Educación en ciudadanía global con metodologías creativas y participativas

ADELINA CALVO SALVADOR
Universidad de Cantabria

AQUILINA FUEYO GUTIÉRREZ
Universidad de Oviedo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. La pregunta sobre la metodología

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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