar y experimentar otras formas de ver, pensar, ser y relacionarse.

La pedagogía teatral permite organizar procesos educativos totales, inmersivos, experienciales, pues su principal herramienta de trabajo es la propia persona y sus infinitas posibilidades de expresar y crear. Son procesos que ponen en el centro a la persona y que permiten trabajar con una diversidad de lenguajes que posibilitan el desarrollo personal, moral, espiritual, social y cultural. Es una práctica eminentemente social y necesita de la participación, colaboración y cooperación para poder conseguir sus fines (Baldwin, 2014; Motos, 2009). Se la define como una práctica multiforme, diversa, plural y dispar (Vieties, 2017, p. 12).

El uso de técnicas dramáticas y teatrales en contextos educativos y con finalidades diferentes a las que persigue el teatro más convencional (entretener, mostrar o incluso denunciar) convierte estas técnicas en un instrumento para un fin superior: lograr un aprendizaje, en su sentido más amplio, divergente y difuso. El teatro aquí no se hace solo con una intención comunicativa, usando un formato estéticamente cuidado y elaborado, sino que su objetivo es promover un cambio, una transformación. Es un teatro aplicado, entendido como una praxis que debe permitir un conocimiento crítico de la realidad, desde nuestra práctica cotidiana, para transformarla (Fernández, 2018; Medina, 2021; Motos *et al.*, 2013; Motos y Ferrandis, 2015).

4.2. Una pedagogía de las posibilidades: basta con que te encuentre, y todo comienza

La pedagogía teatral se ha definido por su capacidad para el encuentro, para generar un sentido de filiación, pertenencia e inclusión. Es expresión y comunicación a partir de la movilización de diferentes códigos (corporal, gestual, oral y cinético) y permite contar historias, expresar ideas con una dimensión individual y colectiva. Posibilita la creación de un marco experiencial que tiene un importante componente lúdico desde la capacidad de todo ser humano para jugar, por lo que también es diversión. Es un medio para conocer, pues se representa algo (una historia, una situación, un suceso) para objetivarlo, comprenderlo, entenderlo y analizarlo desde otros puntos de vista, y requiere siempre un proceso de investigación. Funciona como un espejo en el que nos reflejamos como individuo, grupo y sociedad. Es un mediador que permite ordenar el mundo para comprenderlo y, con ello, buscar una transformación hacia un mundo mejor, que sea más vivible para todas las personas que lo habitamos (Vieties, 2017).

Desde este punto de vista, la pedagogía teatral converge con los enfoques educativos sociocríticos y poscríticos (Silva, 2001), al tener por objetivo no únicamente la contemplación del mundo, sino su transformación. Y para ello esta pedagogía se enmarca en una filosofía de la educación de corte freireano, para la que el objetivo último de todo proceso educativo es la lectura crítica del mundo, entendiendo por tal la compleja comprensión de las cambiantes relaciones de poder, de las voces escuchadas y de las que son silenciadas, de los colectivos y personas con más y menos agencia, capacidad de acción, enunciación e influencia en sus contextos lejanos y cercanos. No en vano, uno de los dispositivos teatrales que se enmarcan dentro del teatro aplicado, el teatro del oprimido, busca transformar esas relaciones de poder desde la comprensión de los procesos de opresión (Calvo-Salvador, *et al.*, 2015; Calvo-Salvador *et al.*, 2021), una opresión que, por influencia de la teoría política feminista y de las teorías contemporáneas de la justicia, hemos conocido en su extensión a través

de la obra de Iris M. Young (2000) como carencia de poder, explotación, violencia, marginación e imperialismo cultural.

Como pedagogía de la posibilidad, la pedagogía teatral permite el encuentro. El encuentro con lo *otro* (el mundo físico), con las demás personas y conmigo misma. Un encuentro entendido como una apertura a lo inesperado, a lo inexplorado, dos elementos centrales en todo acto de creación, que es, a su vez, un acto de investigación, porque nos permite llegar a saber más de asuntos que antes desconocíamos o que no habíamos explorado. Un encuentro como parte de nuestra verdadera vida, un encuentro que debe leerse en sus múltiples posibilidades desde su dimensión antropológica, existencial, espiritual, psicoanalítica y dialéctica (Pépin, 2023).

Desde un punto de vista antropológico, el encuentro viene a acompañar y a completar nuestra existencia como seres inacabados, con muchas potencialidades, pero en un continuo devenir. Necesitamos encontrarnos para aprender, desarrollarnos, vivir y sobrevivir. Desde el existencialismo, el encuentro nos permite reconocer que no tenemos una identidad fija, sino que justamente dependemos de otras personas, de nuestros diálogos intersubjetivos, para existir como lo estamos haciendo. Existir es depender, no existimos en nosotras, sino entre nosotras. La dimensión espiritual del encuentro nos remite a su misterio. Cuando nos encontramos con las demás personas nos encontramos con lo desconocido, de ahí la necesaria apertura radical a la otra. La dimensión psicoanalítica permite reconocer qué nos hace cambiar cuando se produce un verdadero encuentro con alguien, cuando se moviliza nuestro deseo bajo la forma de curiosidad, interés, amistad o amor. Este encuentro supone, a fin de cuentas, un encuentro con el propio deseo que está moldeado por todas las personas que nos precedieron y con las que compartimos nuestra vida, pero que es individual y propio. Finalmente, la dimensión dialéctica subraya la necesidad de encontrar a la otra persona para encontrarme a mí misma, de comprender en qué medida las otras nos interesan en sí mismas (por su valor intrínseco) porque tengo curiosidad, necesidad o atracción, pero también como instrumentos para llegar a ser otra, como posibilidad de que mi vida pueda cambiar gracias a esa otra persona.

La pedagogía teatral como pedagogía de la posibilidad permite el análisis crítico y la construcción de un espacio seguro para pensar y ensayar el cambio social. Esta pedagogía supone una investigación a fondo, está orientada a tareas, trabaja desde la experiencia, plantea dilemas, se interroga sobre el futuro, da voz a colectivos y personas que han tenido menos agencia y propone un cambio (Taylor, 2003, cit. en Motos y Ferrandis, 2015).

El uso del teatro para conseguir un determinado fin educativo conlleva investigar asuntos particulares en contextos precisos, dando voz a distintas comunidades y grupos que habitualmente han tenido menos voz y oportunidades de participación. Parte de la experiencia, de la acción y de la improvisación, y se orienta a tareas concretas, al cambio. Ese impulso por el cambio permite a las personas participantes interrogar el futuro e imaginarse otro futuro para ellas, planteando cuestiones no resueltas, preguntas y dilemas, sin exponer soluciones únicas o cerradas, y dejando el espacio para que cada colectivo o persona busque sus propias respuestas.

De esta forma, cuando esta pedagogía se inspira en los feminismos permite tomar conciencia de todas las vías a través de las cuales las diferentes instituciones sociales y educativas reproducen las desigualdades de género y niegan la diversidad sexual y de género. También posibilita analizar las relaciones de poder entre los sexos y géneros que se dan en toda relación, avanzando hacia formas de relación más democráticas, inclusivas y capacitantes, y que permitan la expresión en libertad. Es un marco privilegiado para poner en el centro las relaciones y los cuidados hacia las cosas (cuidado instrumental) y hacia las personas y el planeta, como esa red invisible que nos sostiene y que, en definitiva, es imprescindible para el mantenimiento de la propia vida (De Blas, 2023).

La pedagogía teatral proporciona un marco para que los profesionales de la educación puedan desarrollar una actitud indagadora que active la pregunta de en qué medida, desde la posición que ocupamos como trabajadoras y trabajadores de la cultura, reproducimos relaciones de poder y/o las desafiamos. Y desde estas mismas coordenadas, también permite verse como

agentes que deben realizar su propia lectura del currículum como un texto interpretable, en acción, abierto y con infinitud de posibilidades.

4.3. La pedagogía teatral es de ciencias y de letras, de mar y de montaña

Existe una amplia literatura especializada que subraya el uso del drama y el teatro en contextos de educación formal, como la educación primaria y secundaria (Baldwin, 2014; Méndez-Martínez, 2009) y en contextos de educación no formal, trabajando con diferentes colectivos, instituciones y comunidades.

Fuera de la institución educativa, la pedagogía teatral, en tanto que teatro social o uso del teatro para fines de transformación social, trabaja con colectivos y personas que se encuentran en situación de desventaja social o cultural, y promueve formas de creación colectiva que permitan modificar la realidad. Participar en estos procesos conlleva una experiencia única que permite cuestiones como un mayor desarrollo de la sensibilidad, mayor conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades, el ejercicio de la escucha y la empatía, el debate democrático y la construcción en grupo, la generación de un sentido de pertenencia y el disfrute del resultado final (Pansera, 2018).

En el marco de las instituciones educativas, la pedagogía teatral ha mostrado sus potencialidades en el abordaje de cuestiones tan dispares como la competencia en comunicación lingüística, la interculturalidad, las competencias sociales, el aprendizaje de la literatura teatral, la enseñanza de las ciencias, la igualdad de género y las violencias de género, la inclusión educativa y social, las habilidades sociales, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, las cuestiones ambientales, las matemáticas, el aprendizaje de segundas lenguas o la geometría (Motos, 2009; Motos y Navarro, 2021).

El listado de temáticas, dilemas, conflictos y problemáticas que pueden abordarse mediante la pedagogía teatral no se agota, pues, en definitiva, la pedagogía teatral usa la propia realidad

como recurso y ámbito educativo (Miranda-Calderón, 2020). Tampoco se agotan la multiplicidad de lenguajes con los que dialoga esta pedagogía: imagen fija y en movimiento, danza, música o redes sociales (Motos y Navarro, 2021), ni los contextos institucionales en los que este diálogo entre drama, teatro y educación viene dando sus frutos: museos, cárceles, escuelas, centros sanitarios y terapéuticos; organizaciones que trabajan con infancia, adolescencia, juventud o personas mayores; fábricas y diferentes contextos comunitarios.

Desde parámetros humanistas, la pedagogía teatral posibilita volver a pensar la relación entre cada persona y la cultura en la que se encuentra. Eso permite alejarnos de la representación literal del mundo, reconociendo que cada persona percibe, siente, comprende y conoce desde su propia visión, necesariamente cerrada, subjetiva, tendenciosa e incompleta, pero valiosa en sí misma como forma consustancial en la que nos convertimos en sujetos con agencia, sujetos a los que debe reconocerse autonomía intelectual en cualquier proceso educativo (Kushner, 2023). Esta pedagogía permite crear posibilidades de existencia a través de las cuales las personas participantes pueden encontrar su libertad de aprender, de significar, la posibilidad de ser sujetos (Biesta, 2022).

La pedagogía teatral tiene el valor de promover la transformación y mejora a nivel personal, colectivo, organizacional, comunitario y social. Es una herramienta que construye ciudadanía porque permite el reconocimiento de una misma, de las demás y del contexto; funciona a través del diálogo y el trabajo colectivo; requiere enfrentar y comprender el conflicto; usa la palabra, el cuerpo y la acción; genera un sentimiento de filiación y pertenencia; reconoce y valora la diversidad; requiere investigación, creatividad y apertura a lo nuevo, a lo que está por venir, a lo desconocido.

Tal y como se ha mencionado previamente, el uso de la pedagogía teatral contempla la combinación de drama y teatro para conseguir diferentes objetivos educativos, muchos de ellos relacionados con el desarrollo personal y social de cada individuo. Se considera una valiosa herramienta para comprender el mun-

do críticamente y pensar en su transformación hacia un mundo mejor, permitiendo a cada persona ser protagonista de la demanda, inquietud o denuncia social que quiere realizar. Desde estas claves, en este capítulo se muestran dos ejemplos del uso de la pedagogía teatral en dos contextos educativos diferentes. Cada uno de ellos ha desarrollado su propio método de trabajo.

4.4. ¿Qué me preocupa de mi vida? ¿Y del mundo? El uso del teatro en la educación secundaria obligatoria

En el marco de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 1.º de la ESO hemos desarrollado un método de trabajo cuyo objetivo último es la creación de breves piezas teatrales que permitan abrir un debate con el público que acude a su representación; en nuestro caso, alumnado de educación primaria. Este método combina diferentes técnicas creativas y participativas para explorar los intereses y preocupaciones previos del alumnado, su conexión con la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los contenidos propios de la materia de Lengua para ese curso: escritura de un texto narrativo, realización de exposiciones orales para explicar su contenido, transformación del texto narrativo al dialogado y descripciones para caracterizar a los personajes.

Fase 1. Explicación general y contextualización. La primera fase del método nos lleva a enmarcar de forma general el trabajo en el aula y, con ello, a explicar que la labor del dramaturgo o dramaturga es analizar críticamente la realidad y la construcción de un espacio seguro para pensar y ensayar el cambio social. Es decir, durante la escritura de nuestras obras no podemos resolver de manera «mágica» los conflictos sociales que han sido planteados, sino que lo difícil y lo interesante de nuestro trabajo es mostrar aquellos hechos concretos que nos preocupan para que otras personas piensen con nosotras y puedan reflexionar sobre qué cambios sociales y personales necesitamos para lograr una

sociedad mejor. En este momento, es importante subrayar que la obra no puede suponer una transformación social instantánea, sino que debe reflejar la forma en la que la sociedad reproduce determinadas relaciones de poder y cómo las desafiamos con nuestra escritura. Se trata de representar o describir un problema que permanece y se prorroga en el tiempo.

Fase 2. Explorar nuestras preocupaciones. Una vez construido el marco general de trabajo, nuestra segunda fase nos lleva a explorar las preocupaciones del alumnado, para lo que se utilizan diferentes técnicas y lenguajes (escrito e icónico) en varias sesiones de trabajo que se articulan a partir de los grandes interrogantes que ya nos planteara Beane (2005) como palanca para organizar un currículum integrado: qué me preocupa de mi vida, qué me preocupa de mi localidad, qué me preocupa del mundo. La respuesta a estas grandes preguntas va evidenciando algunas temáticas sobre las que vamos trabajando en sucesivas sesiones (el fútbol, los amigos, el físico o la obsesión por el dinero en lo personal; el calentamiento global, las guerras, la situación económica o la violencia de género en lo social). También nos asomamos a las preocupaciones de otros jóvenes con la lectura del artículo «¿Cuáles son las preocupaciones de los jóvenes españoles?» (*Diario Responsable*, 2023), que sintetiza los resultados de la tercera edición del Barómetro de Opinión de la Infancia y Adolescencia realizado por Unicef España y la Universidad de Sevilla (durante los años 2021 y 2022). Finalmente, y para introducir el concepto de transformación social y el papel de la Agenda de los ODS, partimos de una pequeña exploración sobre los cambios que se han dado en sus familias, revisando los modos de vida de generaciones anteriores, para, posteriormente, enfrentar la lectura del cómic titulado *El desafío de los ODS en Secundaria* (Arenas et al., 2017), donde se exploran las razones por la que es necesario contemplar estos objetivos en la sociedad actual.

Fase 3. Analizar y sistematizar nuestras preocupaciones. En la tercera fase nos ocupamos de analizar, discutir, contrastar y descartar algunas de las temáticas que van surgiendo, utilizando para ello diferentes mediadores. Entre las técnicas utilizadas está la de «diarios cruzados» (Sánchez Salas, 2015). Por parejas, el

alumnado debe escribir en una hoja: «La primera vez que oí la noticia pensé que...». Esa noticia está relacionada con sus preocupaciones previas: abuso de violencia, corrupción en el fútbol, cambio climático, etc. Consiste, por tanto, en un proceso de investigación en el que el alumnado muestra lo que sabe de ese aspecto concreto y va tomando conciencia de las cuestiones que no sabe y de cómo puede saber más. Al mismo tiempo, esta indagación nos permite deducir la motivación principal por la que han seleccionado esas problemáticas, lo que nos va dando pistas para crear los agrupamientos, es decir, los miembros de cada grupo que deben posteriormente escribir de forma colaborativa cada una de las obras.

Fase 4. Comenzar el proceso de escritura teatral: la importancia del conflicto. La cuarta fase de trabajo supone ir dando forma al proceso de escritura teatral una vez formuladas de forma más concreta nuestras preocupaciones. Y previo al proceso de escritura, resulta fundamental ofrecer una explicación teórica sobre cómo escribir teatro y la organización de los contenidos en una obra dramática. Es así como presentamos la conocida estructura de planteamiento, nudo y desenlace, mostrando que en cada una de estas partes se intercalan escenas que deben guardar relación entre sí. La parte primordial sobre la que se debe reflexionar es el nudo de la obra. Se tiene que crear un conflicto que debe ser presentado en el inicio (planteamiento) y que debe ser resuelto (o no) en el desenlace. Para ello es importante explicar los tipos de conflicto existentes. En nuestra aula fue de utilidad centrarnos en dos: el conflicto de situación y el social. El conflicto de situación presenta a un personaje que está prisionero de su situación y que lucha por cambiarla. En el conflicto social, el personaje lucha contra su entorno, contra las leyes y costumbres de una determinada comunidad. Comprender la naturaleza del conflicto es crucial para, posteriormente, ir avanzando con el resto de las situaciones que se desarrollarán a lo largo de la obra. Asimismo, se deben ejemplificar diferentes casos de argumento o trama para que sirvan de inspiración en el proceso creativo. Esta es la clasificación que utilizamos (De Diego, 2004):

- El ser humano se niega a aceptar una imposición social: aquí se presentan casos de rebeldía ante situaciones de injusticia social u opresiones globales o planetarias para que, a través de esa historia, los personajes ofrezcan una oposición más o menos radical.
- El deseo de una vida diferente, tal vez mejor: el centro de la trama es la llegada a un mundo diferente huyendo de una realidad hostil que puede ser igualmente adversa: quién emigra a otro país, quién escapa de un ambiente familiar o de un trabajo asfixiante para embarcarse en alguna relación desconocida, etc.
- La salida de un proceso de autodestrucción: puede ser por cuestión de drogas o enfermedades como la anorexia, o por haber delinquido, etc. Aquí se encuentran los personajes que parecen incapaces de salir de ese círculo, pero que, lejos de rendirse, luchan por escapar de él a pesar de los obstáculos que se encuentran.
- El mundo puede ser de otra manera: aquí hablamos de cualquiera de las situaciones anteriores en las que no solo se piensa en el problema, sino en una posible solución. Se trataría de presentar ese otro mundo posible, hacerlo funcionar en el escenario.
- Un fragmento de historia: personajes históricos que nos revelan cómo se organizaban otras sociedades y cuáles eran sus conflictos.
- Vamos a reírnos de cómo somos: el humor siempre ha sido utilizado, además de como forma de entretenimiento, como instrumento para criticar algunos aspectos de la sociedad o de personas concretas. La utilización del humor no excluye la incorporación de una mirada seria y profunda de lo que nos rodea.

Estas seis posibilidades forman parte de una muestra relevante que plantea al grupo diferentes tramas para la escritura de su obra y que permite explorar diversas vías para su denuncia particular con la ayuda de la escritura dramática.

Una vez realizado un borrador previo con el conflicto que quieren mostrar, la problemática que desean denunciar y el ar-

gumento que estará presente en su obra, se pasa a escribir una historia en forma de texto narrativo. El comienzo debe ir determinado por la explicación teórica de este género y sus elementos (narrador, personajes, tiempo y acción). La primera actividad consiste en ofrecer una correspondencia real de su historia con cada uno de estos elementos. De esta forma, la obra dramática ya goza de varios de los elementos fundamentales que posteriormente se dramatizarán.

Fase 5. Decidir los personajes. La quinta fase conlleva tomar decisiones sobre los personajes, dado que otro de los procesos dramáticos fundamentales previos a la interpretación del texto es la descripción de los personajes. Esto requiere una explicación sobre qué es una descripción y sus diferentes tipos (prosopografía y etopeya). También se detalla cómo es cada personaje, qué le pasa en cada momento de la obra y por qué se comporta así.

Con los principios del texto expositivo: claridad, objetividad y precisión, se plantea que respondan a varias preguntas que tengan como fin último dar a conocer su obra al resto de sus compañeros: 1) justificación de la elección del tema y relación con problemáticas globales a través de la Agenda de los ODS; 2) descripción de los personajes principales; 3) línea argumental de la historia en forma de narración; 4) explicación de la moraleja (mensaje final que queremos transmitir) y su posible impacto en el público.

Fase 6. Elaborar el texto dialogado. La sexta fase supone la elaboración del texto dialogado. Tras la exposición anterior y con la idea del texto dramático dividido en diferentes escenas, se explican los principios básicos del texto dialogado (estilo directo, uso de monólogos, flujo de conciencia, etc.) para facilitar la transformación del texto narrativo al texto dialogado, elaborando los diálogos de una obra de teatro que dará cuenta de un conocimiento crítico de la realidad. Para ello se ha de otorgar a cada alumno/a una hoja con el texto narrativo previo que habían escrito con la descripción de esta escena y, en la parte inferior, comenzarán a escribir esos diálogos. Una vez terminados, se procederá a unirlos, obteniendo así una obra que culminará en una representación dramática breve. Esta forma de organizar

el trabajo permite dedicar un tiempo de trabajo individual que posteriormente repercute en el trabajo del grupo y lo nutre. Se crea, pues, una obra entre los miembros del equipo que transita desde el trabajo personal al trabajo colectivo.

Estas fases de trabajo e investigación con el grupo clase dan lugar a cuatro temáticas que inquietan y preocupan al alumnado, temáticas elegidas para la elaboración de la breve pieza teatral:

- La violencia ejercida de progenitores a hijos/as y de hombres a mujeres.
- El racismo y la corrupción en el fútbol.
- El clima, el calentamiento global y las catástrofes naturales.
- Las guerras y sus consecuencias, como la inflación o la muerte de personas.

La definición de estas temáticas nos permite el uso de diferentes técnicas para perfilar más el contenido dramático de las obras, buscando con ello coherencia y verosimilitud en la representación de las acciones, el movimiento del cuerpo, la palabra o el diálogo.

Fase 7. Representación de la obra y diálogo con el público. El resultado final de nuestro trabajo es la presentación de cuatro obras dramáticas breves ante un público formado por alumnado de educación primaria. Tras la representación dramática, se organiza un coloquio con el público donde se lanzan diferentes preguntas sobre cada obra, preguntas que abrirán un proceso de debate y diálogo en pequeño grupo que luego llevaremos a la asamblea de espectadores.

4.5. Raíces en la tierrina y alas planetarias. El Laboratorio Teatral para la InnovAcción Juvenil

El Laboratorio Teatral para la InnovAcción Juvenil es un proyecto que busca explorar, registrar y alentar las experiencias, el imaginario y la capacidad de innovación y acción de la juventud asturiana en relación con eso que hemos dado en llamar ciudadanía

global, desde un punto de vista aterrizado y crítico, poniendo el foco en los modelos de relación competitivos o cooperativos que subyacen, dificultan o potencian la construcción de dicha ciudadanía global y los modos en que esta es entendida y ejercida.

Se trata de un proyecto codiseñado con entidades locales de amplio arraigo en el territorio e implementado en diversos puntos de la geografía asturiana. Las personas protagonistas, destinatarias y coagentes del Laboratorio son jóvenes de entre 12 y 17 años, con variados perfiles y trayectorias, que durante unos meses comparten ideas, experiencias, dudas, sueños, miedos, estrategias, etc., para, a partir de este encuentro, reconocerse como agentes de cambio en un mundo inexorablemente globalizado y VUCA (por sus siglas en inglés: volátil, incierto, complejo y ambiguo) (Stein, 2021), y culminar diseñando y llevando a la práctica colectivamente un pequeño producto teatral de incidencia social en su entorno inmediato: el proyecto de intervención en el territorio (PIT).

El Laboratorio Teatral para la InnovAcción Juvenil bebe de diversas corrientes de pedagogía teatral y participación comunitaria, entre las que cabe destacar el teatro participativo, el teatro do oprimido/teatro das oprimidas (Santos, 2017; Boal, 1990, 2012), el codiseño (Ayuste *et al.*, 2018) y los laboratorios de innovación social (Salvador Hernández y Llanes Font, 2021). De estas fuentes hemos tomado reflexiones teóricas y herramientas prácticas para, a partir de ellas, generar un producto propio, adaptado a la singularidad y especificidades del grupo y del contexto en que se aplica.

Entre los principios metodológicos que interactúan y se retroalimentan para configurar el diseño, la estructura y las dinámicas del Laboratorio, cabe destacar la dimensión corporal (Garelli *et al.*, 2021), el arraigo al territorio y las sinergias con entidades locales, la conciencia colectiva, el reconocimiento y la celebración de la diversidad, la actitud crítica, el espíritu lúdico, la escucha, la flexibilidad y el compromiso ético (incluyendo el cuidado a los principios de voluntariedad, confidencialidad y utilidad social), así como la perspectiva feminista, antirracista, anticlasista y sostenible.

Partiendo de estos principios, articulamos el Laboratorio Teatral de InnovAcción Juvenil en ocho fases. Las tres primeras fases, correspondientes a la labor preparativa del Laboratorio, abarcan aproximadamente un año. Las cinco fases siguientes, correspondientes al Laboratorio propiamente dicho, comprenden, para cada grupo y sede, entre ocho y diez sesiones semanales, dependiendo de los casos. Todo ello culmina con el Proyecto de Intervención en el Territorio (PIT), de duración variable en función de la iniciativa concreta de cada grupo. A continuación, presentamos un breve resumen de los contenidos y metodologías de cada una de estas fases.

Fase 1. Análisis del terreno. En esta fase planteamos una primera toma de contacto, en la que poder hacernos una idea inicial de cómo late la juventud asturiana con relación a los temas de participación.

Con el fin de obtener una visión más panorámica, indagamos en tres perfiles: las propias personas jóvenes, sus familias y profesionales que trabajan con juventud en contextos de animación (asociaciones, entidades del tercer sector y colectivos de barrio), mediante cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión.

Adicionalmente, llevamos a cabo un mapeo de los colectivos que trabajan en Asturias actualmente con jóvenes en temas ligados a la ciudadanía global, la participación y la inclusión. En función de sus características y disponibilidad, se llega a acuerdos de colaboración con algunos de ellos para el codiseño, implementación y evaluación del Laboratorio.

Fase 2. El proceso inicial de codiseño con las entidades. Una vez seleccionadas las entidades, se realiza con ellas un trabajo de codiseño del esqueleto del Laboratorio. Este esqueleto se nutre de la información obtenida en la primera fase del proyecto y, muy especialmente, de la experiencia y sabiduría práctica acumulada a lo largo de los años por las entidades colaboradoras, de amplio arraigo y dilatada labor en el territorio (Asociación Los Glayus, 2021). Entendemos que asociar el trabajo teatral a las iniciativas comunitarias que ya están en marcha fortalece la propuesta, ayudando a que esta no caiga del cielo de las grandes

ideas abstractas. De esta forma, el trabajo teatral se puede articular, ya antes de su arranque, de un modo consciente, aterrizado y contextualizado, adaptado a la realidad de la juventud asturiana a la que va dirigido y con la que va a recrearse, otorgando al proyecto mayores capacidades de comprensión de las realidades complejas que aborda y mayor potencialidad de repercusión en su entorno (Santos, 2017).

Este codiseño con las entidades incluye aspectos como la ubicación geográfica de las sedes del Laboratorio, la calendarización (cuándo se va a realizar, durante cuánto tiempo, con qué cadencia, de qué duración van a ser las sesiones), la dinamización profesional, el tamaño de los grupos y los perfiles de las personas participantes o los modos de evaluación, entre otros.

Fase 3. La formación de los grupos. Esta es la fase en que realizamos la captación de participantes y la formación de grupos. En ella resulta fundamental el cuidado a la diversidad intergrupala e intragrupal, es decir, la atención a cómo los diversos parámetros de identidad (clase, género, racialización, procedencia geográfica; diversidad funcional, intelectual, lingüística, entre otros) están representados (o no) en los grupos y cómo este hecho va a configurar las voces y los silencios en el proceso de trabajo del Laboratorio.

En este punto resulta fundamental el apoyo de las entidades colaboradoras, que en muchos casos tienen información sobre parámetros poco evidentes en un primer momento, pero muy relevantes, como la identidad de género, la orientación del deseo, la religión o la historia migrativa. Ellas pueden actuar como puente de confianza, animando a personas jóvenes que traen voces minoritarias a apuntarse al Laboratorio, favoreciendo así la diversidad de los grupos y la riqueza de las miradas, las vivencias y el diálogo.

Fase 4. Reconocerse, desinhibirse, jueguercitarse. Esta fase se divide en tres etapas, que cumplen respectivamente las funciones de reconocerse, desinhibirse y ejercitarse en herramientas teatrales. A esta fase dedicamos –dependiendo del grupo, sus características y su evolución– una o dos sesiones del Laboratorio. Describimos a continuación estas fases.

Utilizamos el término *reconocerse* para visibilizar que hay personas que ya se conocen con anterioridad y otras que se encuentran por primera vez en este Laboratorio, y eso es una circunstancia que debemos tener muy en cuenta desde la facilitación, aprovechando ese potencial de vínculo, limando las asperezas –si las hay– de esas historias previas compartidas y alimentando tanto la generación de lazos con las personas nuevas como la oportunidad de que quienes ya se conocen de otros ámbitos se abran a conocerse desde nuevas perspectivas, superando inercias relacionales y prejuicios.

Asimismo, el término *reconocerse* apela a un «reconocerse como grupo», es decir, a potenciar –en la medida de las posibilidades del marco espacio-temporal del Laboratorio– una conciencia grupal, un sentido de pertenencia e identidad que, si bien es acotado por las propias características del proyecto, permite, sin duda, entrenarse en el arte de empatizar, acoger y construir, sumando desde las diferencias un todo inclusivo que es mayor que la suma de las partes y que las enriquece.

Tras haberse reconocido mutuamente y como grupo, las personas jóvenes participantes son invitadas a conectar con su *ser teatrante*, y entramos en la fase que denominamos *desinhibirse*. Aquí entra en juego, de manera determinante, el cuerpo, nuestro instrumento de acción e interacción con el entorno (Garelli *et al.*, 2021). Se llevan a cabo dinámicas que trabajan con la exploración de la gravedad, el movimiento y la respiración. Asimismo, se emplean técnicas donde lo corporal es a la vez ventana y vehículo para la expresión de la unicidad y de influencia en otros personajes.

En tercer lugar, tomando prestado el término de Augusto Boal, *joguexercicios* (2001), esta última etapa preparatoria tiene como objetivo que el grupo se acerque a diversas herramientas teatrales colectivas, que después le serán de gran utilidad a la hora de explorar (fase 5) y crear (fase 6). Para ello se proponen dinámicas de confianza, distribución espacial, ritmo, escucha, creatividad o colaboración.

Fase 5. Explorar la ciudadanía global y los modelos relacionales competitivos y cooperativos. En esta fase, el objetivo fun-

damental es que las personas jóvenes compartan sus experiencias y tomen conciencia de sus construcciones mentales con relación a dos bloques temáticos: por un lado, ciudadanía global y, por otro, modelos relacionados basados en competición o cooperación, así como a las relaciones existentes entre ambos.

Para ello, articulamos tres etapas. De forma general, se dedica una sesión del Laboratorio a cada etapa, aunque en ocasiones alguna de ellas se extiende. Durante las tres etapas se emplean fundamentalmente técnicas del teatro-imagen en torno a los diferentes ejes temáticos y sus convergencias. Las etapas son: ciudadanía global, competición/cooperación y cómo relacionar los modelos competitivos/cooperativos con la ciudadanía global.

En este primer bloque, de ciudadanía global, llevamos a cabo un trabajo de indagación sobre la llamada ciudadanía global. Siguiendo una estrategia muy útil cuando se trabaja con conceptos complejos o de uso poco frecuente, sectorial o ambivalente, la indagación se realiza en dos niveles: literal y desglosado. En primer lugar, se aborda la expresión ciudadanía global como tal. En un segundo momento, se ofrecen componentes del concepto más asimilables (por conocidos o concretos) para las personas participantes: sostenibilidad, democracia y participación, diversidad y derechos humanos.

Ese segundo bloque de competición/cooperación está orientado a reconocer y explorar los modelos relacionales basados en competición o cooperación. Partiendo de situaciones vividas, se proponen y abordan teatralmente una serie de cuestiones, tales como qué personajes/roles entran en juego, cómo se relacionan entre sí, qué lenguajes verbales y no verbales usan, qué dinámicas se generan, las necesidades de quién se cubren o en qué contexto geográfico, y qué estructuras de poder se dan.

En tercer lugar y una vez explorados por separado la ciudadanía global con sus diversos componentes y los modelos relacionales competitivos/cooperativos, se pasa a explorar sus interrelaciones (Gago Galvagno *et al.*, 2018; Galaz Valderrama, 2008), observando y corporalizando diversos aspectos y ejemplos de ciudadanía global desde ambos paradigmas relacionales. Para ello, trabajamos con casos reales inspiradores, reales indeseados,

utopías y distopías, utilizando técnicas de reproducción directa e inversa.

Fase 6. Diseñar el Proyecto de Intervención en el Territorio (PIT). Esta es la fase en que las personas jóvenes –a partir de los diversos bagajes previos, las herramientas teatrales exploradas y las reflexiones corporalizadas que han ido surgiendo durante el proceso– metabolizan todo eso en una propuesta concreta de acción, un pequeño PIT. Esta fase, a la que se dedican entre tres y cuatro sesiones, dependiendo de los ritmos del grupo y necesidades del proceso, consta de cuatro etapas: identificación del problema, etapa de altos vuelos, etapa de aterrizaje y concreción de los detalles de la acción.

En primer lugar y para la identificación del problema, articulamos dinámicas que permitan traer a la luz algunos problemas (situaciones percibidas por las propias personas jóvenes como indeseadas) relacionados con la ciudadanía global. Mediante diversas técnicas exploramos el nivel de resonancia grupal, seleccionando aquel que se identifica como más candente.

En segundo lugar y una vez identificado el problema, pasamos a la etapa de altos vuelos. En ella el objetivo es permitir que la imaginación y el deseo hagan aflorar el potencial creativo sin cortapisas. En esta etapa no hay censura. Las soluciones pueden ser de lo más utópico o descabellado. Lo importante en este momento del proceso no es la viabilidad de las ideas, sino su potencial inspirador.

Llega entonces, en tercer lugar, el momento en que las propuestas toman tierra (etapa de aterrizaje). Mediante diversas técnicas, la utopía se pone en diálogo con la realidad inmediata y las limitaciones del contexto y del espacio-tiempo del Laboratorio, y la propia capacidad de acción del grupo. Del imaginario ambicioso se saca el jugo para la acción concreta. El horizonte se traduce en paso. El gran sueño con alas aterriza en una propuesta concreta, un pequeño PIT. Es un momento fundamental para ver y valorar las conexiones entre las dimensiones global y local.

Por último, el grupo trabaja, con nuestro apoyo, para definir los detalles concretos de la propuesta de acción: se acuerda el guion, la localización y la duración; se reparten los roles (dina-

mización activa, registro), se preparan los materiales necesarios, se ensayan las intervenciones teatrales y se articulan herramientas para intervenir ante posibles reacciones del público.

Fase 7. Implementar el PIT. El culmen del Laboratorio, el Proyecto de Intervención en el Territorio (PIT), tiene una duración variable, en función del diseño de cada grupo de jóvenes: una pequeña representación teatral interactiva realizada en la plaza del pueblo, una exposición de objetos que cobran vida (mediante pases teatralizados) en una asociación vecinal o pequeñas acciones teatrales junto a los anuncios de las marquesinas.

La implementación del PIT es llevada a cabo por el grupo juvenil con supervisión del equipo profesional del proyecto. Las personas jóvenes se reparten los roles y, mientras que algunas asumen la parte más visible (actúan e interactúan con el público), otras se encargan de observar y tomar registro de los efectos de la intervención mediante fotografías y vídeos, notas de campo o registros de anécdotas e incidentes críticos.

Fase 8. Evaluar el PIT y el Laboratorio. En un cierto sentido y mediante varios instrumentos de seguimiento (como diarios, listas de control o termómetros), el Laboratorio vive un proceso de evaluación continua que permite ir tomando el pulso a su evolución e ir adecuando, sobre la marcha, el orden y duración de las dinámicas, el lenguaje empleado, la constitución de los subgrupos de trabajo, el ritmo y los descansos; pero es al final del Laboratorio cuando se realiza, de forma más concentrada, la evaluación de la experiencia. Esta evaluación, que constituye una parte fundamental del proyecto, se lleva a cabo en dos niveles: desde el propio grupo juvenil y desde la organización del proyecto.

Con relación a la evaluación del propio grupo, las personas jóvenes participantes en el Laboratorio evalúan el PIT que diseñaron e implementaron. Es una oportunidad muy valiosa para, por un lado, tomar conciencia del poder de la evaluación como elemento esencial de revisión crítica, aprendizaje y mejora, y, por otro lado, adquirir o reforzar herramientas para llevarla a cabo de una forma sistemática, inclusiva y eficaz. La evaluación abarca desde la propia estructura del Laboratorio (tiempos, espacios, recursos, etc.) a los temas tratados, pasando por el clima

grupal, las facilidades o dificultades de coordinación entre participantes, el grado de apoyo del equipo técnico, la escucha emocional o el nivel de inclusión de los puntos de vista diversos.

El grupo obtiene información del público que asiste a su PIT mediante instrumentos codiseñados con el apoyo de la organización (fundamentalmente, registros de observación y cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas). Además, recaba información de las percepciones del propio grupo acerca del PIT y del Laboratorio mediante técnicas teatrales como «los ángeles de la guarda» y a través de cuadernos de bitácora. Se busca, en atención a la diversidad de canales de expresión preferentes, que la devolución se pueda realizar por distintas vías: verbal (oral o escrita), gráfica, gestual, cinética; potenciando siempre una actitud abierta y crítica (donde todo es revisable) y, a la vez, respetuosa en las expresiones y apreciativa. Completamos la evaluación con una actividad de carácter festivo, donde celebramos lo aprendido y lo compartido.

Finalmente, desde el propio equipo del proyecto realizamos también la evaluación de la experiencia, tanto del funcionamiento del grupo juvenil como del propio equipo profesional, manteniendo como pautas esa diversidad de canales y esa actitud crítico-apreciativa.

Como conclusión, podemos afirmar que la metodología que se despliega en el Laboratorio Teatral para la InnovAcción Juvenil para abordar la construcción de la ciudadanía global en las personas jóvenes tiene lo que Bárbara Santos denomina *raíces y alas* (2017). Por un lado, sus raíces le permiten asentarse en el territorio mediante la recogida de información previa y el proceso de codiseño con las entidades colaboradoras de amplia trayectoria en el terreno. Por otro lado, sus alas –que brotan de las propias realidades y desafíos que cada grupo de jóvenes trae, procesa, recrea, despliega y comparte– le permiten expandirse en perspectiva y posibilidades de acción.

De este modo, con sus raíces en la tierrina y sus alas planetarias, el Laboratorio Teatral para la InnovAcción Juvenil va conociendo y coincidiendo en la capacidad de la juventud asturiana para ejercer una ciudadanía global aterrizada y crítica, siguiendo la fuerza motora de que todo ser humano es teatro, dado que

tiene la capacidad para observarse a sí mismo y, a partir de ese descubrimiento, inventar nuevas maneras de obrar (Boal, 1990, p. 25). Una capacidad que se refuerza y multiplica cuando se lleva a cabo de forma colectiva y que es imperioso cultivar en los tiempos y espacios que habitamos.

Referencias bibliográficas

- Andreotti, V. (2006). Soft versus global citizenship education. *Policy and Practice. A Development Education Review*, 3, 40-51. http://dx.doi.org/10.1057/9781137324665_2
- Arenas, M. S., Ferreiro, C., Jiménez, J., Martín, J. M., Rico, E., Rivera, V. y Vidal, M. D. (2017). *El desafío de los ODS en Secundaria*. Programa «Docentes para el desarrollo». AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-desafio-de-los-ods-en-secundaria-programa-docentes-para-el-desarrollo-tu-formas-parte-del-reto-materiales-didacticos-del-proyecto_171290/edicion/pdf-181415/
- Asociación Los Glayus (2021). *Atreverse a aprender. Experiencias educativas a través de la participación y las artes*. Octaedro.
- Ayuste, A., Escofet Roig, A., Gros Salvat, B., Payà Sánchez, M. y Rubio i Serrano, L. (2018). El codiseño como metodología de investigación e innovación educativa: el potencial de la participación. En: T. Lleixà Arribas, B. Gros Salvat y T. Mauri Majós (coords.). *Educación 2018-2020* (pp. 7-12) Universidad de Barcelona, Institut de Recerca en Educació.
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación*. Morata.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Morata.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Boal, A. (1990). *El arcoíris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba.
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Alba.
- Boal, A. (2012). *La estética del oprimido*. Alba.
- Calvo-Salvador, A., Haya, I. y Ceballos, N. (2015). El teatro foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Can-

- tabria. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 82 (29.1), 89-107. <https://portal.reunid.eu/documentos/5ebf1fa42999524bdf7a8935>
- Calvo-Salvador, A., Rio, A. y Setién, E. (2021). El teatro foro como dispositivo del Teatro de las Oprimidas para desafiar las opresiones de las mujeres. Análisis de experiencias. En: E. Moreno (ed.). *La fisura de la historia. Intelectuales, artistas y científicas* (pp. 121-132). Comares.
- De Blas, A. (coord.) (2023). *73 propuestas para educar con perspectiva feminista*. FUHEM Educación Ecosocial.
- De Diego, Maxi (2004). *Aprender a escribir teatro en secundaria*. CCS.
- Diario Responsable (2023). *¿Cuáles son las preocupaciones de los jóvenes españoles?* <https://diarioresponsable.com/noticias/34550-cuales-son-las-preocupaciones-de-los-jovenes-espanoles#:~:text=Seg%C3%BAAn%20este%20estudio,%20los%20efectos,y%20adolescentes%20en%20nuestro%20pa%C3%ADs>
- Fernández, A. M. (ed.) (2018). *Teatro playback: historias que nos conectan*. Octaedro.
- Gago Galvagno, L. G., Elgier, A. M. y Periale, M. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía. *Horizonte de la Ciencia*, 8 (14), 77-86. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.14.425>
- Galaz Valderrama, C. (2008). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/5288#page=1>
- Garelli, F., Mateyca, C., Mordeglia, C. y Cordero, S. (2021). Pasar las cosas por el cuerpo siempre es distinto a ponerlo en palabras, ¿no? Educación en salud, interculturalidad y teatro del oprimido. *Ciência & Educação*, 27, 1-19. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210045>
- Hervitz, S.S. (2018). ¿Qué es la pedagogía teatral? *Mamakuna. Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas*, 7, 56-61.
- Kushner, S. (2023). Esperanza y ambigüedad. Devolver el currículo al humanismo. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29 (1), 1-12. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.26790>
- Laferrrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social*, 13, 54-65.
- Medina, M. (2021). *Teatro inclusivo. Teatro brut*. Ñaque.

- Méndez-Martínez, E. (2009). Teatro/drama en educación y sistema educativo español ¿De qué estamos hablando? *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 12 (69), 111-123.
- Miranda-Calderón, L. A. (2020). Pedagogía teatral y exploración de la realidad: un abordaje expresivo-concientizador en la formación de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24 (2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.21>
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y Sociedad*, 14, 1-35.
- Motos, T. y Navarro, A. (2021). ¿Hacia dónde puede ir el teatro en la educación? *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 9, 10-41.
- Motos, T., Navarro, A., Ferrandis, D. y Stronks, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ñaque.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.
- Pansera, C. (2018). Del arte social al teatro comunitario. En: A. Castaño (ed.). *Jornadas sobre la inclusión social y la educación en las artes escénicas 2009-2018* (pp. 65-75). Ministerio de Cultura y Deporte, INAEM.
- Pépin, C. (2023). *Encontrarse. Una filosofía*. Siruela.
- Salvador Hernández, Y. y Llanes Font, M. (2021). Laboratorio de innovación pública un espacio de cocreación. *Avances*, 23 (2), 139-151.
- Sánchez Salas, F. J. (2015). La escritura teatral a partir de estructuras dramáticas pautadas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 69, 27-36.
- Santos, B. (2017). *Teatro del oprimido. Raíces y alas. Una teoría de la praxis*. Descontrol.
- Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Stein, S. (2021). Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world. *Globalisation, Societies and Education*, 19 (4), 482-495. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904212>
- Vieties, M. F. (2017). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral. *Educação & Realidade*, 42 (4), 1521-1544. <https://doi.org/10.1590/2175-623662918>
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra-Feminismos.

Huellas sentipensantes para posicionarnos frente al mundo

ELIA FERNÁNDEZ DÍAZ
Universidad de Cantabria

CONCEPCIÓN ALLICA RODRIGO
CEIP Elena Quiroga

Nuestra aportación pretende abrir un espacio de diálogo desde el que poder repensar formas de cohabitar escenarios educativos para promover la transformación social desde y con el alumnado. Movidas por dicho propósito, acometemos un proceso de deconstrucción de las situaciones de aprendizaje en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) vividas en un aula de educación primaria para poder argumentar el enfoque metodológico militante que subyace a las mismas y aterrizar, posteriormente, relatando los momentos o huellas que permiten recrearla en el aula y en los diferentes escenarios comunitarios por los que transita. Poniendo al alumnado en el epicentro del proceso de construcción de saberes y actuaciones para vivir una escuela otra, concluimos compartiendo desafíos para continuar en la espiral del proceso de transformación comunitaria.

5.1. Una filosofía de la praxis

Quienes llevamos una apasionante trayectoria comprometidas en un sueño colectivo para avanzar en la construcción de una escuela otra, compartimos vivencias que nos interpelan a crecer formativamente, afrontando nuevos retos y dilemas para continuar re-

flexionando sobre la mejora de los procesos participativos en los que nos venimos implicando. Abrazar una filosofía de la praxis supone adoptar una postura de vida en continua deambulaci3n discordante para idear colectivamente escenarios emancipatorios a partir de la simbiosis entre la teor3a y experiencia desde el sentir, el pensar y el actuar de los sujetos implicados (Fals-Borda, 2015). Por eso, en los proyectos de transformaci3n social que acometemos, tratamos de enfangarnos primando la empat3a, el respeto y el aprecio, potenciando el trabajo colectivo mediante el apoyo mutuo, reconoci3ndonos desde y con los saberes propios para irnos construyendo en un nosotros como sujetos sociales en intercambios permanentes, creciendo colectivamente en virtud de la fuerza movilizadora de las utop3as (Villa, 2019).

Fundamentalmente, a lo largo de este cap3tulo pretendemos compartir el andamiaje conceptual y procedimental decolonial que sostiene el proyecto de indagaci3n sobre los ODS, explorando qu3 supone adoptar una metodolog3a militante, esto es, una metodolog3a para poder producir un conocimiento conectado con las realidades concretas, subvirtiendo las relaciones de poder con el alumnado y propiciando el encuentro entre diferentes saberes, generando espacios abiertos a lo posible; escenarios para compartir, actuando en la medida en que suponen el compromiso militante de quienes est3n implicados (Guelman y Palumbo, 2018). Para ello, acometeremos primero un abordaje teor3ico esbozando los presupuestos de esta metodolog3a para, posteriormente, aterrizar concretando c3mo puede materializarse en la pr3ctica educativa.

5.2. Conceptualizando una praxis desobediente y sentipensante para la transformaci3n social

Poder sembrar donde no nos dejan estar o no quieren que estemos.
(Walsh, 2021)

Las vicisitudes de la pr3ctica educativa en el actual contexto (vol3til, incierto, complejo y ambiguo) (Stein, 2021) contaminan las oportunidades para poder generar espacios de libertad donde

soñar horizontes alternativos para luchar contra las injusticias. Necesitamos teñir nuestras actuaciones con tintes colmados de desobediencia e indisciplina para poder alentar el espíritu crítico de nuestro alumnado, dando cabida a la incertidumbre, implicándonos en eventos que nos afectan y desplazan en el recorrido del aprendizaje para poder repensar las inercias, cuestionar nuestras resistencias y abrir nuevas formas de proyectarnos comunitariamente (Haber, 2011; Hernández y Anguita, 2023).

Pero, para poder ensayar procesos que desafíen la cotidianidad, es preciso imaginar escenarios educativos en los que merezca la pena vivir en común (Garcés *et al.*, 2022), ensayando prácticas de liberación y reciprocidad en las que se cultive un quehacer activista y un saber despertar contrahegemónico (Díez-Gutiérrez, 2020). En este sentido, en la conceptualización de una metodología militante subyace un enfoque sentipensante de la praxis educativa que persigue sistematizar disruptivamente procesos vinculados al pensar, hacer y sentir. De esta forma, vamos transitando lugares inciertos del conocer desde una convivencia con el objeto de lograr una ciudadanía comprometida con la humanización, pensando en el otro y sintiendo al otro (Espinosa, 2020).

Todo ello nos invita a repensar los procesos indagatorios en los que nos implicamos desde las siguientes premisas y propósitos sustanciales:

- Resignificar los saberes y la relación pedagógica con el alumnado. Por un lado, frente a la monocultura objetivada en los libros de texto y la visión hegemónica del conocimiento en la escuela, que opera descuidando los saberes vitales y existenciales del alumnado, necesitamos poner en valor el conocimiento intuitivo y experiencial. También las formas de relación con la tierra, incluyendo los saberes generados en las prácticas sociales de la vida cotidiana a partir de la experiencia, de forma situada y local, arbitrando modos de producción del conocimiento de forma corresponsable. Por otro lado, hemos de transformar la relación jerárquica y desigual en la posesión habitual de conocimiento para poder gestar una horizontalidad desde el establecimiento de vínculos entre

sujetos portadores de diferentes saberes, en contextos funcionales, quebrando la fragmentación y atomización del saber.

- Trazar escenarios formativos locales. Para poder lograr procesos formativos contextualizados, hemos de luchar contra la artificialidad del aprender desligada, conectando con la vida y combinando lo intelectual, lo físico y lo emocional. Estos escenarios han de ser cotidianos y comunitarios, opuestos a los espacios institucionalmente exclusivos para poder albergar ámbitos de construcción y proyección que aviven nuestro proceso de dar sentido humano al mundo y movilizarnos para su mejora. Para ello es preciso concebir la indagación del alumnado como proceso de empoderamiento y cambio en el territorio, rompiendo la lógica de la transmisión vertical propia de contextos escolares y compartiendo oportunidades para que el alumnado pueda incidir en el contexto, transformándolo.
- Redimensionar la colectividad, priorizando la apertura a lo afectivo. Posibilitar que los procesos indagatorios permitan recorrer intercambios subjetivos de crucial relevancia para la sistematización y sostenimiento de la praxis transformadora, huyendo de toda configuración del aprendizaje como proceso unidimensional y fundamentalmente cognitivo. Una colectividad fraguada en virtud del flujo de identidades y contextos que convergen para potenciar la co-construcción de saberes, así como afianzar el apoyo, cuidado y crecimiento formativo, contribuyendo a desdibujar las lógicas del saber-poder y las relaciones institucionalizadas entre quienes tienen el conocimiento y carecen del mismo.

5.3. Nuestro *modus operandi*: huellas sentipensantes en el devenir experiencial

Recordarse con los otros es una manera de saberse con los otros.

(Montenegro, 2015)

Básicamente, en nuestra trayectoria de colaboración venimos apostando por el uso de la narrativa como herramienta y enfo-

que que nos permite resignificar nuestras vivencias a la vez que posibilita modos de insurrección (Moreno, 2020) para poder soñar un mundo más justo y sostenible desde la escuela y con la escuela. Al relatar la experiencia de aprendizaje experimentamos resituando los saberes forjados con el objeto de dotarnos de nuevas miradas y actuaciones para poder intervenir en el entorno comunitario como agentes de transformación, siendo a su vez parte mutante en virtud de la experiencia (Leite y Suárez, 2020).

Otra de las constantes en nuestra forma de abordar itinerarios de aprendizaje para la transformación social viene siendo el uso de múltiples lenguajes para sensibilizar, crear, colectivizar y experimentar nuevas formas de conocer mediante procesos en los que se va generando una nueva relación que nos recoloca y provoca una forma de comprender el mundo y sentirlo, movilizándonos (Baldion, 2020).

En estas rutas de aprendizaje el alumnado desempeña un papel crucial propulsando el devenir del proceso indagatorio, así como relatando disruptivamente la experiencia comunitaria de transformación. Fundamentalmente, este proceso conlleva tres momentos sustanciales, que, a modo de huellas sentipensantes (Ortiz y Arias, 2019), pasamos a describir a continuación.

Fase 1. Contemplar comunal. La fase de contemplación cooperativa, también denominada momento de regreso (Kristeva, 2004), acontece ligada a la experiencia indagatoria y a la dinámica relacional de construcción de saberes, permitiendo dotar de sentido a la vivencia. Conlleva una observación inversa, por la que, de forma incluyente, tenemos en cuenta los conocimientos «otros», situados, potenciando el diálogo de saberes. Fruto de esta reciprocidad inherente al conocimiento relacional (Orrego, 2015), tomamos consciencia de los distintos discursos y tratamos de ir identificando nuestro mapa para representar las situaciones de aprendizaje que vamos entrelazando, produciendo y acopiando mediante diferentes tipos de lenguajes y formatos. De esta forma, vamos generando las huellas que permitirán releer el recorrido del aprendizaje, abriendo el escenario primigenio de actuación para posibilitar una ulterior eclosión de miradas y complejizar la resignificación de la experiencia de aprendizaje

más allá del aula. Como proceso de documentación imbricado en la acción comunitaria, ha de favorecer la presentación y discusión compartida de reflexiones sobre el aprendizaje, dando lugar a una relectura crítica de las vivencias a partir de procesos de distanciamiento y extrañamiento sobre lo acontecido, permitiendo la formulación de interrogantes sobre las evidencias que se generan y comparten sobre la realidad escolar para poder ensayar otras formas de acción alternativas.

Fase 2. Conversar alterativo. Este momento engloba las relaciones dialógicas que se establecen a propósito de la evocación de vivencias de aprendizaje. Comporta un proceso afectivo, reflexivo y emergente que escapa a toda preconfiguración académica de instrumentos y técnicas con el objeto de propiciar una trama holística de diversos discursos en los que se entrelazan distintos saberes y configurando una base para poder generar narrativas para transformar las vivencias y develar su sentido (Rivera-Cusicanqui, 2010). La conversación alterativa es también considerada un diálogo intersubjetivo del cuidado, donde se acompaña, se establecen complicidades afectivas en las que aloécnicamente se acoge y cuida las locuciones y silencios de forma alterativa para poder crecer formativamente, siendo. Mediante la generación de un espacio comunicativo colectivo y abierto, se invita a experimentar la concepción maturaniana de conversación como un entrelazar del lenguaje y emoción con el propósito de transformar el presente.

Fase 3. Reflexionar configurativo. Consiste en volver a reflexionar soltando lastres, (ideas que nos inmovilizan), problematizando en torno a las propias prácticas, saberes y sentires acopiados a lo largo del recorrido de aprendizaje. Como proceso de visibilización y devolución, implica una reflexión sobre los saberes que se van gestando, los episodios y vivencias significativas, así como las relaciones e interconexiones entre estas. En virtud de esta huella, emergen prácticas otras y formas de sentipensar divergentes. Para ello, se emplean producciones narrativas diversas, dando cabida a una multiplicidad de formatos y variantes expresivas que posibilitan la inclusión de los actores en sus diferentes formas de representación (Rivas *et al.*, 2023) y per-

miten visibilizar lo cotidianamente oculto. La transferencia del recorrido del aprendizaje constituiría la piedra angular de esta metodología, fruto de la documentación realizada sobre el proceso, para poder hacerlo público, comunicarlo y complejizarlo. En este paso alcanza mayor relevancia la valoración del trayecto realizado mediante la integración de diferentes alfabetismos que igualmente permitan narrarnos desde lo escrito, visual, sonoro, corporal, numérico, artístico, etc.

Finalizamos no sin antes aclarar que los momentos descritos no han de ser considerados como pasos consecutivos, sino como oportunidades o coyunturas para vivir la experiencia educativa de forma relacional y desobediente, sin menoscabo de la indisciplina latente al enfoque metodológico militante expuesto. Asimismo, hemos de precisar que las labores de documentación deben contemplarse a lo largo y ancho de los diferentes momentos recogidos para posibilitar que el aprendizaje se torne rastreable y que ofrezca la oportunidad de continuar explorando nuevas rutas y asumiendo nuevos compromisos para la mejora de nuestro entorno. Todo ello supone, a su vez, la consideración de espacios y tiempos para decidir colectiva y democráticamente el devenir del proceso y poder amplificar la onda expansiva mediante formas de divulgación multimodal. En ellas nos detendremos en el próximo apartado a propósito de las rutas de aprendizajes que invitamos a recorrer.

Dejamos así la huella de lo que queremos hacer juntos, nos comprometemos, y ese compromiso nos ayuda a encontrar el rumbo, desde un deseo democrático de que todas las voces negocien y decidan lo que nos mueve a conocer. (Anguita, 2023, p. 43)

5.4. Rastreando las huellas glocales con ojos de niñas y niños

Algunos apuntes sobre el contexto

Llevar a la práctica educativa una propuesta requiere altos grados de generosidad y colaboración, así como un compromiso man-

tenido en el tiempo. Una larga trayectoria de colaboración unió al equipo Global Education con el CEIP Elena Quiroga de Santander, compartiendo vivencias y coconstruyendo interinstitucionalmente semilleros para lograr una ciudadanía global. Algo que se ha venido cocinando a fuego lento a lo largo de un proceso en el que paulatinamente se han ido gestando iniciativas para promover la transformación social a partir del desarrollo de propuestas curriculares en clave ecosocial, acogiendo diferentes saberes y singularidades y en las que el alumnado va esbozando la carta de navegación de los diferentes proyectos, investigando junto al resto de participantes.

El proceso de indagación que rastreamos supone un recorrido por el que se persigue interrelacionar los saberes del currículo oficial con los ODS y con la propia realidad y cotidianidad a pie de aula, dando lugar a diferentes rutas de aprendizaje para explorar la construcción de la ciudadanía en un mundo sostenible desde la ecodependencia e interdependencia de forma transversal (Herrero, 2023), potenciando la vida comunitaria en el aula y en otros espacios educativos, ambientales y comunitarios.

Fundamentalmente, estas rutas se desarrollan mediante propuestas globalizadoras, con unos enfoques diferentes a lo que la cultura escolar hegemónica e ilustrada viene presentando en el contexto escolar a través de las editoriales. Y es que el alumnado se apropia de su aprendizaje partiendo de la experimentación en colaboración con otros colectivos con el objetivo de comprender la realidad próxima y global. Durante los procesos indagatorios, el alumnado crea productos para interrelacionar saberes y realidad, buscando nuevas formas de entender para mejorar lo que les afecta, lo que les importa, respetando las subjetividades para transformar y provocar cambios en espacios compartidos en el territorio centro-aula.

Pero son también las niñas y los niños quienes logran actuar como elementos de provocación en la comunidad educativa, divulgando y proyectando nuevas formas de entender la realidad cercana y global. Sus productos se muestran en espacios analógicos y digitales cuando alfabetizan los pasillos del centro con sus indagaciones, mensajes, opiniones y denuncias. De esta forma,

intervienen modificando los espacios cotidianos en lugares más inclusivos y cohabitándolos, en la medida en que participan implicándose en su gestión, cuidado, uso, disfrute y sostenibilidad.

Esta suerte de desobediencia curricular y organizativa contribuye a recolocar la gramática escolar hegemónica y no solo invita a soñar en otra dimensión espacial, sino también temporal. El tiempo escolar es reinterpretado, toda vez que trasciende al tiempo de sesión y al grupo-aula, reuniendo a escolares de diferentes edades y niveles, fomentando la horizontalidad y redefiniendo la colectividad para poder priorizar el establecimiento de relaciones afectivas entre docentes, alumnado y restantes participantes. Idear propuestas globales en las que tanto el individuo como el grupo sean los protagonistas requiere grandes dosis de compañerismo, una organización compartida y un compromiso grupal, al igual que sentipensar la praxis docente para contribuir a provocar un proceso de crecimiento personal y grupal.

Detengámonos a continuación rastreando las huellas sentipensantes que nos permitirán revivir episodios significativos en que el aula consiga posicionarse frente al mundo, trazando senderos para contribuir a la transformación social.

Actuaciones comunitarias sostenibles

Las huellas sentipensantes identificadas en el apartado previo nos permiten poder revivir situaciones de aprendizaje desarrolladas desde una metodología militante, y poner en valor los espacios y tiempos que trascienden las formas y esquemas convencionales, institucionalmente preconcebidas, para pasar a albergar disruptivamente oportunidades de crecimiento colectivo. Para ello, proponemos detenernos, en primer lugar, en la ruta de aprendizaje realizada en torno a las ciudades sostenibles, en la que el grupo se adentra en el conocimiento de las tierras raras con el objeto de indagar sobre la composición de estos minerales, su utilidad en la vida cotidiana y la realidad social que rodea su extracción y consumo.

En un primer momento, se lleva a cabo un análisis de la tabla periódica con el propósito de iniciar un primer acercamiento a

los elementos químicos, centrar la mirada e ir iniciando el proceso indagatorio para acometer la **contemplación comunal** (fase 1). De esta forma, se procede a examinar las características de las tierras raras, investigando sobre el origen de su denominación, las diversas tipologías existentes, su aplicación en el entorno cotidiano, así como el análisis de la problemática social asociada a las mismas. Asimismo, se registra una producción plástica de cada tierra rara y su uso con el objetivo ulterior de transformar el pasillo en un espacio expositivo de denuncia comunitaria.

Posteriormente, comienza a abonarse el terreno para sembrar la transformación mediante espacios comunicativos en los que poder pensar y sentir colectivamente. Para ello se lee y analiza el libro interactivo titulado *El oro azul* (Rodríguez-Fernández, 2023), el cual narra la historia de tres niños con distintas relaciones con el cobalto, y presenta finales diversos según las elecciones del lector, revelando así tres realidades sociales, y que incluyen la sobreexplotación, el abuso y el trabajo infantil.

En el aula, se llevan a cabo dos lecturas colaborativas en torno al libro aludido. La primera tiene como objetivo comprender la trama, el funcionamiento del libro y las realidades alternativas de los personajes. La segunda se realiza con la participación de otros agentes (miembros del grupo de investigación, alumnos de la universidad), complejizando la experiencia de aprendizaje, incorporando nuevos desafíos y preocupaciones relacionadas con el tema.

A modo de **conversación alterativa** (fase 2), se consigue que el grupo de alumnas y alumnos expresen su sentir y escuchen el sentir del otro, pasando desde su propia vivencia a la conexión empática con otros, desde lo cercano a lo lejano, reflexionando sobre temas de hondo calado, que les hacen desplazarse cognitivamente, reconocer otras realidades y otros destinos.

Finalmente, la **reflexión configurativa** (fase 3) en torno a los episodios significativos de la ruta permite recorrer las evidencias de aprendizaje, compartiendo externamente los hallazgos, dilemas, preocupaciones y alternativas para poder continuar creciendo formativamente. A propósito de la finalización del recorrido, se lleva a cabo la selección de huellas previas para organizar un espacio expositivo, en el que, a manera de córner informativo, se muestra a

otros grupos del centro los resultados de la investigación sobre tierras raras, la problemática de su extracción y las implicaciones sociotecnológicas derivadas de la indagación en su uso cotidiano.

Divulgando el aprendizaje en torno a los ODS

Proponemos realizar, en segundo lugar, la siguiente parada metodológica deteniéndonos en el proceso de documentación protagonizado por el propio alumnado sobre las diferentes rutas de aprendizaje que se dan en los ODS. Este proceso persigue fomentar el aprendizaje y la concienciación sobre diversas temáticas glocalmente ideadas que pueden abordarse en el entorno escolar, así como promover la difusión de estos aprendizajes, tanto dentro del propio centro educativo como más allá de sus límites. Básicamente, a través del pódcast llamado *Onda ciudadana*, alojado en la web de aula, el alumnado logra recrear las experiencias de aprendizaje y asume el rol de divulgador del conocimiento generado en el aula, dando a conocer los trabajos llevados a cabo. A lo largo del proceso, se consigue potenciar el compromiso con la exploración de temas relevantes y la promoción de la conciencia social entre el estudiantado, así como experimentar la importancia de compartir conocimientos y experiencias con un público más amplio, buscando la interrelación entre agentes comprometidos con la transformación social.

El proceso de creación de relatos de las distintas rutas y episodios de aprendizaje permite explorar los diferentes momentos o huellas sentipensantes que cruzan la elaboración del espacio de difusión.

La **contemplación comunal** (fase 1) acontece al filo de cada situación de aprendizaje, en la medida en que comporta un trabajo de identificación y selección de las evidencias de aprendizaje, las paradas significativas del proceso, los saberes construidos en cada una de las rutas de aprendizaje y los diferentes lenguajes y formatos empleados (cartografías, noticias, materiales audiovisuales disponibles en la web, etc.). Asimismo, esta contemplación conlleva por parte del alumnado un gran esfuerzo de síntesis de todas las actuaciones llevadas a cabo. Destacan las infor-

maciones e ideas principales y son conscientes de que el resultado final sería difundido en la red. Este trabajo colaborativo en equipo ha sido de crucial relevancia para lograr un producto respetando las singularidades; en él ha prevalecido, ante todo, el intercambio de ideas para mejorar y corregir aspectos específicos.

El segundo momento abre un espacio para evocar colectivamente, compartiendo hallazgos y vicisitudes de las situaciones de aprendizaje comprendidas en cada ruta. Para poder contextualizar el trabajo, se lleva a cabo una exposición previa de las experiencias utilizándose un mural ubicado en el pasillo, en el que se recogen todos los proyectos realizados hasta el momento. Este mural es empleado como un reclamo visual para destacar y compartir las diferentes iniciativas y logros del alumnado. Así contribuyen a la creación de un espacio de denuncia y problematización para la comunidad educativa que favoreció la **conversación alterativa** (fase 2). Un contexto para poder continuar intercambiando vivencias, desde la humanización del proceso, escuchando y sintiendo al otro, desacelerando el momento vivencial y desgranando los diferentes hechos vividos, pensares y sentires.

El producto final, accesible desde la página web del aula, permite explorar la **reflexión configurativa** (fase 3), dando cuenta de la involucración de los participantes en todo un proyecto ideado para la construcción de la ciudadanía de forma crítica, a la vez que se va promoviendo el uso de diferentes lenguajes para relatar la experiencia educativa, y se ensayan actuaciones para proceder a la evaluación narrativa de la misma. En definitiva, permite recolocarnos al inicio de la espiral de transformación y volver a gestar huellas sentipensantes, contemplando el trabajo comunal realizado para poder registrar y evocar dialógicamente, como parte del proceso de documentación vivido.

5.5. Unas huellas otras para poder continuar enredándonos

Como pusimos de manifiesto en el apartado previo, desde el punto de vista metodológico, los momentos descritos no han de

concebirse como fases de aprendizaje estancas. Ambas experiencias conforman parte de un todo en el que la mirada infantil, desde la desobediencia y la indisciplina curricular, ha buscado el crecimiento colectivo, posibilitando un encuentro entre saberes y la búsqueda de horizontes alternativos. Todo ello con el objetivo fundamental de crear espíritus críticos para la transformación de una comunidad educativa en la que merezca la pena vivir, avalando múltiples versiones que problematizan y enriquecen las interpretaciones sobre el mundo, invitando a los niños a ser ciudadanos críticos, capaces de pensar con libertad y autonomía. Prácticas curriculares disruptivas que nos hacen crecer como docentes, y nos regalan espacios para ser en compañía y para articular tiempos de reconocimiento mutuo, para cuidar y cuidarnos en las relaciones (Domínguez, 2018).

Nuestro trabajo busca desafiar formas convencionales de entender la metodología y apostar por procesos que busquen un reconocimiento disruptivo militante, huyendo de toda preconfiguración (Ortiz y Arias, 2019), y nos posiciona como sujetos individuales y colectivos de nuestra realidad social.

A modo de cierre inconcluso, nos gustaría finalizar compartiendo visualmente (<https://bit.ly/4cqsw73>) algunas de las huellas del proceso con las que el alumnado interviene denunciando, provocando y desafiando el carácter utópico de algunas de las propuestas e incongruencias del mundo adulto para continuar enredándonos en caminos por los que poder construir la ciudadanía global de forma desobediente y sentipensante.

Referencias bibliográficas

- Anguita, M. (2023). Aportaciones sobre una pedagogía de los afectos. O cómo sentirse afectada y dejarse afectar. En: F. Hernández y M. Anguita. *Una pedagogía desobediente. Tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de indagación* (pp. 133-147). Octaedro.
- Arias Montenegro, Y. (2015). *La memoria como agente educativo*. Edición propia.

- Baldión, P.M. (2020). Sentipensar la investigación en artes para comprender el pensamiento. *Educación y Ciudad*, 38, 119-124. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2324>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Domínguez, M.J. (2018). La universidad otra: una reflexión desde una perspectiva decolonial. *Revista de Filosofía*, 90, 76-86.
- Espinosa, D. R. (2020). Latidos sentipensantes de un maestro como forma de resistencia a la calidad de la educación. *Márgenes*, 1 (3), 291-313. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8510>
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI.
- Garcés, M., Miño-Puigcercós, R., Neut, P. y Passeron, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y transformación desde la escuela. *Revista Izquierdas*, 51, 2021.
- Guelman, A. y Palumbo, M. M. (coords.) (2018). *Pedagogías desconolizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Clacso.
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, 23, 9-49.
- Hernández, F. y Anguita, M. (2023). *Una pedagogía desobediente. Tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de Indagación*. Octaedro.
- Herrero, Y. (2023). La transición ecológica social justa. Reaprender a habitar la tierra. *Gaceta Sindical. Reflexión y Debate*, 41, 229-246.
- Kristeva, J. (2004). *Semiótica*. Fundamentos.
- Leite, A. y Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia e investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 2-5. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10242>
- Moreno, M. (2020). De las visualidades insurrectas a las constelaciones translúcidas. Una propuesta teórico-metodológica para abordar prácticas audiovisuales disruptivas. *Revista Antropología del Sur*, 13, 1-26. <https://doi.org/10.25074/rantros.v7i13.1725>
- Orrego, I. A. (2015). Decolonialización epistémica. Aportes del pensar andino abyayalense a la filosofía. *Cuadernos de Filosofía Lationamericana*, 36, 113, 45-60. <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2015.0113.02>

- Ortiz, A. y Arias, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16 (31), 1-20. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Rivas, J. I., Calvo, P., Leite, A. y Fernández, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 121-136. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37283>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta-Limón.
- Rodríguez-Fernández, N. (2023). *El oro azul. Educando para un consumo tecnológico responsable*. MasPaz.
- Stein, S. (2021). Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world. *Globalisation, Societies and Education*, 19, 482-495. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904212>
- Villa, E. (2019). Sentir, pensar, actuar, camino del científico social. Fals Borda y la construcción del sujeto de la transformación. *Kavilando*, 11 (2) 455-463. <https://doi.org/10.69664/kavilando>
- Walsh, C. (2020). De-humanities and de-humanizations: decolonial reflections on knowledge and Higher Education in the present times. *Korean Studies Quarterly*, spring 2019. <https://reunid.eu/en/2023/06/19/re-situate-and-transit-the-transformation-of-university-praxis-from-the-visual-narrative-enquiry/>
- Web Onda Ciudadana. CEIP Elena Quiroga (Santander). <https://sites.google.com/elena-quiroga.com/ondaciudadana/inicio>
- Web Global Education (equipo de investigación de la Universidad de Cantabria). <https://globaleducation.unican.es/>

Reapropiarse de los medios para crear producciones que nos interpelan

CARLOS RODRÍGUEZ-HOYOS

ISABEL PÉREZ ORTEGA

NOEMÍ SAINZ DE LA MAZA

Universidad de Cantabria

En este capítulo describimos algunas de las tendencias que existen en los procesos de producción mediática. La particularidad de la propuesta radica en que el análisis de los fenómenos globales realizado por las personas participantes se articuló como un proceso de producción mediática creativo. Así, en la primera parte mostramos los presupuestos teóricos de ese proceso, que hunde sus raíces en la tradición crítica de educación mediática e identifica la necesidad de resituar la mirada en la matriz social de los procesos de formación en medios tecnológicos. A continuación, describimos las diferentes fases que atravesó el proyecto desarrollado, identificando las premisas esenciales de cada una de ellas: ponerse a la escucha, evocar, conversar culturalmente para problematizar y producir creativamente. En la última parte del capítulo reconstruimos el itinerario seguido con personas jóvenes en una experiencia concreta, describiendo cómo participaron en todas las fases por las que atravesó la creación de un pódcast destinado a la reflexión y análisis, con una mirada global, de las múltiples y complejas dimensiones de la sexualidad humana.

6.1. Origen de la metodología

Los procesos de globalización han generado nuevas y profundas grietas que producen desigualdades derivadas de las viejas y nuevas relaciones de poder existentes entre los países del Norte y Sur Global (Pérez-Pérez, 2016). En este periodo de intensos cambios, que se ha visto favorecido por la creación de múltiples desarrollos tecnológicos, han aparecido nuevos medios digitales como redes sociales, videojuegos, realidad virtual, etc. que conviven y convergen con otros más tradicionales como la televisión, la radio, el cine, la prensa, etc. Ese complejo ecosistema mediático genera diversos y variados dispositivos de socialización que, se quiera o no, acaban construyendo y proyectando modelos cívicos que transmiten cosmovisiones que describen múltiples formas de entender las relaciones interpersonales (y con otros seres vivos) y el mundo que habitamos. En ese contexto, la educación para la ciudadanía global pretende ofrecer herramientas que ayuden a las personas, especialmente a las más jóvenes, a comprender los desequilibrios y desigualdades, identificar sus consecuencias más perversas e imaginar formas de acción que permitan dar respuesta a las diversas crisis civilizatorias derivadas de las grietas económicas, de género, de la desaparición de ecosistemas, de las migraciones, etc.

Algunos autores sugieren que esos medios digitales, que han tenido y tienen un papel preeminente en la actualidad, sirven para empoderar y promover la participación de la ciudadanía en determinadas situaciones sociopolíticas (Baek, 2015; Della Porta, 2015). Así, su utilización requeriría capital social y tendrían un importante papel para el desarrollo local, pues presentan una fuerte capacidad para la movilización de recursos materiales, de la información y del conocimiento (Sierra, 2012). Ofrecerían, de hecho, posibilidades para reflexionar sobre la conexión e interacción social (Bacallao-Pino, 2014) y la participación política (Kruikemeier, 2014).

Otros, por el contrario, demuestran que no conviene confiar en su hipotético e inherente potencial democratizador, dado que los tipos de usos que generalmente realiza la ciudadanía de esos

medios no se orientan mayoritariamente a realizar actividades que se dirijan a luchar por la mejora de los derechos sociales, incluso en estados claramente autoritarios que vulneran los derechos humanos (Morozov, 2012; Rendueles, 2015).

Independientemente de la perspectiva que apliquemos a la hora de abordar este fenómeno, las investigaciones vienen identificando que muchos de los medios digitales actuales tienen una impactante capacidad persuasiva y una clara tendencia a generar espacios sociales –especialmente en las denominadas redes sociales–, en los que se incentiva una agresiva y alarmante polarización social y política (Matakos, *et al.*, 2017; Azzimonti, y Fernandes, 2023).

Habitar una sociedad en la que abundan esos medios digitales que construyen, comunican y expanden imaginarios que justifican y amplifican un modelo de vida en común, vehiculado por un capitalismo salvaje, exige preguntarse qué tipo de respuestas educativas han de diseñarse para que las personas jóvenes puedan comprender cómo impactan estos medios en sus vidas y construir otros modelos de ciudadanía más críticos y comprometidos que se orienten hacia el bien común. Como punto de partida y para dar respuesta a ese reto, es necesario recurrir a un desplazamiento que resitúe nuestra mirada hacia los medios no como fenómenos esencial o exclusivamente tecnológicos, cuestionando su interesada reducción a meros objetos técnicos. Es decir, aquellos procesos educativos que pretendan ayudar a la construcción de modelos de ciudadanía global en un momento de profunda intensificación del uso y penetración de los medios en todas las esferas de la experiencia humana deben redirigir el foco de su matriz instrumental –que necesariamente tendrá una dimensión tecnológica– a la matriz social, rompiendo un tácito consenso neutralista que presupone una falsa idea de que estos dispositivos permiten el progreso permanente de la humanidad (García Domínguez, 2024). Algo que, precisamente, la educación para la ciudadanía global viene poniendo en cuestión.

Así, centrarse en la matriz social de los convergentes medios digitales exige, por un lado, formar para realizar lecturas críticas sobre ellos –en los que en ocasiones se mezclan formatos digita-

les o analógicos– y, por el otro, mostrar cómo elaborar otras narrativas que cuestionen la hegemonía cultural dominante y que contribuyan a promover modelos cívicos diversos que mejoren la agencia, la emancipación y la capacidad para participar colectivamente en la toma de decisiones sobre aquellas problemáticas acuciantes en las actuales y múltiples crisis civilizatorias. Se trata, en definitiva, de pensar cómo pueden desarrollarse procesos que mejoren la capacidad narrativa de las personas jóvenes aprovechando los sistemas de codificación simbólicos que ofrecen algunos medios digitales para favorecer la construcción de modelos de ciudadanía global que hundan sus raíces en la búsqueda del bien común en el Norte y Sur Global del planeta.

En ese sentido, se ha venido desarrollando una tensión entre aquellas políticas de formación que generan estrategias para formar al alumnado en competencias digitales instrumentales y otras que fomentan su capacidad de comprender críticamente la información que ofrecen los medios tecnológicos. Estas iniciativas no se centran en que las personas jóvenes alcancen altos niveles de alfabetización digital, entendidos en un sentido puramente instrumental, sino que buscan que adquieran competencias para la cooperación, coproducción de contenidos, cultura de colaboración y visión social. En otras palabras, se pretende que los ciudadanos y las ciudadanas en formación pasen de utilizar la tecnología como una forma de consumir y replicar conocimientos, a entenderla como una herramienta para enriquecer, crear y producir conocimientos que promuevan la participación en la esfera pública. Es decir, como un medio para alcanzar el desarrollo social y humano con el que mejorar la calidad de vida de la ciudadanía.

Ese desplazamiento de la matriz instrumental nos lleva a partir de una hipótesis de trabajo que permea las experiencias de educación para la ciudadanía global en las que se emplean medios digitales: generar nuevas narrativas y contar historias sobre las experiencias cívicas que se viven en un mundo globalizado no solo ayuda a la creación conjunta de significados más conscientes y más sensibles sobre la realidad, sino también a la generación de otros procesos de transformación y de toma de conciencia.

Tal y como sugiere Richards (2014), desarrollar la capacidad narrativa de las personas supone conectar directamente con una forma primaria que permite abrir, por un lado, posibilidades a la comprensión y, por el otro, otorgar significados a lo vivido, descifrando y percibiendo el mundo en coherencia con las creencias compartidas y valores transmitidos. Berlanga Gallardo (2022, p. 153) argumenta, precisamente:

La narración de sí mismo en el colectivo, ese relatar lo que me pasa y ese decir cómo me va en la vida, es una exposición, una abertura que hace a la vulnerabilidad frente a los demás, pero es la condición de fortaleza de un relato colectivo, [...] el nosotros identitario al que se da lugar no se produce como una negociación de argumentos.

El citado autor identifica en la narrativa algunas características esenciales que, a nuestro juicio, entroncan directamente con las finalidades de los procesos de educación para la ciudadanía global concebidos de forma crítica y que se dirigen a incentivar la emancipación colectiva de las personas que en ellas participan, al convertirlas en enunciatoras y constructoras de sus propios relatos a través de actos narrativos: la toma de conciencia con otras personas, la generación de presencia política, la posibilidad de cuestionarse las realidades sobre las que se enuncia y la generación de historias que abren grietas al disenso.

El desplazamiento hacia la matriz social de los fenómenos tecnológicos facilita que el diseño de las experiencias educativas trate de establecer vínculos con un hecho que resulta esencial y consustancial a la propia condición humana como es que la narración forma parte indisoluble de la experiencia vital de las personas, teniendo en cuenta que cada sujeto y cultura concretan relaciones de poder-saber diversas en esa acción (Borja Maturana, 2011; Ortiz Naranjo, 2011).

Así pues, en línea con el razonamiento de Ricoeur (2006), la tarea de narrar no consiste únicamente en realizar un registro fiel de una determinada realidad, sino que exige reconfigurar experiencias vividas para poder compartirlas a través de relatos cons-

truidos en formatos de naturaleza diversa. Cualquier narración, por lo tanto, va a encontrarse impregnada por una posición que, necesariamente, va a considerarse moral y ha de entenderse como una herramienta al servicio de una indagación sobre el mundo y, por ende, sobre las propias condiciones de vida de las personas jóvenes participantes. La utilización de este tipo de estrategias facilita la comprensión de las múltiples aristas a través de las cuales se lleva a cabo la construcción de los conocimientos en contextos en los que se prima la indagación y el trabajo compartido (Molina, Ventades y Durán, 2010).

6.2. Nuestro método de trabajo

La mejora de la capacidad narrativa de las personas jóvenes, aprovechando las potencialidades de codificación simbólica de los medios digitales –e independientemente de los lenguajes utilizados–, requiere diseñar estrategias de intervención que permitan reconstruir de forma contextualizada las relaciones existentes entre los diversos saberes puestos en juego durante itinerarios de aprendizaje marcados por una inherente complejidad, como son los interdependientes procesos globales que articulan nuestra vida en común. Los proyectos educativos (formales, no formales o informales) han de orientarse a que las personas jóvenes sean capaces de comprender los mensajes producidos por esos medios, aprovechando las diversas posibilidades que ofrecen diversos lenguajes, como el visual o el sonoro. Eso supone que invitar a las personas jóvenes a desarrollar relatos narrativos que evoquen sus experiencias como ciudadanas que cohabitan un mismo planeta, ya sea recurriendo a un pacto ficcional o documental, ha de vincularse a procesos de navegación e indagación abiertos en los que no solo participen ellas, sino también otras voces que colectivamente ayuden a tejer el tapiz de esos procesos, posibilitando el descubrimiento de las múltiples visiones que se han elaborado sobre un mismo acontecimiento (desde las miradas de los diversos participantes). Si bien no existe una única forma de organizar los procesos de creación de narracio-

nes utilizando los medios digitales, nosotros consideramos necesario transitar por algunos momentos clave que ayudan a la concreción de la propuesta.

Fase 1. Ponerse a la escucha para comprender. Desplazar la mirada hacia la matriz social de los medios, diseñando procesos educativos en los que se desarrolle la capacidad narrativa de las personas jóvenes, exige organizar espacios que permitan a los profesionales de la educación ponerse a la escucha (Contreras Domingo, 2013). Es decir, ofrecer la posibilidad de que las personas jóvenes construyan sus propios relatos colectivos requiere colocar al comienzo del proceso de trabajo diversas actividades que ayuden a comprender las necesidades y expectativas de los destinatarios finales de esos procesos comunicativos a partir de diferentes estrategias, como pueden ser la elaboración de preguntas o el diálogo abierto y genuino sobre sus motivaciones. Este elemento ayuda a generar procesos de comunicación más democráticos, en coherencia con los fines más generales de la educación para la ciudadanía global, ya que permite que las personas que van a construir y, por tanto, emitir los mensajes, puedan partir de sus propias preferencias y necesidades. Es importante tener en cuenta que, en ese tipo de procesos, quienes emiten los mensajes son, a su vez, destinatarios de los mismos, rompiendo de esta forma la linealidad latente en otros modelos o sistemas comunicativos. Si bien no existe una única forma de generar espacios destinados a desarrollar este tipo de actividades, pueden utilizarse algunas estrategias que se han venido empleando en las pedagogías de inspiración freireana, como, por ejemplo, las preguntas (o palabras) generadoras, que se vienen empleando en procesos de educación popular para ayudar a personas o colectivos participantes a rescatar, interpretar y comprender sus prácticas de intervención ciudadana (Cendales y Gómez Obando, 2022).

Fase 2. Evocar. Para llevar a cabo relatos narrativos, una de las primeras acciones que habría que desarrollar se encuentra relacionada con la evocación de aquellos recuerdos que las personas jóvenes tienen sobre sus experiencias y vivencias como ciudadanas de una realidad radicalmente compleja en la que dialoga lo

local con lo global. Pero ese proceso no se realiza aisladamente. Ochoa, Dávila y Suárez (2007) consideran que evocar supone, necesariamente, convocar otras voces que participen en la reflexión en torno a las experiencias pasadas o que se están desarrollando en el tiempo presente. Para llevar a cabo esos procesos de evocación, los citados autores sugieren esta secuencia:

- a) Llevar a cabo un ejercicio destinado a recordar aquellas experiencias que se deseen narrar y que hayan podido resultar significativas en algún sentido.
- b) Emplear vocablos o mediadores diferentes para poder identificar las vivencias y llevar a cabo una diferenciación de las mismas.
- c) Definir títulos (frases o descripciones) que puedan emplearse para diferenciarlas entre sí.
- d) Solicitar a otras personas que realicen preguntas sobre aquellas descripciones que se han seleccionado.

Entendemos que este momento puede resultar sumamente abstracto para las personas jóvenes, por lo que ese ejercicio evocador puede apoyarse en otro tipo de mediadores que van a permitir a las participantes reconstruir sus vivencias (fotografías, dibujos, producciones escritas, conversaciones transcritas, producciones en redes sociales, tuits, *posts* de Instagram, etc.) y movilizar afectos, sensaciones e ideas. Se trata de un momento especialmente delicado y relevante, dado que cualquier ejercicio orientado a la visibilización de los significados construidos por las subjetividades participantes supone la movilización de lo íntimo y puede suponer un ejercicio de sobreexposición.

Fase 3. Conversar culturalmente para problematizar. De igual modo, no se puede desdeñar el papel que en el proceso de construcción de relatos narrativos han de tener las conversaciones culturales que emergen en la compleja red de afectos e ideas que se generan en cualquier relación pedagógica. En ese sentido, la conversación cultural no puede producirse sin un reconocimiento mutuo de los lugares desde los que partimos, articulándose como una compleja red de contradicciones, ideas o afectos

que nos lleva a participar en nuestra particular búsqueda de sentido (Hernández, 2012). Esas conversaciones emergentes y, por definición, cargadas de incertidumbre, han de concebirse como dispositivos en los que han de participar todas las personas que comparten un determinado proyecto narrativo, teniendo en cuenta que los niveles de intensidad pueden ser diferentes y el sentido de sus acciones también.

Eso va a suponer que en la construcción de las narraciones emerjan historias que surgen desde lo individual, desde lo íntimo y subjetivo, que van a convivir con las preocupaciones y emergencias colectivas, que se van construyendo en el relato de lo que sucede cuando se van tejiendo los diferentes itinerarios por los que transitan las personas jóvenes. Y no puede perderse de vista que, precisamente, ese transitar, ese ir de un lado hacia otro de una forma a veces caótica y desorganizada –tan propio de cualquier conversación que tiene una naturaleza informal–, facilita la reproducción y generación de experiencias e ideas que, *a posteriori*, han de ordenarse y convertirse en acción. No podemos obviar la importancia del lenguaje a la hora de imaginar y generar cambios no solo a nivel personal, sino también político, dado que nos ayuda a evitar que seamos invadidos por algunas realidades que la propia realidad construye (Manrique Solana, 2017). Precisamente, la conversación cultural es un dispositivo que debiera permitir el establecimiento de un diálogo abierto y natural entre quienes participan, en el que puedan establecerse hipótesis, perspectivas y teorías que traten de recomponer algunas de las grietas producidas con el objetivo de problematizar, generar dudas y cuestionar una afirmación categórica que ha de discutirse con las personas jóvenes en cualquier proceso de educación para la ciudadanía global: en este sistema capitalista, aquello que vivimos, nuestra realidad compartida, se haya convertido en una e inmutable.

Fase 4. Producir creativamente. Finalmente, a partir de las conversaciones culturales generadas, hay un último momento que resulta inevitable y que, en aquella literatura orientada a comprender cómo integrar los medios en los procesos pedagógicos, suele ocupar un papel central: los procesos de producción

creativa. Bajo ese concepto se recogen todas las dinámicas destinadas a la creación de algún tipo de texto mediático, entendiendo aquí que cuando hablamos de textos no nos referimos únicamente a producciones generadas con el lenguaje escrito (ensayos, redacciones, relatos, etc.), sino también con otros sistemas de representación simbólica como el sonoro, la imagen fija o en movimiento (pódcast, fotografías, infografías, vídeos, etc.). Obviamente, en función de los medios en que se invita a desarrollar las producciones creativas (radio, televisión, cine, redes sociales, etc.) habrá que abordar algunas cuestiones específicas sobre las particularidades de cada uno (aunque el proceso en sí comparta algunas características generales) y que en este capítulo no podemos concretar debido a las limitaciones de espacio. Por ejemplo, no es lo mismo abordar el debate relacionado con problemáticas vinculadas al cambio climático a través de la creación de programas de radio que empleando un periódico digital, pero en ambos casos se están desarrollando procesos de producción creativa.

La producción creativa tiene necesariamente un componente práctico, lo que provoca que en algunas ocasiones se preste muy poca atención a todos aquellos tiempos que han de destinarse a los procesos de preproducción en cualquier proyecto que suponga algún tipo de desarrollo de procesos de formalización semiótica. Es decir, generalmente se describe pormenorizadamente cómo realizar el manejo instrumental de determinados dispositivos tecnológicos, pero apenas se tienen en cuenta los procesos (previos y posteriores) que permiten desarrollar competencias esenciales en los procesos de producción mediáticos, descuidando aspectos esenciales como, por ejemplo, el adecuado manejo de los lenguajes, la comprensión de las audiencias a las que se dirigen los textos o el análisis crítico, que ayudan al alumnado a comprender aspectos como las estructuras de opresión para poder desarrollar y expresar su propia voz a través de representaciones mediáticas alternativas (Kellner y Share, 2019).

La producción, por tanto, no puede convertirse en el fin último de procesos de educación para la ciudadanía global vertebrados por medios tecnológicos (ni siquiera en cualquier proceso

de formación mediática), sino que ha de facilitar que las personas jóvenes puedan emplearlos creativamente y llegar a comunicarse, entendiendo que en ese proceso deben aprender a intervenir y participar críticamente en los propios medios (Buckingham, 2005). Los procesos de producción en medios deben colocar a las personas jóvenes en disposición de discutir e intercambiar sus opiniones y preferencias frente a determinadas prácticas culturales y discursos sociales que acostumbran a consumir en el complejo entramado mediático actual. Eso ayuda a mejorar su agencia, al tener que enfrentarse al reto de crear producciones en contextos en los que siempre se encuentran presentes determinadas relaciones de poder (Hoechsmann y Poyntz, 2012).

6.3. Promoviendo la ciudadanía global a través de la creación de un pódcast sobre sexualidad

La producción mediática crítica se ha configurado en este proyecto como una herramienta esencial para la construcción de una ciudadanía global con personas jóvenes. A través de diferentes dinámicas y de un tiempo de trabajo que abarca dos años, se decidió elaborar un pódcast que versara sobre la sexualidad en nuestro actual mundo globalizado e hipertecnologizado. Para su creación, las personas jóvenes han ido tomando, de forma autónoma y a partir de diversas dinámicas diseñadas por el grupo de adultos, todas las decisiones vinculadas al él, desde la inicial de decidir la temática que se vaya a abordar: la sexualidad, hasta la forma de comunicar los resultados de la indagación que emprendieron para saber más sobre la temática: un pódcast. La elección de este también ha conllevado su progresiva capacitación en los aspectos más técnicos, como la grabación, la edición, la locución, etc., y de contenido, como las secciones del pódcast, la plataforma donde alojarlo, la elaboración del programa piloto, la creación de la identidad del pódcast, etc. Otro aspecto central del proyecto ha sido el diseño, el desarrollo, la grabación y la edición de un conjunto de entrevistas que las personas jóvenes han ido realizando a diferentes personas y colectivos vinculados

al estudio de la sexualidad, como, por ejemplo, la red autonómica contra la trata y la explotación sexual, una organización que trabaja sobre las adicciones, los profesionales que trabajan la sexualidad desde el ámbito sanitario y desde el ámbito de la prevención de delitos sexuales, etc.

El proyecto se desarrolló semanalmente con personas jóvenes usuarias de un centro que atiende a la infancia y la adolescencia. La edad de las jóvenes que participaron en el proyecto oscila entre los 11 y los 17 años. El equipo de adultos que acompañó a estas jóvenes en el proyecto estuvo conformado por las educadoras del centro y tres investigadores de la Universidad de Cantabria. Su desarrollo fue posible gracias a la visión sociopolítica que las propias educadoras tienen sobre tu trabajo, su apuesta por la igualdad y la equidad, lo que queda claramente reflejado en proyectos anteriores que han surgido en el seno de este centro educativo.

Ponerse a la escucha para comprender. Por las características propias del grupo de personas jóvenes con las que íbamos a trabajar, se hizo necesario realizar varios encuentros entre las educadoras y el personal de la universidad para conocer los proyectos que habían desarrollado anteriormente, el marco general de trabajo en el centro educativo, así como alguna clave que nos ayudara a conocer un poco más las características de estas jóvenes y, con ello, cómo organizar el trabajo de indagación y creación. En este caso, ponerse a la escucha es algo que se realizó primero entre adultos, para luego poder hacerlo con el grupo de personas jóvenes.

Las educadoras fueron negociando con ellas los elementos básicos del proyecto, hasta que llegó el momento de ampliar esa escucha a las personas jóvenes, una escucha que se realizó utilizando diferentes mediadores culturales (texto, imagen fija, imagen en movimiento, etc.) y a partir de dinámicas participativas que giraban en torno a preguntas y que estaban dirigidas a movilizar sus intereses y preocupaciones. Tras varios meses de trabajo, el grupo decidió abordar la temática de la sexualidad humana a través del formato pódcast, algo que supondría un doble proceso de indagación y creación, tanto sobre la temática que se te-

nia que abordar, como sobre los aspectos más técnicos del lenguaje radiofónico.

Evocar: ampliando nuestra mirada. Una vez definido el tema central del proyecto, uno de los retos a los que nos enfrentamos estuvo relacionado con la necesidad de incorporar la perspectiva global, de forma que, junto a sus preocupaciones más personales sobre las relaciones afectivosexuales, pudieran emerger otros interrogantes que nos permitieran comprender la sexualidad como un derecho humano, como un terreno de lucha política, como la expresión de nuestra humanidad común, como fuente de placer, reconocimiento y conocimiento, pero también como una fuente de poder, abuso y explotación.

En línea con el trabajo desarrollado en la fase anterior, durante varias sesiones de trabajo realizamos actividades destinadas a comprender y analizar sus propias ideas, recuerdos y expectativas sobre el tema. Para ello empleamos diversos mediadores y realizamos dinámicas encaminadas a promover procesos de reflexión y recuerdo sobre el tópico seleccionado, como, por ejemplo, fotografías relacionadas con la temática, que fueron acompañadas de preguntas orientadas a movilizar sus pensamientos y afectos y nos permitieron expandir la mirada e ir incorporando la perspectiva global.

Recogemos, a continuación, algunos de esos interrogantes que se utilizaron en las sesiones desarrolladas con las personas jóvenes para identificar los diversos temas que más interés tenían para ellas. Estas preguntas quedaron consignadas en el diario de campo de los investigadores (1 de febrero de 2023):

- ¿Todas las personas tienen reconocidos los mismos derechos sexuales y reproductivos en todo el mundo?
- ¿Hay personas que tienen que dejar su país de origen debido a represión o violencia sexual y reproductiva?
- ¿Qué ocurre en nuestros contextos cercanos con personas que tienen una orientación del deseo no mayoritaria?
- ¿Hay una única forma de ser hombre?, ¿y de ser mujer?, ¿por qué?
- ¿Cómo se vive la maternidad y la masculinidad en diferentes partes del mundo?

Conversaciones culturales para problematizar. El trabajo desarrollado nos permitió ir identificando diversos tópicos en los que fuimos progresivamente profundizando en una indagación en espiral. Por ejemplo, el impacto del consumo de determinadas sustancias en las relaciones sexuales, la prostitución, los sistemas de protección ante enfermedades de transmisión sexual, el papel de las redes sociales y de las tecnologías como generadoras de deseos y como «educadoras» de lo afectivosexual, etc. Durante ese momento fuimos recogiendo las ideas que dialógicamente tratamos de problematizar, incorporando una perspectiva global y recurriendo a diversos materiales y recursos didácticos (entre ellos, Amnistía Internacional, 2015; Instituto de la Mujer, 2009; Dale una Vuelta, 2023; Oliveira y Retamozo, 2022; Ruiz de Lezana, 2018; San Miguel, 2022). El objetivo era que las personas jóvenes pudieran definir tres elementos esenciales: qué sabían, qué querían saber y cómo podrían hacerlo.

Recogemos aquí un ejemplo de una de las múltiples conversaciones culturales mantenidas con las jóvenes, utilizando como mediadores fotografías y preguntas que los mismos jóvenes habían explicitado en unos pósts en sesiones anteriores (diario campo del miércoles 19 de abril de 2023):

Laura [nombre ficticio] toma la iniciativa y dice: «Ya lo leo yo, que sé lo que pone».

Empieza a leer pósts que se refieren a los anticonceptivos: «Que hay diferentes tipos y son diferentes. Sirven para no embarazarse ni coger enfermedades. Que hay las pastillas de emergencia...».

Julia [nombre ficticio] comenta: «Hay gente que toma pastillas y usa preservativo».

La educadora replica a Laura: «Eso está muy bien porque así tienes doble protección».

Javier [nombre ficticio] añade: «Eso lo hacen porque no son 100% eficaces».

Continúa leyendo: «Qué significa DIU, SIDA y VIH. La píldora del día después, ¿una vez al año? ¿Cómo se ponen los preservativos? ¿Cómo se usan los métodos anticonceptivos?».

Paralelamente, durante ese momento, el grupo debatió sobre el tipo de producción que iba a generarse a partir del trabajo desarrollado durante las sesiones. Las personas jóvenes valoraron la posibilidad de desarrollar diferentes actividades (exposiciones fotográficas, creación de blogs, actividades teatrales, etc.), pero, finalmente, optaron por la creación de un pódcast. Esas conversaciones culturales permitieron ir perfilando los contenidos que sería interesante abordar en los diferentes capítulos de la producción sonora.

Producción creativa. Una vez consensuado el tipo de producción mediática que se iba a desarrollar, fuimos desplegando diversas actividades encaminadas a formar a las personas jóvenes en la creación de este tipo de medios digitales (Solano Fernández, 2010; Tejado y Del Castillo, 2021). Durante varias sesiones, fuimos abordando cuestiones esenciales para la producción, como, por ejemplo, la elaboración de guiones, el manejo del lenguaje sonoro, la edición de audio, el uso de la música y de los efectos sonoros, los géneros, etc. Así, en el diario de campo del miércoles 24 de mayo de 2023 quedó consignado el proceso del siguiente modo:

Empiezo haciendo un repaso de los audios que hicimos durante la sesión en la universidad. Comenzamos revisando los audios grabados por Laura y Julia (que se muestran bastante vergonzosas). Comento que el audio está muy bien y trato de que el grupo identifique si hay alguna diferencia entre la forma de locutar de cada una de ellas. Comentan que lo han hecho de una forma bastante similar y que se entienden muy bien todas las frases. Comento que, en conjunto, la locución es buena, que cuando han mostrado alguna duda, han tratado de seguir adelante y que únicamente se han equivocado un poco en alguna palabra más compleja, pero que en conjunto es una buena locución.

En la parte final del proyecto se diseñó el trabajo de forma que las personas participantes pudieran ir ganando autonomía en la producción mediática, para lo que desarrollaron diversas actividades. Si bien al principio las actividades eran más guiadas, en las últimas sesiones la tarea del equipo formado por las educadoras y los investigadores se limitó a apoyar esas tareas de ma-

nera puntual. Así pues, un elemento central del trabajo desarrollado es que la metodología fue diseñada para que las personas jóvenes pudieran desarrollar todas aquellas competencias que resultan esenciales a la hora de organizar procesos de producción en medios para ir adquiriendo progresivamente una autonomía que consideramos clave en la construcción de modelos de ciudadanía global crítica.

Referencias bibliográficas

- Amnistía Internacional (2015). *Respetar mis derechos, respetar mi dignidad. Los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos*. <https://www.amnesty.org/es/documents/act30/0010/2015/es/>
- Azzimonti, M. y Fernandes, M. (2023). Social media networks, fake news, and polarization. *European Journal of Political Economy*, 76, 102256. <https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2022.102256>
- Bacallao-Pino, L. M. (2014). Social media mobilisations: articulating participatory processes or visibilizing dissent? *Cyberpsychology*, 8 (3), 3. <https://doi.org/10.5817/CP2014-3-3>
- Baek, Y. M. (2015). Political mobilization through social networking sites: the mobilizing power of political messaging received from SNS friends. *Computers in Human Behavior*, 44, 12-19. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.021>
- Berlanga Gallardo, B. (2022). Reautoría de sí. Acerca de la narración como saber emancipador. En: M. R. Mejía (coord.). *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes* (pp. 135-206). Ediciones desde Abajo.
- Borja Maturana, M. (2011). La narrativa como instrumento para la reflexión educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 61, 171-184.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios*. Paidós.
- Contreras Domingo, J. (2013). Ponerse a la escucha. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 63-65. <https://doi.org/10.17583/QRE.2017.2783>
- Cendales, L. y Gómez Obando, S. (2022). Antecedentes, trayectorias, aportes, límites y retos de la sistematización. En: M. R. Mejía (coord.). *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes* (pp. 269-301). Ediciones desde Abajo.

- Dale una Vuelta (2023, 24 de mayo). *Dale una Vuelta* (blog). <https://www.daleunavuelta.org/blog/>
- Della Porta, D. (2015). *Social movements in times of austerity: bringing capitalism back into protest analysis*. Polity.
- García Domínguez, M. (2024). Capitalismo, computación y tecnociencia: la tesis de la neutralidad de la tecnología en los contenidos de la LOMLOE. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 17-36. <https://doi.org/10.1344/oximora.24.2024.43801>
- Hernández, F. (2012). Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. *Visualidades*, 4 (1-2), 12-62. <https://doi.org/10.5216/vis.v4i1ei2.17998>
- Hoechsmann, M. y Poyntz, S. (2012). *Media literacies. A critical introduction*. Wiley-Blackwell.
- Instituto de la Mujer (2009). *Coeducar en el amor y la sexualidad y otros proyectos. Iniciativas de organismos de igualdad y administraciones educativas*. Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer.
- Kellner, D. y Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: engaging media and transforming education*. Brill.
- Kruikemeier, S. (2014). How political candidates use Twitter and the impact on votes. *Computers in Human Behavior*, 34, 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.025>
- Manrique Solana, R. (2017). *Subjetividad en construcción. Formas de psicoterapia*. Psimática Clínica.
- Matakos, A., Terzi, E. y Tsaparas, P. (2017). Measuring and moderating opinion polarization in social networks. *Data Mining and Knowledge Discovery*, 31, <https://doi.org/10.1007/s10618-017-0527-9>
- Molina, M. J., Ventades, P. y Durán, N. (2010). Un grupo pequeño, grandes cosas. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 30-32.
- Morozov, E. (2012). *El desengaño de internet*. Planeta.
- Ochoa, L., Dávila, P. y Suárez, D. (2007). *¿Cómo escribir relatos pedagógicos?* Siglo XXI.
- Oliveira, C. y Retamozo, P. (2022). *La revolución feminista en las aulas. Comando igualdad*. La Catarata.
- Ortiz Naranjo, M. (2011). La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 133-144.

- Pérez-Pérez, I. (2016). Education for development: the key to understanding. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2 (10), 196-215. <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1829>
- Rendueles, C. (2015). *Sociofobia: el cambio político en la era de la utopía digital*. Madrid: Debate.
- Richards, R. (2014). Narrative knowing and the human sciences. *Chicago Journals*, 95 (1), 258-260.
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.
- Ruiz de Lezana, I. (2018). *Apuntes sobre sexualidad y discapacidad en el entorno escolar. Una primera aproximación*. CERMI, Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.
- San Miguel, C. (2022). *Diversidad sexual, género y educación. Diagnóstico y propuesta de mejora para la formación del profesorado de educación secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Cantabria.
- Sierra, F. (2012). *Ciudadanía, tecnología y cultura: nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital*. Gedisa.
- Solano Fernández, I. (coord.) (2010). *Podcast educativo: aplicaciones y orientaciones del m-learning para la enseñanza*. MAD.
- Tejado, L. y Del Castillo, M. (2021) *Guía didáctica. Creación de podcasts. Voces feministas contra la desigualdad*. ASAD, Asociación Solidaria Andaluza de Desarrollo, Agencia Andaluza de Cooperación.

Decálogo sobre participación y educación para la ciudadanía global

ANA CASTRO-ZUBIZARRETA
Universidad de Cantabria

DAVID MENÉNDEZ ÁLVAREZ-HEVIA
MARÍA VERDEJA MUÑIZ
Universidad de Oviedo

Este capítulo recoge algunas reflexiones que permiten ilustrar las ideas expresadas a lo largo de este libro, los principios que han guiado las metodologías expuestas a lo largo de esta obra. También se recogen aspectos que cabe considerar por parte de aquellas personas que deseen sumarse al desafío y la aventura de desarrollar proyectos participativos para la construcción de ciudadanía global. Presentamos esos principios a modo de decálogo en el que la participación se concibe como herramienta, como medio y como contenido para el desarrollo de una ciudadanía global.

7.1. La participación: un derecho

La participación es un principio fundamental y básico de los derechos humanos, ya que es un medio necesario para conseguir su pleno ejercicio.

El derecho de la ciudadanía a participar es recogido, tanto en leyes internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Po-

líticos, la Declaración de los Derechos del Niño, como en la legislación nacional. Concretamente, en el artículo 23 de la Constitución española se señala que todo ciudadano y ciudadana tiene derecho a participar en los asuntos públicos.

Entendemos la participación como un medio que posibilita compartir decisiones que afectan a la propia vida de la persona y la vida de la comunidad donde convive. La participación es el pilar sobre el que se construye la democracia y la guía para su desarrollo. Democracia y participación, por lo tanto, van juntas de la mano.

El derecho a participar está ligado al derecho a la igualdad y a la no discriminación. Precisa el valor del reconocimiento del otro, el sentimiento de pertenencia de la persona a un grupo, a una sociedad, al mundo, y la oportunidad de tomar parte en acciones determinadas. Ser parte, tener parte y tomar parte son pilares fundamentales de una participación que no se forma en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana. La democracia se aprende participando en ella y viviéndola.

En este sentido, la democracia implica un proceso de participación en el que todas las personas se sientan iguales, apuntando a un problema o una discordancia cuando en la práctica real se identifican colectivos excluidos de la participación. ¿Pueden todas las personas participar en los asuntos que competen a sus vidas?, ¿requiere cierto grado de madurez la participación?, ¿cuál es ese grado?, ¿participar es solo ejercer el derecho al voto cuando se adquiere la mayoría de edad? Si al colectivo infantil, desde una perspectiva adultocéntrica, se le considera inmaduro, ¿podemos decir que todo adulto es maduro?, ¿hay colectivos silenciados?

Estos y otros interrogantes pueden dirigir la reflexión en torno al derecho a la participación y la constatación de que existen grupos sociales que no son considerados ciudadanos del mismo nivel en cuanto al derecho a participar. Así, en relación con el colectivo infantil y juvenil se pone de relieve una creencia que lo considera como la ciudadanía del futuro, y no del presente, por lo que silencian su voz en aquellos asuntos que afectan a su vida. De este modo, el concepto de participación se tiñe de una mirada adultocéntrica donde surge una barrera actitudinal que niega a la

infancia la oportunidad de ser tenida en consideración (Castro-Zubizarreta y Calvo-Salvador, 2024). En el caso infantil, la imagen que subyace es la de los *aún no*: aún no les toca, aún no están preparados, aún no es su momento, negando que a participar se aprende con las oportunidades que se experimentan en su vida cotidiana y que los niños y niñas son expertos en sus propias vidas (Convención de los Derechos del Niño, 1989, art. 12). En esta línea, dentro de las infancias, aquellas que tienen algún tipo de discapacidad experimentan aún más dificultades para ejercer su derecho a participar, incluso se representan bajo el concepto de infancias silenciadas. Transitar de una imagen de infancia y adolescencia de necesidades a una de capacidades y derechos posibilitará una infancia y adolescencia competentes, exploradoras del mundo e involucradas en él.

Ahora bien, la participación no solo tiene barreras para el colectivo infantil. En diferentes países hay mujeres y niñas que no cuentan con los mismos derechos a participar en la vida de su comunidad que los hombres y los niños varones. Se identifican también grupos étnicos, migrantes o personas con diversidad funcional, entre otros colectivos, que son invisibilizados o no son tenidos en cuenta al no reconocerse su ciudadanía y, por lo tanto, su presencia, su voz y su participación.

La participación se erige ante esto como un potente mecanismo de transformación social, como instrumento de reconocimiento de identidades y asunción de responsabilidades. La participación como derecho es la semilla del ejercicio de todos los derechos humanos, ya que supone otorgar valor a las personas, a las aportaciones de todos y todas, dar sentido a nuestra existencia y la presencia del otro y tener la capacidad de influir en nuestra vida y en nuestro mundo.

7.2. La participación: un acto voluntario

La participación es un acto voluntario, la persona debe decidir cuándo quiere participar y los espacios en los que desea participar. Para ello es necesario que la persona sienta o perciba que su

participación tiene sentido para él o ella como persona, pero también, para el grupo en el que participa. A través de los procesos participativos nos empoderamos, sentimos que podemos aportar algo al grupo y que nuestras acciones tienen sentido, es decir, sirven para algo. También hay que considerar que al ser un acto voluntario debemos respetar a la persona que no desea participar o que, incluso habiendo participado durante un tiempo, llega el momento en el que desea abandonar su participación.

Por eso hay que entender que la participación es un derecho –no un deber–, es decir, no es una obligación. Esto supone el respeto hacia las personas que participan y comprender que es un acto ético y responsable. Implica que las personas sepan escuchar a la otra persona. Cuando participamos opinamos, hablamos, dialogamos, reflexionamos, etc., y ello implica mantener una escucha activa hacia las opiniones de las demás personas que están participando; implica comprender el punto de vista y perspectivas del otro, aunque puede que no estemos de acuerdo con tales opiniones. Debemos tener la capacidad de escucha activa y de respeto hacia esas opiniones, aunque no lo compartamos, incluso, aunque opinemos de forma totalmente opuesta. Esta capacidad de escucha activa nos ayudará a comprender sus argumentos, pero también nos ayudará a construir nuestros propios argumentos para rebatir –si es necesario– otras opiniones, eso sí, siempre desde el respeto y la tolerancia. En ese sentido es muy importante practicar el diálogo desde un plano de igualdad, donde nadie se muestre o se considere «superior» a los demás.

Hay que tener en cuenta que cuando participamos estamos interactuando unas personas con otras y en esa interacción hay comunicación verbal, pero también comunicación no verbal, y ahí entran en juego las miradas del otro, los gestos, las expresiones de su cara, su lenguaje corporal. Es muy importante reconocer el valor de sus aportaciones, de sus gestos, y hacerlo con una mirada amplia. Son formas de comunicación propias de los seres humanos y están presentes en todos los procesos de interacción con las personas. Es necesario comprender la riqueza del lenguaje en todas sus dimensiones. Incluso debemos respetar también a esa persona que necesita un momento de silencio,

bien porque no desea intervenir o participar, bien porque está reflexionando sobre algo y necesita su tiempo. El silencio también es una forma de comunicación, es parte del acto comunicativo, y por eso también se deben respetar los momentos de silencio.

Asimismo, la participación es entendida como un acto político que nos ofrece la posibilidad de expresar nuestras ideas y reflexiones, nuestros pensamientos, y nos brinda la posibilidad de interactuar con las demás personas, en todos los sentidos. Por eso es importante que la participación no sea solo a modo «consultivo», es decir, donde solo se expresen ideas y opiniones; pues, aunque esto es importante, lo fundamental es que esas opiniones tengan su reflejo en las decisiones finales que se toman como colectivo. La participación no solo implica poder expresar abiertamente nuestras ideas y opiniones, sino que estas tengan cabida en las decisiones que se toman, reconociendo su naturaleza colectiva.

7.3. A participar se aprende participando: de la escuela a la ciudadanía

Visiones reducidas de una sociedad democrática limitan la participación ciudadana a la posibilidad de poder votar representantes políticos cada cierto periodo de tiempo. Esta capacidad de elección que responde a los intereses individuales puede llegar a cobrar especial atención en las sociedades modernas. Desde esta perspectiva, se consolida una educación para la ciudadanía democrática que se orienta hacia la preparación de sujetos capaces de entender el proceso democrático y las estructuras políticas formales. Con ello se busca que, llegado el momento, puedan, a través de su voto, ejercer racionalmente su derecho a participar como individuos. La educación para la participación ciudadana se materializa, por lo tanto, en un contenido curricular que el alumnado debe entender y adquirir. Para ello, las organizaciones escolares intentan reproducir las estructuras de participación que se presentan en una escala más amplia.

Esta participación se manifiesta para el alumnado en los centros escolares en momentos como estos: en la selección de representantes estudiantiles, en la decisión sobre el tipo de prueba o herramienta de evaluación, en la decisión sobre el libro que hay que leer en clase y en la elección de actividades extracurriculares de las que van a disponer.

De esta forma, se crea una impresión de participación a nivel organizativo y pedagógico que supone para el alumno una primera experiencia de democracia procedimental. Nos encontramos ante una forma de democracia en la que el foco está en la existencia de procedimientos y mecanismos para la toma de decisiones basadas en la suma de la opción mayoritaria. Debemos destacar que este modelo tiene una fuerte presencia en nuestros centros educativos (Menéndez Álvarez-Hevia *et al.*, 2023a, 2023b), aunque si realmente queremos ampliar la forma en la que la vida democrática y la participación se vincula con el ámbito educativo, necesitamos fomentar una pedagogía de la ciudadanía que incluya nuevas formas y horizontes de participación.

Nuestra propuesta sugiere una educación para la ciudadanía democrática en la que la participación no se aprende ni se agota en la votación, sino que se practica y se vive en el centro escolar. Nos alineamos con autores como Biesta (2011) que destacan la importancia de fomentar la calidad democrática de los procesos y prácticas que configuran la vida cotidiana de los centros educativos en los que niños/as y jóvenes aprenden sobre ciudadanía. Más concretamente, aceptamos el carácter vivencial de la democracia, haciendo hincapié en que la participación no debe ser entendida como simples momentos de elección en los que la persona muestra sus preferencias de forma individualizada o decorativa. Por ello, entendemos que los centros educativos y asociaciones deben ser repensados como espacios de vivencia democrática en los que los estudiantes viven y experimentan con la participación en toda su plenitud. Un centro o asociación realmente comprometido con esta visión formulará propuestas continuas en las que las posibilidades de participación se multiplican, toman diferentes formas y tienen presencia en diferentes momentos. Con ello viene el desarrollo de un sentido de perte-

nencia que conlleva trascender lo individual para entender la participación como un bien común que permite ser y estar en sociedad. La escuela es, por lo tanto, un potenciador de la participación democrática que debe buscar formas de proyectarse hacia el exterior.

7.4. Caminar caminos no transitados: la participación desde una mirada crítica para leer el mundo de una forma constructiva

La participación no es un proceso que surja de la nada, como si fuera algo «innato» o que se produce con cierta naturalidad y de forma espontánea, sino que para que exista cierta predisposición a la participación es necesario que, desde el inicio de la escolarización, puedan existir espacios y experiencias donde se posibilite ejercer dicha participación. Cuando participamos, ejercemos nuestro derecho a expresar nuestras opiniones, a compartir nuestras ideas, a dialogar con el «otro», a comprender los puntos de vista de las personas que forman parte de un proceso participativo. Todo ello nos sitúa en espacios en los que interactuamos con los demás y compartimos diferentes visiones del mundo.

Esto nos lleva a caminar por caminos no transitados, nos invita a conocer otras formas de ver el mundo, a caminar junto a otras personas y a recorrer esos caminos con ellas, porque es un viaje que tenemos que hacer en compañía. Nos invita a encontrarnos con personas diferentes y tal vez nos lleva a salir de nuestra «zona de confort», lo que necesariamente lleva a replantearnos nuestra propia forma de ver y entender el mundo y, lo más importante, a cambiar nuestra forma de ver las cosas. Por eso es esencial manifestar curiosidad profunda por las cosas, así como mantener la capacidad de sorprendernos, lo que en términos de la antropología (Velasco y Díaz de Rada, 2006) se conoce como extrañamiento, que consiste principalmente en sorprenderse e interesarse por cómo los otros interpretan o se desenvuelven en su mundo sociocultural. Esos aspectos de la vida social que no

encajan con nuestra visión del mundo son los que nos hablan de la cultura del otro y de su forma de entender el mundo. Lo cual es vital para comprender que, lejos de que el mundo se configure a través de un entramado de reglas propias, hay una gran diversidad de personas y culturas, cada una con su forma de ver y entender el mundo, y de cuya existencia y relaciones podemos aprender y enriquecernos. Para ello es necesario que se produzca un diálogo entre culturas.

Comprender que hay diferentes formas de ver y entender el mundo que nos rodea nos ayuda a ponernos en el lugar del otro y comprender el mundo desde una perspectiva diferente, que no tiene por qué encajar con nuestra propia forma de verlo. Nos puede ayudar a comprender otras realidades, otros contextos, otras circunstancias y otras necesidades. Nos hace ser conscientes de que no estamos solos en el mundo y que nuestras acciones pueden tener su impacto en los demás, y esto incluso nos puede llevar a cuestionar y replantar nuestras propias acciones.

7.5. Soy porque somos: la participación en una ciudadanía global orientada hacia lo común

Experimentar el sentimiento de pertenencia a un grupo, conquistar autonomía, cultivar el sentido crítico y dialógico de las personas son aspectos claves para favorecer la participación de una ciudadanía global. En este marco, la diversidad ha de ser vivenciada como un valor positivo de la participación. Todo ello posibilita un descubrimiento gradual del otro que influye en la construcción del yo.

El descubrimiento del otro es la oportunidad de un encuentro donde se construye el «nosotros». Un encuentro que descubre la diversidad e invita a la toma de conciencia de la interdependencia entre todos los seres humanos. Transitar del yo al nosotros supone reconocer que «soy porque somos». La participación ciudadana cultiva la modestia de reconocer que existen otras opiniones, otras convicciones y diferentes maneras de mirar al mundo, y que su puesta en común y conocimiento es enriquecedor y

posibilitador de mejoras. La participación de una ciudadanía global es, por lo tanto, una palanca de cambio ante prejuicios y extremismos. Es la oportunidad de comprender, reconocer, valorar y celebrar la diferencia.

Desde el encuentro y descubrimiento del otro se experimenta el sentirse escuchado, valorado y respetado. Es aquí donde la ética del cuidado, como responsabilidad hacia el otro, permite la existencia del ser humano. Nos referimos a responder ante los otros y de los otros (Noddings, 2002), pues nuestra identidad personal está definida a través de un conjunto de relaciones, de interacciones con los demás que nos alienta a hacernos cargo de los otros. La ética del cuidado y la pedagogía de los cuidados pone la vida de las personas en el centro, asumiendo su interdependencia y ecodependencia. Se trata de apostar por una educación sensible, respetuosa y lenta, que defienda la sostenibilidad, el cuidado de las personas y del planeta. Entender el «soy porque somos» requiere los siguientes elementos:

- Desarrollo del autoconcepto y la autoestima.
- Desarrollo de la empatía.
- El diálogo, la convivencia y el trabajo en proyectos comunes.
- Entender que somos seres interdependientes, que tejemos relaciones que nos ayudan a crecer, vivir, ser y estar en este mundo.
- Comprender que somos ecodependientes, pues la vida depende de la naturaleza y de seres que tienen que ser cuidados.
- Aprender a cuidarse para cuidar a los demás y a nuestro mundo.

Prestar atención a los aspectos expuestos con anterioridad favorecerá la comprensión crítica de los retos globales a los que nos enfrentamos, promoviendo valores esenciales como la solidaridad, la justicia social y el compromiso. Una participación que aspira a la transformación tomando conciencia de la realidad y de las capacidades y limitaciones individuales y colectivas para ejercer influencia sobre ella (Belda-Miquel *et al.*, 2020).

7.6. Técnicas participativas: favorecer la expresión de todas las personas

Promover la participación de todas las personas, sin excepción, requiere reconocer que existen múltiples formas de expresión. Si bien el uso de técnicas que demandan habilidades orales y escritas han sido las más utilizadas en la enseñanza y la investigación tradicional, no se puede olvidar que existen muchas otras formas diferentes de expresar creativamente ideas y pensamientos y que cada una de esas maneras o lenguajes ha de valorarse de la misma forma, ya que la clave está en el mensaje que se transmite.

La infancia es uno de los colectivos para los que más se ha defendido la promoción de los múltiples lenguajes en los contextos en que se desenvuelve. En este sentido, la observación general n.º 7 del Comité de los Derechos del Niño (ONU, 2005) insiste en que los niños y las niñas hacen elecciones y se comunican de múltiples formas mucho antes de que puedan comunicarse mediante las convenciones del lenguaje hablado o escrito. Asimismo, se apunta desde el Comité a la necesidad de crear oportunidades para que los más pequeños puedan ejercitar su derecho a participar y ser escuchados en su vida diaria, generando así, en el adulto, el desafío de encontrar el método o mecanismo más adecuado para favorecer su expresión y participación. Esto ha abierto, en el caso de las técnicas, una línea de trabajo denominada: técnicas amigas de la infancia. Son técnicas como el dibujo, la fotografía, las conversaciones, los tours o construcciones, entre otras, que comparten características como que son conocidas por la infancia, atractivas para este colectivo, fáciles de utilizar y posibilitan su combinación bajo la influencia del enfoque mosaico desarrollado por Clark y Moss (2001). Es importante señalar que hay tantas técnicas como lenguajes tiene la infancia y la adolescencia, lo que supone todo un desafío para enseñantes e investigadores.

Ahora bien, un paso más sería entender que tenemos que crear técnicas amigas para las personas, no solo para un colectivo en especial. Esto precisa conocer y reconocer a las personas que van a formar parte de los procesos educativos o de la investigación, buscar o crear la técnica o las técnicas que puedan pro-

mover su expresión y realizar las adaptaciones que sean necesarias para garantizar la participación de todas las personas.

7.7. La participación requiere alianzas

La construcción de una ciudadanía global es una tarea colectiva, lo cual requiere buscar alianzas, pero poniendo la mirada en la diversidad. Esto es un reto pendiente, principalmente porque vivimos en un mundo capitalista que tiende a la homogenización y a la creación de burbujas de pensamiento homogéneo. Desde esta perspectiva capitalista, que promueve el inmovilismo y el fatalismo, se alienta un modelo de sociedad estática, por eso Freire nos prevenía para no caer en el fatalismo propio de la ideología neoliberal, que no quiere cambiar el rumbo de las cosas y que tiende a naturalizar las desigualdades. Así que, frente a esa ideología fatalista promovida por la ideología neoliberal, Freire (2010) considera imprescindible realizar un análisis crítico de la realidad social, siendo necesario realizarlo con optimismo. Por eso nos habla del derecho a cambiar el mundo: «Quizá, uno de los dos saberes fundamentales más necesarios para el ejercicio de ese testimonio sea el que se expresa en la certeza de que cambiar es difícil, pero es posible» (p. 66).

Los seres humanos tenemos en nuestras manos las posibilidades del cambio y de la transformación (Freire, 1993). Para abordar estas cuestiones es necesario hacerlo a partir de la lectura crítica del mundo en el que vivimos, y para ello es necesario que nos preguntemos el porqué de las cosas que nos rodean. Por ejemplo, el porqué de las injusticias y de las diferencias entre ricos y pobres, entendiendo que la situación de pobreza o riqueza no es algo «natural» y comprendiendo, además, que solo nosotros como seres humanos podemos cambiar esas injusticias. Aunque no es fácil, no es imposible.

Así pues, la pedagogía de Freire propone una lectura crítica del mundo que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante y de construcción de lo nuevo, así como las posibilidades permanentes de reconstruir

nuestra vida. Su pedagogía nos abre una puerta a la esperanza y nos ofrece la posibilidad de cambiar el ritmo del mundo. Es una tarea que no está reducida a unas pocas personas, sino que se trata de una tarea en la que debemos participar todos los seres humanos. Es cierto que hay retos que pueden ser difíciles, pero es necesario albergar la ilusión y la esperanza de que, pese a las dificultades y lo quimérico que podría ser, es posible lograr determinados cambios. Debemos intentarlo.

7.8. La participación como encuentro: entre la igualdad y la diferencia

Cualquier proceso de participación conlleva la disposición de un encuentro entre diferentes personas y sus diferentes ideas. Se trata de un encuentro de diferencias en el que el principio de igualdad no puede dejar de ser un elemento de debate si lo que buscamos es movernos hacia un sistema de representación más justo. Un sistema desde el que se pueda transitar de una mirada individual a una mirada colectiva, inclusiva e integradora.

Sugerimos considerar como punto de partida la idea de que diferencia e igualdad deben dejar de ser conceptos antagónicos para ser asimilados como elementos interrelacionados y constitutivos de un sentido de colectividad. Se puede observar que las diferencias existen también entre grupos o categorías de iguales y que al analizarlas más a fondo nos adentramos en una cadena de diferencias que estaban presentes en lo que parecía igualdad. Así, podremos decir que la diferencia es constitutiva de la igualdad, y viceversa. Lo más importante es entender que al descomponer y reconfigurar esa cadena de igualdades y diferencias estaremos dando visibilidad a nuevas voces. Por lo tanto, estaremos moviéndonos hacia un modelo que apuesta por ampliar su inclusividad.

Esta idea trasladada al contexto socioeducativo supone un cambio significativo a la hora de entender la constitución y el entendimiento de grupos de iguales. En líneas generales, en un centro educativo o asociación, las posibilidades, los espacios y las oportunidades de participación están condicionados por la

pertenencia a un grupo de iguales, ya sea el profesorado o el alumnado. Si posibilitamos nuevas formas de articular esa igualdad basada en otra diferencia que no sea la división estudiante/alumno, persona joven, niño o niña/adulto, estaremos moviéndonos hacia un modelo más inclusivo que contiene más voces, algunas de ellas antes no visibles.

A esto habrá que sumar que la igualdad no debe de ser una meta, sino un elemento dinámico presente en todo el proceso y que requiere una atención especial. Para ello apostamos por repensar la palabra *igualdad*, dejando de caracterizarla como sustantivo para en su lugar, pasar a ser entendida como verbo. De esta forma, al hablar de igualdad estaremos ante una acción (igualar), y, como toda acción, invita a pensar en ella dinámicamente y con proyección temporal. Para trasladar este planteamiento simbólico a la práctica educativa sugerimos apostar por un modelo pedagógico participativo en el que exista un compromiso con la igualdad basado en la continua revisión o verificación de esta. No puede verse ni como punto de partida, ni como finalidad, sino como algo que hay que considerar en todo momento. Profesorado, estudiantado, Administración y todos los presentes en el proceso educativo deben cuestionarse continuamente hasta qué punto sus acciones son «igualadoras» y a su vez «diferenciadoras».

7.9. Hacia una educación para la ciudadanía global que busca movilizar: una alternativa a las actividades escaparate

La educación para la ciudadanía global busca concienciar a la infancia y a las personas jóvenes de que forman parte de un mundo globalizado en el que las diferentes partes que lo conforman están interconectadas. Algunas de estas conexiones pueden ser pre-visibles, analizadas y fácilmente celebradas en un contexto socioeducativo; pueden servir para agitar conciencias y reflexionar sobre cómo ciertas acciones locales tienen implicaciones globales. Por ejemplo, es común encontrarnos en nuestros centros

educativos o asociaciones con jornadas en las que se producen acercamientos a otras culturas, se comparten comidas tradicionales, se presentan exposiciones o se desarrollan trabajos académicos sobre cómo es la vida en otros lugares del mundo, buscando compararlas con las experiencias que son más familiares al estudiantado y discutir las diferentes relaciones. Cabe preguntarnos si esta forma de trabajar la educación para la ciudadanía global centrada en la sensibilización es realmente efectiva a la hora de crear y mantener nuevas relaciones con el mundo globalizado. Podemos, por lo tanto, estar facilitando el desarrollo de «actividades escaparate» en las que los aprendizajes se van difuminando sin apenas movilizar la emergencia de nuevas actitudes o posicionamientos de los estudiantes ante los grandes retos y controversias que nos plantea el mundo moderno globalizado y globalizador.

La aspiración de la educación para la ciudadanía global, y especialmente sus argumentos más críticos, busca mucho más que sensibilizar y concienciar. Lleva implícita la idea de movilizar y predisponer hacia una participación ciudadana transformadora, que a su vez permita gestionar y organizar las incertidumbres que se generan al cuestionar los múltiples pilares que sustentan la forma de estar y ser en el mundo moderno globalizado (Machado de Oliveira, 2021). El gran reto está, por lo tanto, en proporcionar oportunidades de aprendizaje sobre ciudadanía global que tengan un verdadero calado en la conciencia del estudiante. Para ello se deben plantear actividades orientadas a la acción y exploración de nuevas posibilidades. Acciones que pueden partir del contexto personal cercano y familiar, pero sin agotarse en este. Acciones que no se diluyan en causas tan amplias que dejan de tener un significado cercano. Acciones que lleven a una participación crítica, significativa y con perspectiva global.

7.10. La participación como practica reflexiva: repensar el mundo, la presencia y las relaciones

Una de las características de las sociedades actuales tiene que ver con la complejidad y grandes desafíos de nuestros tiempos: glo-

balización, desempleo, crisis humanitaria y de refugiados, conflictos bélicos, problemáticas sociales, corrupción política, etc. Cada vez es más latente la necesidad de repensar las funciones de los docentes y su papel en la sociedad. Es igualmente necesario replantear el papel del alumnado en una sociedad compleja y cambiante en la que desempeñan un papel muy importante las tecnologías de la información y la comunicación; pero cabe preguntarse: ¿qué podemos hacer desde las escuelas?, ¿cómo pueden preparar y capacitar a futuros profesores las personas que forman a docentes?

Como profesionales de la educación y dedicados a la apasionante tarea de formación de docentes y profesionales de la pedagogía, consideramos necesario replantear tanto el papel del profesorado como el del estudiantado en nuestra sociedad, sobre todo considerando que vivimos en una sociedad cambiante y compleja.

La participación de una ciudadanía global precisa una práctica reflexiva que nos invite a repensar nuestra forma de ver el mundo y nuestra forma de ver al otro en el mundo. Freire (1993) nos recuerda que la lectura del mundo ha de ser desempeñada por docentes críticos e ir necesariamente acompañada de esperanza, sueños y utopía. Señala que la educación necesita la formación técnica, científica y profesional, pero también los sueños y la utopía. Sin el sueño de una mejora colectiva no es posible la actividad transformadora. Desde la perspectiva de Freire, tales cambios son posibles, necesarios y urgentes. Al mismo tiempo, podemos decir que a través de su legado pedagógico nos ha dejado interesantes reflexiones y propuestas planteadas con esperanza, que como educadores y educadoras nos toca retomar, pensar y repensar:

La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaure en la misma medida que la historia no se inmoviliza, no muere. Por el contrario, continúa. (Freire, 1993, p. 87)

Uno de los objetivos de la educación tiene que ver con despertar curiosidad profunda por las cosas que nos rodean. Por ello Freire (2010, p. 53) señala que es absolutamente necesario realizar una lectura crítica del mundo:

La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad.

Por este motivo, una cuestión fundamental es poder realizar una lectura crítica del mundo que nos rodea que nos permita identificar problemáticas y valorar las posibilidades de construir un mundo mejor, porque las posibilidades de cambio y transformación están en nuestras manos.

7.11. Conclusiones

La participación se erige como una herramienta posibilitadora del desarrollo de una ciudadanía global. Es entendida como una oportunidad, un derecho y un acto voluntario. A participar se aprende. Se vive y se experimenta en diferentes contextos que mueven nuestra vida cotidiana.

La construcción de espacios donde la democracia se viva en plenitud supone avanzar hacia una participación que supere el mero acto consultivo. Cuando la participación forma parte de las dinámicas de los espacios socioeducativos, de sus formas de hacer, ser y estar en ellas, se reconocen identidades y se asumen responsabilidades. En ese reconocimiento se crean espacios favorecedores de la comunicación, entornos seguros abiertos a la escucha, el diálogo; se otorga valor a la presencia de la otra persona y se alienta la generación del nosotros. Creamos así miradas y acciones con compromiso que favorecen el cambio y la transformación.

Para ello es necesario reflexionar sobre nuestras formas de ser y estar en este mundo, nuestras exigencias y requerimientos ha-

cia los demás y los compromisos que adquirimos. Algunos interrogantes para pensar podrían ser los siguientes: ¿realmente estamos promoviendo una auténtica participación?, ¿favorecemos la realización de proyectos participativos que tengan impacto e influencia en la vida de las personas que se involucran en ellos?, ¿existe coherencia entre lo que decimos que hay que hacer y lo que hacemos?, ¿promovemos la participación de todos y todas?, ¿respetamos silencios, tiempos, espacios y diferentes formas de expresión y comunicación?

Asimismo, esto es un desafío que hay que atender en la formación de los futuros profesionales de la educación, en consonancia con lo expresado con anterioridad: ¿cómo promover y sensibilizar sobre la importancia de la participación en los y las futuros profesionales de la educación cuando su participación en la esfera comunitaria/institucional es escasa o prácticamente inexistente?, ¿dónde queda el valor del ejemplo garante de coherencia pedagógica y personal?, ¿cómo despertarles del sueño durmiente de que realmente están participando?

Es muy importante facilitar espacios en los que el estudiantado pueda participar y es necesario hacerlo en las aulas de todos los niveles y etapas educativas, incluida la universidad, lugares donde se pueda debatir, reflexionar y tomar decisiones.

Para finalizar, a lo largo del decálogo que se ha presentado y a pesar de las limitaciones o interrogantes que hemos planteado a modo de retos, nos parece importante tener presente el término *esperanza*, pues, como señalaba Aristóteles, la esperanza es un sueño despierto. Un sueño que entendemos abierto a lo posible, a lo inesperado, a lo intransitado. Un sueño con forma de viaje por la vida que es preciso hacer en compañía para que cobre su máximo significado, pues se es y se está en este mundo gracias a las otras personas, con ellas y para ellas.

Referencias bibliográficas

Belda-Miquel, S., Calabuig-Tormo, C., y Boni-Aristizábal, A. (2020). ¿Los objetivos de desarrollo sostenible como solución a los proble-

- mas de la cooperación al desarrollo? Explorando cuestionamientos y propuestas a partir de las miradas de la sociedad civil valenciana. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo. Iberoamerican Journal of Development Studies*, 9 (1), 178-201. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.446
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense.
- Castro-Zubizarreta, A. y Calvo-Salvador, A. (2024). Child participation in early childhood education in Spain: when having rights does not meant being able to exercise them. *Policy Futures in Education*, 22 (4), 454-468. <https://doi.org/10.1177/14782103231180665>
- Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Machado de Oliveira, V. (2021). *Hospicing modernity. facing humanity's wrongs and the implications for social activism*. North Atlantic.
- Menéndez Álvarez-Hevia, D., Hidalgo, N., Cerrillo, R. y Lizana, I. (2023a). Beyond liberal discourse: teachers' conceptions of democracy and education in England and Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19 (3), 381-398. <https://doi.org/10.1177/17461979231162066>
- Menéndez Álvarez-Hevia, D., Zanarotti Prestes Rosa, C., Almazán Gómez, A. y Borges de Miranda, T. R. (2023b). Democracia y educación en el contexto iberoamericano: una revisión de la literatura académica entre 2010 y 2019. *Foro de Educación*, 21 (2), 137-164. <https://doi.org/10.14516/FDE.946>
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Teachers College.
- ONU (2005). *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*. <https://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/observaciones-generales-comite-derechos-del-nino/>
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.

Autoría

(Por orden alfabético).

CONCEPCIÓN ALLICA RODRIGO. Licenciada en Pedagogía y funcionaria docente de la Consejería de Educación de Cantabria en Educación Primaria. Actualmente, acompañante educativo del programa «Código Escuela 4.0» de la Consejería de Educación de Cantabria. Ha sido profesora asociada en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria más de 10 años. Tiene una reconocida trayectoria en investigación e innovación docente y un claro compromiso con la inclusión, el aprendizaje colaborativo, la sostenibilidad y el empoderamiento de las mujeres en la tecnología. Es miembro del grupo de innovación docente SEMCI (Semilla Ciudadana) de la Universidad de Cantabria.

ÓSCAR BARROS GONZÁLEZ. Funcionario docente de la Consejería de Educación de Cantabria en Educación Secundaria. Actualmente se encuentra realizando su tesis doctoral, una investigación-acción sobre el uso del teatro en la Educación Secundaria como herramienta para la mejora de la competencia en comunicación lingüística y la competencia ciudadana. Tiene interés por las metodologías activas que propician un aprendizaje significativo y desea contribuir a la formación de ciudadanos globales, críticos y comprometidos con la sociedad en la que vi-

vimos. Entiende la enseñanza de la lengua como una materia instrumental que permite analizar y discutir múltiples aspectos éticos y sociales.

GLORIA BRAGA BLANCO. Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Oviedo. Miembro del grupo de investigación IETIC-EVEA (Innovación Educativa con TIC en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje) y de REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa). Su trabajo docente y de investigación ha estado centrado en la innovación educativa, especialmente a través de metodologías participativas e inclusivas como la investigación-acción. También ha coordinado numerosos informes relacionados con el cumplimiento de los derechos de la infancia (especialmente la más vulnerable) para el Observatorio de la Infancia y la Adolescencia de Asturias. <https://orcid.org/0000-0003-4389-4908>

ADELINA CALVO SALVADOR. Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cantabria, coordina el grupo I+D+i Global Education. Investigación de nuevos escenarios para la Ciudadanía Global y el grupo de innovación educativa SEMCI (Semilla Ciudadana). Es miembro de REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa) y de AN-GEL (Academic Network on Global Education and Learning). Está interesada en comprender cómo afecta la globalización a nuestras vidas, especialmente a la de las mujeres y a otros grupos y personas que históricamente han tenido menos voz, agencia y participación. <https://orcid.org/0000-0002-9262-7905>

ANA CASTRO ZUBIZARRETA. Profesora titular de la Universidad de Cantabria (área de Teoría e Historia de la Educación). Licenciada en Psicopedagogía y doctora en Psicología. Su investigación está relacionada con la educación de la primera infancia, la transición educativa, la competencia de aprender a aprender y la participación y derechos de la infancia en un mundo global. Ha publicado diferentes trabajos en revistas y libros. Ha participado en cursos, jornadas y congresos en el contexto nacional e interna-

cional. Ha coordinado y participado en proyectos de innovación docente e imparte docencia tanto en grado como en posgrado. Es miembro de REUNI+D y de ANGEL. <https://orcid.org/0000-0003-3769-5152>

SARA DE LA FUENTE GONZÁLEZ. Doctoranda con un contrato de formación de profesorado universitario (FPU) en la Universidad de Oviedo. Maestra de educación primaria-educación especial, recibió el premio fin de grado en el curso 2018-2019. Cursó el máster en Innovación e Intervención Socioeducativa en esta universidad. Su actividad investigadora aborda la educación inclusiva (destacando la formación del profesorado y la implementación del diseño universal para el aprendizaje, DUA), el estudio de la educación para la ciudadanía global y la participación juvenil en diversos contextos. Forma parte del grupo de investigación IETIC-EVEA y de REUNI+D. <https://orcid.org/0000-0002-0166-1172>

ELIA FERNÁNDEZ DÍAZ. Inicia su carrera profesional como maestra funcionaria de Educación Infantil en Andalucía y actualmente trabaja en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, impartiendo asignaturas vinculadas con la innovación curricular y la tecnología educativa en los grados de Educación Infantil y Primaria y en el máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos. Su investigación se ha desarrollado en campos como el uso crítico y emancipatorio de las tecnologías en educación, la innovación curricular y el desarrollo profesional para promover la democratización del conocimiento a través de proyectos de investigación-acción participativa mediante metodologías narrativas visuales.

AQUILINA FUEYO GUTIÉRREZ. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de Tecnología Educativa en la Universidad de Oviedo, donde ha sido decana y directora del área de Innovación Docente. Actualmente es miembro del grupo de educación de la Agencia Asturiana de Cooperación. Investigadora en educación mediática y competencia digital, aprendizaje virtual, educación para la ciudadanía e innovación e investigación con enfo-

que de género. Es la investigadora principal del equipo de investigación IETIC-EVEA en su universidad. Forma parte de la Red de Excelencia Investigadora REUNI+D. <https://orcid.org/0000-0001-8668-923X>

ALEJANDRO GARCÍA GARCÍA. Educador y dinamizador comunitario de la Asociación Los Glayus (Oviedo). Licenciado en Psicología y en Filosofía. Máster en Educación Intercultural. Especialista en participación infantil y adolescente, ludopedagogía y educación a través del juego, dinamización comunitaria a través de las artes y en teatro aplicado. En la asociación coordina los proyectos de participación infantil y adolescente en Asturias (que desarrollan en 22 municipios), los proyectos de educación en valores que se llevan a cabo en centros educativos de la región, el proyecto Arte y Territorio y el proyecto Escena (desarrollo comunitario intergeneracional a través de las artes), así como las escuelas municipales de Teatro Social Infantil y Adolescente de Gijón y Langreo.

ISABEL HEVIA ARTIME. Doctora en Pedagogía y profesora titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo en el área de Didáctica y Organización Escolar. Actualmente es coordinadora del máster en Intervención e Investigación Socioeducativa en su universidad. Su trabajo docente y de investigación ha estado centrado en la educación para la ciudadanía global, así como en el diseño y uso de espacios virtuales como apoyo a la enseñanza. Ha sido durante dos cursos académicos profesora asociada de la Universidad Alexandru Ioan Cuza de Iasi (Rumania). Es miembro del equipo de investigación IETIC-EVEA en su universidad y forma parte de la Red de Excelencia Investigadora REUNI+D. <https://orcid.org/0000-0001-7446-2601>

DAVID MENÉNDEZ ÁLVAREZ-HEVIA. Profesor de la Universidad de Oviedo en el Departamento de Ciencias de la Educación, área de Didáctica y Organización Escolar, con más diez años de experiencia en el contexto universitario inglés como profesor e investigador. Es miembro del grupo de investigación IETIC-EVEA, REUNI+D, SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización

de la Educación), Cátedra Unesco en Educación para la Justicia Social y Comité Directivo en The International Education Studies Association. Investiga sobre temáticas como la educación para la ciudadanía global, la educación democrática y la educación emocional crítica. Todo ello desde una perspectiva que vincula los planteamientos teóricos sociocríticos con ideas postestructuralistas.

ISABEL PÉREZ ORTEGA. Es profesora del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cantabria desde el curso 2012. Ha sido profesora invitada en la Universidad de Salamanca y también ha impartido cursos en la UAM-Xochimilco (Universidad Autónoma Metropolitana de México) y en los programas de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM). Pertenecer a distintos grupos de investigación. Su docencia e investigación se caracterizan por la presencia de una perspectiva social para explicar los fenómenos educativos que aborda, tal y como reflejan la perspectiva de la educación intercultural y de la educación para la ciudadanía mundial. <https://orcid.org/0000-0003-3825-9272>

CLARA ROSA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ. Licenciada en Ciencias Biológicas (especialidad Botánica) por la Universidad de Oviedo. Profesora de educación secundaria y FP en Asturias. Desde el 2018 trabaja en el IES Rosario de Acuña de Gijón. Promotora y coordinadora del proyecto de aprendizaje-servicio «Bienvivir en un barrio más sostenible» (inicio 2021). El proyecto se ha incluido en la colección de buenas prácticas para el desarrollo sostenible del Ministerio de Educación y Formación Profesional y recibió el Premio Nacional de APS en la categoría de Salud y Medioambiente (2023). Defensora de una enseñanza práctica, innovadora, motivadora y respetuosa con el medioambiente y con la autonomía del alumnado.

CARLOS RODRÍGUEZ HOYOS. Licenciado en Ciencias de la Educación y doctor por la Universidad de Oviedo. Actualmente trabaja como profesor titular en la Facultad de Educación de la Universi-

dad de Cantabria, impartiendo docencia en diferentes títulos oficiales de grado y posgrado. Ha desempeñado diversos cargos de gestión en la Universidad de Cantabria y forma parte de la red de excelencia investigadora REUNI+D, financiada por el Ministerio Español de Ciencia e Innovación, y de la Academic Network on Global Education and Learning. Ha participado en investigaciones vinculadas a la educación mediática, la incorporación de las TIC en espacios educativos y la educación para la ciudadanía global. <https://orcid.org/0000-0002-6949-6804>

ALEJANDRO RODRÍGUEZ MARTÍN. Profesor titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar. Ha ocupado puestos de responsabilidad en organismos públicos y de gestión institucional. Investiga sobre educación inclusiva, el uso de las TIC, la formación del profesorado y las metodologías activas. Profesor invitado en universidades españolas y extranjeras. Ha dirigido proyectos de investigación nacionales y europeos. Miembro de la Sociedad Española de Pedagogía, de la Red de Universidades y Educación Inclusiva (RUEI), del SEPIE y de la Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad incluDed. Actualmente es director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. <https://orcid.org/0000-0002-4230-4243>

NOEMÍ SAINZ DE LA MAZA ORTIZ. Trabaja como profesora de FP (Intervención Sociocomunitaria) en un centro público de Cantabria. Ha sido personal de apoyo a la investigación en el grupo Global Education. Investigación de nuevos escenarios para la ciudadanía global de la Universidad de Cantabria. Graduada en Sociología con máster en Cooperación al Desarrollo, Gestión Pública y de las ONGD y máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Tiene experiencia en el ámbito de la cooperación internacional al desarrollo y la educación para la transformación social.

ANUS TEJA DE JUANA. Está realizando su tesis doctoral en el marco de un contrato predoctoral Severo Ochoa (personal investigador en formación) en la Universidad de Oviedo. Su investiga-

ción explora la interacción entre los paradigmas relacionales competitivos y cooperativos y la construcción de la ciudadanía global, a través de una investigación-acción participativa basada en el codiseño teatral, en colaboración con entidades sociales de amplio arraigo en el territorio. Su formación universitaria incluye el máster en Intervención e Investigación Socioeducativa. Tiene experiencia en diversas áreas artísticas, en pedagogías activas y en mediación y facilitación grupal. Miembro del grupo de investigación IETIC-EVEA y de REUNI+D. <https://orcid.org/0000-0001-9295-6453>

CRISTINA VALDÉS ARGÜELLES. Graduada en Pedagogía con máster en Género y Diversidad. Actualmente es estudiante del programa de doctorado en Educación y Psicología en la Universidad de Oviedo. Su investigación de tesis busca conocer las posibilidades educativas de los videojuegos en la etapa de educación secundaria como herramienta para la construcción de ciudadanía global. Es miembro del grupo de investigación IETIC-EVEA y de REUNI+D. Sus líneas de interés e investigación son ciudadanía global, redes sociales, alfabetización crítica, género, juventud y videojuegos. <https://orcid.org/0000-0002-1784-4467>

MARÍA VERDEJA MUÑIZ. Licenciada y doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo. Actualmente trabaja como profesora en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en esta misma universidad. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de la pedagogía y obra de Paulo Freire, la política educativa, la educación para la ciudadanía global, así como los retos que plantea la educación en contextos educativos multiculturales y la atención a la diversidad cultural del alumnado desde un enfoque de educación inclusiva y de justicia social. Forma parte del grupo de investigación IETIC-EVEA y es miembro de REUNI+D. <https://orcid.org/0000-0003-0499-9248>

Índice

Presentación	9
Referencias bibliográficas	12
1. Educar en ciudadanía global con metodologías creativas y participativas	13
1.1. Qué entendemos por ciudadanía global y por qué este enfoque importa	14
1.2. La pregunta sobre la metodología	19
1.3. La pregunta sobre la metodología está permanentemente abierta y no tiene una única respuesta	22
1.4. Diferentes maneras de aproximarse a la discusión sobre lo metodológico	23
Referencias bibliográficas	28
2. Prácticas transformadoras de aprendizaje en servicio para construir ciudadanía global con personas jóvenes ..	31
2.1. Aprendizaje en servicio: antecedentes y conexión con la educación para la ciudadanía global	32
2.2. A la búsqueda de criterios para orientar las experiencias de ApS hacia la construcción de ciudadanía global	33
2.3. Aprendizaje en servicio en la universidad para promover ciudadanía global.	38
2.4. El aprendizaje en servicio en el IES Rosario Acuña. Bienvivir en un barrio más sostenible	42
Referencias bibliográficas	46

3. Pedagogías basadas en el juego para afrontar retos globales	49
3.1. El potencial innovador de las pedagogías basadas en el juego.	50
La gamificación	52
Aprendizaje basado en el juego	53
Ludopedagogía para abordar ciudadanía global	54
3.2. Algunas experiencias ludopedagógicas: niños, niñas y jóvenes juegan para comprender críticamente su contexto e intervenir en él	56
3.3. Explorando lo que piensan y sienten los jóvenes sobre ciudadanía global a través de un juego. De jugadores a diseñadores	58
Referencias bibliográficas	63
4. La pedagogía teatral como herramienta para «imaginar-nos» como ciudadanía global	67
4.1. Aproximación a la pedagogía teatral	68
4.2. Una pedagogía de las posibilidades: basta con que te encuentre, y todo comienza	70
4.3. La pedagogía teatral es de ciencias y de letras, de mar y de montaña	73
4.4. ¿Qué me preocupa de mi vida? ¿Y del mundo? El uso del teatro en la educación secundaria obligatoria	75
4.5. Raíces en la tierra y alas planetarias. El Laboratorio Teatral para la InnovAcción Juvenil	80
Referencias bibliográficas	89
5. Huellas sentipensantes para posicionarnos frente al mundo	93
5.1. Una filosofía de la praxis	93
5.2. Conceptualizando una praxis desobediente y sentipensante para la transformación social.	94
5.3. Nuestro <i>modus operandi</i> : huellas sentipensantes en el devenir experiencial	96
5.4. Rastreado las huellas glocales con ojos de niñas y niños.	99
Algunos apuntes sobre el contexto	99
Actuaciones comunitarias sostenibles	101

Divulgando el aprendizaje en torno a los ODS	103
5.5. Unas huellas otras para poder continuar enredándonos . . .	104
Referencias bibliográficas	105
6. Reapropiarse de los medios para crear producciones que nos interpelan	109
6.1. Origen de la metodología	110
6.2. Nuestro método de trabajo	114
6.3. Promoviendo la ciudadanía global a través de la creación de un pódcast sobre sexualidad	119
Referencias bibliográficas	124
7. Decálogo sobre participación y educación para la ciudadanía global	127
7.1. La participación: un derecho	127
7.2. La participación: un acto voluntario	129
7.3. A participar se aprende participando: de la escuela a la ciudadanía	131
7.4. Caminar caminos no transitados: la participación desde una mirada crítica para leer el mundo de una forma constructiva	133
7.5. Soy porque somos: la participación en una ciudadanía global orientada hacia lo común	134
7.6. Técnicas participativas: favorecer la expresión de todas las personas	136
7.7. La participación requiere alianzas	137
7.8. La participación como encuentro: entre la igualdad y la diferencia	138
7.9. Hacia una educación para la ciudadanía global que busca movilizar: una alternativa a las actividades escaparate	139
7.10. La participación como practica reflexiva: repensar el mundo, la presencia y las relaciones	140
7.11. Conclusiones	142
Referencias bibliográficas	143
Autoría	145

Metodologías creativas y participativas para educar en ciudadanía global

La actual sociedad globalizada requiere que volvamos a pensar el significado de la educación para la ciudadanía, planteando necesariamente un enfoque global que ponga en el centro la pregunta sobre cómo influye la globalización en nuestras vidas. Esta premisa, que está dando lugar a variadas investigaciones y prácticas educativas en distintos territorios y bajo diferentes conceptos (educación para la ciudadanía global, educación para la ciudadanía mundial, educación para la ciudadanía planetaria, etc.) ha sido recogida en nuestra actual ley educativa (LOMLOE, 2020), alineando de forma definitiva los objetivos de la educación obligatoria en nuestro país con la agenda educativa internacional promovida por Unesco.

Se trata de un enfoque que persigue preparar a los jóvenes para los actuales retos que enfrentan nuestras sociedades (racismo, xenofobia, desigualdad, cambio climático, etc.) y que se fundamenta en las pedagogías críticas de corte freireano.

Desde estas premisas, el libro explora, a partir de experiencias reales, el uso de diferentes metodologías creativas y participativas para trabajar la educación para la ciudadanía global en la educación formal y no formal, entre ellas las pedagogías basadas en el juego, en el lenguaje teatral, en la producción mediática crítica y la metodología de aprendizaje-servicio.

La obra nace en el marco de un proyecto nacional de investigación (convocatoria I+D+i) desarrollado conjuntamente entre las Universidad de Cantabria y Oviedo.

Adelina Calvo Salvador. Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cantabria, coordina el grupo I+D+i Global Education. Investigación de nuevos escenarios para la Ciudadanía Global y del Grupo de Innovación Educativa SEMCI (Semilla Ciudadana). Es miembro de REUNI+D y de ANGEL.

Aquilina Fueyo Gutiérrez. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de Tecnología Educativa en la Universidad de Oviedo. Es miembro del Grupo de Educación de la Agencia Asturiana de Educación y del Consejo de Cooperación de la Universidad de Oviedo e investigadora principal del Proyecto «Construir ciudadanía global con personas jóvenes» y del equipo de investigación acreditado IETIC-EVEA, con el que forma parte de REUNI+D.

