

Metodologías para la educación transformadora y la ciudadanía global

Rubén Gallego

Título: Metodologías para la educación transformadora y la ciudadanía global.

Edita: Fundación InteRed

Coordinación técnica de la publicación: Iratxe Palacín Garay

Autor: Rubén Gallego

Agradecimientos: son muchas las personas que han participado en este trabajo y queremos agradecérselo a cada una de ellas desde la certeza de que esta obra es el resultado de sus aportaciones, inquietudes y compromiso: Macarena Arrieta, Guillermo Aguado, Jorge A. Correa y Josune Urrutia Asua.

Revisión: Guillermo Aguado de la Obra

Ilustración de portada, diseño y maquetación: Josune Urrutia Asua

Fecha: Abril de 2018

ISBN: 978-84-946423-6-4

CC BY NC ND

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Vasca de Cooperación al Desarrollo y la Diputación Foral de Bizkaia. El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de la Fundación InteRed y no refleja necesariamente la opinión de la AVCD o de la DFB.

GARAPENERAKO LANKIDETZAREN EUSKAL AGENTZIA
AGENCIA VASCA DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO

EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

Bizkaia
foru aldundia
diputación foral

ZAINTZEN PEDAGOGIA
PEDAGOGÍA DE LOS CUIDADOS

InteRed
por una educación transformadora

6 **Metodologías para la educación transformadora y la ciudadanía global**

7 Introducirnos en el quehacer

10 **Metodologías lúdicas**

12 1. Juegos cooperativos

13 - Qué es el juego cooperativo

15 - Pinceladas metodológicas sobre los juegos cooperativos

16 - Juegos cooperativos y Educación Transformadora

19 2. Ludopedagogía

20 - Qué es la Ludopedagogía

21 - Pinceladas metodológicas sobre la Ludopedagogía

23 - Ludopedagogía y Educación Transformadora

25 **Metodologías artísticas**

27 1. Metodologías ludicoteatrales basadas en el Teatro del Oprimido

28 - Qué son las técnicas ludicoteatrales basadas en el Teatro del Oprimido

30 - Pinceladas metodológicas de las técnicas ludicoteatrales basadas en el Teatro del Oprimido

31 - Técnicas ludicoteatrales basadas en el Teatro del Oprimido y Educación Transformadora

33 2. Herramientas del Arteterapia aplicadas a la educación

34 - Qué son las herramientas del Arteterapia aplicada a la educación

36 - Pinceladas metodológicas del Arteterapia aplicadas a la educación

38 - Herramientas del Arteterapia y Educación Transformadora

39 **Metodologías Experienciales**

41 1. Aprendizaje-Servicio con enfoque de derechos

42 - Qué es el Aprendizaje-Servicio con enfoque de derechos

44 - Pinceladas metodológicas del ApS con enfoque de derechos

46 - Aprendizaje-Servicio con enfoque de derechos y Educación Transformadora

48 2. Aprendizaje Basado en Proyectos transformadores con mirada global

48 - Qué es el ABP transformadores con mirada global

50 - Pinceladas metodológicas del ABP con mirada global

53 - ABP con mirada global y Educación Transformadora

54 Bibliografía y referencias de interés

Metodologías para la educación transformadora y la ciudadanía global

Rubén Gallego
Diplomado en Trabajo Social. Lleva más de 15 años siendo voluntario de InteRed, donde se ha especializado en metodologías lúdico-cooperativas, siendo un referente de formación dentro de la propia organización.

Introducirnos en el quehacer

Una educación que propone acciones que tengan en cuenta la sostenibilidad ambiental, los derechos humanos (DDHH), la igualdad y la equidad de género y que todo ello vaya en coherencia en los distintos departamentos institucionales donde se desarrolla, es una **Educación Transformadora**.

Que nadie se horrorice... o sí... ¿Es que, en los centros educativos o campamentos de verano, por ejemplo, no se tiene en cuenta el cuidado del medioambiente y las personas? Difícil y comprometedora pregunta. Si tomamos como referencia la metodología natural, con la que finalizaba el módulo "Semillas para una Pegagogía de los cuidados", ecofeminismo y el Buen Vivir, y la importancia del afecto como forma de reconectarnos con la vida y lo unimos, por ejemplo, a los menús que se ofrecen en la mayoría de los comedores escolares o en los albergues, servicios en la mayoría de ocasiones subcontratados, no cabe duda de que se cumple con los parámetros de seguridad y la legalidad pertinentes. Otra cosa es si lo miramos desde la óptica del cuidado, en la que nos tendríamos que plantear: ¿De dónde vienen los productos que se consumen? ¿Cómo han sido cultivados y en qué condiciones laborales? Siguiendo con este ejemplo, según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO, 2000) "la fauna y flora silvestres se han empobrecido gravemente (abundan más los cardos, coles y amapolas hay menos insectos, aves y roedores)" debido a "a la utilización de grandes cantidades de fertilizantes y productos químicos y la aplicación masiva de los excrementos del gran número de animales...".

Esto quiere decir que la mayoría de los productos que se utilizan para comer, incluidos los que están en los menús de los centros educativos, no cuidan del medioambiente y, por lo tanto, de las personas como parte de un ecosistema común. Lo que nos pone en contacto con otra cruda realidad en la que no vamos a profundizar, pero ¿si las leyes destinadas a proteger el medioambiente no lo hacen, entonces para qué están? ¿Qué intereses hay detrás? **Una verdadera Educación Transformadora está acompañada de una mirada crítica de la realidad**; trata de profundizar más allá del nivel discursivo dominante y hegemónico para generar acciones de cuidado hacia el medioambiente y las personas.

Además, este hecho nos conecta con la segunda parte del título del presente módulo: ¿Para qué Educar de una forma Transformadora? Pues para **generar**

una conciencia de Ciudadanía Global. Cómo se cultivan los espárragos en China, por ejemplo, nos influye, al mismo tiempo que la cantidad de productos que consumimos aquí influye en los lugares donde son producidos. **Se hace necesaria una visión local y global al mismo tiempo** para abordar las complejas problemáticas que suceden en nuestro entorno cercano y lejano.

Obviamente, las instituciones a las que hemos confiado la educación (y tal vez también la crianza) tienen por desgracia mayores prioridades que ocuparse de los espárragos que son cultivados en China y que aquí consumimos (a pesar de que esperamos haya sido un ejemplo esclarecedor de lo que venimos hablando hasta ahora por muy banal que sea). El abandono y el fracaso escolar apuntan "las grandes preocupaciones del sistema educativo" según el documento La Repetición de Curso y sus Factores Condicionantes en España (Cordero, Manchón & Simancas, 2009), y también el acoso escolar como forma de expresión violenta y antítesis al **paradigma de un modelo basado en la ética del cuidado**, a la par que crece la preocupación por encontrar un modelo capaz de tomar en cuenta **al ser holístico que es la persona**. Todo ello, no olvidemos, en un contexto turbulento de conflictividad entre las Administraciones Públicas y los agentes educativos debido, entre otras causas, a los recortes económicos y sociales sufridos (todavía no se ha alcanzado la inversión del año 2009 en Educación).

En medio de todo ello, en este módulo te encontrarás con tres grupos de metodologías (**lúdicas, artísticas y experienciales**) con dos propuestas metodológicas cada una, haciendo un total de seis. Todas se pueden desarrollar en cualquier contexto educativo, si bien, las metodologías lúdicas (**juego cooperativo y Ludopedagogía**) se han venido desarrollando con mayor profundidad en contextos de educación no formal por la necesidad de libertad para el movimiento que requieren. Las artísticas (**técnicas ludicoteatrales basadas en el teatro del oprimido, herramientas de Arteterapia aplicadas a la educación**) han sido utilizadas y sistematizadas en contextos de educación formal y no formal. Mientras que las experienciales (**Aprendizaje-Servicio con enfoque de derechos y Aprendizaje Basado en Proyectos transformadores con mirada global**), se han adaptado enormemente al ámbito de la educación formal a pesar de que también son muy populares en contextos de educación no formal. En este universo educativo, a modo de polvo cósmico, se inicia y se ponen en relación las personas que están llamadas a cambiar el mundo del futuro. Tenemos el convencimiento de que si las niñas, los niños y los y las

adolescentes viven y tienen la oportunidad de desarrollarse como seres vivos en todo su potencial, y en un contexto que prime las bases de la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) que hemos concretando en los anteriores párrafos, estaremos más cerca de "erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad" (Agenda de Desarrollo Sostenible promovida por la ONU, 2015).

Sin embargo, las dificultades para ello son muchas y complejas, compartiendo características comunes con otras problemáticas que suceden en otros contextos sociales. Una de ellas son los recursos destinados a la educación como tal a través de las Administraciones Públicas centrales y regionales, donde estamos casi tres puntos por debajo de Finlandia en relación al Producto Interior Bruto (Banco Mundial, 2014).

En una realidad donde el cuidado es la forma de relación entre las personas y el medioambiente, ambas toman el protagonismo en las realidades que se pretenden transformar. Es por ello que la proporción existente entre las y los diferentes profesionales de la educación (monitoras, profesores, auxiliares, etc.) y educandos resulta inadmisible. A nadie se le escapa que, si en mi familia hay dos adolescentes, la convivencia en ocasiones dista mucho de ser un camino de rosas... ¿Cómo puede haber un contexto de cuidado cuando en un aula se puede llegar a tener 27 adolescentes? Si mi familia está compuesta por algún niño o niña, en más de una, dos o tres ocasiones (al día) la familia se puede parecer más a una jungla que a la familia modélica que podemos esperar encontrarnos en Occidente. ¿Se puede dar una educación respetuosa con 24 niños y niñas de hasta seis años en un aula con una única figura profesional? A pesar de que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012) manifestó en su día que el bajar lo que popularmente se conoce como "ratio" no es "un mecanismo suficiente para mejorar el rendimiento de los sistemas educativos", la realidad es que **resulta clave cuando hablamos desde un enfoque de derechos, sostenibilidad ambiental e igualdad de género**.

Siendo conscientes de la complicada realidad educativa que permanece y desde el acompañamiento que desde InteRed venimos realizando en las últimas dos décadas a los diferentes contextos educativos existentes, **las metodologías expuestas a continuación pretenden ser un apoyo más a las y los**

profesionales, tanto de la llamada educación formal como de la no formal, que quieran incorporar una ETCG en sus acciones o planes de estudio.

Todas ellas tienen incorporada la **mirada de cuidados, género, interculturalidad, sostenibilidad y de DDHH** en la que desde InteRed venimos incidiendo, y que tan presente está en esta obra. De todas formas, y con el objetivo de no ser repetitivos, en algunas metodologías se hace más hincapié en unos enfoques que en otros, pero todos ellos tienen muy presente estas miradas.

Con el deseo de que estas líneas las puedas llevar a la práctica y disfrutarlas en tu día a día. Con el deseo de que te sirvan tanto como me han servido a mí. Con el deseo de que contribuyan a algo más y trascienda a la propia lectora o al propio lector... ¡Buen provecho!

Metodologías lúdicas

En este módulo encontrarás dos metodologías basadas en la lúdica, lo espontáneo y en todo lo relacionado con **el universo del juego y lo que el jugar significa cuando se tienen en cuenta el mundo emocional, la movilización colectiva y la transformación social**.

Comenzaremos por concretar la metodología de los **"juegos cooperativos"** desde la necesidad de abordarlos como una herramienta que **facilita procesos personales y grupales con el fin de abordar una ETCG** en los ámbitos educativos. Empezaremos por este lado del camino ya que de las metodologías que se presentan en esta publicación, es la más antigua y tal vez por ello la más arraigada y con la que InteRed cuenta para el desarrollo de su misión educativa. Esta metodología echó a caminar en la organización en la Delegación de InteRed Euskal Herria hace casi veinte años a través de un taller vivencial llamado "Juegos Cooperativos para la Paz", y con los años pasó a ser uno de los módulos que conforman los diferentes contenidos del Curso de Formación de Voluntariado de InteRed.

Desde entonces, han sido muchas las actividades realizadas, los juegos compartidos y las reflexiones extraídas... Ha sido un largo camino recorrido, en muchas ocasiones en colaboración con otras instituciones públicas, privadas y amigas.

El texto presente en esta publicación se podría decir que es una síntesis del libro **"Tiempo Entre Paréntesis, el Juego Cooperativo como Herramienta de**

Transformación", publicado por InteRed en el marco de la campaña "Actúa con Cuidado, Transforma la Realidad". Esta campaña trata de fundamentar el juego en general, y el juego cooperativo en particular, como una metodología de educación para la vida y para los diferentes contextos educativos. Siguiendo a Enrique Pérez Oliveras (citado en Gallego, 2014), "la cooperación es una alternativa que puede ayudar a solucionar problemas y conflictos; si el juego tiene presente los valores de solidaridad y cooperación, podemos experimentar el poder que tenemos cada uno de nosotros y cada una de nosotras para proponer colectivamente soluciones creativas a los problemas que nos presenta la realidad en que vivimos, entonces, hablar de cooperación en los juegos, significa también que podemos ser protagonistas en otros procesos de cambio...".

Después, siguiendo con esta misma línea de ETCG a través de la acción lúdica y que toma el juego como referencia en las acciones metodológicas, encontrarás otra herramienta que también viene a ser una síntesis del libro publicado por InteRed **"Ludopedagogía, Jugar para Conocer, Conocer para Transformar"** (Rivasés, 2017). Es una metodología que utiliza el Colectivo Trespiés inspirado en los aportes teóricos y prácticos del Centro de Investigación y Formación en Ludopedagogía "La Mancha" de Uruguay y que desarrolló una parte de su trabajo en InteRed, especialmente en la Delegación de Aragón.

Como una idea global que permita un acercamiento a la dimensión socioeducativa que propone la Ludopedagogía, resaltamos una idea que se señala en uno de los apartados introductorios del libro: "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 y más feliz. Jugando cambiamos el mundo" (Rivasés, 2017).

Ambas metodologías, tanto los juegos cooperativos como la Ludopedagogía, toman el juego y la acción del jugar en todas sus dimensiones como **una forma de transformar la realidad social local con una mirada global, partiendo del respeto a lo individual y a los procesos colectivos, y trabajando desde un enfoque de género, DDHH y de Ética de Cuidado.**

Esperamos, sinceramente, que las páginas siguientes te descubran las ganas de jugar.

1. Juegos cooperativos

Es difícil intentar hacer una única definición de la palabra juego o de la acción del jugar, y lo mismo sucede con intentar abarcar de forma integral las diferentes ópticas, enfoques y matices que cada ciencia social o filosófica puede arrojar sobre ello. Podemos mirarlo desde una óptica social, psicológica, antropológica, educativa, pedagógica y filosófica, e incluso asociarlo a variables biológicas, ambientales y geográficas, enriqueciendo así el presente documento. **El juego es fuente de placer y constituye un fin en sí mismo**. Se juega por el único hecho de jugar y esta actividad genera placer en las personas que lo hacen a la par que tiene la capacidad inherente de poner a las personas adultas en contacto con la niña o el niño interior.

En este sentido, es de vital importancia tomar conciencia de que **el juego es una forma de expresión** en la que se plasman las maneras de pensar y sentir de cada persona: **es una expresión del ser de la persona**. Como dice Terry Orlick (citado en Gallego, 2014) "jugar es un medio ideal para un aprendizaje social positivo porque es natural, activo y muy motivador (...) Los juegos implican de forma constante a las personas en los procesos de acción, reacción, sensación y experimentación". Por ello, y como un derecho básico en el juego, este ha de desarrollarse en un **marco libre y voluntario**. Libre en cuanto a la participación y voluntario en cuanto a la forma de esa participación y posterior retroalimentación que se establece en el desarrollo de cada juego.

En esta misma línea de entender y ver el juego como forma de expresión y desarrollo de la persona, pero atendiendo también al entorno social en el que desempeña su vida, Maite Garaigordobil (citada en Gallego, 2014) defiende que "el juego desempeña un papel muy relevante en la formación de la personalidad de un ser humano. El juego es una necesidad vital, yo diría que indispensable para el desarrollo humano. Fomenta el desarrollo del cuerpo y los sentidos, además de las capacidades del pensamiento y la creatividad infantil. Es un poderoso instrumento de comunicación, de socialización y de desarrollo moral, amén de una herramienta de expresión y control emocional, que promueve el equilibrio psíquico y la salud mental".

Pascal Derú (citado en Gallego, 2014) va más allá, y desde su experiencia nos introduce en el potencial que tiene el juego en la transformación de ese entorno social, describiendo el juego como "pequeños pasos para avanzar en la

vida. Jugar es tomar partido en la vida, es resistir a una idea de globalización. Jugar es resistir a una sociedad que nos roba el tiempo, es recuperar el tiempo. Cuando jugamos a juegos cooperativos recuperamos las relaciones. En los juegos cooperativos las fortalezas de las otras personas son una oportunidad para mí. Ya no hay amenazas. Entonces podemos expresarnos como somos".

Qué es el juego cooperativo

Los juegos cooperativos nacieron en EEUU y Canadá durante los años 60 dentro del mundo empresarial. Los equipos directivos de las empresas utilizaban dinámicas cooperativas con el fin de fortalecer al equipo de trabajo. Rápidamente se observó un aumento en el rendimiento de las personas trabajadoras y de la productividad en general. Una década más tarde, psicólogos y psicólogas alemanas los trajeron a Europa adaptando los mecanismos internos de los juegos al aire libre y creando juegos de mesa cooperativos. No es casualidad que este tipo de juegos tomaran esta vía para entrar a Europa, ya que en aquel entonces Alemania estaba dividida en dos. Así, los juegos cooperativos se utilizaron como una forma de acercamiento entre las personas que vivían dentro de una sociedad dividida.

Las **características básicas de los juegos cooperativos** son las siguientes: ganamos o perdemos todos y todas juntas y al mismo tiempo; no jugamos contra una persona sino contra un elemento externo al grupo, o bien el objetivo es superar un desafío que nos ofrece el juego; existe una posibilidad, al menos, de ayuda entre las personas que juegan.

Apoyándonos en estas características, cabe mencionar de nuevo a Orlick (citado en Gallego, 2014) y la idea que aporta en torno a los juegos cooperativos: "Jugar con otros, no contra otros. Superar desafíos no superar a otros". Este mismo autor asevera en dos de sus publicaciones, que vieron la luz en 1978 y 1986, que los juegos genuinamente cooperativos sin personas perdedoras son muy raros en el mundo occidental debido al sistema de estructura competitiva con el que se regulan nuestras sociedades. Ante esta situación, **Orlick propone los juegos cooperativos caracterizados por**: la versatilidad y adaptabilidad en la reglamentación; el poder ser jugados con poco o sin ningún material; que todas las personas puedan jugarlo; que sea posible realizarlos en cualquier sitio; y sin tiempo prefijado. **Y con cuatro ejes**: cooperación, aceptación, participación y diversión.

Como consecuencia de lo anterior, el autor apunta a que **las personas se liberan para que puedan disfrutar de la experiencia de jugar por jugar**. Además, afirma que lo más importante es ayudar a las personas a verse a sí mismas y a las otras como seres humanos igualmente valiosos en la victoria y en la derrota.

Basándonos en ello, podemos extraer tres premisas: **persona, entorno y por último el juego interactúan en la realidad,** son indivisibles, siendo el juego el elemento potenciador del desarrollo personal en todas sus vertientes; las personas, especialmente en la etapa infantil, aprendemos jugando con la realidad, imitándola y reinterpretándola en un proceso de afirmación.

Es por ello que a través del juego se reproducen las formas de pensar, sentir y actuar del mundo en el que vivimos. Un mundo regido por un sistema que se basa en un crecimiento ilimitado y otorga valor a los objetos y personas en función de su traducción monetaria. Con dinámicas locales y mundiales que reproducen las formas de sentir, pensar y actuar asociadas a la parte emergida, visible, valorada, es decir, el mercado. Un ámbito donde prevalece la competitividad como pauta de actuación y supervivencia, generando las desigualdades de género, entre la persona que tiene y la que no tiene, entre la mejor y la peor, entre la grande y la pequeña, entre la que es y la que no es, etc. Esto, como el resultado de los valores que socialmente se han recibido desde los inicios de la vida, de los modelos que se ven y de los refuerzos o estímulos que se reciben por hacer o no hacer ciertas cosas.

Así, **cuestionar la competitividad es cuestionar la noción de poder dominante.** La competitividad entendida como una lucha de poder de suma cero ("poder sobre"), es decir, dónde el poder de una persona aumenta con el debilitamiento de la otra. Debemos promover nuevas formas de relación y acción que rompan esta dinámica, y es aquí donde los juegos cooperativos se convierten en una herramienta para ello. Los valores de solidaridad y cooperación en los que se fundamentan los juegos cooperativos, visibilizan y dan importancia a otro tipo de poder donde la suma es positiva. Es decir, jugamos para alcanzar una meta en común que beneficie a todo el grupo (**"poder para"**) y para ello es imprescindible la participación de todas y todos (**"poder con"**) puesto que es todo el grupo de jugadores y jugadoras quien gana o pierde.

En este contexto, cada persona tiene su lugar en el grupo y se siente reconocida y valorada, potenciando así la propia autoestima (**"poder interior"**). Así, la experimentación y educación a través de los juegos cooperativos contribuye al

proceso de empoderamiento personal y colectivo. Se convierte en un campo de experimentación de las propias posibilidades, de las capacidades personales de comunicación, acción... que puede ayudar a una afirmación personal y colectiva e impulsar otro modelo social más equitativo y solidario.

Pinceladas metodológicas sobre los juegos cooperativos

La cooperación es un proceso al que se llega después de haber vivenciado con otras personas otros juegos que nos preparan para ello. Si desconfío de la persona que tengo al lado, la que me guía cuando tengo los ojos cerrados o la que me sujeta cuando me dejo caer; si no otorgo valor a cada una de las personas que hay en el grupo y superpongo mis proyecciones y mis juicios a esas personas; entonces, la cooperación no será posible.

Para Xesús R. Jares (citado en Gallego, 2014) "los juegos, en general, pueden ser clasificados en función de múltiples criterios. En nuestro caso optamos por el criterio de profundización paulatina en la vertebración cooperativa del grupo, comenzando ineludiblemente por los juegos de **presentación y conocimiento**, como paso previo al desarrollo de otras actitudes y destrezas comunicativas". A estos le siguen juegos que faciliten la **comunicación** entre las diferentes personas del grupo y con ello los juegos de confianza. Una vez consolidada e integrada una confianza individual y grupal, es entonces el momento de vivir la **cooperación**. Paco Cascón (citado en Gallego, 2014) lo visualiza en forma de peldaños de una escalera, en la que es necesario construir los peldaños previos antes de disfrutar de experiencias cooperativas.

Son estos peldaños que construimos los que convierten los juegos cooperativos en una herramienta de transformación. Para ello, utilizamos una metodología basada en la experimentación. **Se trabaja desde un enfoque socioafectivo,** potenciando la vertiente afectiva, vivencial, y permitiendo así que en el proceso educativo participe la persona en su totalidad, desde la mente, el cuerpo y la emoción.

Existen tres momentos en el proceso de aprendizaje. El primero, **SENTIR**, experimentar en la propia piel. El segundo, **PENSAR - REFLEXIONAR** sobre lo sentido y vivido en el juego; expresar y compartir en el grupo; sacar aprendizajes; aprovechar la cotidianidad de los pequeños conflictos y emociones vividas en el juego para relacionarlos con nuestro día a día y con el mundo. Y el tercero, **ACTUAR** para conseguir una convivencia democrática dentro del

grupo y por extensión en sociedad; empoderarnos como agentes de cambio individual y colectivo.

El enfoque socioafectivo nos va a permitir, por tanto, conjugar el aprendizaje de valores, actitudes y contenidos, con un mismo aprendizaje fruto de la experimentación, siendo a partir de aquí que construimos conocimientos de forma colectiva. Se entiende el proceso educativo como un proceso de enseñanza-aprendizaje, un diálogo de saberes entre las personas participantes. Se constituye, así, como un proceso de construcción de ciudadanía crítica y protagonista de la realidad local y global en la que se desarrolla.

Paco Cascón (citado en Gallego, 2014) también hace referencia a un método basado en estas tres etapas sin llegar a nombrarlo: "Creemos en una forma de trabajo horizontal, participativa y lúdica, que plantea contenidos a partir de una experiencia y una realidad que todos y todas podemos vivenciar en la propia piel, sentir como una experiencia personal y cercana, para desde ahí profundizar en ella y analizarla".

3. Juegos cooperativos y Educación Transformadora

Los juegos más conocidos son un fiel reflejo de la estructura social en la que vivimos. Es por ello que si en el juego que se propone como educadoras y educadores no existe una lectura crítica de la realidad, el juego plasmará la misma escala de valores, formas de expresión y relación que predominan en la sociedad.

En este sentido, podemos establecer las siguientes **similitudes entre el sistema capitalista, competitivo y patriarcal que rige nuestras dinámicas sociales y los juegos de estructura competitiva**:

SOCIEDAD POSTMODERNA	JUEGOS COMPETITIVOS
El centro es el capital, no las personas.	El objetivo es ganar, no las personas.
Hay una estratificación social.	Hay personas vencedoras y vencidas; o 1º, 2º, 3º, etc.
Relaciones verticales en función del poder jerárquico.	Quién gana está por encima (pódium).
Hay personas en exclusión social.	Hay personas que son eliminadas.
Normas/leyes rígidas y establecidas. Poca opción a la creatividad y a la participación.	Las normas están hechas y vienen dadas. Poca opción al diálogo y al encuentro.
El resultado y su cuantificación son lo importante.	Ganar o perder y por cuánto es lo importante.
La persona con mayor capital tendrá más oportunidades de acceso y control de los recursos y el bienestar.	La persona que más desarrollada tenga la habilidad valorada en el juego, tendrá más oportunidades de ganar.
Cultura de la prisa y el crecimiento ilimitado.	Lo que cuenta es ser el o la primera y por más tiempo.

Nuestro objetivo como agentes de Educación Transformadora es utilizar herramientas y métodos que nos permitan pasar de realizar acciones que reproducen el sistema social actual, a otro sistema que tenga presentes valores de cuidado, de DDHH y de equidad de género. Cuando ofrecemos espacios de juego, el juego cooperativo es idóneo para ello, ya que, en vez de replicar los mismos valores y actitudes de nuestra sociedad a través de los juegos competitivos, damos la oportunidad de vivir espacios y tiempos para el autoconocimiento, la autoafirmación y las relaciones basadas en el cuidado y los DDHH.

En la siguiente tabla comparativa se pretende visibilizar esta idea con mayor claridad:

JUEGOS COMPETITIVOS	JUEGO COOPERATIVOS
El objetivo es ganar, no las personas.	El objetivo es ganar con todas las personas.
Hay personas vencedoras y vencidas.	Todas las personas ganan o pierden y además lo hacen al mismo tiempo.
Quién gana está por encima (pódium).	
Hay personas que son eliminadas.	No se eliminan personas, hay inclusión.
Las normas están hechas y vienen dadas. Poca opción al diálogo y al encuentro.	Normas flexibles, que se pueden modificar y consensuar. Da lugar al encuentro.
Ganar o perder y por cuánto importan. Toma importancia el último momento.	El proceso vivido en el juego toma también importancia y no solo el final del juego.
Las personas con mayores fortalezas (salud, educación, etc., tendrán más oportunidades de ganar en el juego que estén desarrollando.	Las personas ponen al servicio del grupo sus oportunidades y fortalezas para superar el desafío planteado.
Ser el primero es lo que cuenta.	Todas las personas llegan al final del juego a la vez.

Por lo tanto, a través de **los juegos cooperativos** podemos experimentar otras lógicas de relación y acción fuera de la competitividad predominante en el sistema capitalista y heteropatriarcal. Esto p**ermite el uso constructivo y colectivo del poder**, y si reforzaremos estos hábitos en nuestra vida real, contribuiremos a la construcción de una sociedad basada en la cultura de paz, la convivencia y los derechos humanos.

2. Ludopedagogía

Son muchas las complejidades que el fenómeno del juego pone en marcha. Pasamos de puntillas por algunas de ellas, sabiendo que explicar cada una de ellas llevaría mucho más tiempo.

La más obvia es que cuando jugamos, **la vivencia del tiempo es diferente**. Jugar rompe la linealidad del tiempo y permite muchos juegos a la vez. Jugamos a pillar y, al mismo tiempo, jugamos a hacer trampas sin que nos pillen, a buscar aliados o a llevarle la contra a quien facilita. Sin embargo, desde fuera se ve que jugamos a pillar. Cada quien juega desde su historia y su memoria. Jugamos desde las adultas que somos, aunque la sensación sea de recuperar la infancia. Jugar invoca al mismo tiempo a las tres realidades de nosotras mismas –pasado, presente y futuro–, mezclándolas y recordándonos que son la misma: nosotras.

Jugar es así un acontecimiento, algo que pasa y **rompe nuestra representación de la realidad**: un estado alterado de conciencia, una razón afectada. El juego es una tercera zona entre la realidad y el sueño. Y cuando jugamos en plenitud, nos sentimos libres, autónomas, parte de un todo, ligeras, alegres, creativas y resueltas. Somos más, podemos más, queremos más.

Al jugar, **entramos en zonas que habitualmente no pisamos**: pongo en juego actitudes, comportamientos, roles que no me permito o no me permiten, que tienen cargas morales y sociales fuertes. Y no sé qué respuesta voy a tener de mí misma o de los demás. Jugar es darse permiso de pasar al otro lado y situarse en la incertidumbre, tanto personal como colectiva. Eso supone situarse en un lugar de vulnerabilidad y al mismo tiempo de confianza frente al grupo. El juego es una negociación constante entre quienes juegan, un ejercicio complejo de permisos y cuidados. Jugar es una zona de ensayo, y cuando se juega en plenitud se respira un cuidado implícito.

Cuidar y atender los cuerpos, los afectos, los vínculos y la alegría era y es la apuesta irreductible de transformación política. El juego, esa cosa de niños y niñas, actividad inútil, para entretenerse o perder el tiempo, se rebeló y se les reveló como un espacio-tiempo propio, simbólico, diverso, complejo y colectivo que permitía poner en relación los cuerpos, los afectos, las subjetividades y los cambios deseados.

Es, en definitiva, un juego libertario que nos permite ensayar otras posibilidades. Queremos tomarnos ese riesgo de romper el mapa de la realidad para animarnos a imaginarnos otros mundos posibles. Y estamos convencidas de que para construir estos mundos tenemos que explorar otros caminos, quizás más locos, más incómodos, más "sin sentido"; rompiendo con las lógicas hegemónicas de construcción del conocimiento; y encontrando formas marginales y subversivas de construir una realidad donde las personas sean el centro del sistema.

Qué es la Ludopedagogía

Ludopedagogía es una palabra que se inventaron unas amigas en un bar. Trabajaban hace tiempo con el juego de una manera muy concreta, específica, liberadora. Y lo llamaban con la sencillez de lo que hacían: talleres de juego. Pero cuando ya la dictadura en Uruguay se había terminado, allá por 1985, llegó el tiempo de salir al exterior y traspasar fronteras con sus talleres de juegos. Y resultó que Talleres de Juegos no casaba en el norte, no daba la talla de un desarrollo que busca siempre ser desarrollo con innovación, como si el Buen Vivir no bastara. Y les pidieron que, por favor, pusieran un nombre a lo que hacían. Así, decidieron llamar a su práctica Ludopedagogía. Las amigas del Centro de Investigación y Formación en Ludopedagogía "La Mancha" de Montevideo (Uruguay), son quienes se inventaron esta compleja propuesta metodológica hace cerca de 30 años y siguen aprendiendo con sus juegos.

Jugar, los juegos y quienes juegan están relacionados, pero son diferentes y ocurren dentro de un espacio/tiempo particular de racionalidad alterada al que llamamos Realidad Lúdica. Entendemos nuestra operación en un lugar entre tres territorios en permanente y compleja interacción. Dentro de un triángulo, donde cada vértice es fundamental, y se nutre de los otros: el grupo, los juegos y la facilitación. En medio es donde se da la intervención lúdica, el juego: ese es el escenario y catalizador de la experiencia.

La Ludopedagogía propone instalar la realidad lúdica. Es decir, instalar esa otra realidad, que también es real, que se coloca y activa entre nosotras cuando todas las personas de un grupo estamos jugando realmente. Entendemos la Ludopedagogía como una herramienta compleja y difícil de agarrar en conceptos y definiciones, un espacio tiempo donde intentamos hacer cosas, que pasen cosas. Cosas que nos ayuden a profundizar nuestra mirada lúdica y ver

más allá de lo preestablecido, descubriendo semillas de posibilidad, concretando en más o menos breves instantes versiones de ese Buen Vivir que estamos soñando.

Pinceladas metodológicas sobre la Ludopedagogía

Buscamos que el grupo viva experiencias concretas en las que los juegos sean recipientes que recojan y abran, que expandan la pregunta y los vínculos entre las participantes.

De ahí, que sea central planificar y armar el recorrido de juegos para conseguir instalar la realidad lúdica en y para ese grupo. Los juegos no son dinámicas sueltas, sino eslabones de una cadena que construyen el sentido y la vivencia que queremos que el grupo atraviese. Y es el grupo quien arma la trama de lo que pasa. Dedicamos un tiempo específico y más que suficiente antes de la intervención a soñar y a planificar. El contexto es central porque cada grupo tiene necesidades y procesos diferentes. Y hay que afinar mucho para que la propuesta responda a la experiencia cotidiana de quienes participan, la haga central y la amplifique.

En este momento entra en juego el grupo. Vamos a compartir cinco "pasos" por las que el grupo pasará en una planificación desde la Ludopedagogía compartiendo también algunas claves:

1. **Inmersión.** Hay que dar una señal clara y contundente de que jugar no tiene que ver con la realidad real sino con la lúdica. Buscamos incomodar con cuidado o provocar con ternura: esa es una clave central de la dimensión técnica de la Ludopedagogía. Las primeras propuestas son siempre de sorprender, de provocar y sacar fuera de la zona de confort. Incomodamos por la necesidad de mover a las personas de su matriz para que jueguen. Siempre cuidando y tratando de identificar las resistencias del grupo, midiéndolas y no violentando. Es el caminito para empezar a introducir a las personas en la realidad lúdica.

2. **Bienvenida y afloje.** Una vez que estamos todas dentro, empezamos con juegos muy sencillos, de reglas simples, con bajo nivel de exposición, generalmente en círculo, que nos ponen a todas en el mismo lugar. Deliberadamente, a nivel metodológico quienes facilitamos no nos presentamos formalmente. Jugamos a poner el acento en ti, en quién eres y qué

traes al taller, porque aquí somos muchas las que estamos y traemos otras cosas. Quien facilita es una más que está y trae cosas. Es clave en esta primera etapa sostener el vértigo desde la facilitación: un ritmo que no deja espacios vacíos, ni momentos para pensar en lo que hacemos. Trabajamos desde consignas abiertas, que den espacio a diferentes resoluciones, y afinadas, es decir, que digan lo que queremos decir y no otra cosa. Lanzamos la actividad sin marcar inicialmente lo que se puede y lo que no se puede hacer.

3. **Instalar la realidad lúdica**. Después, pasamos a momentos en que el grupo transite hacia el "nosotras" con juegos que habilitan espacios de intercambio, de relación y promueven contarse información personal. Es importante respetar los tiempos de quienes participan para que puedan hacer un proceso que les facilite jugar. Poco a poco, se avanza hacia otros juegos que visibilicen las diferencias y particularidades de las personas y que contribuyan a que esas diferencias formen parte de una trama grupal, un sentido de pertenencia a un grupo donde se reconoce a cada persona como única y como parte del todo. Muchas veces utilizamos objetos mediadores (pelotas, papeles, sobres, cartulinas, etc.) que permiten que las personas no se sientan directamente expuestas y que en el objeto se depositen las ansiedades y tensiones. Todas necesitamos seguridades para poder dar el salto al vacío que es jugar. Esas seguridades nos las da el encuadre de la propuesta. Quien facilita, sostiene el encuadre de la propuesta: las reglas del juego, el tiempo y el espacio, y su propio rol. Con respecto a los tiempos y ritmos, es necesario pensar los recorridos de manera que los participantes puedan vivir las propuestas plenamente. No "quemar" una emoción o sensación, ni meter al grupo en una montaña rusa de estímulos. Ir cuidando el grupo, tocando diferentes registros, prestando atención a ritmos y procesos personales, a ver cuándo empiezan las personas a jugar. Antes de pasar al siguiente momento, hay que tener cierta seguridad de que la gran mayoría del grupo está ya jugando. Buscar señales de que las participantes están en otro nivel de permisos y libertad diferente al que tenían cuando habían entrado.

4. **Investigación lúdica**. Una vez que todas las personas estamos en la realidad lúdica, podemos proponer juegos que nos permitan investigar, transgredir, expandir los límites de lo posible. Por más que una se dé el permiso de traspasar sus propios límites o roles o actitudes... es el grupo quien acoge,

recoge, cuida y amplifica ese permiso. Por eso, hablamos del paso hacia lo colectivo, lo común. Un cuidado importante en el recorrido es graduar la exposición y el compartir: ir de juegos grupales de poca exposición a juegos que permitan reconocer al individuo en colectividad. Nuestro cuerpo es nuestra primera frontera, y hay que buscar que las personas queramos abrir las fronteras. En este momento del recorrido propondremos juegos que supongan un mayor nivel de contacto, de exposición y o de creación. Los momentos de museo, de exposición, de puesta en común también se dan en esta fase de los talleres y sirven para afinar al grupo en un mismo tono, para sintonizar las diferentes melodías individuales en una composición de sentido colectiva, divergente, concurrente, compleja y única, al hilo del tema que trabajemos.

5. **Cierre.** El cierre del taller es central. Habitualmente, volcamos en un papelógrafo las diferentes emociones y sensaciones que han atravesado a quienes participan desde el principio. Las recogemos todas, positivas, negativas y extrañamientos variados. Afirmarnos en las emociones y sensaciones es parte de la propuesta política de transformarnos en seres "sentipensantelúdicos". También reconstruimos entre todas los diferentes juegos y propuestas que se han realizado, en orden cronológico, para registrar los puntos de divergencia en la vivencia, los cambios de orden, los énfasis que se ponen. Después, proponemos volcar al grupo las diferentes vivencias, las experiencias, lo que a cada quien le ha pasado jugando. Y ver así las transformaciones posibles, sobre las transgresiones hechas al jugar que podrían ser trasladables a la vida cotidiana. Esta es la intención de fondo del cierre, ya que un buen cierre es el que abre. Y para que pueda abrir, tiene que cerrar afectivamente las experiencias (intensas, placenteras, impactantes) que hemos tenido. Sabemos que los efectos del taller quedan resonando en cada una, porque no termina al cerrar el tiempo de juego.

Ludopedagogía y Educación Transformadora

Vemos, básicamente, una condición doble del juego que permite dos enfoques a la hora de entender el trabajo con el juego. El juego puede ser una herramienta auxiliar con propósitos socioeducativos, y también un satisfactor sinérgico de necesidades humanas. No se abren abismos entre las dos porque el juego siempre se escapa de todos los intentos de aferrarlo. Pero hay que tener claro, a la hora de trabajar con el juego, por qué vertiente de la montaña queremos

subir. Básica y reducidamente, sería entender el juego como un "jugar para..." o como un "jugar a...":

- **Jugar para...** Habitualmente el juego se utiliza para llegar a un objetivo o un resultado que previamente te has marcado: como una herramienta, como un medio. Esta forma de utilizar el juego es muy habitual en lo socio-educativo y se expresa con frases como "hacer un juego para conocernos" o "hacer un juego para trabajar el concepto de desarrollo". Las estructuras de juego (el escondite, las sillas...) funcionan como herramientas auxiliares para transmitir conceptos, actitudes o ideas, más o menos complejas. Pierden, de alguna manera, la dimensión colectiva de jugar, el espacio de encuentro y (re)construcción en común, entre quienes jugamos... y, por supuesto, el placer de jugar como si no hubiera mañana.

- **Jugar a...** Otra opción es poner el juego en el centro, enfocar el juego como un fenómeno y dejarlo respirar con y desde las personas que lo juegan. Así entendido, trabajar con juego consiste en conseguir que el grupo que juega pase a la realidad lúdica: habilitar tiempos y espacios para que quienes juegan se den permisos, transgredan las normas y sus propios límites, se recreen y se vinculen libremente. De otra manera: abarcar más, permitirse más, para después trasladar a la realidad cotidiana algo o todo de lo que nos ha pasado en la realidad lúdica.

La Ludopedagogía hace operativa una apuesta política y pedagógica: la realidad que vivimos no nos gusta y queremos cambiarla. La propuesta es recuperar, revalorar y recrear la capacidad de jugar, entendiendo que jugar es un viaje para redescubrir la realidad: investigarla, darle vuelta, recrearla y transformarla. Pedagógicamente, siguiendo a Paulo Freire, esta metodología busca construir colectivamente el conocimiento y superar los roles de docente/discente en un vínculo que habilite espacios de pregunta, de curiosidad, de investigación y de experimentación colectiva y comunitaria.

Jugando todo es posible y este es el valor político del juego: permite cuestionar, transgredir, recrear, destruir y construir, probar nuevas versiones personales y colectivas de ser, estar y hacer con otros, promoviendo el nacimiento de "subjetividades rebeldes" que ayuden a abrir el horizonte simbólico y real de la acción transformadora.

Como explica Mariano Algava (citado en Rivasés, 2017, p. 23) sobre el papel de la dimensión lúdica en la Educación Popular, y que tiene mucho que ver con el paso que queremos hacia una ETCG, "el modelo lúdico implica sostener abierta la duda, molesta y generadora, la incompletud inherente a los seres humanos, como motor de la búsqueda y de la acción que construye la historia. De allí la pedagogía de la pregunta y no la de las respuestas, no la de los saberes absolutos. De allí la construcción colectiva del conocimiento y no la reproducción acrítica, acatadora y obediente".

Es por ello que te invitamos a seguir leyendo; a continuar indagando dentro de cada una y uno pasando de la lúdica a lo artístico como una forma de expresión personal y social.

Metodologías artísticas

Las metodologías presentes en este apartado **toman como referencia en el camino de la ETCG la actividad artística, en el ámbito teatral y plástico**.

Empezando por la primera, InteRed viene impulsando desde hace años una forma de autoconocimiento y de transformación social basada en la expresión corporal, más concretamente en una mezcla entre el juego y el teatro que denominamos **técnicas ludicoteatrales**. De las muchas corrientes y formas de hacer teatro que hay, abordaremos este arte desde la óptica y desde la forma de hacer que el teatro del oprimido aporta. Son dos las razones principales que a ello nos llevan: por una parte, por ser una metodología que posibilita un trabajo introspectivo que catapulta hacia un trabajo grupal con el fin transformador que pretende; Y, por otro lado, porque ofrece la posibilidad de poner en escena el trabajo teatral creado con el efecto multiplicador que esto conlleva.

El texto aquí presente en relación a las técnicas ludicoteatrales basadas en el teatro del oprimido, se nutre de diferentes obras de **Paulo Freire y Augusto Boal** que puedes consular en el apartado de bibliografía. Son fuentes primarias que vienen de experiencias y reflexiones desde América del Sur y que han mostrado durante estas décadas su validez también en Europa, como lo está haciendo de forma más reciente también la Ludopedagogía. Esta metodología aquí expuesta también está basada en el proyecto **"Jugar y Actuar, Nuestras Armas para la Paz. Juego Teatral y Procesos Colectivos de Aprendizaje"** (2012) que InteRed llevó a cabo con el acompañamiento de María Díaz y Nicolas Ost, y que se editó como una forma de extraer prácticas y reflexiones

de determinadas experiencias de trabajo, iluminadas también por determinadas maestras y maestros.

Seguramente esa sea también la riqueza de la siguiente metodología que abordaremos en este apartado, ya que en toda acción y expresión artística hay algo del mundo interno que sale y se comparte con el exterior y con las demás personas. La Delegación de Andalucía ha sido pionera en InteRed en utilizar herramientas propias del **Arteterapia** en procesos educativos, tanto en el contexto formal como no formal, y otros ámbitos sociales. El trabajo aquí presente responde, por otro lado, a una síntesis de las ideas de Inmaculada Sánchez expuestas en el libro *Universo de Emociones, Experiencias de Arteterapia y Cuidados para la Movilización Social desde la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global desde un Enfoque de Género* (Sánchez, 2014) publicado por InteRed. Con esta obra, pretendemos reflexionar sobre las posibilidades que el arte y la creatividad nos ofrecen para la construcción de una ciudadanía responsable y transformadora, constituyéndose en una herramienta de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global desde los enfoques de género y cuidados.

Es así como desde InteRed, en nuestra búsqueda e innovación, hemos apostado en los últimos años por el arte en su más amplio sentido, como manera de transformarnos y transformar el mundo. En el libro citado, se detallan tres experiencias en diferentes realidades sociales y educativas que toman como vehículo transformador la metodología que nos ocupa. Hemos tenido la suerte de haber encontrado a personas docentes, a profesionales del ámbito psicosocial y a asociaciones que han sido las impulsoras de esta propuesta, que la valoran y que siguen explorándola.

A continuación, te invitamos a acercarte a la práctica educativa, sea cual sea esta práctica o tu motivación, desde todo tu ser, desde tu cuerpo, tus emociones y tu mente. Entendemos, como educadoras y educadores, que esta es la mayor grandeza y poder de transformación existente, la de poder tejer una vinculación auténtica negada a las y los educandos en otros espacios comunitarios.

1. Metodologías ludicoteatrales basadas en el Teatro del Oprimido

Como hemos mencionado anteriormente, dos nombres clave aparecen cuando abordamos esta metodología, ambos brasileños: **Paulo Freire** (1921-1997) y **Augusto Boal** (1931-2009). Comenzaremos con el primero como ideólogo de **la pedagogía del oprimido** (1970), a pesar de que Augusto Boal ya venía desarrollando una metodología en el ámbito teatral llamado **teatro del oprimido** (1960).

Son extensas y profundas las experiencias, los pensamientos, los trabajos y las reflexiones dejadas por Paulo Freire, y por tanto conviene contextualizarlos brevemente. Enmarcada en la **pedagogía crítica** (las estudiantes y los estudiantes deben percibir la necesidad de escribir acerca de la propia vida y de leer acerca de la propia realidad) se encuentra la pedagogía del oprimido de la que se nutre el teatro del oprimido como técnica de expresión de una realidad social y de transformación de la misma a través del teatro.

Paulo Freire **destaca que las y los profesionales de la educación, en todos los ámbitos, deben asumir una actitud revolucionaria**. Por una parte, para concientizar a las personas de ideología opresora; y por otra parte, para liberar A las clases oprimidas. Como explica en la **teoría de la liberación**, para ello las educadoras y los educadores deben ser conscientes de las formas que adopta la dominación, la naturaleza de su situación y los problemas que plantea a aquellas personas que la experimentan como una fuerza tanto subjetiva como objetiva.

Esta reflexión se da, no olvidemos, en plenas dictaduras en la mayoría de los países de América Central y del Sur, promovidas en gran parte por países enriquecidos y especialmente por EEUU (estas relaciones de poder están muy bien documentadas por el escritor Eduardo Galeano en su obra “Las Venas Abiertas de América Latina”). Momento, también, en el que comienzan a aparecer movimientos armados revolucionarios como el promovido por Fidel Casto y Ernesto Guevara o las Fuerzas de Liberación Nacional que más adelante se convertirían en el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional en México.

En este turbulento contexto, Augusto Boal sistematiza una tendencia teatral llamada teatro del oprimido, lo que le convierte en un activista social y cultural y en consecuencia le lleva a ser preso y después al exilio. De todas formas,

como detalla en su libro "Juegos para actores y no actores" (2002), y ya en contextos más democráticos en la mayoría de los países del cono Sur, se toparon situaciones donde la opresión no estaba tan claramente definida. Muchas de las dictaduras fueron erradicadas, pero la opresión seguía existiendo entre los mismos colectivos que en épocas dictatoriales como son las mujeres en una pareja heterosexual, las hijas y los hijos respecto a las figuras maternas y paternas, o las alumnas y alumnos frente al profesorado. Enfrentamientos, estos, que no eran antagónicos, en el sentido de que era posible y deseable una conciliación por las partes mismas inmersas en el conflicto.

En su trabajo, Augusto Boal utilizaba tanto el teatro del oprimido como otras técnicas ludicoteatrales como el juego, el **teatro foro** (en el que se plantea y se anima al público a que participe en la problemática de la obra y la resuelva), el **teatro periodístico** (que plasma una noticia en la obra), el **teatro imagen** (el cual ahonda en las subjetividades de cada acción o palabras de la obra), el **teatro invisible** (el que se realiza en la calle, sin previo aviso) o el **arco iris del deseo**, entre muchas otras.

Qué son las técnicas ludicoteatrales basadas en el Teatro del Oprimido

Cabe destacar que a pesar de que hablemos de teatro y nos pueda venir la imagen de una sala con butacas en las cuales están las espectadoras y los espectadores y un escenario en el cual están las y los artistas, en una obra donde se utiliza la metodología de la que venimos hablando no hay espectadores, sino como afirma Augusto Boal, observadores activos donde "el centro de gravedad se desplaza de la escena para situarse en el eje sala-patio".

Siguiendo a este mismo autor, el teatro del oprimido es teatro en la acepción más arcaica de la palabra: todos los seres humanos son actores, porque actúan; y espectadores, porque observan. Esta forma teatral se basa en ayudar al espectador a transformarse en un protagonista de la acción dramática para que pueda transponer a la vida real acciones que ha ensayado en la práctica teatral.

La Declaración de principios de la Organización Internacional del Teatro del Oprimido recoge que el objetivo básico del teatro del oprimido es humanizar la humanidad. Ser humano significa ser teatro: coexistir el actor y el espectador en un mismo individuo. Se parte de la constatación de que cada ser humano es capaz de actuar: para sobrevivir, necesariamente tenemos que producir

acciones y observar esas acciones y sus efectos sobre el mundo exterior. En este sentido, todo ser humano usa, en sus vidas cotidianas, el mismo lenguaje que los actores usan sobre el escenario: sus voces, sus cuerpos, sus movimientos y sus expresiones traducen sus ideas, emociones y deseos, de ahí que todo ser humano sea capaz de actuar.

El teatro del oprimido ofrece a cada uno y cada una un método para analizar su pasado, en el contexto de su presente, y para poder inventar su futuro. Aprendemos cómo sentir, sintiendo; cómo pensar, pensando; cómo actuar, actuando. **El teatro del oprimido es un ensayo para la realidad que se basa en la premisa de que todas las relaciones humanas deberían ser un diálogo**: un intercambio libre entre personas libres, participando en la sociedad con iguales derechos y con respeto mutuo de diferencias. El principio fundamental es el de ayudar a restaurar el diálogo.

Por ello, el teatro del oprimido trata de activar a la gente incitándoles a actuar en la ficción del teatro para transformarse en protagonistas, sujetos activos de su propia vida. Para ello, es fundamental llegar a descubrimientos sobre uno mismo, una misma, y sobre el otro; clarificar y expresar nuestros deseos y comprender los de los demás. Es una herramienta para cambiar circunstancias que producen sufrimiento y para realzar las que producen paz; para respetar diferencias entre individuos y grupos; y para la inclusión de todos los seres humanos. Es, finalmente, un instrumento para llegar a la justicia económica y social, la cual es el fundamento de una verdadera democracia.

En el teatro del oprimido, **las personas participantes crean las imágenes de sus propias opresiones** ejerciendo así un acto de conciencia y responsabilidad: ya no somos conducidos o conducidas, sino que conducimos. La emoción ajena ya no me invade, sino que proyecto la mía. **Soy la o el sujeto de la acción**: la persona oprimida se transforma en artistas. El oprimido-artista y la oprimida-artista producen su mundo a través del arte. Crean imágenes a partir de su vida real, de sus opresiones reales. Ahora pertenecen a esos dos mundos autónomos: la realidad y la imagen de la realidad que han creado.

Es el teatro del nosotras y del nosotros. Es indispensable comenzar por la narración individual, sí, pero esta va adquiriendo una dimensión grupal a través de la empatía con las condiciones de opresión y de sentimiento opresivo. Partiendo de lo particular, el proceso va hacia el grupo. Y si la persona consciente de su opresión (y no la o el artista en su nombre) lleva a cabo una acción

en la ficción teatral, esto le dará la capacidad de activarse para realizarla en la vida real, convirtiéndose así en un agente de transformación social.

Pinceladas metodológicas de las técnicas ludicoteatrales basadas en el Teatro del Oprimido

Desde InteRed, y con el trabajo hecho junto a los diferentes colectivos en acciones enmarcadas dentro de la ETCG, hemos trabajado en una metodología que permite llevar los fundamentos de la técnica de Augusto Boal a los espacios más cercanos potencialmente a transformar, partiendo de la premisa de que hacer teatro es cuerpo, emoción y actitud.

Como el resto de las metodologías que hemos visto hasta ahora y las que veremos más adelante, esta también trata de realizar un proceso de introspección personal que nos catapulte hacia lo grupal y hacia la transformación social. Como afirma Augusto Boal en su libro "El Arco Iris del Deseo" (Boal, 2004), "la mayoría de las técnicas introspectivas del teatro del oprimido empiezan con una improvisación a partir de hechos reales sacados de la vida del participante que se convierte en protagonista".

Este proceso, obviamente, vendrá condicionado por muchos factores como el tiempo, el espacio, las y los participantes, las y los profesionales... A pesar de ello, en una sesión o un proceso como el que queremos llevar a cabo, encontraremos los siguientes seis bloques: recibirnos y acogernos; movilizar el cuerpo, activar los sentidos y la imaginación; tejer relaciones, crear comunidad; ofrecer ideas, compartir emociones; complicar lo simple, dinamizar lo atascado; recoger lo vivido y afianzarlo.

Los tres primeros bloques de juegos y ejercicios (**recibirnos, movilizarnos, tejer relaciones**) tendrán una mayor relevancia en la parte inicial, tanto de una sesión individual como de un proceso a más largo plazo. En efecto, al inicio de una sesión de trabajo, como en la primera fase de un proceso de creación o aprendizaje más largo, la consolidación del grupo y la confianza entre sus miembros es la tarea principal. Lo mismo sucede con la activación del cuerpo y las emociones: a medida que la confianza aumenta y que los y las participantes experimentan menos dificultad para movilizar su voz, su imaginación y su cuerpo, podremos progresivamente introducir otros aspectos y reducir la parte de tiempo que dedicamos a estos juegos. Sin embargo, nunca los

abandonaremos del todo porque siempre es necesario ejercitar la confianza y la soltura de los cuerpos y la imaginación si queremos tenerlas a punto.

En los bloques cuatro y cinco, **los relativos al trabajo de debate, de puesta en común de ideas, de historias, de emociones y de revisión**, se irán uniendo trabajos de **elaboración colectiva y trabajos sobre y desde el conflicto** a medida que los y las participantes vayan tenido oportunidades para moverse juntos y juntas, para reír, para tocarse, para guiarse mutuamente. Cuantos más momentos de mirar hacia dentro y compartir lo vivido se hayan experimentado, más fácil nos resultará abordar los juegos y ejercicios de estos dos bloques.

Finalmente, con el bloque seis, transversal a cualquier sesión o proceso, se pretende potenciar las dinámicas que nos permiten sentir, analizar, compartir lo vivido en cualquier otro juego o ejercicio. Entendemos que estos ejercicios son necesarios y muy valiosos para evaluar cualquier proceso de aprendizaje, ya que ayudan a entender en qué momento del proceso nos encontramos, cómo cada participante y el grupo están desarrollando ese proceso y qué aprendizajes aún nos quedan por delante.

En muchas ocasiones, pasando por este proceso creativo de aprendizaje que va desde lo individual a lo grupal, resulta tentador dar un salto hacia lo social. Para ello, pueden añadirse otras técnicas como el **teatro foro**. Si el grupo llega a diseñar una obra, puede representarla en un espacio con espectadoras y espectadores que sean partícipes de la misma, buscando soluciones a la problemática que se presenta. Lo mismo sucede con el **teatro invisible**, representado la obra que se ha diseñado en las diferentes sesiones en la calle, intentando transformar el ritmo habitual de las personas que habitan la ciudad.

Técnicas ludicoteatrales basadas en el Teatro del Oprimido y Educación Transformadora

Si entendemos que el ser ciudadana y ciudadano tiene que ver con cómo entendemos, sentimos y participamos en el mundo, entonces entenderíamos que la Educación Transformadora para la ciudadanía global pasa por desarrollar competencias intelectuales, emocionales y actitudinales para llevarnos a la transformación activa de nosotras mismas, de nosotros mismos y de nuestros entornos.

El teatro, en todas sus vertientes, y **el teatro del oprimido en particular, es una metodología vinculada al aprendizaje emocional y actitudinal**. La metodología teatral unida a los conocimientos intelectuales desarrollados en la mayoría de las acciones de educación para la ciudadanía global, son una buena manera de caminar hacia una educación holística. Como dice Manuela Mesa (citada en Díaz & Ost, 2012), "facilita el aprendizaje de las interconexiones entre las distintas áreas de conocimiento, entre el individuo, las comunidades y el mundo". Con todo lo leído hasta ahora en lo que al teatro del oprimido respecta, **hay sinergias entre esta metodología y la Educación Transformadora** que conviene aprovechar para impulsar una ciudadanía basada en los DDHH y en la ética del cuidado.

Un primer aspecto común es el **profundo respeto por lo humano**, por cada persona, con sus capacidades y dificultades, sus conflictos y sus procesos particulares. Todas las disciplinas artísticas, como espacios de creación y transformación, tienen a la persona como elemento central. Son espacios privilegiados que habita el ser humano, desde las emociones y lo sensible. El juego teatral, muy en particular, entra de lleno en esa humanidad, que es corporalidad y emoción. Tanto en lo corporal como en lo emocional, toda la paleta de colores es bienvenida. Todo significa, expresa, aporta. Se trata de una mirada intensa a la "humanidad" del personaje. Es una mirada intensa hacia la persona misma, como personaje y actriz.

Como extensión a esta mirada interior, **la capacidad empática** es imprescindible para completar nuestro entendimiento del mundo, para movilizarnos y empujarnos hacia eso que llamamos "ciudadanía global". Sin embargo, nuestra capacidad de empatizar solo se construye a medida que experimentamos emociones y nos miramos en ellas. Si soy pobre en emociones vividas o en autoconocimiento, tendré poca capacidad de empatizar, de conectar con las emociones de los demás. El teatro nos permite ampliar el rango de situaciones y emociones vividas. Nos permiten mirarnos y mirar a las demás personas en esas situaciones, detenernos para profundizar sobre las emociones y cogniciones experimentadas, sobre las actitudes generadas. Nos permiten experimentar, ser nosotros, nosotras y ser otras personas.

De aquí nace la generación de la convivencia pacífica, partiendo del respeto por lo humano y del desarrollo de la empatía, buscando desarrollar una dimensión aún más colectiva y contribuir a la generación de una convivencia más

armónica en los diferentes círculos sociales que afectan a cada persona: desde los más cercanos (familiares, escolares, laborales), hasta los más alejados (internacionales, globales).

En este sentido, y como una forma de transformación del propio Teatro del Oprimido, nace y se desarrolla el **Teatro de las Oprimidas**, con el fin de profundizar y tomar conciencia de las diferentes opresiones desde el enfoque de género. Esta nueva conciencia permite transformar las relaciones basadas en el poder entre hombres y mujeres y pasar de un mundo basado en el heteropatriarcado a otro donde lo femenino establece una relación de horizontalidad con lo masculino. Un mundo en el que ambas sexualidades sean integradas, tanto a nivel personal como social, con el fin de construir identidades de género íntegras, sanas y equilibradas.

2. Herramientas del Arteterapia aplicadas a la educación

A través del Arteterapia podemos promover la transformación personal, interpersonal y social; fomentando el autoconocimiento, la educación emocional, la mejora en la resolución de conflictos; visibilizando la importancia de la Pedagogía de los cuidados en las relaciones interpersonales, el fomento de una ciudadanía crítica y responsable y la construcción de un mundo mejor. En definitiva, el Arteterapia es una metodología innovadora en ETCG.

El Arteterapia es la facilitación de espacios y actividades de autoconocimiento y empoderamiento a través del **proceso de creación, la expresión artística** y sus procesos de creación, que nos **permiten indagar en nuestra manera de sentir, pensar y actuar**. Se trata, pues, de un camino para ir al encuentro de una misma y uno mismo, junto a otras personas que serán un espejo, a las que escuchar con respeto y a las que contar desde la sinceridad.

Y este camino, visibilizando nuestras realidades personales, relacionándolas con nuestras realidades grupales y comunitarias, nos ayudará a asumir que depende de nuestra movilización y creatividad la transformación de las mismas. Nos situamos, desde el lenguaje de la expresión creativa, ante un encuentro que es triple, ante un viaje de ida y vuelta: individual, grupal y comunitario (y viceversa) .

Qué son las herramientas del Arteterapia aplicada a la educación

Comenzamos por decir que Arteterapia NO significa aprender técnicas artísticas (pintura, modelado, danza...); que no es necesario tener conocimientos previos de arte o manualidades; y que aunque pueda existir diversión y disfrute, el objetivo no es el de la recreación. Continuamos diciendo que el Arteterapia SÍ es una disciplina del campo de la psicología y la psicopedagogía, que en este caso utiliza la creación y el lenguaje artístico con resultados terapéuticos y motivacionales. Y NO, no hacemos terapia, si no que nos valemos de algunas herramientas del Arteterapia para nuestro campo de actuación: la educación.

De este modo, la persona puede explorar sus emociones, tomar conciencia de su propio cuerpo, fomentar la toma de conciencia de sí mismo y misma y de su realidad, tomar decisiones, solucionar problemas y conflictos, desarrollar habilidades sociales y comunicativas, aumentar la autoestima, reducir la ansiedad y tratar enfermedades.

Estas exploraciones permiten tomar conciencia, descubrirse, liberarse, sanar, coger las riendas de la vida, reflexionar sobre los condicionamientos personales, familiares y sociales, y buscar estrategias para transformarlos. **Permiten construir un mundo personal presumiblemente más adaptado a lo que se necesita y se desea**, tal vez más feliz. Y que el reflejo de ese mundo personal permita tener relaciones con las demás personas de respeto, justicia, capacidad crítica y valores pro-sociales, traduciéndose esto en la implicación de crear un mundo mejor. Es decir, trabajar desde los ejes interconectados del yo-nosotras y nosotros-mundo.

La o el Arteterapeuta es la figura que se encarga de facilitar ese proceso a través de sus conocimientos y habilidades profesionales, de hacer que la persona se sienta en un contexto seguro y confiable. Es indispensable la participación de un o una Arteterapeuta al menos en la preparación o en el seguimiento de las sesiones cuando utilizamos las herramientas de esta metodología en el ámbito educativo. Durante un tiempo en cada una de esas sesiones, se facilita un espacio para crear, innovar, probar, destruir, construir y de-construir. El objeto creado es el foco de discusión, análisis y reflexión. Obras que no tienen que quedar bonitas, obras que pueden ser lo que nosotras y nosotros queramos que sean.

Dentro del **espacio de seguridad** que se crea en una sesión, la persona puede utilizar diversos materiales para crear y verse reflejada en su propia obra. En cada sesión pueden variar, según los objetivos de la misma, los materiales, las personas con las que se va a trabajar, las posibilidades y la persona que facilita la sesión.

Proponemos trabajar también con el cuerpo, a través del movimiento, la música, los ejercicios teatrales y las dinámicas de grupo... Y sin olvidar la respiración, las relajaciones, las visualizaciones, los rituales y cuentos que nos ayudan a conectar con nuestra parte más inconsciente y simbólica.

Partimos de la base de que el proceso creativo-emocional contribuye a la formación integral de personas, constituyendo una pata educativa más. Con nuestra visión transformadora de la realidad y la responsabilidad ciudadana en ella, aportamos al **Arteterapia un enfoque comunitario, desde una perspectiva de género y de ética del cuidado, con un objetivo de movilización ciudadana y transformación social**. Unos enfoques y objetivos que nos llevan a trascender lo individual para ir a lo colectivo, y que pretenden generar capacidades para explorar la realidad social desde otros prismas, creando alternativas y transformándola.

Cuando facilitamos sesiones de Arteterapia, proporcionamos, ante todo, un espacio para que la persona se encuentre consigo misma y con el grupo, con sus emociones, creencias, patrones, actitudes y condicionamientos. **Un espacio en el que poder ser y poder jugar a ser**, en el que poder sentir, en el que experimentar y permitirse crear, un espacio en el que visibilizar la realidad social y crear alternativas que nos faciliten el "Buen Vivir". Y todo ello, saliendo de la individualidad para ser testigos de otras personas, del propio grupo, que se alimenta y crece con cada aportación generada. Unas personas que crecen y se empoderan en grupo, un grupo que crece con las reflexiones y acciones dirigidas a la movilización y transformación social.

Por lo tanto, el Arteterapia no solo puede contribuir a la transformación personal, sino que también a la transformación social desde el enfoque de género y la ética del cuidado. Como dice Mª Dolores López Martínez (citada en Sánchez, 2014), el Arteterapia "es una materia atractiva y sugerente, al aunar arte y terapia y al ofrecer numerosos temas de investigación, debido al enorme potencial por su condición de disciplina nueva".

Pinceladas metodológicas del Arteterapia aplicadas a la educación

Un taller de Arteterapia en el contexto educativo debe estar apoyado en un marco de trabajo, denominado "**encuadre**" o "setting", consistente en un espacio físico que permita a las personas sentirse en condiciones de seguridad y protección; un espacio temporal claro y delimitado; unas normas claras y consensuadas y consignas que hagan sentir a la persona respeto, confidencialidad, escucha y libertad; unos materiales disponibles y utilizables; una estructura de tiempo-actividades delimitada; y un trato y atención a la producción artística tanto en su proceso como en su resultado.

El **espacio físico y simbólico** para las sesiones es clave. Es importante contar con espacios amplios y bien iluminados, y que puedan ser un lugar reservado que ofrezca seguridad y confianza. Respecto al **espacio temporal**, dependiendo del tipo de sesión y de las personas con las que trabajemos, las sesiones pueden tener una duración de una hora, una hora y media, dos horas o tres. Pero por más que lo deseemos, el horario tiene que adaptarse a la realidad de cada colectivo.

Igualmente, hay que destacar la importancia de los **materiales** y de que estos estén visibles para que las personas puedan acceder a ellos libremente y elegir con el que se encontraran más a gusto para trabajar acorde a sus necesidades en ese momento. Los materiales para la creación que se pueden utilizar pueden ser tan variados como cada realidad y creatividad. Conviene tener en cuenta que en ocasiones poner a disposición muchos materiales en una primera sesión puede abrumar a las personas, porque no están acostumbradas a la creación artística, al uso de las mismas; porque son muchas opciones para ellas... Esto sucede también con las de carácter "pringoso" (témperas, barro...), que pueden echar para atrás a personas que se enfrentan a una primera sesión.

También conviene recordar que no hemos venido a aprender sobre arte o a dibujar bien. **Todo lo que se haga estará bien hecho**, porque esto no es una clase de manualidades ni de arte. Me permito el bloqueo, el no saber qué hacer, si es que me sucede. Tomo conciencia de que mi obra/creación no tiene que quedar bonita. **Lo importante es lo que mi obra signifique para mí.** Nadie va a interpretar la obra de nadie. Mi obra me pertenece y haré con ella lo que desee al finalizar la sesión.

Todo ello se da en el marco de un planteamiento y una estructura que el o la Arteterapeuta tiene como referencia desde el inicio de la sesión hasta el cierre de la misma. A continuación, detallamos seis "pasos" que dan forma a una sesión de Arteterapia:

1. **Bienvenida y puesta en común de cómo está hoy el grupo y cada persona**, siempre en círculo de modo que todas las personas se vean y estén sentadas al mismo nivel. Se saluda a las personas y pasamos a presentarnos y explicar qué haremos en esta sesión. Podemos detallar las partes que tendrá para dar sensación de seguridad a las y los asistentes.

2. **Ritual para montar nuestro templo o altar.** Es una aportación específica de InteRed que a nosotras y nosotros nos ayuda para introducir al grupo en lo que será la sesión; para conectar con el aquí y el ahora, con lo que para cada persona sea sagrado o importante; para recordar que nuestra vida está ligada a otras personas, a las del pasado, presente y futuro, con la naturaleza, e incluso con lo transpersonal si se desea. Y además nos sirve para agradecernos a las personas asistentes la disponibilidad y valentía por asistir a la sesión, por dedicarse tiempo para sí, para conocerse, para compartir y aprender en grupo.

3. **Movimiento corporal y/o relajación-visualización guiada.** La expresión corporal es el lenguaje del cuerpo y una de las formas más básicas de comunicación. Ayuda a desbloquear, activar, desinhibir, tener conciencia corporal y, sobre todo, a disfrutar con el juego. Con el trabajo corporal se crea un buen clima de concentración para empezar a trabajar todas las personas desde un mismo punto

4. **Propuestas artísticas.** En este momento se indica a las personas que es el momento de la creación, y se aclara si es de manera individual, por parejas o grupal. Para proponer la creación, se puede hacer una pregunta, una sugerencia o dejar que la persona realice lo que desee en base a lo que ha sentido en la relajación o la visualización guiada o el movimiento corporal. También se especifica el tiempo que va a durar el trabajo, siendo la duración de esta fase de unos 20-30 minutos, aunque podría dedicarse más tiempo. Mientras toda esta parte acontece, es muy importante acompañar al grupo, estar presente, atender a las personas en lo que necesiten, estar atentas y atentos a los procesos que cada persona va desarrollando, a quién se queda bloqueada, quién se pone en grupo, o quién decide estar

sola... Esta es una forma de favorecer que pueda aparecer aquello que es diferente en cada una y uno, que haya diversidad en las respuestas, propiciando así que surja la singularidad del sujeto y la diversidad en el grupo.

5. **Puesta en común de los trabajos y evaluación del proceso creativo.** Una vez se termina de realizar las obras, se facilita en grupo un momento para compartir lo vivido durante la creación y comentar el proceso de trabajo de cada persona, de su obra, el título que le han puesto... Es importante que esto se haga en círculo y hablando por turnos. El afecto, la escucha y el respeto sostienen esta parte de la sesión acogiendo todas las emociones que aparezcan.

6. **Cierre de la sesión.** En esta parte es importante hacer un pequeño resumen de lo que ha sido la sesión, y de algunas reflexiones que hubieran podido realizarse o de hechos significativos. Pero también es importante cerrar a nivel corporal y emocional, por lo que puede realizarse alguna dinámica que facilite acoger el momento en que cada persona está. Es un momento importante para volver la mirada al templo o altar, si se creó, y cerrar agradeciendo lo vivido.

Herramientas del Arteterapia y Educación Transformadora

El Arteterapia utilizado como herramienta para una Educación Transformadora tiene diversos ámbitos de aplicación. Lo novedoso, y lo que más nos concierne, **es poner en relación los niveles micro-personal y macro-social desde la movilización a través del arte y la creatividad.** Una movilización primero personal que busca ahondar en las raíces de nuestras motivaciones, sentimientos, y la conexión con lo que verdaderamente somos, para poder ir así al alcance de una relación sana con otras personas que nos permita de manera conjunta transformar el mundo en que vivimos hacia una vida más justa, sostenible y feliz.

Por lo tanto, cuando utilizamos el Arteterapia con el fin de transformación, pasa a ser una experiencia que forma parte del aprendizaje de convertir lo personal en político, de partir de la persona para transformar la realidad a través de la construcción de una ciudadanía madura y responsable, respetuosa consigo misma y con el resto del mundo. Este proceso de transformación personal, que a su vez permite una transformación de la realidad hacia una ciudadanía

global basada en la ética de los cuidados, se palpa claramente en las acciones procesuales que toman como metodología el Arteterapia.

Como partimos del deseo primario de transformación personal, el primer resultado, obviamente, se da en este ámbito. Suele ser una apertura de la persona hacia lo grupal, a compartir grandes niveles de profundidad y la adquisición de herramientas que fomentan la expresión. Es un encuentro con sí mismo y misma donde el grupo, quien está en una actitud de escucha y de cuidado, hace de espejo,

Este paso de lo individual a lo grupal que el Arteterapia facilita como herramienta de Educación Transformadora, pone de manifiesto que **mis actos tienen consecuencias y que todas las personas estamos interrelacionadas**. Para ello, es indispensable seguir transformando nuestro mapa interno, seguir aprendiendo a gestionar los sentimientos y las emociones que suceden en esas interrelaciones permanentes de forma cuidadosa y respetuosa tanto conmigo como con las demás personas. **Se trata, en definitiva, de un posicionamiento basado en la ética de los cuidados** concibiendo formas de autocuidado, individual y colectivo, más sostenibles y solidarias. Dicho de otro modo, se trataría de conjugar el derecho propio con las necesidades de otras personas para dar a luz una concepción del autocuidado que empieza en mí, pero que se abre progresivamente a quienes me rodean y se proyecta hacia todos los seres humanos, y no humanos, a través de la participación social.

Metodologías Experienciales

Disponemos de varias frases y lemas que nos recuerdan la importancia de vincular el aprendizaje con la experiencia. La primera sería la de “se hace lo que se aprende, se aprende lo que se hace”. Otra, atribuida a Confucio (lo que hace pensar que probablemente nunca lo dijera él), es la de “lo que se oye se olvida, lo que se ve se recuerda y lo que se hace se aprende”. En la misma línea, y en base a lo que se denomina el cono de Dale (una pirámide que dista mucho de la que realmente propuso el pedagogo Edgar Dale), se afirma que “aprendemos el 10% de lo que leemos, el 20% de lo que escuchamos, el 30% de lo que vemos, el 50% de lo que vemos y escuchamos, el 70% de lo que decimos y el 90% de lo que decimos y hacemos”.

Todas estas afirmaciones, y otras muchas en la misma línea, tienen en común el hecho de esconder una verdad profunda que se han ido pervirtiendo con

el tiempo. El hecho fundamental de que el aprendizaje teórico de la realidad resulta muy limitado e insuficiente para desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad. Sin embargo, se corre el peligro de que al sobredimensionar estas afirmaciones se invaliden acciones imprescindibles para el aprendizaje como son la lectura, la escucha atenta y consciente, la observación atenta y detallada, la contemplación, la comprensión, etc.

Una auténtica comprensión de las Pedagogías Experienciales desde John Dewey, que fue pionero en emplear esta denominación, hasta las actuales Pedagogías Activas, que se sitúan en los límites de la educación formal en el sistema educativo, supone una propuesta socioeducativa para transformar la realidad social cambiando la educación.

Apuestan, por tanto, no por el triunfo de la acción frente a la derrota de la reflexión, sino por una integración de los ámbitos cognitivos, emocionales y corporales de la persona. Es decir, por aprender conscientemente por medio de la vivencia integrada de experiencias que sean lo más holística posible. Esa integralidad puede ser simultánea en experiencias que abarcan varios ámbitos de la persona, o secuencial en procesos en que se van sucediendo acciones de cada uno de los ámbitos. Un claro ejemplo de esta secuencia es el conocido como "ciclo de Kolb" con sus cuatro fases: una experiencia multisensorial, seguida de la reflexión y observación, de la que se deriva una conceptualización, que lleva a la experimentación y a la transferencia a otros contextos. Otro ejemplo sería el de la Investigación Acción Participativa.

En InteRed entendemos que, aunque todas las experiencias conllevan aprendizajes, no todas lo hacen de un modo que sea humanizador. Por el contrario, en una sociedad orientada a la producción, la competencia y la acumulación de riquezas, muchas de las experiencias que la infancia y adolescencia desarrolla en ese marco, enseñan a reproducir ese modelo, a competir en él para entrar en el exclusivo club de triunfadores y evitar caer en el amplísimo grupo de perdedores.

Como además somos conscientes de la necesidad de adquirir los aprendizajes curriculares, nuestra apuesta es por diseñar y acompañar procesos de enseñanza-aprendizaje experiencial en los que puedan adquirirse una comprensión crítica de la realidad y unas competencias básicas para su transformación a favor de la justicia y la libertad.

Son muchos los modos de llevarlo a cabo, pero destacamos dos metodologías sólidas que permiten realizar dichos aprendizajes en contacto con el entorno local y global: el Aprendizaje-Servicio y el Aprendizaje Basado en Proyectos. En ambas es preciso garantizar que se dispone de los enfoques adecuados, que en nuestra opinión han de ser, al menos, los de género, interculturalidad, sostenibilidad y ciudadanía global. También es necesario que se orienten a la transformación: personal, de modo que quien participe en las acciones salga siendo mejor persona (sobre todo, más libre); colectiva, de modo que el grupo que participa esté más cohesionado y con más capacidad de aprender y de transformar su entorno; social, de modo que las acciones presentes y venideras se orienten a la justicia social y la equidad de género.

Por todo ello, proponemos estas dos metodologías con sus correspondientes coletillas. Una es el Aprendizaje-Servicio con enfoque de derechos, para que no se entienda como un servicio asistencial que atiende a una necesidad, sino como un servicio transformador y liberador que busque el cumplimiento de un derecho para un colectivo que está quedando excluido, exigiendo a quien tiene la responsabilidad de dar cumplimiento al derecho que cumpla con su obligación. Otra es el Aprendizaje Basado en Proyectos transformadores con mirada global, para garantizar que el proyecto está generando algún tipo de mejora en su entorno y que lo hace con conciencia crítica, estableciendo relaciones entre los problemas e injusticias en su ámbito local y sus correlatos en lo que está sucediendo a nivel mundial. Por ejemplo, que el clásico proyecto sobre el agua derive en algún tipo de cambio en el uso del recurso, en su gestión en la zona, en denunciar los intereses capitalistas que se esconden tras su comercialización, en garantizar el acceso a todas las personas y pueblos del mundo, etc.

1. Aprendizaje-Servicio con enfoque de derechos

Desde InteRed apostamos por el **Aprendizaje-Servicio (ApS) con enfoque de derechos como una forma de convertir un proceso personal y grupal en una cuestión social y política**. Así, los derechos dejan de ser un contenido específico a tratar y pasan a ser su columna vertebral. En el apartado que veremos más adelante sobre ApS y Educación Transformadora, entraremos a concretar la aportación de este enfoque a dicha metodología, necesario para generar acciones transformadoras locales en coherencia y con la mirada puesta en el ámbito global.

Comenzado por lo más básico intentaremos **definir el ApS**, ya que como bien indica su nombre, representa el binomio resultante de dos elementos bien conocidos (el aprendizaje y el servicio solidario y transformador), que al unirse generan una realidad nueva que intensifica los efectos de cada uno de ellos tomados por separado.

El aprendizaje mejora el servicio, pues lo incorpora en procesos de acción-reflexión-acción participativa, de modo que lo que se aprende en un contexto de servicio y transformación social se puede transferir reinvirtiendo el conocimiento en forma de nueva acción y socializándolo en la construcción de redes. Así, el aprendizaje permite prestar un servicio de calidad a la comunidad.

El servicio mejora el aprendizaje, lo motiva y dota de sentido, le aporta experiencia vital, integrando el ámbito emocional y activo de la persona, y permitiendo así extraer nuevos aprendizajes. En el ApS se funden pues, intencionalidad pedagógica e intencionalidad de transformación social.

Qué es el Aprendizaje-Servicio con enfoque de derechos

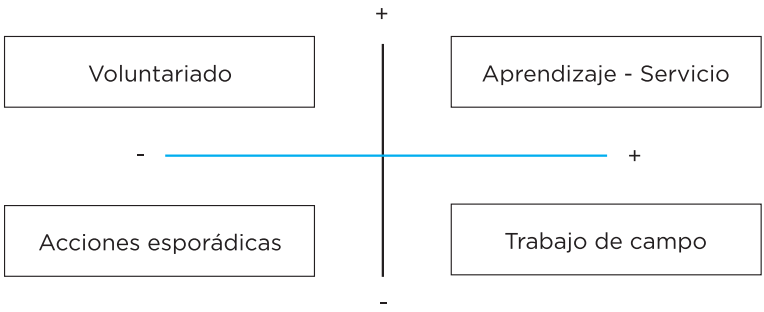
Definimos el Aprendizaje-Servicio de la siguiente manera: **El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo**. Esta definición se fundamenta en ciertos **principios pedagógicos** que enmarcan la propuesta: primeramente, parte de una concepción del aprendizaje basada en la exploración, la acción y la reflexión para destacar la aplicabilidad del conocimiento; además, entiende que **la educación en valores** supone partir de situaciones problemáticas y enfrentarse a estos retos desde la experiencia directa, a través de las herramientas que nos brinda la inteligencia moral y con la ayuda de la cultura moral; finalmente, parte de la idea de que la educación para la ciudadanía debe estar basada en la participación activa, responsable, cooperativa y solidaria que pretende contribuir a la mejora de la sociedad.

En este sentido, podemos decir que el ApS con enfoque de derechos supone un proyecto educativo con utilidad social ya que detecta necesidades reales de la comunidad y actúa sobre ellas. Este enfoque exige la obligación ineludible de actuar para aquellas personas o sistemas que puedan facilitar o fortalecer el desarrollo. **No es una cuestión de voluntad o generosidad, sino de**

justicia y responsabilidad. Además de atender a las medidas, estrategias y deberes de quienes han de contribuir a la realización de determinados derechos, indica quién ha de rendir cuentas por las deficiencias existentes en materia de desarrollo.

Al mismo tiempo, es una metodología que **transciende el ámbito educativo** ya que es un servicio para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad: todas las partes implicadas reciben algo valioso, tanto el que presta el servicio como el que lo recibe. Para ello, es necesario un trabajo en red que coordine las instituciones educativas y las entidades sociales que intervienen sobre la realidad.

Con el propósito de seguir acotando un acercamiento al ApS y dejando el enfoque de derechos para más adelante, a continuación, se ofrece un **gráfico**



comparativo respecto a otras actividades basadas en la pedagogía de la experiencia y la participación comunitaria. En el siguiente gráfico, se identifican diversas propuestas en las que el servicio y el aprendizaje se combinan de manera diferente a como ocurre en el ApS.

El gráfico pone en relación las dos variables que nos ocupan: El aprendizaje (eje x) y el servicio (eje y). En base a ello, ofrece cuatro posibles estrategias de abordar la realidad que difieren entre sí dependiendo del aprendizaje y del servicio que se genera en cada una de ellas:

- Comenzaremos diciendo que el **ApS es diferente del voluntariado**, una práctica de alto contenido de servicio a la comunidad que no supone necesariamente aprendizajes explícitos y sistematizados. Sin embargo, una

sólida práctica de voluntariado podría ser un buen punto de partida para proyectos de ApS.

- El **ApS difiere también de un trabajo de campo**, un proyecto de aprendizaje, un prácticum u otras formas de hacer centradas en el aprendizaje de contenidos curriculares específicos, pero con un nivel bajo de servicio a la comunidad. Sin embargo, estas prácticas también podrían ser un buen punto de partida para proyectos de ApS.
- El **ApS se encuentra en el polo opuesto** de las campañas solidarias o **iniciativas esporádicas** de baja intensidad, en las que el servicio suele tener una repercusión transformadora y una calidad relativa, y los aprendizajes están poco sistematizados.
- Finalmente, podemos decir que en el **ApS cuanto mayor servicio hay más aprendizaje hay**, lo que genera una interrelación que se retroalimenta a sí misma desde el inicio hasta el fin del proceso. Un ejemplo de ello puede ser realizar juegos en tamaño gigante para después utilizarlos en las fiestas del barrio. Se realiza un aprendizaje tanto técnico o curricular como de habilidades para la vida, a la par que se realiza una actividad (se presta un servicio) a la comunidad. Esto fortalece el propio aprendizaje, ya que se observan los aspectos a mejorar para la siguiente vez que se preste el servicio.

Pinceladas metodológicas del ApS con enfoque de derechos

Las propias características del ApS abren múltiples posibilidades a la hora de diseñar proyectos tanto en espacios de educación formal como no formal. Estos proyectos comparten cinco aspectos comunes o requisitos básicos para la implementación de proyectos de ApS: el aprendizaje, el servicio, el proyecto en sí, la participación y la reflexión.

El **aprendizaje** debe ser sistematizado, asociado al servicio que se pretende dar, y ha de explicitar lo que sus protagonistas aprenderán antes, durante y después de su realización. Los aprendizajes ayudan a comprender la realidad, a diagnosticar las necesidades, a realizar un servicio de calidad, a revisar la propia acción y a mejorarla en un futuro. Dentro del sistema educativo, y en la medida de lo posible, es interesante vincular los proyectos de ApS a aprendizajes curriculares.

El **servicio** debe ser auténtico y responder a las necesidades reales del entorno inmediato, próximo o global, con el objetivo de transformarlo. Los proyectos de ApS se inspiran en los principios de alteridad solidaridad, justicia, equidad, reciprocidad, etc. De esta manera, el servicio en el ApS rehúye acciones de carácter asistencialista, y provoca un impacto formativo y transformador en sus protagonistas y en el entorno en el que se actúa.

Es necesaria una clara intencionalidad pedagógica, un **proyecto** educativo planificado y evaluado por parte del educador. En el ApS el servicio ha de ser de calidad, permitiendo extraer la dimensión pedagógica de sus acciones y de las vivencias que se derivan de ellas. Esta es, precisamente, una de las principales tareas educativas en los proyectos de ApS.

Las experiencias de ApS deben fundamentarse en la **participación** activa, superando así propuestas meramente informativas. Esta es la base sobre la que se construyen los aprendizajes y lo que los convierte en verdaderamente significativos. La intensidad de este protagonismo debe, lógicamente, adecuarse a la edad, madurez y capacidades de las personas participantes.

En el ApS resulta imprescindible reflexionar sobre el proceso seguido, los aprendizajes realizados y el impacto del servicio. Esta reflexión permite integrar nuevos aprendizajes y adecuarlos para mejorar la calidad del servicio, a la vez que ayuda a superar actitudes paternalistas al percibir sus protagonistas lo mucho que aprenden con el servicio que realizan.

Incorporar el enfoque de derechos supone abandonar visiones asistencialistas y caritativas del desarrollo pues conlleva cuestionar, con rigor, modelos socioeconómicos que benefician a unos grupos o sociedades, vulnerando los derechos de individuos, sociedades y pueblos enteros. La materialización de un proyecto de ApS tiene lugar a través de cinco fases:

1. **Análisis crítico de la realidad.** En los previos a la propuesta de un proyecto de ApS, se analiza el contexto y se identifican situaciones susceptibles de mejora pensando en las personas con las que se interviene o en el grupo en su conjunto. Se analizan los puntos fuertes de cada uno de los miembros del grupo y del grupo en su conjunto con el objeto de identificar las posibilidades de crecimiento personal y grupal en las distintas propuestas que se puedan hacer. Del mismo modo, se trata de ajustar este análisis de

la realidad y de las acciones que emerjan del grupo a sus posibilidades reales de llevarlas a cabo, y de acompañar a las personas y al grupo en este proceso.

2. **Planificación del proyecto.** A la hora de seleccionar el proyecto a realizar, será importante conocer bien nuestros puntos fuertes y limitaciones (autoconocimiento), para poder así materializar una acción asequible a las posibilidades del grupo, concreta y realizable, que no se convierta en motivo de frustración. Nuevamente, las figuras de referencia tienen un papel importante, siendo quienes ayuden a valorar los pros y contras, y las diferentes opciones (pensamiento crítico) que lleven a la elección de una u otra experiencia (toma de decisiones).

3. **Ejecución del proyecto transformador.** En cualquier proceso grupal es normal que surjan discrepancias y diferentes maneras de interpretar un mismo hecho. Estos momentos de crisis pueden convertirse en verdaderas oportunidades para trabajar la asertividad, el manejo de emociones y sentimientos y la solución de problemas y conflictos. Hablamos de experiencias que trascienden al propio grupo y que lo van a poner en contacto con otras realidades y distintos recursos, siendo para ello imprescindible el desarrollo de las relaciones interpersonales.

4. **Evaluación.** Esta fase agrupa no solo la evaluación de la actividad por parte del grupo, sino también la devolución por parte de la persona facilitadora de las destrezas que se han ido aprendiendo. La evaluación puede ser una nueva oportunidad para trabajar distintas destrezas psicosociales, retomando cómo se solventó aquel momento de conflicto o favoreciendo el análisis crítico de los objetivos logrados.

5. **Fiesta de cierre:** Las celebraciones tienen como objetivo fijar las adquisiciones y despertar el deseo de continuar.

Aprendizaje-Servicio con enfoque de derechos y Educación Transformadora

El ApS nos permite recuperar herramientas como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los principios, valores, normas y los estándares internacionales que se han venido desarrollando con posterioridad. Todo ello nos ayudará a orientar nuestros objetivos y acciones, brindándonos las metas a

alcanzar y los cambios a exigir, especialmente aquellos dirigidas a la construcción de responsabilidad política. Todo ello, sin abandonar la esfera de los valores y actitudes cotidianas o reivindicar derechos aún no reconocidos jurídicamente.

Las consecuencias que **la incorporación del enfoque de derechos tiene en el ApS son inmediatas y profundas**. Hacen referencia tanto a los sujetos de la acción que realizan el servicio, a los sujetos destinatarios de la intervención o que reciben el servicio, como a las diversas administraciones, instituciones y agentes que, formando o no parte del Estado, son titulares de deberes en relación con los derechos que están siendo conculcados a los destinatarios del servicio. En relación a ambos colectivos, quienes dan y quienes reciben el servicio, el elemento vertebral es el fortalecimiento de capacidades (competencias en lenguaje educativo), pues la causa principal de la vulneración de los derechos humanos es la falta de capacidad de los titulares de deberes para cumplir con sus responsabilidades y obligaciones, y la falta de capacidades de los titulares de derechos para exigirlos. Por este motivo, el objetivo de las acciones deberá ser el fortalecimiento de capacidades de todos los sujetos, lo que a nivel social se ha venido a llamar "construcción de ciudadanía" y "construcción de responsabilidad política". **Somos competentes en la medida en que somos capaces de movilizar de forma integrada los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para hacer frente y de manera eficaz a una situación determinada.**

Además de en la familia y en la comunidad, las niñas y los niños pasan mucho tiempo en los centros educativos donde el ApS es una herramienta de Educación Transformadora válida. Un problema común de los sistemas educativos de las sociedades postindustriales es que su alumnado almacena una gran cantidad de conocimientos que, sin embargo, tienen dificultades para aplicar en situaciones concretas. Con esta nueva perspectiva, el indicador de aprendizaje deja de ser la cantidad de contenidos disciplinares que acumula el alumnado para poner el foco en la capacidad de movilizarlos para solucionar tareas en diferentes contextos (académicos, familiares, laborales, sociales y personales). Es cierto que para "saber hacer" hace falta "saber", pero este conocimiento deja de ser suficiente como indicador de aprendizaje y su valor se conecta a la capacidad para aplicarlo en distintos contextos.

Se requiere, por tanto, la incorporación de nuevos estilos de enseñanza y métodos de aprendizaje para atender a las diversas necesidades y desde ahí

motivar para el aprendizaje. El ApS supone un aporte fundamental en este sentido al proporcionar cambios radicales en los dispositivos, roles, espacios, mecanismos y, en definitiva, paradigmas de la educación.

2. Aprendizaje Basado en Proyectos transformadores con mirada global

Al igual que las demás metodologías presentadas en la presente publicación, es amplia la documentación y las experiencias desarrolladas con la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta estrategia educativa ha sido especialmente sistematiza en el contexto de la educación académica a pesar de resultar una herramienta igualmente válida en otros contextos educativos.

Comenzaremos diciendo que el **ABP transformadores con mirada global es una forma de hacer y de educar partiendo de la comprensión crítica de la realidad**, cuestionando el modelo de desarrollo actual sustentando en el capitalismo, el patriarcado y la explotación de la naturaleza y de las personas, especialmente las mujeres. Este enfoque en el ABP permite realizar proyectos concretos para transformar una realidad que sustenta y reproduce el sistema que vivimos en una alternativa capaz de generar acciones respetuosas basadas en la ética del cuidado compartiendo una mirada global. Parte de los intereses de los niños, niñas y adolescentes que observan la realidad de forma crítica y que son capaces de responsabilizarse de las consecuencias que sus actos tienen, tanto a escala local como global, generando un proyecto y concretando una propuesta transformadora que permita revertir o esa situación.

Qué es el ABP transformadores con mirada global

El ABP consiste en resolver un problema de aplicación práctica estando el proyecto orientado a la acción. Parte del interés de las personas y por tanto estas participan en el diseño, la ejecución y la evaluación de este proceso, desarrollando un modelo de aprendizaje con el cual se trabaja de manera activa, planeando, implementando y evaluando proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá de donde se plantean.

Para ello, se lleva a cabo un **proceso de investigación** con el fin de responder a una pregunta que la persona que guía el grupo plantea al inicio del proceso en base a los intereses grupales. En el desarrollo de las sesiones, las personas participantes tienen autonomía y capacidad de decisión en el desarrollo de los

proyectos, si bien el adulto o la adulta que acompaña el proceso es una figura clave: tratara de reforzar la idea de que lo más importante no es el resultado final, sino el proceso de aprendizaje y el trabajo introspectivo y grupal que se ha realizado.

Ese resultado final, la situación de transformación a la que se quiere llegar siempre y cuando tengamos esta mirada incluida en los proyectos que desarrollemos, es por donde se empieza a construir el proyecto. **Además de transformar una situación social cercana, la vinculamos con otras acciones y repercusiones que tiene el proyecto que estamos realizando a escala planetaria, pasando así de hacer un proyecto ABP a uno que incorpora la transformación y la mirada global**. Es decir, nuestra realidad cercana, la que queremos cambiar, va en coherencia con los cambios que nos gustaría se dieran a nivel más lejano; es un ejercicio de empatía y de comprensión de la interrelación humana y de esta con el medioambiente.

Siguiendo con el papel de la **persona que acompaña al grupo**, esta recoge cuál es el objetivo a alcanzar tras la implementación del proyecto y es desde ahí donde comienza a ofrecer la información y "el saber" necesario con una aplicación práctica inmediata e inherente a la actividad que se va a crear. La teoría y la práctica se funden en torno a un proyecto que se vive como propio y se fortalecen mutuamente.

El hipotético resultado a obtener es el contexto necesario que vinculan los conocimientos a la experiencia, basado en el placer de crear y de satisfacer las propias necesidades ya que el tema parte de un interés propio integrado en otros intereses de otras personas que se viven como propios. Además, el sentido de pertenencia en a un grupo con intereses afines es también igualmente gratificante a la par que se ponen en práctica los conocimientos adquiridos y se desarrollan las competencias básicas y las reconocidas "habilidades para la vida".

Con todo ello, el ABP pretende resultar una experiencia significativa y, como venimos diciendo, ser también de gran utilidad en el marco de los centros educativos al requerir una formación muy poco técnica para su implementación; al adaptarse al contexto de mayor formalidad que suele existir en los centros educativos en comparación con otros espacios educativos; y al vincular los aprendizajes con el desarrollo de las competencias básicas.

Pinceladas metodológicas del ABP con mirada global

Cualquier acción que gire en torno a la planificación, diseño, ejecución y presentación de un proyecto, y que catalice los aprendizajes significativos que se vayan a dar, es un ABP. Además, **si este proyecto es transformador de una situación cercana y permite ampliar la mirada a una escala planetaria, tiene además incorporada la mirada global** de la que venimos hablando.

En los centros educativos, la función del profesorado, además de acompañar el proceso que se va dando en torno al proyecto, es la de escoger los contenidos, los objetivos y las competencias básicas más significativas que se ajustan al proyecto y viceversa. En este sentido, adaptar el proyecto al itinerario educativo y este, en la medida que se pueda, al proyecto (y por tanto a las necesidades directas de las niñas, niños y adolescentes) es también su función. Es la persona de referencia que conoce el marco teórico del ABP.

Desde InteRed, y en el marco de potenciar un ABP transformadores y con mirada global, detallamos las siguientes fases para que puedan servir en esta figura de referencia y acompañamiento:

1. **Análisis crítico del contexto, necesidades e intereses.** Partiremos de nuestra propia comunidad (centro, barrio o municipio), de lo local, en relación e interdependencia con lo global. Por ello, lo primero que debemos cuestionarnos es si conocemos nuestro contexto, tanto de nuestro propio centro educativo como de dónde este se localiza. Y aquí ya inicia el protagonismo de las y los estudiantes para recabar información, la cual debe referirse a lo económico, social, cultural, político, educativo, ambiental... Esto supone recurrir a la información documental a partir de la consulta a periódicos/revistas locales, estudios de organismos locales, nacionales o especializados en diferentes temáticas. Es importante obtener datos generales, pero también tener datos desagregados por sexo, edad, etc. Las evaluaciones del centro educativo realizadas con anterioridad son también fuente informativa válida al señalar problemáticas que se viven y necesidades que se tienen en lo local inmediato y que tienen conexiones con lo global, como por ejemplo el bulling, las violencias de género, las discriminaciones, etc.

2. **Selección del tema.** Con toda la información obtenida, se trata de seleccionar el tema a trabajar. Dado que con esta estrategia educativa buscamos aprender al tiempo que se realiza una transformación personal y social, el tema seleccionado debe permitirnos abordar todas las dimensiones del aprendizaje.

3. **Título del Proyecto:** Para crear el título del proyecto, el tema seleccionado se enuncia de manera positiva y motivadora, favoreciendo el compromiso de la comunidad educativa.

4. **Justificación.** Se trata de poner por escrito lo realizado en las fases anteriores, mostrando el proceso participativo llevado a cabo con el protagonismo del alumnado. Es el momento de valorar si se está incluyendo un enfoque de género y derechos humanos, y a empezar a pensar en la acción transformadora con la que se finalizará la ejecución de este Proyecto.

5. **Dimensiones.** En el "Aprendizaje Basado en Proyectos transformadores con mirada global", el Proyecto debe abordar las distintas dimensiones del aprendizaje, de manera que el alumnado adquiera las competencias de una Educación Transformadora para la ciudadanía global como son el conocimiento y la interacción con el mundo físico (conocimiento de las interrelaciones entre las diferentes estructuras sociales), las instrumentales (capacidad comunicativa y para resolver problemas), las personales (relacionadas con la autoestima), las sociales (empatía y sentido de humanidad compartida) y las ciudadanas (capacidad de participación crítica, creativa y transformadora).

6. **Preguntas generadoras.** Es el momento de definir cuáles serán las preguntas generadoras de nuestro proyecto que nos ayudarán a investigar sobre el tema seleccionado desde un análisis que vincule lo local y lo global. Nuestra realidad cotidiana no es independiente de lo que ocurre en otros lugares, al igual que nuestro comportamiento también afecta a otros seres humanos. Estas preguntas serán redactadas por el profesorado junto con las y los estudiantes y deberán permitir abordar todas las dimensiones del aprendizaje, señaladas en la anterior fase, y relacionarse con las áreas del conocimiento del currículo.

7. **Identificación de competencias y contenidos curriculares.** Es en este momento cuando, a partir del tema seleccionado y las preguntas generadoras definidas, el profesorado de las diferentes áreas curriculares termina de identificar las competencias y contenidos que serán trabajados. En algunos casos será necesario plantearnos nuevas preguntar o variar algunas.

8. **Plan de acción.** Se trata ahora de planificar las acciones que se llevarán a cabo para dar respuesta a las diversas preguntas generadoras desde las diferentes áreas curriculares, y para alcanzar las dimensiones de aprendizaje y las competencias identificadas. Estas actividades responderán a metodologías dinámicas basadas en la experimentación, la indagación, el trabajo cooperativo, etc. Igualmente, su selección se hará en diálogo con las y los estudiantes, partiendo de sus propuestas y sin olvidarnos de cuál es nuestro rol. Como cierre de este plan, es importante que las aulas que estén participando en el proyecto (aunque lo ideal es que se implique todo el centro) lleven a cabo una acción colectiva y movilizadora para la transformación social. No es una mera exposición o presentación pública del trabajo o el resultado obtenido desde el inicio del proceso hasta el día elegido para presentarlo, sino más bien una acción encaminada a cambiar una situación vivida como injusta y susceptible de ser mejorada en un entorno próximo y con un impacto global, y que, al mismo tiempo, por pequeña que sea, apunte en una dirección clara y acorde con el respeto a los DDHH, la equidad de género y la ética de los cuidados.

9. **Evaluación.** La evaluación debe hacerse en todas las vertientes, desde los aprendizajes hechos y la propia implementación del proyecto transformador, hasta los logros en términos de transformación personal y social. Refiriéndonos a la evaluación del desarrollo del ABP transformadores con mirada global, se trata de valorar los elementos que han favorecido u obstaculizado su puesta en práctica y, principalmente, valorar cuestiones ligadas a una educación para la ciudadanía global como lo relativo a la igualdad y equidad de género; al conocimiento y defensa de los derechos humanos; a la interculturalidad, la sostenibilidad ambiental, la participación de la comunidad educativa y la vinculación entre el centro educativo y el contexto local y global; y al uso de metodologías cooperativas, a los cambios provocados por la implementación del proyecto y la transformación personal y colectiva que se ha impulsado.

10. **Sistematización.** Finalizadas las actividades, la sistematización de la experiencia puede ayudar a organizar los contenidos que se han abordado, a identificar qué aprendizajes previstos e inesperados se han producido, y a detectar qué contenidos curriculares faltan por aprender. La sistematización permite recoger todo el proceso, hacerse una idea del conjunto y socializar la experiencia con las compañeras y compañeros o con la comunidad educativa en su conjunto. Se trata de organizar por escrito el proceso vivido, describiendo y también reflexionando sobre lo realizado. Es importante preguntarse siempre por los momentos claves recorridos en el proyecto, los resultados más relevantes obtenidos y los aprendizajes hechos. Para facilitar la sistematización, es importante que durante el desarrollo del proyecto se cuente con fichas sencillas de registro. La sistematización del Proyecto enriquece al centro educativo en su proceso de Educación Transformadora para la ciudadanía global, además de servir para compartir su experiencia con otros centros educativos e instituciones.

ABP con mirada global y Educación Transformadora

Es de fácil intuición tomar conciencia del potencial transformador que tiene el ABP transformadores con mirada global si has llegado hasta estas líneas. No solo nos referimos a la transformación que se puede dar en el contexto más cercano, con la consecuente repercusión a escala más global una vez concluido el proyecto en su conjunto; sino también a la transformación que las personas, el grupo y la propia comunidad educativa puede vivir en un proceso que abarca tanto al alumnado como al profesorado, en unas relaciones asimétricas; y al hecho de tener los enfoque de DDHH, género, sostenibilidad ambiental y ética del cuidado presentes a lo largo de todo el proceso.

El ABP transformadores con mirada global **cuestiona el modelo de desarrollo actual y promueve los cuidados para la sostenibilidad de la vida** partiendo de la reflexión transformadora y el análisis crítico de la realidad. Se favorece así la formación integral y el conocimiento de las relaciones interdependientes que se dan entre las diferentes estructuras sociales (políticas, económicas y demográficas), tanto a micro escala como a escala macro. Se trata, en definitiva, de una herramienta para impulsar la perspectiva global y holística en los procesos educativos, trabajando desde la transversalización que favorece la integración de enfoques (género, derechos humanos, interculturalidad y sostenibilidad ambiental) y su articulación al contexto y a la realidad. Todo ello puede ayudar

a que en el interior de las organizaciones educativas se desarrolle una visión integradora y se alcancen niveles grandes de coherencia entre los saberes que se enseñan, lo que se piensa, lo que se dice, lo que se hace y la organización que esas instituciones plantean para lograrlo.

Desde la ETCG se incide en que esta coherencia se realice, como su propio nombre indica, desde procesos educativos transformadores. Es decir, que sea una **educación reflexiva, crítica, orientada a la acción, holística e interdisciplinar.** Y con una mirada para la ciudadanía global, que no deja de ser otra cosa que la mirada global de la que venimos hablando y resaltando a lo largo de esta metodología. Una mirada que se ajusta al principio de realizar el trabajo local dentro de un contexto global de solidaridad, y que entiende que sin referencias del contexto global se corre el riesgo de perder la visión real de las causas del problema al que pretendemos dar solución. Es así como nace una forma de aprendizaje basada en proyectos que incorpora una acción transformadora y una mirada global basada en los DDHH, la igualdad y la equidad de género, la sostenibilidad ambiental y una forma de relación basada en la ética del cuidado.

Bibliografía y referencias de interés

Notarás que no hay una conclusión que dé cierre a lo expuesto hasta ahora. Creemos que el mejor cierre que puede haber para un trabajo como este es aquel que permita continuar con el trabajo de profundización que hemos viniendo remarcando a lo largo de todas estas páginas. En este sentido, dejamos, por un lado, las referencias bibliográficas utilizadas en la presente publicación; y por otro, una base de documentación lo más amplia posible que permita seguir abriendo, compartiendo y transformando caminos.

¡Feliz transitar!

Referencias del texto

Aguado, G. (2013). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpDCG). Guía para su integración en centros educativos.* Madrid, España: InteRed.

Aguado, G. y Mendia, R. (2013). *¿Qué es el aprendizaje servicio? Aprendizaje-Servicio: una metodología para el compromiso con el contexto*. Conferencia en congreso.

Boal, A. (2002). *Teatro del Oprimido. Juegos para actores y no actores*. Barcelona, España: Alba Editorial.

Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Barcelona, España: Alba Editorial.

Cordero, J.M., Manchón C. y Simancas, R. (2014). *La repetición de curso y sus factores condicionantes en España*. Revista de educación, 365, 12-37. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263.

Díaz, M. y Ost, N. (2012). *Jugar y Actuar Nuestras Armas para la Paz. Juego teatral y procesos colectivos de aprendizaje*. España: InteRed.

Gallego, R. (2014). *Tiempo entre Paréntesis. El juego cooperativo como herramienta de transformación*. España: InteRed.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidos iberica, S.A.

Rivasés, M. (2017). *Ludopedagogía. Jugar para conocer, conocer para transformar*. España: InteRed.

Sánchez, I. (2014). *Universo de Emociones. Experiencias de Arteterapia y Cuidados para la Movilización Social*. España: InteRed.

Vallaeys, F. (2011). *El aprendizaje basado en proyectos sociales.* España: Zerbikas.

Y para seguir investigando...

Autoras y autores

Corkille, D. (1970). Más infancia. Un libro muy humano y respetuoso en la crianza y la evolución de las niñas y los niños: *El niño feliz: Su clave psicológica*. Barcelona, España: Gedisa.

Reich, W. (1945). Famoso por el concepto de autorregulación organísmica que sustenta la base de las alternativas educativas. Merece consultar *La función del orgasmo*. Barcelona, España: Paidós.

Reichert, E. (2011). Una gran guía de las etapas evolutivas de los niños, niñas y adolescentes. Imprescindible *Infancia, la edad sagrada*. Barcelona, España: La Llave.

Tonucci, F. (1996). Firme defensor de los derechos de las niñas y de los niños. Merece citar su obra maestra *La ciudad de los niños*. España: Editorial Graó

Wild, R. (2002). Tiene varios libros y muy interesantes en torno a la educación. Creo que merece destacar *Educar para Ser*. Quito, Ecuador: Fundación Educación Pestalozzi.

En la red

En la red hay muchos recursos interesantes, aquí van dos:

Sobre las diferentes metodologías:

Sobre juego cooperativo:

Dos videos explicativos de Paco Cascón:

Entrevista a Paco Cascón: **"Juego"**

Entrevista a Paco Cascón: **Educación en y para el conflicto**

Sobre ludopedagogía:

Experiencia en la que Intered ha estado involucrada junto a otras organizaciones en el marco del Programa EMotive: "Ludopedagogía: El juego para transforma" VER ENLACE

Video explicativo sobre la Ludopedagogía: "Ariel Castelo: giore è una cosa seria": VER ENLACE

Sobre técnicas ludicoteatrales basadas en el Teatro del Oprimido:

Breve video de Intered que nos sirve para conocer más de cerca esta metodología: "Jugar y actuar – inicio de la creación teatral" VER ENLACE

Experiencia de esta metodología realizada: "Aprendizaje basado en proyectos – Asignatura de Ciencias Naturales" VER ENLACE

Sobre herramientas del arteterapia aplicadas a la educación:

Breve video explicativo sobre esta metodología en base a una experiencia de Intered: "Arteterapia en Coria" VER ENLACE

Entrevista interesante de a Marian López Fernández - Cao "sobre la cultura, el arte y también esta metodología" VER ENLACE

Sobre Aprendizaje – Servicio con enfoque de derechos:

Breve video sobre esta metodología: "Aprendizaje y servicio solidario" VER ENLACE

Experiencia de Aprendiza – Servicio en el contexto de educación formal y ancianidad promovido por Intered: "Aprendizaje y servicio en centro educativos de la Comunidad Valenciana" VER ENLACE

Sobre Aprendizaje Basado en Proyectos transformadores con mirada global:

Video explicativo sobre esta metodología: Corto documental "Ikai: Aprendizaje Basado en Proyectos" VER ENLACE

Experiencia de esta metodología realizada: "Aprendizaje basado en proyectos – Asignatura de Ciencias Naturales" VER ENLACE


GARAPENERAKO
LANKIDETZAREN
EUSKAL AGENTZIA
AGENCIA VASCA DE
COOPERACIÓN PARA
EL DESARROLLO


EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO


Bizkaia
foru aldundia
diputación foral


ZAINTZEN
PEDAGOGIA
PEDAGOGÍA DE
LOS CUIDADOS


InteRed
por una educación transformadora