

ACCIÓN EDUCATIVA TRANSFORMADORA

Educación socioemocional para la ciudadanía global

Autoría: Guillermo Aguado, Inés Hernández, InteRed.
En consorcio con: CESIE, Südwind
Traducción al español: Inés Hernández (InteRed)
Diseño y maquetación: Rosy Botero
ISBN: 978-84-121198-9-3
Año de publicación: 2022
Publicado por: Fundación InteRed
C/ Alameda, 22. 28014 Madrid - Spain

Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales.

No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

El proyecto «Métodos Educativos Transformadores para la Inclusión Social y la Ciudadanía Global» (TEMSIC) está cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de las organizaciones InteRed, Südwind y CESIE y ni la Comisión Europea, ni el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) son responsables del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

Elaborado por:



cesie
the world is only one creature

InteRed
por una educación transformadora

SÜDWIND

Financiado por:



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN MEDIANTE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

pág. 7

Página

- | | |
|---|-----------|
| 1.1. Educación transformadora y emocional | 8 |
| 1.2. La transformación personal | 11 |
| 1.3. La transformación colectiva | 13 |
| 1.4. La transformación social | 16 |

1

LAS EMOCIONES EN EL ESPACIO EDUCATIVO

pág. 19

Página

- | | |
|---|-----------|
| 2.1. Un universo de emociones | 20 |
| 2.2. La inteligencia emocional en la educación transformadora para la ciudadanía global | 23 |
| 2.3. Las emociones y el cuerpo en la experiencia educativa transformadora | 24 |

2

PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA ABORDAR SOCIOEMOCIONALMENTE LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL AULA

pág. 29

Página

- | | |
|--|-----------|
| 3.1. Parar y poner conciencia sobre nuestras emociones | 31 |
| 3.2. Presentación | 33 |
| 3.3. Conocimiento | 34 |
| 3.4. Afirmación | 35 |
| 3.5. Confianza | 36 |
| 3.6. Comunicación | 37 |
| 3.7. Cooperación | 38 |
| 3.8. Resolución de conflictos | 41 |

3

BIBLIOGRAFÍA

pág. 43

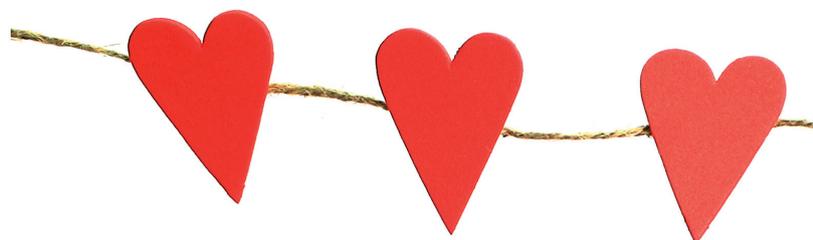
4

Prefacio

La dimensión socioemocional es, en muchas ocasiones, la gran olvidada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, bien sea porque se considere complejo su abordaje, o porque no se considere como una parte tan prioritaria en los procesos educativos como el logro de los objetivos curriculares por parte del alumnado. Sin embargo, el correcto desarrollo socioemocional es un elemento clave, no solo para un buen desempeño académico, sino para todos los procesos de aprendizaje que las personas vivimos a lo largo de toda la vida. Conviene recordar que los seres humanos aprendemos constantemente, y no solo aprendemos conocimientos, sino que aprendemos *la vida*. Y para esto es indispensable saber atender y entender nuestras emociones y las de las demás personas.

Esta guía persigue ser un recurso para el profesorado que desee profundizar en estrategias-educativas para incorporar la dimensión socioemocional en los procesos de enseñanza aprendizaje desde un enfoque de Educación para la Ciudadanía Global orientado a la transformación social, priorizando la justicia global y felicidad presentes y futuras, sobre la demostración de la adquisición de unos conocimientos y competencias. El currículo educativo enmarca los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, pero no determina el sentido último de la educación. Esta guía quiere orientar un modo de aplicar desde la educación formal, una pedagogía emocional que contribuya a la transformación personal, colectiva y social. Se trata de procesos que buscan la felicidad individual al mismo tiempo que el ejercicio de un ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la construcción de un mundo más justo, equitativo y respetuoso con las personas y el medioambiente, tanto a nivel local como global (Fundación InteRed, 2019).

La guía se organiza en tres grandes secciones: en primer lugar, el marco teórico en el que se presenta la relación entre los procesos de transformación y la educación socioemocional; en segundo lugar, el papel de las emociones en la Educación para la Ciudadanía Global desde una perspectiva neurocientífica; y, por último, una compilación de propuestas prácticas para abordar socioemocionalmente la Ciudadanía Global desde el aula.



Antes de comenzar, es importante recalcar que una de las principales características de la dimensión emocional del ser humano es que ésta debe ser vivida, por ello, partimos de la premisa de la dificultad que conlleva la teorización de procesos emocionales que son experimentados y vividos de forma diferente en cada ser humano y en cada grupo. El objetivo específico de esta guía es presentar algunos marcos teóricos y propuestas prácticas para que el profesorado tenga referencias a la hora de plantear prácticas educativas que promuevan la construcción de Ciudadanía Global desde un enfoque socioemocional, pero el objetivo más extenso es contribuir a que el profesorado desee profundizar más en sus conocimientos sobre la dimensión socioemocional para integrarla en su práctica educativa transformadora.

Esta guía forma parte de un conjunto de cuatro guías dirigidas a la comunidad educativa europea, en el marco del Proyecto «Métodos Educativos Transformadores para la Inclusión Social y la Ciudadanía Global» financiado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea y bajo el liderazgo de las ONGDs Fundación InteRed (España), Südwind (Austria) y CESIE (Italia). Para conocer más sobre la fundamentación teórica y conceptual que las tres organizaciones hemos construido como marco teórico de nuestras disertaciones y propuestas, recomendamos la lectura del documento macro que constituye el paraguas teórico del Proyecto TEMSIC¹.

1. Disponible en: <https://transformative-edu.eu/acerca-de/#recursos> y <https://www.intered.org/es/recursos/metodos-educativos-transformadores-para-la-inclusion-social-y-la-ciudadania-global-marco>





**PROCESOS
DE TRANSFORMACIÓN
MEDIANTE LA EDUCACIÓN
SOCIOEMOCIONAL**

1

1.1. Educación transformadora y emocional

Hablar de Educación Socioemocional para la Ciudadanía Global es ir al núcleo del sentido que tiene la educación y cómo se lleva a cabo. **¿Qué queremos conseguir cuando llevamos a cabo un proceso educativo?** ¿Aportar una serie de contenidos al alumnado? ¿Proporcionarles habilidades para su desempeño laboral y social? ¿Favorecer unos valores y principios éticos? ¿Desarrollar unas competencias profesionales? ¿Conservar la cultura colectiva y traspasarla a las siguientes generaciones? ¿Sentar las bases para que dichas culturas avancen y se desarrollen, o sentar las bases para que sean preservadas y aporten al bien común, es decir que el bien común se construya y constituya con ellas? ¿Crear un espacio de convivencia intercultural crítico y de construcción colectiva de los aprendizajes? ¿Capacitar al alumnado para que participe de la construcción de un mundo más justo? ¿Favorecer que cada persona que participa en ese proceso educativo pueda desarrollarse libre y satisfactoriamente? ¿Facilitar que todas esas personas y las de su entorno avancen en amor y felicidad? Podríamos enunciar infinidad de preguntas sobre el sentido de la educación.

Es probable que todos esos elementos y algunos más formen parte de los objetivos con que se realiza una propuesta educativa. Expresados de una u otra manera, suelen formar parte de las legislaciones que regulan los sistemas educativos europeos y de otras regiones y que determinan los contenidos curriculares. Las diferencias entre unas propuestas pedagógicas y otras se encuentran en la **importancia y prioridad que se da a unos objetivos sobre otros en cada una de ellas**. El profesorado desea que su alumnado sea feliz, pero en muchas ocasiones la felicidad del alumnado como prioridad educativa queda eclipsada por la importancia que el desarrollo de competencias tiene para el sistema educativo en su conjunto. Todos los elementos mencionados en el primer párrafo parecen positivos, pero siempre que damos prioridad a unos, otros quedan reducidos o en segundo plano. Un exceso de atención a los contenidos conceptuales y competenciales suele conllevar una menor atención a las cuestiones emocionales. Del mismo modo, la opción por unas metodologías corporales, artísticas, experienciales, etc. puede reducir el número de conceptos y contenidos abordados en el aula. Reconociendo la importancia de ambos elementos debemos cuestionarnos: **¿A qué damos más importancia en nuestra práctica educativa? ¿Cómo integrar la dimensión emocional dentro de las limitaciones del propio currículo educativo?**

Desde una **perspectiva global** vemos similitudes entre el modelo de desarrollo de las sociedades modernas y el lugar que ocupan las emociones en la vida. En la actualidad existe una tendencia global a relacionar la felicidad de las personas con el consumo de productos y experiencias. Esto tiene mucho que ver con el modelo capitalista y de acumulación de riqueza que impera en el mundo: constantemente recibimos mensajes explícitos e implícitos, publicidad y anuncios en las calles, en los medios de comunicación, en las redes sociales... que nos dicen que las personas más felices son aquellas que más recursos económicos poseen y, que por lo tanto, más bienes materiales y experiencias pueden acumular a través de su poder adquisitivo. Esta idea moderna de la felicidad está intrínsecamente relacionada con las





desigualdades sociales y económicas, y es insostenible en cuanto a recursos: puesto que los recursos del planeta son limitados, aceptamos el reparto desigual de los mismos como una realidad. En cierto modo, se nos hace pensar que la justicia social sólo es posible renunciando a ciertas dosis de felicidad individual, favoreciendo así conductas individualistas y egoístas, en lugar de compartir y cooperar.

Desde una **mirada humanista**, la plenitud individual y la justicia social están intrínsecamente unidas. Para alcanzarlas, la educación es una de las herramientas más potentes y, en concreto, es necesario el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. Por esto, se vinculan ambos conceptos bajo la denominación común de Educación Socioemocional.

Dicha relación entre plenitud personal y social recibe diversas denominaciones. Morín (2001) habla de **identidad humana**, tomando conciencia de su condición cósmica, su condición física y su condición terrestre hasta llegar a su condición humana, individual y social. Cortina (2010), explica un **modelo ético** en el que cada persona desarrolla su plenitud al vivir, actuar y fomentar valores humanos como son la libertad, la conciencia, el sentido social y la responsabilidad. García-Rincón (2015) habla de una **identidad cosmopolita global** que acoja la pluralidad de los seres humanos que habitamos el planeta... Y así diversidad de autoras y autores.

Otro modo de referirse a ese vínculo entre el desarrollo personal y el social es por medio del concepto **amor**. Elegimos utilizar este concepto, a pesar del significado tradicional y heteropatriarcal que le ha otorgado la cultura occidental (especialmente a través de la literatura, el cine y los medios de comunicación) que ha contribuido a reforzar el mito del amor romántico, reproduciendo los roles tradicionales y hegemónicos de género, normalizando las desigualdades de género y, en última instancia, contribuyendo a perpetuar las violencias machistas. En esta guía nos referimos al sentido más liberador del concepto **amor**, opuesto a cualquier forma de dominación u opresión. Punset (2012) afirma que ninguna vida se conforma sin una referencia constante al amor y que, por tanto, ningún sentimiento es más determinante en nuestras vidas ni tiene un impacto más radical en nuestra capacidad de ser felices. El amor nos guía, nos da esperanza, nos entristece y nos mueve por encima de todo.

Naranjo (2007) explica cómo el amor es esencial para llevar a cabo una educación transformadora, capacitarnos y capacitar al alumnado en la integración de sus diversas formas. El autor distingue, esencialmente, tres grandes formas de amor: un **amor eros** que requiere un abordaje profundo de la educación afectivo-sexual; un **amor ágape** que requiere desarrollar la empatía y el compromiso con el cuidado de las personas y el planeta; y un **amor philia** que tiene que ver con el reconocimiento y la admiración que está también presente en la amistad y la cooperación.

Con una menor profundidad humanista pero muchísima más difusión internacional, es preciso remitirnos también al concepto de **inteligencia emocional**², entendido por Goleman (1995) como «la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones». En el ámbito educativo es también muy relevante reconocer la **teoría de las inteligencias múltiples** (Gardner, 2019), que reconoce la existencia de 7 inteligencias: la lingüística-verbal, la física-cinestésica, la lógica-matemática, la espacial, la musical, la social (compuesta por la interpersonal y la intrapersonal) y la naturalista-espiritual. Desde esa mirada la inteligencia emocional puede considerarse como un elemento transversal a todas las inteligencias.

2. La definición de la inteligencia emocional es original de Mayer y Salovey (1990) quienes describían la inteligencia emocional como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones; e incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente.



En el próximo capítulo veremos con mayor profundidad cómo abordar la inteligencia emocional en el contexto educativo y, especialmente, desde un enfoque transformador hacia la ciudadanía global. Antes de hacerlo, es necesario que profundicemos en qué entendemos por **abordaje socioemocional en educación**. Para definir este concepto, partimos de las teorías sobre el **enfoque socioafectivo** que surgieron en los años 70³, que partían de la premisa de que la emoción empática del ser humano es la clave para propiciar la comprensión. Esta concepción otorga un papel prioritario a las relaciones interpersonales, a lo vivencial, a la comprensión de las demás personas, a la preocupación por lo ajeno y a las interconexiones que nos unen como personas y como sociedad. Este enfoque propone la **construcción de identidades que sean conscientes de sus emociones, de su valor como personas, de su responsabilidad colectiva y de la necesidad de comprometerse con la transformación de la realidad social buscando el bien común**.

El abordaje socioemocional en educación no está reñido con la teorización de conceptos, sino que la incluye. De hecho, es uno de los cuatro pasos con que suele pautarse la **metodología socioafectiva**, (Vivencia – Reflexión – Teorización – Contextualización), que se utiliza para incorporar la dimensión emocional para la ciudadanía global y la transformación social en los procesos de enseñanza-aprendizaje:



Figura 1: Metodología socioafectiva. Elaboración propia a partir de Ocaña y Maiques, 2016.

3. En los años 70, David Wolsk y Rachel Cohen postularon su método socioafectivo de enseñanza, basado en las relaciones interpersonales. Según esta teoría, la emoción empática era aquella capaz de propiciar la comprensión.

El abordaje socioemocional requiere **dar un lugar privilegiado a las emociones** para su correcta gestión. Conlleva dedicar tiempo a **generar espacios seguros** en el centro educativo, en los que la **vivencia y la expresión de las emociones se conviertan en protagonistas**. Implica promover metodologías para que se adquieran competencias y habilidades para la vida, al tiempo que permitan que todo el alumnado pueda expresarse de forma creativa y preocuparse por la realidad de su entorno (Santpere et al., 2019).

Cuando hablamos de la vivencia de las emociones, aunque la persona es el sujeto individual de ellas, éstas se originan en su mayor parte en los procesos de relación e interacción con otras personas. En este sentido, **el grupo se constituye como un espacio para la vivencia de las emociones**, y, como consecuencia, será un elemento clave para la transformación personal, colectiva y social, como vamos a ver en cada uno de los siguientes apartados. A continuación profundizaremos sobre las características de procesos de transformación cuando se realizan por medio de una gestión emocional que está orientada a la libertad, la justicia y, en definitiva, al ejercicio de una ciudadanía global (Santpere et al., 2019).

1.2. La transformación personal

Para Gallego (2014) un proceso educativo socioemocional cuida tanto al grupo como a cada una de las personas que lo forman. Si este proceso se implementa velando por la resolución de los conflictos (que se desarrollará en mayor profundidad en el siguiente apartado), contribuye a favorecer el desarrollo integral de las personas, alcanzando un mayor equilibrio emocional y afectivo que se manifiesta en un aumento de rasgos como:

Autoconocimiento

Experimentar el cuerpo, sus sensaciones y emociones, unido a la capacidad de observar nuestra propia mente y cómo evolucionan en ella nuestros pensamientos y sentimientos, nos permite ser conscientes de cómo somos y por qué. Este conocimiento es fundamental para poder avanzar en el lento camino hacia cambiar nuestros mecanismos y permitirnos adoptar hábitos responsables de cuidado personal, social y del planeta.

Afirmación y Autoestima

El reconocimiento de nuestra persona y sus características, así como su aceptación y valoración, son necesarios para situarnos asertivamente en el mundo y para aceptar a las demás personas. Aceptarse y ser capaz de defender los propios principios y tener autoconfianza, son características indispensables para poder afrontar los conflictos. Sin esta confianza, todo lo que venga de las demás personas se verá como una amenaza y adoptaremos una actitud defensiva.

El Reconocimiento y la expresión de emociones

La capacidad de sentir, identificar, nombrar, compartir y expresar las diversas emociones, es el elemento clave de la competencia emocional.

La Empatía

Es la capacidad de comprender, mental y emocionalmente, la vivencia de las otras personas. Entender las ideas, emociones, conductas... de las personas con las que se coopera es fundamental para desarrollar cualquier proceso grupal de forma creativa.



Desarrollo del razonamiento moral y la creatividad

A partir del reconocimiento, la autoestima y la empatía, se desarrolla un pensamiento más constructivo, abierto y basado en el valor de la justicia global. Con él, seremos capaces de analizar de forma crítica las normas que impone la sociedad (explícitas como el ordenamiento jurídico e implícitas como las leyes del mercado).



Manteniendo el mismo discurso, el abordaje socioemocional no se opone al desarrollo cognitivo, sino que lo favorece. Permite expresarse, comunicarse, reflexionar, aplicar la lógica y elaborar estrategias contribuyendo al desarrollo de capacidades como:

Atención y memoria

Poner conciencia sobre el cuerpo y las emociones, así como observar la mente, requiere un alto nivel de concentración. De ahí la relación del abordaje socioemocional con las técnicas de «Atención plena» o el «focusing».

Lenguaje

La expresión asertiva requiere un correcto desarrollo lingüístico para expresar los sentimientos, deseos y necesidades, siendo esta necesidad de comunicarse la que motiva y estimula el desarrollo de una capacidad lingüística coherente y consciente. El reconocimiento y la expresión de las emociones también conlleva una importante carga de lenguaje y comunicación no verbal, que nos ayuda, por ejemplo, a entender cuándo se pueden estar dando fricciones interculturales o choques culturales, o nos puede estar diciendo cosas relativas a los malestares del alumnado (no todo el mundo se expresa de la misma forma) o a los conflictos existentes a lo interno del grupo.

Inteligencias múltiples

Hemos descrito cómo la inteligencia emocional interactúa con las demás, potenciándolas y contribuyendo a desarrollar estructuras mentales y las habilidades para su relación con el mundo.

Creatividad

Entendida ésta como el modo a través del cual se expresa la persona y permite evolucionar sus emociones, instintos, ideas...





1.3. La transformación colectiva

En los procesos sociales (y en los neuronales, como veremos más adelante) la **cooperación** es el eje central que permite el desarrollo colectivo. En los procesos socioemocionales, las personas participantes se enriquecen mutuamente mientras comparten el tiempo de vida que dura el proceso. En un grupo, la cooperación no surge espontáneamente desde el inicio; es un punto al que se llega después de haber vivido experiencias que la favorecen. Es preciso afianzar previamente la confianza y la comunicación. Por ello, es tan importante, como educadoras y educadores, saber en qué momento, en qué estación del recorrido y en qué punto del mapa está el grupo a la hora de implementar propuestas educativas para la ciudadanía global desde el abordaje socioemocional.

Este proceso gradual es conocido como la **escalera de la provención**⁴ (en referencia a «proveer» a las personas y a los grupos de las capacidades necesarias para la paz en general y para afrontar un conflicto en particular). En esta guía, tomamos este concepto como un elemento de gran importancia, poniendo el énfasis en crear las bases para enfrentar cualquier disputa o divergencia en el momento en que se produzca, mejorando así las relaciones entre los sujetos protagonistas del proceso, partiendo de la necesidad de conocerse con detenimiento, dándole significado a las experiencias personales, siendo conscientes de las limitaciones y potencialidades (Cascón, P., & Beristain, C. M., 1994)

Según esta teoría, los pasos o peldaños que es preciso recorrer y afianzar para alcanzar la cooperación creativa en el grupo y el equilibrio emocional de sus miembros son:

4. La idea original de la Escalera de la Provencción viene de John Burton en la década de los 90. Burton define la Provencción como *el proceso de intervención antes de la crisis que conduce a una explicación adecuada de los conflictos, el reconocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas y al fomento de actitudes y relaciones de colaboración necesarios para manejarlo sin violencia.*



LA PRESENTACIÓN

Es un momento que no debe demorarse en el origen del grupo y que permite un primer acercamiento y contacto cuando las personas participantes aún no se conocen. Es el primer momento para ir creando las bases de un grupo que trabajará de forma dinámica, horizontal y distendida.

1

EL CONOCIMIENTO

Tras la presentación y establecimiento de un primer contacto con el grupo se crea el espacio de darse a conocer y conocer a otras personas de forma más genuina, así como de poner conciencia sobre las emociones que están emergiendo y decidir cuánto de ellas se quiere compartir. Como explica la teoría de la *Ventana de Johari* (Luft, J. 1961), una persona va ampliando el conocimiento de sí misma en la medida en que lo comparte con las demás personas y escucha lo que las demás personas van conociendo de ella.

2

LA AFIRMACIÓN

Se refiere tanto a la autoafirmación de cada una de las personas participantes como a la afirmación del grupo como colectivo específico. El contexto de grupo pone en juego los mecanismos en que se basa la seguridad en uno/a mismo/a, tanto internos (autoconcepto, capacidades...) como en relación con las presiones exteriores (papel en el grupo, exigencias sociales...). Unas veces se trata de hacer conscientes las propias habilidades y limitaciones. Otras, de facilitar el reconocimiento de las propias necesidades y poderlas expresar de una forma verbal y no verbal, potenciando la aceptación de todas las personas en el grupo. Otras veces se trata de favorecer la conciencia de grupo.

3

LA CONFIANZA

Surge como resultado de un clima favorable y seguro, en el que el conocimiento y la afirmación dejan paso a un sentimiento de corresponsabilidad. El grado o los matices de esa confianza suponen una configuración de interrelaciones entre cada participante y las demás personas, y entre el grupo como tal. Además de favorecer el desarrollo personal y fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión de grupo, la confianza es básica para prepararse para un objetivo colectivo que puede orientarse, por ejemplo, a la transformación social.

4

LA COMUNICACIÓN

Comprende el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal en la expresión de necesidades o sentimientos, así como en la escucha activa. Supone no solamente comprender, sino mostrar apertura a las necesidades de las demás personas y al compromiso. El desarrollo de formas de comunicación no-verbal supone también una riqueza de innumerables experiencias para la potenciación de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del grupo. Un proceso socioemocional ofrece espacios con canales diversos para la expresión de sentimientos. En esos espacios es preciso inducir la expresión de los sentimientos existentes hacia las otras personas y hacia el grupo. Del mismo modo, es preciso acompañar las consecuencias de esa expresión y favorecer la resolución de los conflictos que surjan a raíz de esa expresión. Por esta razón es preciso afianzar la confianza antes de profundizar en esta comunicación.

5

LA COOPERACIÓN

Una vez afianzada la confianza y los canales para que en ella se dé la comunicación, ya se puede dar un paso más descubriendo no solo las ventajas y posibilidades del trabajo en común en cuanto a los resultados, sino también cómo ello puede servir como experiencia vital, desarrollando la capacidad de compartir.

6

LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

El conflicto forma parte de la vida cotidiana. Se da cuando chocan los intereses o necesidades de dos o más personas dentro de un grupo. En función del nivel de avance en la mencionada escalera de la presentación, el grupo se habrá provisto (o no) de las herramientas necesarias para la resolución del conflicto y lo afrontará conforme la siguiente representación gráfica, en la que se cruza el interés por los objetivos (planos superior e inferior) y el interés por la relación entre quienes componen el grupo (planos lateral izquierdo y lateral derecho), dando lugar a distintas formas de afrontar y solucionar los conflictos:

7





Cuadro 1: Estilos de resolución de conflictos

Fuente: Cascón, P. (2001)

Tomando como referencia el cuadro anterior⁵, la aparición de unos estilos de resolución de conflictos u otros vendrá determinada por aquello a lo que demos más importancia en el grupo: a los *objetivos* o a las *relaciones* entre sus miembros. Esto nos remite las cuestiones que nos hacíamos al inicio de esta guía y que resumíamos en: **¿a qué damos más importancia en nuestra práctica educativa?** Pues bien, ambas opciones (objetivos y relaciones) son variables interdependientes, ya que si optamos por dar mucha importancia a una de ellas, posiblemente la otra se vea afectada: por ejemplo, si damos demasiada importancia al logro de objetivos (en el caso del ámbito educativo, entendiendo los objetivos como los conocimientos curriculares) y al cumplimiento de tareas y tiempos necesarios para lograrlos, posiblemente estemos dejando en un segundo plano las relaciones entre los miembros del grupo y las emociones que cada persona va experimentando en el proceso, dando lugar a la mala gestión de enfados, malentendidos, mala comunicación... Esto en el medio y largo plazo, podría tener consecuencias negativas en el logro de los objetivos.

Por el contrario, si la atención a las relaciones en el grupo toma un papel excesivamente prioritario, puede aparecer la posibilidad de que no lleguen a cumplirse los objetivos o que se tarde más de lo previsto en lograrlos; sin embargo, las relaciones entre los miembros del grupo serían mucho más fuertes que en el caso anterior y las personas que componen el grupo tendrían una vivencia emocional mucho más positiva. Esto en el medio y largo plazo, podría tener consecuencias positivas en el logro de los objetivos.

5. Cascón (2001) se basa en el instrumento «Thomas-Kilmann Conflict Mode» que evalúa la conducta del individuo en situaciones de conflicto, es decir, situaciones en las que los intereses de dos personas parecen ser incompatibles. En las situaciones de conflicto, podemos describir la conducta de la persona según dos dimensiones básicas: (1) asertividad, la medida en que el individuo intenta satisfacer sus propios intereses y, (2) cooperación, la medida en que el individuo intenta satisfacer los intereses de la otra persona. Estas dos dimensiones de la conducta se pueden utilizar para definir los cinco métodos de resolución de conflictos: Competición, Colaboración, Compromiso, Evitación y Sumisión.



A modo de conclusión, podemos afirmar que la cooperación nos proporciona un equilibrio saludable entre las dos variables: **en un proceso colaborativo tanto los objetivos como las relaciones dentro del grupo tendrán la misma importancia** y existirán mecanismos colectivos para asegurar que se presta atención a ambos elementos y para que las personas que componen el grupo vivan el proceso teniendo en cuenta las emociones que se manifiestan en los planos personal y colectivo, poniendo especial atención al sentimiento de inclusión, participación y pertenencia al grupo como un elemento esencial.

Siguiendo en esta línea pero adaptándolo al contexto educativo, podemos decir que las vivencias emocionales que el alumnado experimenta a raíz de la pertenencia e inclusión (o no) a los diferentes grupos que conforman el contexto escolar determinan en gran medida el desarrollo socioafectivo del alumnado. Es por esto por lo que **la gestión socioemocional de los conflictos que surjan entre los grupos de estudiantes influirá en cómo resolverán estos conflictos** (si eligen optar por mecanismos saludables y positivos para todos y todas o si deciden no hacerlo) y con ello, **favorecer la inclusión y participación de todos y todas** o, por el contrario, fomentar la exclusión y la sensación de no pertenencia al grupo. Así, el abordaje socioemocional se puede constituir como una potente herramienta para promover ese sentimiento de pertenencia e inclusión, especialmente en el alumnado perteneciente a colectivos vulnerados y susceptibles de vivir situaciones de exclusión, promoviendo un mayor deseo de permanecer en la institución educativa y evitando procesos excluyentes, estigmatizadores o de violencia y ayudando a prevenir el abandono escolar temprano ocasionado por estos motivos, entre otros.

Se trata, por lo tanto, de promover que se genere esa conciencia colectiva, en la que los grupos de estudiantes que se conforman en la institución educativa se sientan parte integrante de un grupo mayor que los engloba a todos y todas en igualdad de oportunidades, derechos y obligaciones, en el que tratamos a los y las demás con cuidado y recibimos el mismo cuidado por parte del resto, en el que nos preocupamos de nuestro entorno inmediato y también emprendemos actos individuales y colectivos para mejorar el entorno global del que somos parte.

1.4. La transformación social

La educación socioemocional es la herramienta más efectiva para lograr cambios reales, vivenciales, encarnados, en las personas y en los grupos. Esta transformación personal y colectiva es un requisito imprescindible para alcanzar la transformación social. De hecho, son varias las tradiciones espirituales y políticas que nos recuerdan que el camino del cambio global requiere del cambio individual y local, desde el Oráculo de Delfos **«Conócete a ti mismo y conocerás el universo y a los dioses»** hasta la afirmación erróneamente atribuida a Gandhi **«Sé tú el cambio que quieres ver en el mundo»** o el proverbio Maya **«Quien cree, crea, quien crea hace; quien hace se transforma y a la sociedad en la que vive»**.

El cambio personal y colectivo es un requisito necesario, pero parece no ser suficiente para alcanzar la transformación social. La clave, probablemente, está en llevar a cabo esa transformación personal mientras se participa en procesos de transformación social a favor de la justicia, la paz y la libertad universal. Es en este punto cuando nos preguntamos: **¿Cómo se puede favorecer ese cambio social en la educación desde la dimensión socioemocional?**

Una primera orientación que puede parecer obvia pero que conviene recordar, es la de aplicar la metodología socioafectiva (ver figura 1 en la página 10) a la hora de abordar los contenidos relacionados con el estudio de cuestiones socioeconómicas, especialmente en aquellos temas relacionados con realidades





sociales que queremos transformar. Es decir, partir de una vivencia emocional en relación con una injusticia social, invitar al alumnado a hacer una reflexión personal seguida de una generalización colectiva, teorizar sobre la cuestión ampliando la información (investigando) y conectando los fenómenos locales con los globales para, finalmente, contextualizar y definir qué podemos hacer para efectuar cambios reales en los sistemas en que participamos y cómo podemos tomar una posición activa. Todo este proceso nace a partir de las emociones experimentadas a raíz de la vivencia emocional inicial.

La empatía es, de nuevo, un factor clave de la transformación, por ser el elemento emocional que vincula la realidad de las personas educadoras y educandas que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, con las personas que sufren la vulneración de sus derechos por alguna causa en algún lugar del mundo.

A lo largo del proceso de transformación social, el grupo irá atravesando diversas emociones. Todas ellas aportarán información relevante y es necesario darles el espacio necesario para que puedan evolucionar. Hay una emoción que actualmente se erige como una de las banderas para la transformación social: la indignación. En palabras de la filósofa, profesora y escritora feminista Simone de Beauvoir (1954) *«la vida de uno tiene valor en la medida en que uno atribuye valor a las vidas de los otros, a través del amor, la amistad, la indignación y la compasión»*. En la misma línea, el diplomático, escritor y militante político Stéphane Hessel (2011) escribía sobre la indignación: *«Os deseo a todos, a cada uno de vosotros, que tengáis vuestro motivo de indignación. Es un valor precioso. Cuando algo te indigna (...) te conviertes en alguien militante, fuerte y comprometido. Pasas a formar parte de esa corriente de la historia, y la gran corriente debe seguir gracias a cada uno. Esa corriente tiende hacia mayor justicia, mayor libertad»*. Encontramos la indignación ante la realidad como uno de los motores para la puesta en marcha de los procesos de transformación persona, colectiva y social.

El proceso de transformación social que vive el grupo requiere también aprender a gestionar las divergencias y diferencias que se pueden manifestar en su interior. Aristóteles sentenciaba que **la propia naturaleza humana es social**. Sin embargo, el sistema de organización social moderno basado en la competición en lugar de en la cooperación, se encarga de que socialicemos desde una posición individualista y, en muchas ocasiones, egocéntrica. Gran parte de la culpa de esto recae sobre la lógica del pensamiento occidental moderno como único. Este posicionamiento, que es necesario que abandonemos, provoca que pueda ser muy complejo aprender a comprender y a vivir con opiniones y posicionamientos diversos o contrarios a los propios.

En este punto, un elemento esencial es aprender a gestionar la frustración para que sea posible construir, desde la educación, procesos de participación y movilización desde una mirada de ciudadanía global y de cooperación, evitando otros estilos de dinámicas de resolución de conflictos menos saludables y más excluyentes, como se ha mencionado en el apartado anterior.

Para Goleman (1995), la adecuada gestión de la frustración se constituye como un elemento fundamental, ya que dominar una gran cantidad de talentos no es suficiente si no logramos controlar este sentimiento. Así, la frustración aparece cuando esperamos realizar un deseo y esto no se cumple, es decir, cuando no logramos cumplir con nuestras expectativas. En este punto nos parece relevante visibilizar las consecuencias de la socialización diferenciada de género en la construcción social y cultural de expectativas diferentes para mujeres y hombres y, como consecuencia, su influencia en las frustraciones que las personas vivimos de forma diferente según el género. Por ello, a la hora de hablar de la gestión de la frustración, es necesario partir de un análisis de género, teniendo en cuenta que mujeres y hombres vivimos frustraciones específicas, fruto de las expectativas que el sistema heteropatriarcal se encarga de definir y perpetuar.





En el ejercicio de la ciudadanía global también es necesario **aceptar la existencia de puntos de vista diversos** y el hecho de que muchas veces no será el nuestro el que prime en la toma de decisiones (María Araujo, 2014).

La escalera de la provención que ha sido mencionada anteriormente, también se constituye como una de las claves para abordar la transformación social desde los espacios educativos. Al igual que el grupo ha visto cómo es necesario conocerse, afirmarnos personalmente y como colectivo, así como desarrollar la confianza que nos permita expresarnos y comunicarnos; del mismo modo, se pueden aplicar esos principios para conocer las relaciones socioeconómicas y comprender la importancia de, en palabras de Amaia Pérez Orozco (en de Blas, 2012), **«poner la vida en el centro para dar un vuelco a un sistema que desprecia la vida»** y comprender que es imprescindible cuidar y dejarnos cuidar, en el grupo y en la sociedad.

Puesto que el objetivo de esa provención es proveer, (dotar a las personas y al grupo de las capacidades necesarias para la resolución de los conflictos) también se completa el proceso con más capacidades para atender a los conflictos sociales de las que se manejaban inicialmente.

Son varias las metodologías didácticas que nos permiten desarrollar procesos educativos mientras realizamos cambios sociales (por pequeños que éstos sean). Por ejemplo, el **Aprendizaje Servicio con mirada de Cuidados o el Aprendizaje Basado en Proyectos Transformadores**⁶. Ahora bien, es importante recordar que, generalmente, cuando queremos llevar a cabo una transformación social es porque se está produciendo alguna forma de injusticia, desigualdad o vulneración de derechos y, por tanto, hay cierto conflicto social. Es previsible que el contacto con esa realidad despierte también conflictos personales e interpersonales, por lo que es preciso el acompañamiento emocional de todas las personas que participen de la experiencia educativa.

Otro ejemplo de cómo el abordaje socioemocional en un grupo educativo potencia la transformación social, lo encontramos en metodologías lúdicas como la **Ludopedagogía** (Rivasés, 2017)⁷ y **los juegos cooperativos**⁸. Cuando cambiamos una norma en un juego y gracias a ese cambio el juego pasa a ser utilizado como herramienta de inclusión en lugar de exclusión, estamos transformando la realidad.

Para cerrar este apartado sobre la transformación social desde el abordaje de las emociones, recordamos a Kate Millett (2016) que nos enseña que **«lo personal es político»** y unimos sus palabras a las de Paulo Freire (1990), quien nos recuerda que **«la educación es una acción política»**. De esta forma, podemos concluir también que **abordar la intervención educativa desde la perspectiva socioemocional es un acto político y transformador**, siempre que pongamos conciencia en la relación que existe entre el proceso educativo que se está viviendo y la realidad socioeconómica local y global.

6. Algunos ejemplos de ApS y ABP son las guías de InteRed <https://www.intered.org/es/recursos/pistas-para-practicar-aps-con-cuidados> y <https://www.intered.org/es/recursos/guia-de-aprendizaje-por-proyectos-transformadores-con-dimension-global-local-una>

7. La Ludopedagogía, que proviene de la Educación Popular, concreta y hace operativa una apuesta política y pedagógica: la realidad que vivimos no nos gusta y queremos cambiarla. Su propuesta es recuperar, revalorar y recrear la capacidad de jugar, entendiendo que jugar es un viaje para re-descubrir la realidad: investigarla, darle vuelta, re-crearla y transformarla. Esa es la decisión política de la que formamos parte.

8. En el marco del Proyecto TEMSIC, se ha desarrollado la guía *«Acción Educativa Transformadora: contribuciones desde el juego educativo para la ciudadanía global»* en la que se presenta un marco teórico así como propuestas pedagógicas prácticas para abordar, desde un enfoque ciudadanía global, la implementación de juegos cooperativos en el aula. Puede consultarse esta guía en: <https://transformative-edu.eu/acerca-de/#recursos> y <https://www.intered.org/es/recursos/accion-educativa-transformadora-contribuciones-desde-el-juego-educativo-para-la-ciudadania>



LAS EMOCIONES EN EL ESPACIO EDUCATIVO



2



2.1 Un universo de emociones

Desde que, como hemos mencionado al inicio de esta guía, Mayer y Salovey acuñaron en 1990 el término «inteligencia emocional» y Daniel Goleman lo popularizó en 1995 hasta la actualidad, no se ha dejado de avanzar en el estudio científico de las emociones. Entre las corrientes científicas que lo están haciendo en el presente, caben destacar las neurociencias. Por el campo que nos ocupa, más adelante nos referiremos a la **neuro-pedagogía**.

Dada esta diversidad de puntos de vista científicos en el ámbito del estudio y abordaje de las emociones, existen grandes diferencias a la hora de definir las emociones, sus características y su categorización. Existen discrepancias incluso a la hora de delimitar cuáles son las emociones primarias, de las cuales emanan los cientos de emociones que puede experimentar el ser humano. Probablemente, la teoría más reconocida, aunque luego cada autora o autor amplía categorías, sea la que emana de los estudios de Paul Ekman (1993) y su descubrimiento de cuatro expresiones faciales concretas: **Miedo; Ira; Tristeza y Alegría**, que se consideran como universales por ser reconocidas por personas de culturas de todo el mundo.

A raíz de los estudios de Ekman, Goleman categorizó las emociones primarias como: **Ira; Tristeza; Miedo; Alegría; Amor, Sorpresa; Aversión y Vergüenza**, aunque él mismo reconocía las limitaciones de esta categorización, por las muchas combinaciones de emociones de distintas categorías que puede experimentar el ser humano.

Por su gran variedad de conceptos y la riqueza de sus interrelaciones muy útiles para el trabajo educativo, en esta guía tomamos como referencia el análisis y la representación gráfica de las emociones elaborada por el



Proyecto «Universo de Emociones»⁹ impulsado conjuntamente por Eduard Punset, el profesor Rafael Bisquerra y el estudio PalauGea, cuyo fin es ofrecer una representación gráfica de las 307 emociones humanas más importantes, dentro de las más de 500 contabilizadas por la investigación científica.

Las grandes galaxias que se contemplan en este mapa del Universo de Emociones son **Miedo, Ira, Tristeza, Alegría, Amor y Felicidad**, y en cada una de ellas se encuentra un subconjunto de emociones con características similares que permiten incluirlas en el mismo grupo.

MAPA DE LAS EMOCIONES. Conceptos relacionados con las distintas emociones



9. <https://universodeemociones.com/proyecto/>



Elaboración propia a partir de Bisquerria (2015), Greenberg (2008), Goleman (1995) y Ekman (1993)



2.2 La inteligencia emocional en la educación transformadora para la ciudadanía global

Anteriormente se ha mencionado la teoría de las inteligencias múltiples, de Howard Gardner. Según ella, la inteligencia no se limita a la comprensión cognitiva conceptual, sino que es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. Desde esta perspectiva, no podemos limitar la inteligencia emocional en educación a la capacidad de saber nombrar las emociones, y mucho menos abordarla como la capacidad de aprender a controlar y reprimir las propias emociones para evitar su expresión en público (tendencia que en ocasiones se suele utilizar para evitar que surjan imprevistos o contratiempos relacionados con la expresión y gestión emocional, tanto en el ámbito educativo como en la sociedad en general).

Desde un enfoque de educación para la ciudadanía global podemos decir que **la inteligencia emocional aplicada a la educación transformadora es la capacidad de resolver los problemas de desigualdad, vulneración de los Derechos Humanos, destrucción del planeta, etc. por medio de la dinamización de procesos socioemocionales que transforman la realidad a favor de la justicia global.**

En los procesos de aprendizaje, construcción y ejercicio de la ciudadanía global se disparan sentimientos relacionados con las emociones básicas. Tomando como referencia las anteriormente mencionadas, proponemos que en los procesos educativos para la transformación social será preciso acompañar y trabajar desde un enfoque socioemocional las siguientes emociones:

 <p>Miedo</p> <p>Ante las previsibles violaciones de derechos y la conciencia de que en un mundo global ese incumplimiento nos afecta ya en el presente y puede hacerlo mucho más en el futuro.</p>	 <p>Ira</p> <p>Ante la violación de los derechos humanos y el incumplimiento por parte de las instituciones y personas que tienen la responsabilidad y la obligación de garantizarlos.</p>	 <p>Tristeza</p> <p>Fruto de la mencionada injusticia y la empatía con el sufrimiento de las personas y colectivos que la padecen.</p>
 <p>Alegría</p> <p>Que se crea con la participación en los procesos de transformación a favor de la justicia social y la colaboración con las entidades implicadas en generar esos cambios. También la alegría por los logros que se consiguen en esa lucha.</p>	 <p>Amor</p> <p>Que surge al experimentar la empatía, la simpatía, el afecto, el interés y la aceptación por otros y otras.</p>	 <p>Felicidad</p> <p>Al sentirse en armonía y en sintonía con procesos de participación que sabemos que contribuyen a la justicia global y al Bien Común.</p>





Nuestra propuesta es que la gestión de las emociones en los procesos educativos para la ciudadanía global tenga siempre como principio básico la toma de conciencia emocional y, en relación con ella, favorecer los procesos de homeostasis¹⁰ o autorregulación orgánica.

2.3 Las emociones y el cuerpo en la experiencia educativa transformadora

«*Tu mente crea tu realidad*» es una de las más conocidas afirmaciones del reconocido neurocientífico Joe Dispenza (2013), investigador y divulgador de la neurociencia, de su relación con la gestión emocional y, por lo tanto, con la felicidad del ser humano.

Esta afirmación es aplicable a varias cuestiones. Una, especialmente destacable para el ámbito educativo, es darnos cuenta de que lo que llamamos «realidad» es la interpretación que nuestro cerebro construye con los estímulos que recibe por medio de los sentidos y la elaboración que de ellos hace a partir de los sistemas de comprensión que ha construido a través de sus experiencias previas. Es decir, nunca llegamos a percibir completamente la realidad exterior, sino que **creamos nuestra propia construcción de la realidad**. Los estímulos que recibe el cerebro son procesados por nuestros conocimientos previos y la mente construye una imagen del exterior que denominamos «realidad», pero que es diferente a la «imagen» construida por otras mentes, incluso cuando compartimos el mismo lenguaje para describirla.

En este sentido y parafraseando a Dispenza, **nuestra mente crea nuestra realidad**. Percibiremos la realidad de modo diferente en el momento que nos damos cuenta de que es una creación nuestra y que, en gran medida, podemos transformarla, no siempre a nuestra voluntad, pero sí en el modo de percibirla e interpretarla.

Igualmente importante en la educación y en cualquier forma de convivencia, es saber que otras mentes crean otras realidades, es decir, conciben la realidad de modo diferente a partir de los mismos estímulos. Por eso, aunque contemos con la misma fuente de información en cuanto que «la realidad externa» pueda ser la misma (lo cual puede ser discutible, pero requeriría un debate filosófico excesivo para la guía que nos ocupa); la imagen que cada persona elabora de esa realidad y cómo funciona (su cosmovisión) es diferente para cada persona y, mucho más, para cada cultura.

Teniendo en cuenta variables como los conocimientos previos, la cultura, el sexo/género (entre otras), podríamos establecer la similitud entre la mente y un programa informático (neuronal en este caso), de modo que en la misma situación, unas personas perciben elementos que otras ni siquiera ven. Cuando ven algo parecido, incluso creyendo que lo perciben de igual forma, les afecta de modo diferente, moviéndoles distintas emociones, que pueden ser incluso contrarias. Por lo tanto, la respuesta que se da a esa cuestión es diferente, incluso en el caso de que se manifieste haber percibido lo mismo y sentido lo mismo. Esto tiene mucho que ver no solo con la experiencia vital de cada persona y el camino que haya recorrido a lo largo de su vida, sino también de variables como sus condiciones socioeconómicas,

10. En biología, se entiende la homeostasis como *los fenómenos de autorregulación, que conducen al mantenimiento de las propiedades del medio interno de un organismo*. Aplicado al ser humano es la capacidad que tiene cada persona para regularse corporal y emocionalmente, adaptándose de la forma más sana posible, a los cambios que se producen en su ambiente. A veces estos procesos de autorregulación natural se ven interrumpidos por los mecanismos neuróticos aprendidos que no permiten a la persona completar dicha regulación orgánica alcanzando así la homeostasis. (de Casso, 2020)





o, cuando hablamos de la interpretación de la realidad global desde un enfoque crítico, influirá la sensibilidad o los conocimientos que tenga sobre determinados temas y problemáticas sociales, locales y globales. Ofrecemos algunos ejemplos a continuación:

Una persona que se perciba como ecologista y que cuente con conocimientos sobre ecologismo y/o presente sensibilidad hacia las problemáticas relacionadas con los daños que se producen contra el planeta, percibirá como algo indignante, frustrante e incluso doloroso encontrarse una bolsa de plástico en el mar. Sin embargo, una persona que no ha desarrollado preocupación por el tema o que no tiene conocimiento de la situación límite del planeta, podrá pasar este hecho por alto o no darle una gran importancia. Puede que incluso no llegue a ver la bolsa de plástico.

Una persona feminista, distinguirá cuándo se está empleando un lenguaje inclusivo o se está utilizando el masculino como si fuera genérico, invisibilizando así a las mujeres. Sin embargo, una persona sin esa sensibilidad, puede creer que es irrelevante utilizar el masculino como genérico o incluso no darse cuenta de que se está optando por no usar un lenguaje inclusivo que invisibiliza a más de la mitad de la población mundial.

En ambos casos las personas protagonistas han sido expuestas a los mismos estímulos, sin embargo, su interpretación y construcción de su propia realidad es completamente diferente, incluso llegando a ser opuesta.

La neurociencia engloba los diversos campos científicos que estudian el sistema nervioso y todos sus aspectos (como son: su estructura, sus funciones, el desarrollo ontogenético y filogenético, bioquímica, patología, farmacología, etc.); así como el modo en que sus diferentes elementos interactúan, dando lugar a las bases biológicas de la cognición y la conducta.

En las últimas décadas, las investigaciones han estado marcadas por el papel que la neurociencia ha dado a las emociones en la vida humana (Dispenza, 2013). Esta es una de las especialidades de la neuropsicología, que explica la relación entre esos procesos biológicos y los de la mente. Por su parte, **la neuro-pedagogía explica la relación entre esos procesos biológicos y los procesos de aprendizaje, con especial atención a cómo influyen las emociones en ellos.**

El conocimiento del **proceso bio-neuropsicológico**, además de aportarnos la explicación física de los fenómenos emocionales, es relevante en esta guía porque **nos permite comprobar la primacía que tiene la educación en la conformación de los pensamientos y emociones.** Tanto por su potencial condicionante, al estar fijando los circuitos neurológicos que forman los pensamientos y emociones, como por su capacidad de cambiar estos «modos de pensar y de sentir» por medio de la conciencia y la repetición, fijando, de esta forma, caminos (circuitos) alternativos.

Evolutivamente y como se puede ver en su estructura, el cerebro está compuesto por tres cerebros independientes pero interconectados funcionalmente. Para distinguirlos visualmente, podemos utilizar como referencia nuestra propia mano. Si tomamos el dedo pulgar, lo situamos en la palma de la mano y plegamos encima los otros dedos, cerrando el puño con nuestro dedo pulgar en su interior, obtenemos un modelo bastante representativo de la estructura cerebral.





Así, distinguimos los tres cerebros que componen el **modelo triuno** de Paul MacLean (1990):

El cerebro primitivo o reptiliano, que en nuestra representación de la mano se corresponde con la zona que abarca desde la muñeca hasta el comienzo del dedo pulgar, y está compuesto por el tronco cerebral y el cerebelo. Se encarga de recoger los datos la información procedente del exterior a través de las sensaciones corporales, regula los estados de vigilia y sueño y las respuestas de supervivencia como lucha, huida o bloqueo.

El cerebro mamífero (amígdala, hipotálamo e hipocampo), situado encima y rodeando el tronco del encéfalo. Siguiendo nuestro modelo de la mano, se correspondería con el dedo pulgar recogido en la palma de la mano. Incluye las estructuras límbicas que regulan las emociones y la motivación, aunque las emociones no se limitan a esta zona sino que afectan a todos los circuitos neuronales y los procesos mentales que emergen a partir de ellos.

El cerebro propiamente humano o neocórtex, que es la corteza cerebral que envuelve todo lo demás. El neocórtex es la estructura más «humana» del sistema nervioso, ya que es la región de la corteza cerebral relacionada con las capacidades que diferencian al ser humano de otros mamíferos, como por ejemplo, el lenguaje, la imaginación o la capacidad de abstracción. En la representación de nuestra mano, el neocórtex sería los dedos que cubren el pulgar.

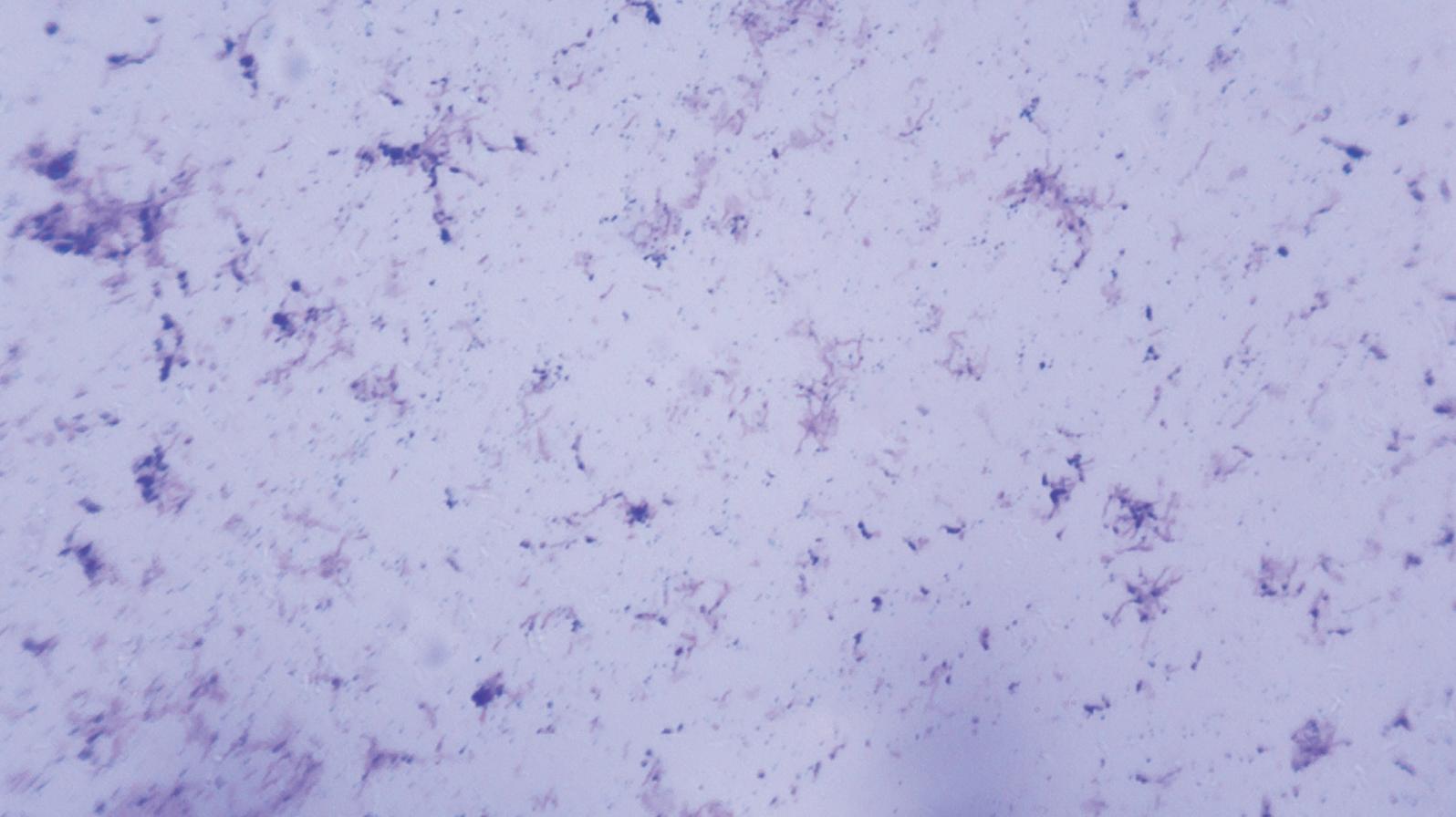
Para acercarnos, mediante un brevísimo resumen¹¹, a la comprensión de los procesos que suceden en el interior de estos cerebros, es preciso constatar cómo el cerebro está compuesto, junto con el resto del sistema nervioso, por una inmensa red de neuronas. Los estudios realizados sobre el funcionamiento del cerebro y del sistema nervioso han permitido constatar cómo cada neurona emite un mensaje de naturaleza eléctrica que viaja a lo largo de sus ramificaciones y que, en un espacio -denominado sinapsis- llega hasta otras muchas neuronas. De este modo, la información, no sólo se transmite, sino que interacciona en diversas zonas del cerebro, en función de la naturaleza de la información que está en acción. En cada sinapsis, la neurona libera una cantidad de neurotransmisores y la señal deja de ser eléctrica y pasa a ser química. Cada neurona receptora de esta información excita o inhibe la comunicación a otras neuronas. Esta «decisión» depende del histórico aprendido que, junto a la información genética, va conformando «circuitos» que fijan (con cierto margen de flexibilidad) los caminos que recorre la información y, por tanto, el tipo de pensamientos y de emociones que se movilizan. Este tipo de comunicación no se da solo entre neuronas, sino también de modo semejante entre neuronas y fibras musculares para provocar el movimiento.

Otro planteamiento de la neurociencia que resulta fundamental para la comprensión de sus implicaciones con la educación transformadora, parte de la **esencia social del cerebro humano**. El cerebro, como el conjunto del cuerpo, evolucionó para permitirnos organizar las relaciones intercelulares al interior y con los y las demás al exterior. Y en esa combinación de relaciones, el cerebro se desarrolló hasta ser el más grande de todas las especies, justo porque fuimos capaces de gestionar la vida en comunidad. **Vivir con otras y otros es la maravillosa causa de nuestra complejidad cerebral** y podríamos incluso hablar de neuro-convivencia.

Como estamos viendo, **conocer el modo en que funciona neurológicamente el cerebro nos permite conocer cómo se materializan el conocimiento y nuestras emociones**. Literalmente, nuestros pensamientos, sentimientos, emociones y en definitiva la percepción que tenemos del mundo, son materia, emanan de la materia y se transforman materialmente.

11. Para este resumen, se han tomado como inspiración las ideas de Pedro de Casso (2020) en *Mi Gestalt. El potencial oculto en la Gestalt de Fritz Perls* que a su vez recoge información del neurólogo gallego Xurxo Mariño en *Neurociencia para Julia* (2014)





La neuro-pedagogía nos enseña que lo que entendemos por realidad son ideas que elabora nuestro cerebro, pero que las ideas de nuestra mente son, a su vez, realidades físicas que ocurren en nuestro cerebro. Son procesos biológicos, eléctricos, químicos, hormonales, etc. Saber cómo se desarrollan esos procesos y conocer cómo se fijan, nos permite, en la enseñanza, favorecer procesos de aprendizaje que los tengan en cuenta. Pero también nos permite, asumiendo la responsabilidad social y política que conlleva la docencia, inducir procesos de transformación personal, colectiva y social. Esos cambios individuales y sociales son también cambios físicos, biológicos, químicos... que podemos promover desde una práctica educativa socioemocional y transformadora. La transformación personal y social afecta a todos los órdenes del conocimiento y, por tanto, puede abordarse socioemocionalmente desde cualquier asignatura.

Un modo diferente de pensar conlleva, por ejemplo, el flujo de una proporción diferente de hormonas. Esto es válido tanto para individuos como para la sociedad: una sociedad caracterizada por el miedo tendrá una alta proporción de las hormonas y neurotransmisores generados por el miedo (como son la adrenocorticotropa, la epinefrina, el cortisol, etc.) circulando por los cuerpos de sus habitantes. En cambio, una sociedad básicamente en paz, en la que los derechos están cubiertos y suficientemente garantizados, dispondrá de una mayor proporción de hormonas placenteras (oxitocina, endorfinas, etc.).

Saber cómo se fijan los circuitos neuronales asociados a las formas de pensamiento que generan miedo nos ayuda a reconocerlos y a distinguir si nos dan una información útil para la supervivencia o son una fijación neurótica. Igualmente, saber que se pueden modificar esos circuitos, internamente poniendo conciencia en nuestras emociones y pensamientos, y externamente creando contextos de confianza y seguridad, nos permite dejar evolucionar el miedo si ya no nos ayuda. Por otro lado, saber cómo un pensamiento positivo realista genera sentimientos agradables, nos ayuda a elegir formas de pensar que nos ayuden a sentirnos de una determinada manera.

Razón y emoción, individualidad y sociabilidad son polaridades que se materializan en el cuerpo y se expresan en acciones. Más que afirmar que tenemos cuerpo, podemos decir que **somos cuerpo** y es en él en donde confluyen el pensamiento, la emoción y la acción; es en él donde la empatía se encarna y se moviliza. Ejemplo de ello son las neuronas espejo que se activan cuando hacemos algo del





mismo modo que cuando vemos o imaginamos que alguien lo hace. Gracias a ellas podemos imitar a los y las demás o aprender habilidades al contemplar cómo otros/as lo realizan. Ellas son, además, las responsables de la empatía: emociones y pensamientos de otras personas que se reflejan en nosotros o nosotras y que sentimos como propios. **Entendemos la empatía como el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro/a, lo que nos permite ponernos en perspectiva y acercarnos a las demás personas.**

La empatía es, junto con la vivencia consciente de cada experiencia individual, el aspecto fundamental al que atender en cada persona para abordar socioemocionalmente la educación transformadora para la ciudadanía global. Colectivamente, lo que es preciso abordar es la capacidad de resolución de conflictos y todo lo que sucede en ese proceso, como se ha descrito en apartados anteriores de esta guía.

Además de destacar el papel protagonista que tienen la conciencia de las propias emociones y la empatía hacia las emociones de las demás personas; la neuro-pedagogía nos aporta otras claves pedagógico - metodológicas (Ocaña y Maiques, 2019):

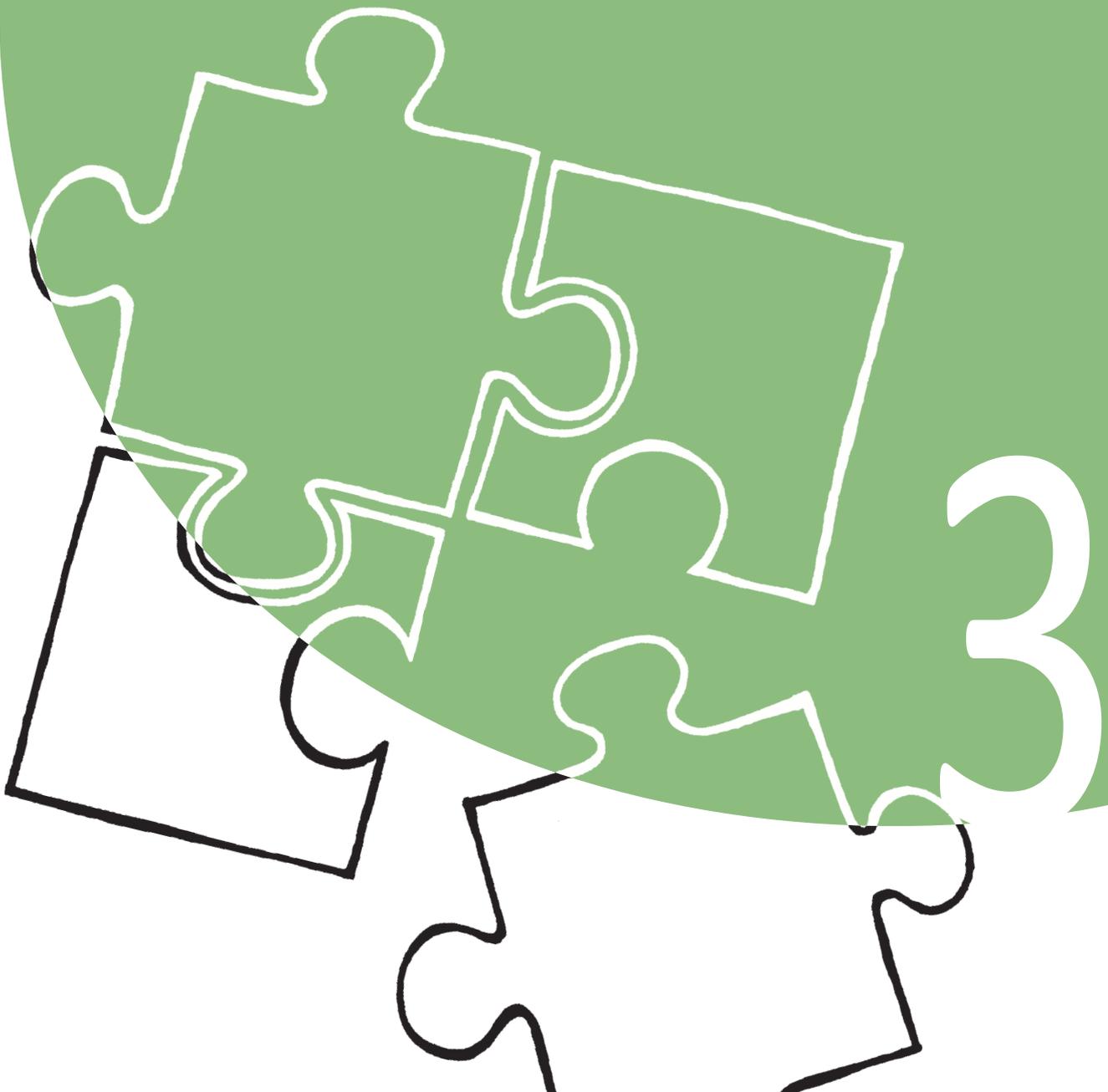
Cuidar el cerebro junto con el resto del cuerpo: asegurando el descanso para poder disponer de buenos niveles de atención, funciones motoras y cognitivas y un buen estado de ánimo; incorporando una dieta variada y equilibrada que asegure que nuestro cerebro dispone de los nutrientes necesarios; añadiendo a nuestros hábitos ejercicios de actividad física, relajación y respiración, que favorezcan la disminución del estrés, el mantenimiento de la atención, la oxigenación del cerebro, y unos mejores niveles de autocontrol y rendimiento cognitivo.

Cuidar el contexto y las relaciones sociales: promoviendo relaciones positivas entre profesorado, alumnado y con todo el ámbito educativo, que generen un clima propicio para el aprendizaje, tanto a nivel intelectual como emocional; cuidando el espacio relacional entre alumnado y profesorado, construyendo vínculos basados en la armonía y respeto; reduciendo el estrés, que es el responsable de limitar las funciones del hipocampo, y, como consecuencia, reducir las capacidades de memoria y aprendizaje.

Cuidar el proceso de enseñanza-aprendizaje: apostando por incentivar el interés y la curiosidad del alumnado mediante la incorporación de variaciones en los estímulos sensoriales; dando significado a lo aprendido para que el alumnado lo incorpore en su memoria a largo plazo y lo entienda como importante en su vida; adecuando los retos a las posibilidades del alumnado y añadiendo dificultad de forma progresiva, partiendo de la base de que cada alumno y alumna es única y respetando y comprendiendo sus individualidades para llegar a desarrollarse en su máximo potencial.



PROPUESTAS PRÁCTICAS
PARA ABORDAR
SOCIOEMOCIONALMENTE
LA CIUDADANÍA GLOBAL
EN EL AULA





El objetivo de esta sección es presentar **algunas propuestas prácticas para que el profesorado tenga referencias a la hora de plantear prácticas educativas que promuevan la construcción de ciudadanía global desde un enfoque socioemocional**. Además, gracias al contenido que hemos presentado sobre las neurociencias y la neuro-pedagogía, esperamos haber generado en el profesorado interés e inquietudes que le inviten a seguir investigando en el tema para implementarlo a través de su práctica docente.

Como se ha mencionado a lo largo de esta guía, **la escalera de la provención es una excelente herramienta para poner en marcha procesos educativos y transformadores que pongan en el centro la dimensión socioemocional**. Por ello, la tomaremos como eje que vertebrará este apartado en el que presentamos algunas propuestas que contribuirán a «proveer» al alumnado de las capacidades necesarias para favorecer la construcción de una ciudadanía global transformadora hacia la paz y la justicia en general y para afrontar los conflictos en particular, poniendo el énfasis en crear las bases para enfrentar cualquier disputa o divergencia en el momento en que se produzca, mejorando así las relaciones entre los sujetos protagonistas del proceso, partiendo de la necesidad de conocerse con detenimiento, dándole significado a las experiencias personales, estando conscientes de las limitaciones y potencialidades, para, en última instancia, promover espacios de cooperación y de transformación social.



3.1 Parar y poner conciencia sobre nuestras emociones

CARGANDO...

OBJETIVO

Esta actividad pretende que el alumnado se concentre en el momento presente y favorecer que se encuentre en un estado de calma y atención durante las actividades o momentos posteriores.

También puede realizarse después de alguna actividad concreta para dedicar un tiempo a integrar lo experimentado y aprendido.

Edad:

De 6 años en adelante

MATERIAL

Sillas o cojines en el suelo
Papel / un diario (opcional)
Gong / instrumento de percusión / sonido que marque el ritmo

PUESTA EN MARCHA

Se indica al alumnado que deben sentarse en posición cómoda, imaginando que un hilo invisible tira desde su coronilla hacia arriba.

Una vez que todos y todas se encuentren en esta posición, se les invitará a cerrar los ojos y a prepararse para visualizar la meditación guiada, que será facilitada en voz alta por parte de la persona que lidera la actividad. Existen múltiples recursos de meditación guiada, pueden utilizarse recursos disponibles en internet o pueden entonarse las indicaciones en voz alta. A continuación ofrecemos una propuesta basada en la Guía didáctica «Escuelas con alma»¹² elaborada por Selfi y el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global del que InteRed forma parte.

- Explicamos al alumnado, detenidamente, cómo realizar correctamente la postura. Para ello, se les invita a imaginar un taburete cuyo peso descansa equitativamente sobre sus 3 patas. Esa es la idea que hay detrás de la postura en que cada uno o cada una se sienta en el suelo con una pierna cruzada sobre la otra. En esa postura, la espalda está erguida y los ojos cerrados o apuntando ligeramente hacia abajo.
- Se les indica que deben dibujar una sutil sonrisa interna en sus labios.
- Se les indica que quien tenga dificultades en sentarse en el suelo con las piernas cruzadas, puede arrodillarse sobre un cojín o un banco de meditación, o sentarse en una silla con la espalda erguida y los pies apoyados en el suelo, uno junto a otro.
- Se les explica que, a veces, dejamos caer los hombros mientras meditamos, o nos sentamos con demasiada tensión. En estos casos, es útil indicarles que, para alcanzar la postura erguida y relajada, pueden imaginar que «cierran la cremallera». Para ello, tienen que imaginar que tienen una cremallera en mitad del cuerpo que, comenzando por el ombligo, finaliza en el mentón.
- Se les invita a que sientan el hilo invisible que tira desde la coronilla hacia arriba.
- Se les indica que dejen reposar cómodamente las manos sobre sus rodillas, y que lleven su atención a su respiración sin tratar de modificarla, sólo observándola.
- Es importante recordarles que, cuando un pensamiento o una sensación del cuerpo les distraiga, deben observarlo sin juzgarlo, y regresar amablemente su atención a su respiración.
- Asimismo, se les indica que al primer gong (o sonido que se haya elegido para marcar los ritmos), harán 1 minuto de meditación en silencio. Al finalizar el minuto sonará 3 veces el gong, e irán abriendo lentamente los ojos y recuperando la postura original.
- Suena el gong (o sonido que se haya elegido para marcar los ritmos) y hay 1 minuto de meditación en silencio. Vuelve a sonar el gong (o sonido que se haya elegido para marcar los ritmos) 3 veces y se indica que vayan abriendo lentamente los ojos. Con calma se darán las pautas para que cada cual, en su posición habitual, realice varias respiraciones conscientes con objeto de cerrar y despedirse con agradecimiento la actividad anterior, en un espacio compartido de atención y presencia. Al finalizar, con calma, se prepararán para la siguiente actividad.

12. <https://educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2021/05/guia-didactica-castellano-4.pdf>



PISTAS PARA GUIAR

Es conveniente que la primera vez que se vaya a realizar el ejercicio, se haya podido reflexionar con el alumnado, dentro del nivel de desarrollo de la etapa en la que estén, acerca de la necesidad de «parar» y encontrar calma mental y emocional. Y que dicha explicación vaya acompañada de los beneficios de enfocar su atención en su respiración para encontrar la calma que necesitan cuando sus pensamientos y emociones se encuentran revueltos.

Se recomienda que antes de dar inicio al ejercicio, se les recuerde que lo importante es que, si se distraen, regresen amablemente a enfocar su atención a su respiración.

Se recomienda incorporar el ejercicio a diario, promoviendo su uso en las transiciones entre las clases, y después de los espacios de recreo.

REFLEXIÓN

Se indica al alumnado que compartan con el grupo o escriban en su diario o algún papel las respuestas a algunas preguntas: *¿Qué has sentido durante el ejercicio? ¿Cómo se siente tu cuerpo tras la práctica del ejercicio? ¿Y tu mente? ¿En qué momentos del día sientes que puede beneficiarte este ejercicio?*

Se trata de incorporar a nuestros hábitos la «Pausa», concedernos un minuto entre una actividad y otra. Una pausa de quietud y consciencia, que nos prepara para lo que viene.



3.2 Presentación

NOMBRES ORIGINALES

OBJETIVO

Es una actividad para hacer con grupos que aún no se conocen y aprender los nombres de las personas que lo integran. Se desarrolla en círculo, suele hacerse de pie, pero el grupo puede estar sentado.

A la hora de implementarla con grupos que sí se conocen entre sí, favorecemos reforzar la confianza y los vínculos entre las personas que componen el grupo.

Edad:

De 6 años en adelante

MATERIAL

No requiere material

PUESTA EN MARCHA

Se harán cuatro rondas:

1. En la primera ronda, cada persona expresa su nombre de un modo original, aportando un gesto y un tono específico. (por ejemplo, Ana puede decir «Aaaaaaaaanná» mientras mueve sus brazos) y todo el grupo, a la vez, repite su nombre con ese gesto y ese modo de decirlo.
2. Se hace una segunda ronda en la que todo el grupo va, sucesivamente, expresando el nombre de cada persona, con su correspondiente gesto, el resto del grupo repite cada nombre y gesto también sucesivamente.
3. En la tercera ronda, una persona empieza diciendo su nombre: y haciendo su gesto. Por orden, la siguiente persona tiene que repetir el nombre anterior y después decir el suyo. La tercera persona repite los dos primeros nombres y añade el suyo, y así sucesivamente. Si alguien se equivoca u olvida puede pedir ayuda al grupo, diciendo «Ayuda».
4. La cuarta ronda se incluye en el apartado «reflexión»

PISTAS PARA GUIAR

Algo muy importante en ese tipo de ejercicios es el rol de la persona facilitadora. Deberá mostrar una actitud abierta, divertida y que invite a la participación sin complejos ni vergüenzas. En este ejercicio se trata de evitar el miedo al ridículo para generar un clima de positividad y confianza entre las personas que integran el grupo.

Sin embargo, también podemos encontrarnos con actitudes de cierre por parte del alumnado. Es importante tener en cuenta las emociones que los alumnos y alumnas experimentan y no forzarles a llevar a cabo un acto que les puede resultar incómodo. Desde el rol de facilitación, animaremos al alumnado que presente mayor dificultad, pediremos al resto del grupo que se sume a darles ánimos, nos apoyaremos en el alumnado más extrovertido para dar ejemplo de cómo la actividad es libre de prejuicios. En caso de no conseguir que algunas alumnas y alumnos quieran llevar a cabo el ejercicio, o que los ejercicios planteados supongan algún tipo de choque cultural para el alumnado, respetaremos su postura, anotándolo para trabajar estos imprevistos mediante otro tipo de actividades desde un análisis intercultural y más inclusivo.

REFLEXIÓN

En la ronda final cada persona comparte cómo se siente en este momento final y cómo se ha sentido a lo largo de la actividad: *¿qué emociones has experimentado? ¿te ha resultado fácil seguir el ritmo? ¿has sentido vergüenza, felicidad, miedo...? ¿crees que todos y todas habéis sentido las mismas cosas? ¿por qué crees que las personas afrontamos de distintas formas situaciones como esta? ¿cómo podemos ayudarnos y apoyarnos para que todo el mundo sienta comodidad?*

3.3 Conocimiento

CÍRCULOS CONCÉNTRICOS

OBJETIVO

Es una actividad que puede realizarse para ampliar el conocimiento interpersonal y favorecer un breve encuentro de intimidad entre compañeros y compañeras de un grupo.

Edad:

De 6 años en adelante

MATERIAL

No requiere material

PUESTA EN MARCHA

Se desarrolla en dos círculos concéntricos con igual número de personas para que cada persona tenga enfrente una pareja. Quien dinamiza puede participar si el grupo es impar.

Quien dinamiza va lanzando unas preguntas sobre las que ambas personas de la pareja tienen que dialogar. Dará un tiempo breve para charlar sobre la cuestión y cuando considere oportuno pedirá al círculo exterior que se mueva una posición en el sentido de las agujas del reloj.

Al desplazarse, se forman nuevas parejas y se lanza la siguiente pregunta, dando de nuevo un tiempo para dialogarla. Se seguirá con la dinámica hasta abordar todas las cuestiones que se quieran tratar.

PISTAS PARA GUIAR

Para ir conociéndose desde una mirada socioemocional, se pueden lanzar preguntas como las siguientes, pero adaptándolas a cada edad y momento del grupo: *¿Qué esperas de este proceso o de este grupo?; ¿Qué me preocupa del proceso? ¿Qué me ilusiona de este proceso? ¿Qué tipo de conflictos me cuesta abordar? ¿Cuáles son mis principales virtudes?*

Conviene intercalar preguntas relacionadas con el proceso con otras para conocerse, como: *¿Cuál y cómo ha sido un momento importante en mi vida? ¿Qué música me gusta? ¿Qué películas/libros/comidas...?*

Dependiendo de la edad del grupo podemos orientar esta actividad a reflexionar y debatir sobre problemáticas globales, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades comunicativas e interpersonales. Por ejemplo, se pueden hacer preguntas sobre temas actuales, cuestiones sociales que conciernen a todo el mundo, debates en torno a temas que se están abordando en algunas asignaturas, reflexiones sobre problemas globales y locales...

El rol de la persona facilitadora también conllevará fomentar el diálogo y el intercambio de ideas entre las distintas parejas. Es posible que el alumnado tienda a interactuar más con unas personas que con otras en función de la relación previa que tengan, pero el objetivo es generar ese espacio de comunicación y confianza entre todas las personas que componen el grupo.

REFLEXIÓN

Cuando haya habido interacción entre un número considerable de personas, se podrá reflexionar entorno a preguntas del tipo: *¿cómo te has sentido durante la práctica? ¿conocías por igual a todas las personas con las que has interactuado? ¿era la primera vez que hablabas con alguien, a pesar de pertenecer a la misma clase? ¿por qué crees que tendemos a interactuar con personas concretas o grupos cerrados? ¿has aprendido algo nuevo de alguien hoy? ¿te has dado cuenta de las cosas u opiniones que tienes en común con compañeros y compañeras con quienes habitualmente no te relacionas? ¿puedes proponerte llegar a conocer mejor a tus compañeras y compañeros y que te conozcan mejor a ti?*

3.4 Afirmación

AFIRMATIVO Y NEGATIVO

OBJETIVO

Es una actividad orientada a practicar la autoafirmación, ante una persona, con un grupo y delante de un grupo. También ayuda a tomar conciencia de lo que experimentamos ante la afirmación y la negación, tanto la propia como la de las demás personas.

Edad:

De 6 años en adelante

MATERIAL

No requiere material

j a

PUESTA EN MARCHA

En un primer momento se hacen parejas y se sitúan por el espacio físico. Una persona de la pareja dirá siempre «¡Sí!» y la otra dirá «¡No!». Tras acordar quién dirá cada palabra, cada pareja realiza su diálogo sin atender al resto, sólo escuchando a su compañera y expresando su afirmación o negación probando distintas formas y volúmenes de expresión.

Después de un rato, conviene parar y que cada persona preste atención a sus emociones en ese momento, haciendo un repaso sobre los sentimientos que han ido apareciendo a lo largo de la discusión.

Con la misma pareja, se cambian los papeles y se vuelve a expresar la discusión, de nuevo se toma conciencia de las emociones.

Tras el trabajo por parejas, el grupo se coloca en dos filas iguales, cara a cara. Ahora, será toda una fila la que diga «¡sí!» y la otra contestará todo el tiempo «¡no!». Se puede orquestar de modo que, según la confrontación avanza, va subiendo el volumen: la persona que lidera la actividad va levantando los brazos y después de un rato va bajando los brazos, y con ello, el alumnado va subiendo o bajando el volumen de sus «síes» y sus «noes». Hasta llegar al silencio. Se puede hacer varias veces.

PISTAS PARA GUIAR

Es posible que durante esta actividad se den distintas situaciones: puede ser que haya alumnos y alumnas a quienes les cueste más expresar la afirmación o la negación, especialmente cuando es momento de hacerlo de forma contundente. Es una oportunidad para identificar actitudes de inseguridad en el alumnado y tratar de reforzarlas a través del compañerismo del grupo.

REFLEXIÓN

Tras la experiencia es importante tomar conciencia de las emociones y compartir cómo se siente cada una al afirmarse ante una persona y ante un grupo, al escuchar la negación de otra persona y de un grupo, al sentirse en sintonía con un grupo, en oposición, etc.

También podemos reflexionar a partir de algunas preguntas guía: *¿te has sentido cómodo/a llevando la contraria a la otra persona / mitad del grupo? ¿te ha resultado fácil o difícil gritar a la otra persona / mitad del grupo? ¿crees que esta es la forma correcta de resolver los conflictos? ¿piensas que se ha llegado a algún acuerdo estando en posiciones contrarias y sin salir de ellas? ¿en qué situaciones de la vida cotidiana se manifiestan estos comportamientos? ¿es posible gestionarlos para resolver mejor nuestras diferencias? ¿hasta qué punto podemos «ceder» para llegar a un acuerdo?*



3.5 Confianza

GUÍA - LAZARILLO

OBJETIVO

Promover a lo interno del grupo dinámicas de cuidado y confianza.

Edad:

De 6 años en adelante

MATERIAL

Vendas para los ojos

PUESTA EN MARCHA

Se hacen parejas en las una persona lleva los ojos vendados mientras que la otra le guía.

Durante 15 minutos todas las parejas salen de sala y la persona «guía-lazarilla» va conduciendo a la persona que no puede ver, cuidándola y ofreciéndole experiencias (reconocer objetos, sonidos, llevarle de la mano, soltarle un rato la mano, describirle el entorno, susurrar, cantar...).

Es importante cumplir las siguientes consignas: estar muy atenta a que la persona guiada no corra ningún riesgo; la actividad debe hacerse en silencio todo el tiempo; no es una carrera de obstáculos sino que trata de ofrecer experiencias y cuidado; es preciso atender cómo se puede estar sintiendo la compañera y cuidarle.

Tras los 15 minutos vuelven a la sala y comparten cómo se han sentido siendo guiadas y cuidando.

A continuación se intercambian los papeles y experimentan otros 15 minutos.

PISTAS PARA GUIAR

Es importante dar las instrucciones de manera clara y asegurarnos de que el alumnado comprende que la actividad debe ser relajada, pausada y orientada al disfrute y la experiencia sensorial. Debemos evitar que el alumnado quiera ir rápido, hacer movimientos bruscos o gastar bromas.

La persona facilitadora deberá estar pendiente de las actitudes que se manifiestan. Es importante que todo el alumnado tenga la oportunidad de experimentar sensaciones, por lo que acompañaremos a aquellas parejas que presenten dificultades, ya sea porque la persona guía no sabe cómo continuar, o porque se manifiesta algún tipo de tensión o dificultad relacional a lo interno de la pareja.

REFLEXIÓN

El grupo regresa a la sala a compartir sus emociones y dialogar en grupo grande sobre el cuidado, el miedo y la confianza.

Algunas preguntas que pueden guiar el proceso de reflexión son: *¿cómo te has sentido durante la práctica? ¿has sentido lo mismo mientras guiabas que mientras eras guiado o guiada? ¿te has sentido a salvo? ¿has hecho sentir cómoda a la persona que has guiado? ¿has sentido miedo en algún momento? ¿te has preocupado porque la otra persona no sintiera miedo al dejarse guiar por ti? ¿cómo afecta a las demás personas tu forma de comportarte? ¿por qué es tan importante la confianza dentro de un grupo? ¿cómo podemos generar un clima de mayor confianza dentro de nuestra clase?*



3.6 Comunicación

DE MI VOZ A TU MANO

OBJETIVO

Mejorar las relaciones dentro del grupo tratando de promover la motivación y la creatividad para aprovechar oportunidades comunes y crear una base de confianza.

Esta actividad permite mostrar las dificultades de la comunicación; observar la diferencia entre la comunicación unidireccional y la bidireccional; analizar la influencia de las preguntas y el dialogo en la comunicación y en la transmisión de la información y mostrar la importancia de la actitud de la escucha en la comunicación.

Edad:

De 6 años en adelante

MATERIAL

No requiere material

PUESTA EN MARCHA

Para esta actividad hemos seguido el planteamiento de Almudena Payá Gomez y su *dibujo dictado*¹³

- Es una actividad por parejas, una persona podrá saber el dibujo que tiene que representar la otra persona, que deberá dejarse guiar.
- En la primera fase, la persona que dibuja no puede hacer ninguna pregunta, simplemente limitarse a dibujar en silencio según le dicte la otra persona. Estamos utilizando la comunicación unidireccional.
- En la segunda fase se incrementa la comunicación: la persona que dibuja puede preguntar pero solo cuestiones que se puedan responder con «sí» o «no».
- Por último, en la tercera fase, puede existir todo tipo de comunicación en ambos sentidos, por lo tanto existe retroalimentación. Esto debería mejorar el resultado en el dibujo llevado a cabo. A medida que va aumentando la comunicación, nuestros dibujos van mejorando.
- Al finalizar se pueden cambiar los roles dentro de la pareja y repetir el ejercicio con un dibujo diferente.

PISTAS PARA GUIAR

La persona que lidera la actividad tendrá la tarea de dar las instrucciones de forma clara, de manera que se entiendan las diferencias entre cada fase. Deberá contar con algún sistema (preferiblemente sonoro) para marcar los límites entre que termina una fase y empieza la siguiente.

El contenido de los dibujos puede definirse de distintas formas, en función de las características y la edad del grupo:

- Se puede entregar a cada pareja un dibujo predeterminado sencillo, por ejemplo, figuras geométricas
- Se puede dar a cada pareja la libertad de definir cuál será su dibujo. En este caso, la persona que dicta el dibujo dentro de la pareja será la encargada de dibujarlo antes de empezar a guiar a su compañera
- A medida que la edad del grupo y las capacidades aumentan, se puede entregar al alumnado alguna representación más compleja, en la que se observe interacción entre individuos o grupos. Dichas interacciones pueden reflejar distintos tipos de relaciones de desigualdad. De esta forma estaremos abordando problemáticas sociales sobre las que después podremos teorizar.

REFLEXIÓN

Puede ser interesante partir de la reflexión en parejas para empezar: *¿te has sentido escuchada/o? ¿cómo te sentías cuando la persona que dibujaba no hacía lo que tu esperabas que hiciera? ¿aparecía la frustración en algún momento? ¿crees que poder decir sí o no ayudaba en algo? ¿cuál ha sido el momento más fluido y de mejor comunicación? ¿cómo creéis que influye la comunicación a la hora de llegar a acuerdos y objetivos comunes?*

Posteriormente se puede trasladar el debate al grupo grande, también teniendo en cuenta la edad del grupo, para abordar temas como la resolución de conflictos o el trabajo cooperativo. Si se han utilizado imágenes o ilustraciones que reflejen problemáticas globales o dinámicas de desigualdades socioeconómicas o de género, es el momento para teorizar sobre estos temas.

13. <https://almudenamastergdo.wordpress.com/2015/01/04/dibujo-dictado/>

3.7 Cooperación

LAS LANCHAS

OBJETIVO

Facilitar un espacio de estructura cooperativa en subgrupos que interactúan entre sí.

Edad:

De 6 años en adelante

MATERIAL

Hojas de periódico

PUESTA EN MARCHA

Los y las participantes se suben a una hoja de periódico que simboliza una lancha. El objetivo será darle la vuelta sin que nadie se caiga al agua (el suelo). Sólo hay una solución: pasar a otras barcas y dar la vuelta a la propia desde la de otra persona.

El alumnado, situado de forma individual en cada lancha, deberá pasar por el proceso reflexivo de averiguar cómo lograr dar la vuelta a su lancha sin caer al agua. Podrán hacer preguntas a la persona facilitadora, quien deberá responder siempre con la frase «*no puedes caer al agua, pero puedes ayudar a otros y otras a que no caigan*».

Una vez hayan descubierto la forma de lograrlo, todos y todas lo harán rápidamente.

PISTAS PARA GUIAR

Esta actividad puede complejizarse al implementarse con alumnado de mayor edad. Es preciso que la persona dinamizadora promueva un espacio activo y abierto a la improvisación, sin prejuicios ni sentimientos de vergüenza. Es importante escuchar los mensajes del alumnado y tomar en cuenta los límites que desean poner: es posible que algunos o algunas alumnas no quieran compartir su hoja de periódico con personas concretas. Esta actividad también permitirá identificar ese tipo de conflictos en las relaciones para poder abordarlos en otros espacios y mediante otras metodologías.

A pesar de los conflictos que puedan surgir, es necesario que todos y todas pasen por el proceso de conseguir dar la vuelta a la lancha propia.

REFLEXIÓN

Cuando todo el alumnado haya conseguido dar la vuelta a su lancha, podremos generar un espacio de reflexión: *¿Cómo se ha llevado a cabo el juego? ¿Hemos contado con el apoyo externo? ¿nos ha costado mucho darnos cuenta de que no podíamos lograr el objetivo en solitario, sino que necesitábamos cooperar? ¿por qué creéis que habéis tardado en encontrar la manera de lograr el objetivo? ¿podéis aplicar esto en otras situaciones de la vida cotidiana? ¿en cuáles?*





LA SILLA ANDANTE

OBJETIVO

Posibilitar un espacio de distensión de estructura cooperativa.

Edad:

De 6 años en adelante

MATERIAL

No requiere material

PUESTA EN MARCHA

El alumnado se sentará en el suelo formando un círculo, situándose muy cerca entre sí (dejando el menor espacio posible entre personas).

La idea es formar un círculo que pueda moverse hacia delante y hacia atrás, en el que todas las personas están sentadas sobre las rodillas de la persona que tienen detrás. Para conseguir esto, partiendo de la fase inicial de estar sentados y sentadas en el suelo, se indicará al alumnado que debe conseguir, sin hacer uso de las manos, estar sentado o sentada sobre las rodillas de quien tiene detrás, y también lograr que la persona delante de él o ella se siente sobre sus rodillas.

Una vez se haya logrado mantener ese círculo en el que todas y todos están sentados y sentadas gracias al apoyo de quien tienen delante y detrás, se les irán dando indicaciones para ir dando pasos hacia delante o hacia atrás, más rápido o más despacio, pero sin romper el círculo en ningún momento.

Por último, cuando ya se haya conseguido dominar la mecánica y el grupo sea capaz de avanzar y retroceder a distintos ritmos sin que nadie caiga, se les pedirá que se levanten, también sin hacer uso de las manos, y también evitando que nadie caiga o se tambalee, es decir, deberán hacerlo despacio y con cuidado para que la persona que tienen delante o detrás no pierda el equilibrio como consecuencia de un movimiento brusco.

PISTAS PARA GUIAR

Esta debe ser una actividad rápida y divertida. Puede haber caídas o puede haber estudiantes que manifiesten no sentirse con la comodidad suficiente. Es importante escuchar los sentimientos del alumnado, pero la persona facilitadora deberá encargarse de generar ese espacio de confianza y de cooperación para que todo el mundo pueda formar parte del juego.

En caso de que alguna persona no desee participar, por ejemplo por motivos relacionados con choques culturales, puede encargarse de alguna tarea como marcar los tiempos o decidir si el círculo se mueve hacia adelante o hacia atrás, más rápido o más lento...

REFLEXIÓN

Cuando el alumnado haya conseguido ponerse en pie sin que nadie se caiga, podremos reflexionar en torno a la actividad: *¿qué hemos vivido? ¿nos ha costado llegar al equilibrio? ¿cuándo hemos sido conscientes de lo importante que eran los actos del resto para cada uno y cada una? ¿y cuándo hemos sido conscientes de las consecuencias de los propios actos para el resto? ¿qué hemos generado al final? ¿qué ejemplos de la vida cotidiana se os ocurren en los que podamos aplicar que «la unión hace la fuerza»? ¿cómo podemos aplicar esto para conseguir metas orientadas al bien común?*



LA SILLA INVERTIDA

OBJETIVO

Ofrecer un espacio de reconciliación con el juego a través de la cooperación.

Edad:

De 6 años en adelante

MATERIAL

1 silla por cada 2 participantes

PUESTA EN MARCHA

Es el juego de la silla musical transformado a modalidad cooperativa: en lugar de eliminar a las personas se eliminan las sillas. Las personas participantes deberán subirse a las sillas de tal modo que no toquen el suelo. A medida que lo vayan consiguiendo, se irán retirando las sillas: el reto será subirse a un número cada vez menor de sillas. Mientras las personas se encuentran subidas en las sillas pueden cantar, contar una historia o contar números, seguir el ritmo de una canción...

Si comparamos esta lógica con el juego tradicional de las sillas musicales, nos damos cuenta de que la versión tradicional es un juego competitivo basado en la exclusión. En este caso, la persona más veloz gana mientras el resto de los y las participantes son eliminadas por ser menos veloces. Es un fiel reflejo del sistema capitalista: la o el «mejor» gana, los/las «peores» pierden, así de sencillo. Si cambiamos la regla de eliminar personas y lo que se eliminan son las sillas, el juego cambia. Ahora, el desafío a superar es externo e implica a todo el grupo, porque todas las personas que lo conformamos tendremos que subirnos a un número cada vez menor de sillas, sin tocar el suelo... Así, las personas, lo verdaderamente importante, permanecen, mientras nos despojamos de las cosas que no necesitamos.

El juego termina, o bien cuando solo queda una silla y todo el mundo ha conseguido colocarse de forma que no toca el suelo, o cuando se ha agotado el mayor número de sillas posible.

PISTAS PARA GUIAR

La persona que facilita la sesión deberá asegurarse de que la actividad fluye de manera dinámica y divertida, que no se generan conflictos o tensiones, sino que el alumnado comprende que todos y todas están en una posición de igualdad y que deben ayudarse entre sí para conseguir ocupar las sillas, aunque cada vez queden menos.

Es una buena oportunidad para identificar situaciones de exclusión, o de acaparamiento por parte de algunos alumnos o alumnas. En estas situaciones, la persona que facilita deberá asegurarse de dar los toques de atención que sean necesarios, para asegurar la cooperación entre todos y todas.

REFLEXIÓN

Una vez que se ha cumplido el objetivo, podremos reflexionar a partir de la experiencia: *¿cómo te has sentido? ¿ha habido momentos en los que no has tenido apoyo? ¿te has preocupado por conseguir el objetivo común? ¿en la vida cotidiana ponemos esto en práctica, o solo nos preocupamos de los objetivos individuales? ¿qué objetivos podríamos lograr si trabajamos en unión para lograrlos? ¿te parecía imposible al principio llegar al punto que hemos logrado alcanzar? ¿hay otras metas que podamos conseguir si cooperamos que no podremos lograr de forma individual?*

3.8 Resolución de conflictos

CONFLICTO IMPROVISADO

OBJETIVO

Tener la oportunidad de vivir y resolver conflictos en un entorno lúdico y agradable. Ampliar nuestras habilidades de diálogo y negociación.

Edad:

A partir de 9 años

MATERIAL

No requiere material, pero se pueden utilizar objetos que se encuentren en el espacio o pertenencias del alumnado para darle mayor vivencia a la actividad.

PUESTA EN MARCHA

Trabajaremos por parejas. Cada pareja consensuará de antemano (en un tiempo de aproximadamente tres minutos) tres elementos básicos:

- 1. Relación:** La relación que une a los dos personajes entre sí.
- 2. Deseo:** El deseo que cada uno de los personajes busca alcanzar en el aquí y el ahora de la escena. Es importante, por una parte, que estos dos deseos sean distintos y aparentemente incompatibles y que ambos se expresen de forma «afirmativa» (no son la negación uno del otro). Por otra parte, es importante que los deseos sean cosas que se puedan conseguir aquí y ahora (por ejemplo, «buscar la paz mundial» resultaría una pauta inicial complicada, poco propensa a generar un conflicto y una acción dramática sencilla para una improvisación inicial).
- 3. Conflicto:** El conflicto en principio surge de la yuxtaposición de los dos deseos aparentemente incompatibles y del condicionante, que es la relación de los dos personajes.

Una vez definidos estos elementos por parejas, nos reunimos en cuartetos para mostrar nuestras escenas (todos los cuartetos trabajan al mismo tiempo distribuidos por la sala). Una pareja improvisa frente a otra, que observa. Cuando termina la escena, se cambian los roles (de improvisador/a-espectador/a) y se desarrolla la segunda improvisación.

PISTAS PARA GUIAR

La improvisación ha de ser lo más libre posible. Es necesario que cada pareja decida y haga lo que le parezca bien. Al explicar la composición de la estructura, ha de explicitarse que no se trata de resolver el conflicto propuesto, ni de acordar una partitura de acciones, ni de saber por adelantado cómo va a terminar la historia. Se trata de armar una situación para vivir el conflicto y la relación propuestos, así como de jugar a conseguir el objetivo que se ha marcado cada uno de los personajes. Sabemos cómo comienza la escena pero no tenemos ni idea de cómo termina.

A medida que la edad y las capacidades del alumnado va en aumento, podemos incorporar variables a la improvisación. Por ejemplo, podemos dar indicaciones al alumnado de que la relación entre sus personajes debe reflejar una relación de poder (por ejemplo, hombre-mujer; trabajador/a – empleador-a; ecologista – empresa contaminante; lideresa indígena – empresa extractora... El conflicto se dará como consecuencia de los intereses de cada una de las partes. El fin no será tanto llegar a un acuerdo, sino visibilizar la incompatibilidad de los sistemas opresores con los sistemas protectores de la vida, para poder teorizar y reflexionar sobre ello en el aula. Este tipo de improvisaciones sienta las bases para poder plantear acciones colectivas transformadoras, una vez que el grupo haya tenido que ponerse en la piel de las personas y colectivos vulnerados, teniendo que defender su postura y sus derechos frente a quienes buscan el beneficio económico.



REFLEXIÓN

Cuando ambas escenas han sido improvisadas y observadas realizamos una pequeña reflexión de lo que hemos visto en relación con la preparación inicial. En este momento se podrán incluir elementos de análisis como las dificultades o logros experimentados o las cosas de las que nos hemos dado cuenta.

Desde los cuartetos pasamos a una reflexión en plenario, donde cada subgrupo expone las conclusiones más relevantes de su trabajo y charla.

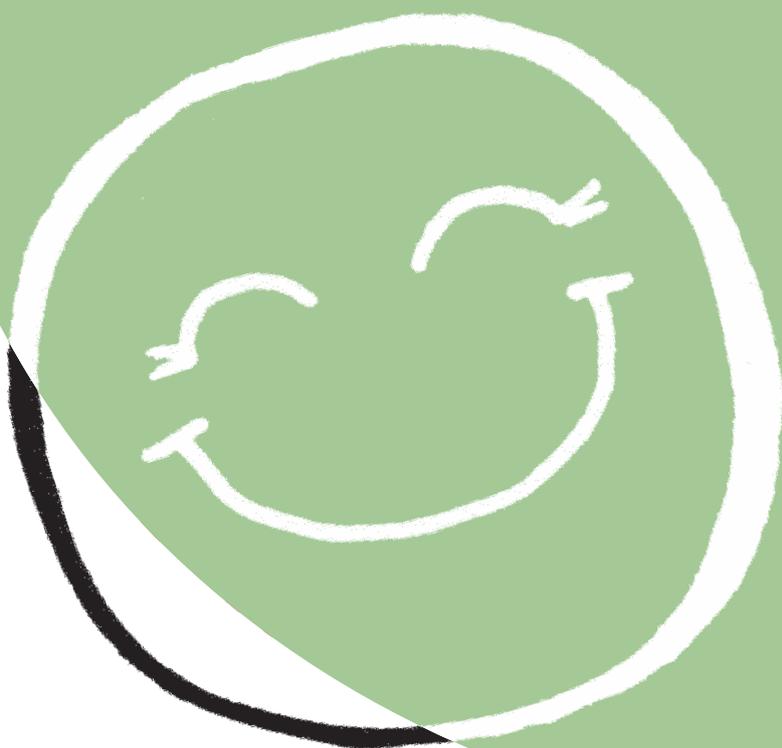
Antes de ir a la reflexión en plenario podemos hacer cambio de parejas y realizar el ejercicio completo, desde la creación de la obra hasta la reflexión en cuartetos, tantas veces como consideremos oportuno. Repetir la creación y actuación de escenas varias veces favorece que los/las participantes se familiaricen con la dinámica y cada vez estén más cómodos/as creando e improvisando.

También podremos reflexionar a partir de algunas preguntas guiadas, como, por ejemplo: *¿nos ha resultado sencillo definir los temas de debate (deseos)? ¿hemos conseguido definir dos temas que sean aparentemente incompatibles entre sí? ¿hemos llegado a encontrar similitudes y puntos en común, a pesar de ser temas aparentemente contrapuestos? ¿qué hemos aprendido en el intercambio de roles? ¿es posible cambiar de opinión? ¿qué implica «ceder» ante un conflicto? ¿podemos hablar de que «alguien pierde» y «alguien gana» cuando se da un conflicto y llegamos a acuerdos para solucionarlo? ¿hemos comprendido que somos capaces de generar conductas respetuosas y cooperativas que nos lleven a que todos y todas ganamos? ¿Cómo podemos aplicar esto a nuestra vida cotidiana y a la forma en que nos relacionamos?*

Las propuestas que se han incluido en esta guía son únicamente eso, propuestas para que el profesorado pueda implementar en el aula. Realmente las posibilidades son infinitas y esperamos que a partir de lo planteado en esta guía el profesorado haya generado curiosidad por metodologías y estrategias para incorporar la atención a las emociones y su papel transformador en la práctica educativa para la construcción de una ciudadanía global.



BIBLIOGRAFÍA



4

Bisquerra, R. (2015). *Universo de Emociones*. PalauGea Comunicación S.L

Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. Virginia: Center Conflict Analysis and Resolution, George Mason University, The Macmillan Press.

Cascón, P., & Beristain, C. M. (1989). *La alternativa del juego 1*. Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

Cascón, P., & Beristain, C. M. (1994). *La Alternativa del juego 2*. Juegos y dinámicas para la paz. Los Libros de la Catarata.

Cascón, P. (2001) *Educar en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona.

Colectivo Respiral (2017). *Juegos para Teatro-Foro-Clown*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja

Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Editorial TROTTA.

Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita*. Ediciones Paidós.

de Blas, A. (2012). Pistas para un modelo de vida sostenible. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/pistas-para-un-modelo-de-vida-sostenible>

de Beauvoir, S. (1954). *Las inseparables*. Lumen. (edición 2020).

de Casso, P. (2020). *Mi Gestalt: El potencial oculto en la Gestalt de Fritz Perls* (1.a ed.). Kairos.

Díaz Durillo, M. & Ost, N. (2012). Jugar y Actuar, nuestras armas para la paz: Juego teatral y procesos colectivos de aprendizaje. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/jugar-y-actuar-nuestras-armas-para-la-paz-juego-teatral-y-procesos>

Dispenza, J. (2013). *Deja de ser tú*. Barcelona. Editorial Urano.

Ekman, P. (1993). *Facial expression and emotion*. *American Psychologist*, 48(4), 384–392.

Freire, Paulo. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Ediciones Paidós.





- Fundación InteRed. (2019). Posicionamiento de Educación de InteRed. Por una educación transformadora. https://www.intered.org/sites/default/files/intered_posicionamientode_educacion_2019.pdf
- Gallego, R. (2014). Tiempo entre paréntesis: El juego cooperativo como herramienta de transformación. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/tiempo-entre-parentesis-el-juego-cooperativo-como-herramienta-de-transformacion>
- García-Rincón, C. & Fundación Internacional de Solidaridad Compañía de María. (2015). *Identidad cosmopolita global: Un nuevo paradigma educativo-social para un mundo nuevo*. PPC.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional* (1.a ed.). Editorial Kairós S.A.
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples*. PAIDOS IBERICA.
- Greenberg, L. S. (2008). *Emociones: una guía interna (Serendipity)*. Desclée De Brouwer.
- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos! Destino*.
- Luft, J. (1961). *The Johari Window: A graphic model of awareness in interpersonal relations*. Human Relations Training News, 5 (1), 6–7.
- María Araujo, P. (2014). Habilidades democráticas: capacidades emocionales y sociales. Coalición Española de la Campaña Mundial por la Educación. <https://www.entreculturas.org/es/publicaciones/habilidades-democr-ticas-derecho-la-educaci-n-y-participaci-n-ciudadana>
- MacLean, P. (1990). *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*. Springer Science & Business Media.
- Millett, K., MacKinnon, C. A., & Mead, R. (2016). *Sexual Politics*. Columbia Univers. Press.
- Morín, E. (2001). *Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro*. Nueva Visión.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Cuarto Propio.
- Ocaña, L. M., & Maiques, M. (2019). Jóvenes desmontando el patriarcado: por un mundo libre de violencias machistas (G. Aguado, M. Monjas, & Fundación InteRed) <https://www.intered.org/es/recursos/jovenes-desmontando-el-patriarcado-por-un-mundo-libre-de-violencias-machistas>
- Punset, E. (2012). *Una mochila para el universo: 21 Rutas para vivir con nuestras emociones*. Ediciones Destino.
- Rivasés, M. (2017). Ludopedagogía: jugar para conocer, conocer para transformar. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/ludopedagogia-jugar-para-conocer-conocer-para-transformar>
- Sánchez, I. (2014). Universo de Emociones: Experiencias de Arteterapia y Cuidados para la Movilización Social. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/universo-de-emociones-experiencias-de-arteterapia-y-cuidados-para-la>





Santpere, E. Aguado, G. López, Y. & Urretavizcaya, U. (2018). Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar. Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. <https://www.intered.org/es/recursos/centros-educativos-transformadores-rasgos-y-propuestas-para-avanzar>

Selfi & Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. (2020). Guía didáctica: Escuelas con alma.

Siegel, H. D. J. & Hartzell, M. (2005). *Ser padres conscientes*. Editorial La Llave.



Autoría: Guillermo Aguado, Inés Hernández (InteRed)
En consorcio con: CESIE, Südwind
Traducción al español: Inés Hernández (InteRed)
Diseño y maquetación: Rosy Botero
ISBN: 978-84-121198-9-3
Año de publicación: 2022
Publicado por: Fundación InteRed
C/ Alameda, 22. 28014 Madrid - Spain



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



c e s i e
the world is only one creature

InteRed
por una educación transformadora