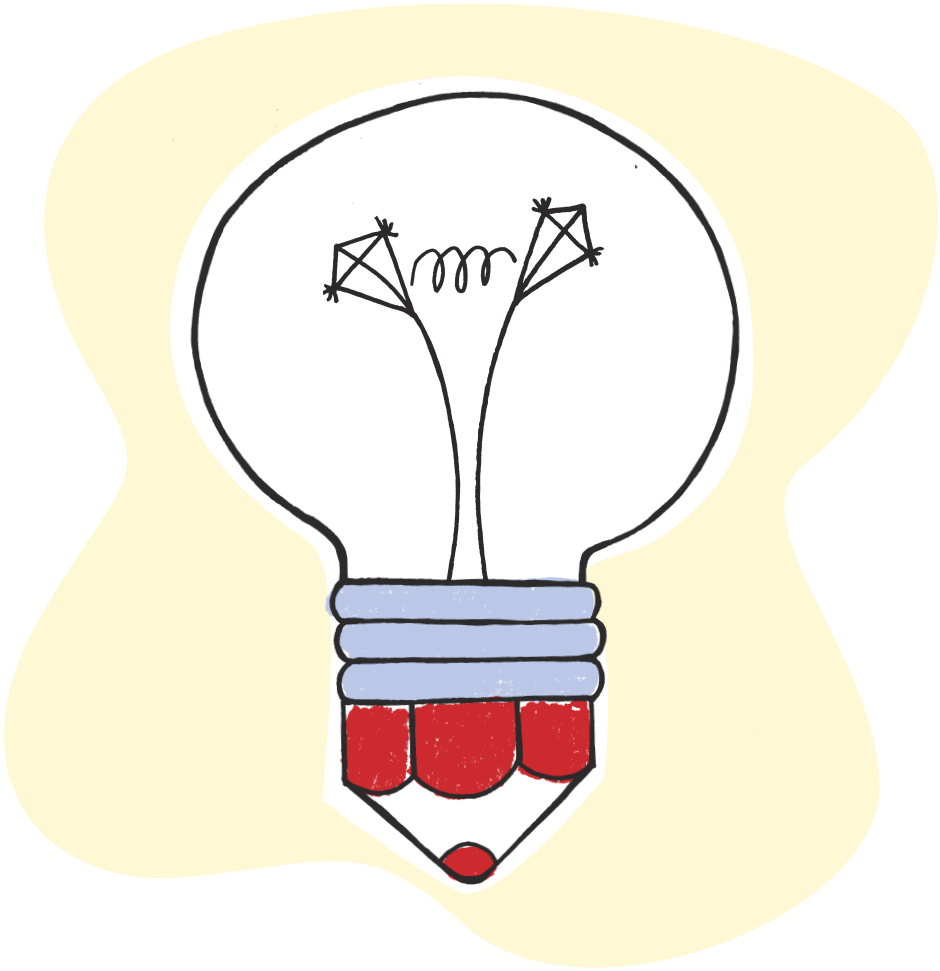
transformative educational methods
for social inclusion and global citizenship

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



ACCIÓN EDUCATIVA TRANSFORMADORA

Contribuciones desde el juego educativo para la ciudadanía global

InteRed
por una educación transformadora

Autoría: Elisabeth Nagy, Susanne Paschke (Südwind)
En consorcio con: CESIE, InteRed
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

IMPULSOS TEÓRICOS: EL JUEGO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA pág. 7

	Página
1.1. Características del juego	8
1.2. Formas del juego	10
1.3. ¿Qué es la pedagogía del juego?	13

1

APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS: OPORTUNIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LA EDUCACIÓN pág. 17

	Página
2.1. Orientaciones para planificar procesos de Aprendizaje Basado en Juegos desde una mirada de Educación para la Ciudadanía Global	18
2.2. El juego en el aula: algunas metodologías de ABJ para la promoción de la inclusión, la igualdad de oportunidades y la construcción de ciudadanía global	28

2

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN JUEGOS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL/IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DESDE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL pág. 33

	Página
3.1. Juegos rápidos sin material	35
3.2. Rompehielos	38
3.3. Juegos cooperativos	41
3.4. Juegos para cualquier momento	44

3

BIBLIOGRAFÍA pág. 47

4

Prefacio

El juego y la acción lúdica juegan un gran papel en el desarrollo humano, especialmente en la infancia, pero también a lo largo de toda la vida. Los beneficios de los juegos y actividades lúdicas se han incorporado a los procesos educativos como herramientas clave para complementar los procesos de enseñanza-aprendizaje y para fomentar el desarrollo de habilidades, capacidades y valores en niños, niñas, adolescentes y personas jóvenes y adultas; siendo también un recurso útil y comprobado para trabajar aspectos como la dimensión socioemocional o el fortalecimiento de las habilidades cooperativas y críticas.

Los procesos educativos basados en el juego como herramienta didáctica también pueden tener un gran papel en promover que el alumnado sea capaz de comprender el mundo, desarrollar capacidades críticas y habilidades para trabajar conjuntamente por un mundo más justo, más igualitario y sostenible. El juego es una parte esencial de la vida humana: los seres humanos jugamos a lo largo de todo el ciclo vital y es a través del juego que empezamos a descubrir el mundo. Este descubrimiento exige, cada vez más, que desde temprana edad seamos capaces de comprender la realidad que nos rodea, primero a nivel local y luego a nivel global, para ir comprendiendo las interconexiones que existen entre lo que nos afecta en nuestro entorno más cercano, lo que afecta a otras personas en entornos lejanos al nuestro y las causas de estos problemas que nos son comunes y nos unen. Por todo esto, el juego se convierte en una potente herramienta para acompañar los procesos educativos desde un enfoque de Educación para la Ciudadanía Global que fomente la construcción de sociedades más críticas, responsables y respetuosas con las personas y con el planeta.

Esta guía persigue ser una referencia para el profesorado que desee profundizar en estrategias educativas para incorporar el Aprendizaje Basado en Juegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque de Educación para la Ciudadanía Global, orientado a promover la inclusión y la igualdad de oportunidades entre el alumnado.

La guía se organiza en tres grandes secciones: en primer lugar, se presenta el marco teórico sobre los juegos y sus aplicaciones en el ámbito de la educación formal. En segundo lugar, se desarrolla el concepto de Aprendizaje Basado en Juegos desde una mirada de Educación para la Ciudadanía Global. Por último, se incluye una compilación de propuestas prácticas para incorporar el Aprendizaje Basado en Juegos en procesos educativos orientados a promover la construcción de Ciudadanía Global, especialmente enfocados en promover la participación y la cooperación entre el alumnado.

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» (TEMSIC) 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 marco[1] que constituye el paraguas teórico del Proyecto TEMSIC.



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

10
8
5

IMPULSOS TEÓRICOS: EL JUEGO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA



1

«El interés de quien aprende depende de la posibilidad de hacer sus propios descubrimientos»
María Montessori

Todas las personas nacen para jugar, en cualquier parte del mundo. Por lo tanto, el juego como característica de la humanidad no es una casualidad, sino una realidad natural que también es apreciable incluso en otras especies animales. **El juego es una necesidad humana básica y una constante cultural, y más aún, es una necesidad y un derecho humano para todos los niños y las niñas de este mundo, y, por extensión para todas las personas,** ya que el juego se mantiene a lo largo de la vida. El juego es una forma informal de probar cosas y explorar, superar los límites, desarrollar la imaginación y la creatividad, pero también las habilidades para resolver problemas y conflictos. En el juego, las personas pueden llegar a conocerse a sí mismas, a los y las demás y al mundo que les rodea, sin miedo y sin presiones. **Es la forma primordial de aprendizaje.**

La psicología y la neurobiología han reconocido e investigado profundamente en las últimas décadas sobre el juego como herramienta educativa. En el ámbito científico, la **pedagogía del juego** es la disciplina que se ocupa del juego como herramienta educativa, es decir, como educación lúdica. En las siguientes páginas, se presentará una descripción general de qué es la educación lúdica y cómo enriquece y complementa la inclusión en las aulas y la Educación para la Ciudadanía Global. Pero antes de comenzar a describir la pedagogía del juego, primero debemos aclarar qué es exactamente el juego: cuáles son sus características, qué formas puede adoptar y qué funciones cumple.

1.1. Características del juego

> *«Jugar es 'interpretar'. En el juego, la propia realidad se construye en los pensamientos y acciones de quienes juegan. Puedes asumir, imaginar cualquier cosa hasta los límites de tu imaginación. El juego es el gran espacio libre para experimentar, para probar salir, vivir, recuperarse de las limitaciones de la realidad cotidiana. En el juego, puedes hacer lo que quieras con los símbolos ficticios de la realidad»* (Baer, 2013).

El juego es uno de los elementos fundamentales de la vida y se considera universal para todos los niños y niñas (Mogel, 1995). A pesar de la creencia habitual de que el juego solo se lleva a cabo durante la infancia, los juegos siguen presentes durante todo el ciclo vital, aunque a lo largo de la vida de una persona cambian y pueden tomar diferentes formas.

¿Cuáles son las diferentes facetas del juego y qué tienen en común? A pesar de lo complejo que resulta responder a esta pregunta, podemos identificar cuatro características básicas del juego (Heimlich, 2015):

Características básicas del juego

El auto-propósito

Esto es algo típico de los primeros momentos y años de la vida humana: los niños y niñas juegan a algo porque quieren y no necesariamente para alcanzar una meta. La motivación intrínseca está estrechamente relacionada con esto, es decir, el deseo de jugar surge de la propia persona, de adentro. A medida que las personas avanzan hacia la adolescencia y la edad adulta, pierden interés en el juego en sí, dando más importancia a las relaciones sociales que se establecen a través de él o a la consecución de metas, objetivos o premios, especialmente desde una visión competitiva.

La referencia al objeto

Cada juego tiene una referencia hacia uno o varios objetos, algo con lo que se juega. En los primeros meses y años de vida, los humanos juegan de manera natural con su propio cuerpo, más tarde con las cosas que les rodean directamente y después, cuando el movimiento autónomo les permite enfocarse en el entorno más amplio, con objetos y personas de un contexto más amplio. Las personas jóvenes y adultas también disfrutan del juego basado en objetos, que incluye, por ejemplo, todo tipo de juegos de mesa o incluso los juegos digitales, en los que los objetos de referencia son dispositivos tecnológicos.

El movimiento

Cada juego tiene uno o varios elementos de movimiento, que pueden situarse en primer plano o como elemento secundario. En los primeros meses y años de vida, por ejemplo, las personas mueven todo el cuerpo sin parar mientras juegan; en la infancia existe una gran necesidad de moverse y les encanta correr y jugar a la pelota, saltar a la cuerda, perseguirse... A las personas jóvenes y adultas también les gusta la práctica del movimiento a través del juego, por ejemplo, en deportes y actividades físicas. En la era moderna el movimiento también se traslada a la dimensión digital, no siendo la propia persona quien se mueve (salvo por el control de los dispositivos) sino otros elementos o personajes en los que se materializa el movimiento ejecutado por la persona que tiene el control.

La realidad

Cada juego tiene su propio universo de realidad. En el juego se crea una «cuasi-realidad» que acorta, simplifica y también aliena el mundo. De esta manera, las personas crean una realidad arbitraria o se distancian claramente de la realidad mediante el juego. Este aspecto hace especialmente interesante y relevante el uso de los juegos en la práctica educativa, pero aún es más importante desde una perspectiva de Educación para la Ciudadanía Global. Mediante el juego podremos crear espacios y realidades ficticias que nos permitan, de manera adaptada a cada etapa educativa y a las necesidades del alumnado, abordar problemáticas sociales y globales, sensibilizar al alumnado y promover que sean capaces de posicionarse de forma crítica ante temas como las desigualdades sociales y de género, la sostenibilidad medioambiental, la interculturalidad y el respeto a la diversidad de identidades, la participación social y la justicia social, entre otros.

Además de estas cuatro características que se aplican a todas las formas de juego, hay algunas facetas del juego que a menudo se manifiestan pero que no siempre están presentes (Heimlich, 2015):



La autoeficacia

En el juego, la persona puede determinar las cosas de forma autónoma y directa, decidir y experimentar su efectividad y su influencia sobre la realidad del juego.



La repetición

La repetición constante es típica, especialmente con las niñas y niños de menor edad, y se utiliza para reforzar el movimiento que acaban de aprender, para recordar las reglas de un juego de mesa, para aprender conceptos básicos, interiorizar normas y valores…



La alegría

Siempre es el punto de partida al comienzo del juego, al inicio siempre existe el placer de jugar. Sin embargo, esta emoción puede tornar en frustración durante el transcurso del juego, por ello, cuando planteamos juegos educativos desde una perspectiva de inclusión y de ciudadanía global, debemos cuidar que promuevan emociones positivas, aunque la aparición de emociones desagradables también será una oportunidad para abordarlas desde un abordaje socioemocional[2].



La imaginación

Pensar y perderse en las propias ideas e imaginaciones, que no necesariamente tienen que ser significativas o correctas, hace que el juego sea creativo y que avive la imaginación humana. Además, permite viajar sin moverse del sitio, y tomar contacto a través de la imaginación y la creatividad con otras realidades diferentes a la propia, con otras personas de distintas culturas y que sufren problemáticas que no conocemos, pero cuyas vidas están relacionadas de muchas formas con la nuestra.

1.2. Formas del juego

Enumerar las formas en que los juegos pueden presentarse es una tarea prácticamente imposible. A modo de ejemplo, a continuación presentamos una obra de arte del pintor Pieter Bruegel que data alrededor del año 1560, titulada «Juegos infantiles», en la cual se representan un total de 90 tipos de juego.

90 tipos de juegos representados en esta pintura (individuales, por parejas y por grupos) y, sin embargo, es solo un extracto que ciertamente no muestra la totalidad del mundo del juego, ni en aquella época en la que los juegos tradicionales eran los protagonistas, ni en la actualidad, teniendo en cuenta la expansión de los juegos digitales en las últimas décadas. Esto nos permite hacernos una idea de **la inmensidad y de la diversidad del universo del juego, y todas las posibilidades de implementarlo en la práctica educativa.**

2. En el marco del Proyecto TEMSIC, se ha desarrollado la guía *Acción Educativa Transformadora: Educación Socioemocional para la Ciudadanía Global*. Disponible en: https://transformative-edu.eu/acerca-de/#recursos y https://www.intered.org/es/recursos/accion-educativa-transformadora-educacion-socioemocional-para-la-ciudadania-global



Figura 2: Pieter Bruegel. Juegos infantiles[3]

Numerosas investigaciones han tratado, a lo largo de los años, agrupar las tipologías y modalidades que adopta el juego. Para ofrecer un marco estructurado de las formas de juego, tomaremos como referencia las teorías de Heimlich, Mogel y Piaget (en Heimlich, 2015):



Juego exploratorio

También llamado juego práctico (Piaget) o juego funcional (Mogel). Es la primera forma de juego para los humanos y comienza alrededor de los 2 meses de edad. Aquí todo se descubre, explora y examina, por ejemplo las propias partes y funciones corporales.



Juego de fantasía

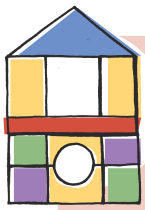
También llamado juego simbólico (Piaget) o juego de ilusión (Mogel). Después del primer año de vida, las niñas y niños descubren su propia identidad, inventan cosas, las interpretan y las reinterpretan. Jugar con peluches y muñecos y también los juegos de disfraces entran en esta forma de juego. Al comienzo del juego de fantasía, a menudo hay una imitación pura de la vida cotidiana, volviéndose cada vez más abstracto con la edad.

3. Esta representación fotográfica del cuadro de Pieter Bruegel se ha extraído de elcuadrodeldia.com, disponible en: https://www.elcuadrodeldia.com/post/140734563048/pieter-brueghel-juegos-de-ni%C3%B1os-1560-%C3%B3leo



Juego de roles

El juego de roles comienza a desarrollarse después de los tres años. Esto implica deslizarse en diferentes roles, desde historias, cuentos o en los roles de los llamados arquetipos (como son por ejemplo las profesiones laborales o los roles culturales de género). Más tarde, esto se convierte en actuación teatral. De esta forma, las personas prueban sus propias identidades y personalidades y también otras, moviéndose en la tensión entre imitación e identidad.



El juego de construcción

El propósito aquí es construir, hacer y diseñar. A partir de los tres años, los humanos aprenden a través del juego a construir cosas intencionalmente, conectando y separando elementos. Esto puede hacerse mediante el uso de bloques de construcción, materiales naturales y, en general, cualquier elemento con que se pueda trabajar de forma manual. Ejemplos de ello son construir un castillo de arena, un muñeco de nieve o una torre a partir de bloques.



El juego de reglas

En el juego de reglas, los humanos practican la negociación de reglas y procesos sociales. Permite experimentar la equidad, la inclusión, la cooperación y la cooperación. De manera paralela a este proceso, se pueden experimentar también procesos de exclusión y de competición. Los juegos de reglas incluyen todas las formas de juegos de mesa, juegos grupales y juegos deportivos, y son utilizados habitualmente tanto en la práctica educativa con niños y niñas como con personas jóvenes y adultas, ya que permiten trabajar gran variedad de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.



El juego entre la persona y el entorno

A lo largo de su vida, los seres humanos desarrollan las competencias para crear situaciones de juego. Estas situaciones de juego podrán tener carácter social (por ejemplo, a través de la imitación), relacionado con el objeto (por ejemplo, explorando objetos) o relacionado con el propio sujeto (por ejemplo, descubriendo las propias capacidades y la propia identidad.).

1.3. ¿Qué es la pedagogía del juego?

Tomando como referencia las disertaciones del pedagogo de juegos Toni Wimmer (1997), el término «pedagogía del juego» es en parte engañoso: el prefijo ***ped-*** se refiere principalmente a niños y niñas (del griego ***paidos***), y la palabra ***agein*** que significa guiar o conducir, pero en la actualidad se utiliza de forma generalizada para referirnos al acompañamiento educativo profesionalizado de personas de todas las edades, no solamente la infancia. Si bien el trabajo pedagógico basado en juegos ha estado orientado principalmente a niñas, niños y adolescentes, también se ha consolidado en el campo de la educación de personas adultas (Stangl, 2021).

Mediante el juego, el educador o la educadora persigue un objetivo determinado, tiene un mensaje y transmite valores y actitudes. En el trabajo pedagógico basado en el juego, es decir, en procesos que de ahora en adelante denominaremos **Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ),** la persona es aceptada como tal, fortalecida emancipatoriamente, se sitúa con su creatividad en el centro del proceso y asume su responsabilidad dentro de un grupo (Wimmer, 1997).

La didáctica del juego se ocupa de los objetivos de la práctica del juego y de su razón de ser. Está formada fundamentalmente por una pedagogía del juego orientada a la acción. Estrechamente relacionada con esto está la metodología del juego, es decir, cómo se diseña concretamente el juego, qué procesos y mecanismos sigue. **Desde un enfoque de Educación para la Ciudadanía Global,** proponemos la siguiente estructura general para los procesos de ABJ, aunque ésta puede variar según las características del alumnado, los objetivos de la actividad o los contenidos a abordar:

Definición del objetivo de la actividad: teniendo en cuenta las características y necesidades del grupo.

Diseño de la metodología de la actividad: incluyendo las normas e instrucciones, los materiales necesarios, las fases que compondrán la actividad, los tiempos de cada momento, etc.

Preparación del alumnado: presentar la actividad al alumnado. Esto puede ser optativo según el nivel de sorpresa y de novedad que se quiera otorgar a la actividad. Sin embargo, presentar la actividad, su mecánica, sus instrucciones y sus tiempos, en muchas ocasiones es de gran ayuda para que el alumnado tenga interés y pueda comprender el objetivo del juego.

Implementación de la actividad: puede incluir mayor o menor nivel de abstracción, mayor o menos establecimiento de interconexiones entre la realidad local y la global, mayor o menor abordaje de las desigualdades sociales, económicas y de género o de problemáticas globales (como la crisis climática o los procesos migratorios) dependiendo de las características y necesidades del grupo.

Reflexión: es quizá el momento más importante. Se deberá otorgar el tiempo suficiente para que el alumnado pueda teorizar sobre lo experimentado y vivido durante el proceso de juego. Será muy importante atender la expresión emocional del alumnado, pero también asegurar que los conceptos y contenidos que han ido surgiendo han sido comprendidos por el alumnado de forma correcta, en lugar de haberles generado mayor confusión. Esta reflexión no se trata de un examen, sino de un momento para pausar y pensar sobre los temas que han surgido durante la sesión y las relaciones causales que identifican entre ellos.



Como mencionábamos en la sección anterior, una de las características del juego es que está sujeto a la libertad de objetivo y a la voluntariedad: ***La persona juega porque quiere jugar***. La pedagogía del juego, sin embargo, persigue objetivos educativos. Debido al contraste entre la función original del juego y la intención pedagógica, siempre surgirán contradicciones en la práctica, por eso decimos que la estructura general que acabamos de proponer (definición, diseño, presentación, implementación, reflexión) fluirá y cambiará en cada contexto. Para que la pedagogía del juego siga siendo viva y diversa, este trabajo pedagógico con el juego requiere por parte del educador o educadora que guía el proceso, **una reflexión continua** y también necesita incorporar **elementos como la sorpresa, la diversión, la movilización de emociones, el contacto o la variedad** (Näger, 2014).

Otras funciones y habilidades que debe tener en cuenta el educador o educadora, es la responsabilidad de crear una atmósfera en la que todos y todas las estudiantes sientan seguridad y comodidad. Una forma de hacer esto es involucrándose de forma activa y ejemplar en la práctica lúdica, al menos al inicio, para que el alumnado sienta seguridad y motivación hacia la actividad.

Por lo tanto, una de las primeras habilidades que se deben trabajar es la **capacidad de motivar** al alumnado a participar activamente en la práctica lúdica. Sin embargo, en función del objetivo de la actividad, podremos definir si es un requisito o no la participación de todas las personas. Por ejemplo, si el objetivo de la práctica lúdica es contribuir a consolidar dinámicas de colaboración y de cooperación a lo interno del grupo y promover las relaciones entre el alumnado, podemos decir que todo el alumnado debería participar sin excepción. Sin embargo, si estamos realizando algún tipo de juego cooperativo, en el que hay un objetivo común, y por algún motivo algún alumno o alumna no se siente con comodidad en la práctica, podemos manejar la situación ofreciendo algún cambio en el juego (como cambiar de rol o de lugar, ser vigilante del juego, velar porque se cumplan los acuerdos establecidos, tomar notas, guiar, animar y motivar al grupo…). Como educadores y educadoras debemos movernos sobre la línea entre garantizar la participación y garantizar la seguridad del alumnado.

La seguridad es uno de los aspectos más importantes a la hora de implementar ejercicios lúdicos. **Esto incluye tanto la seguridad física como la seguridad psicológica**. Antes de que comience un juego,

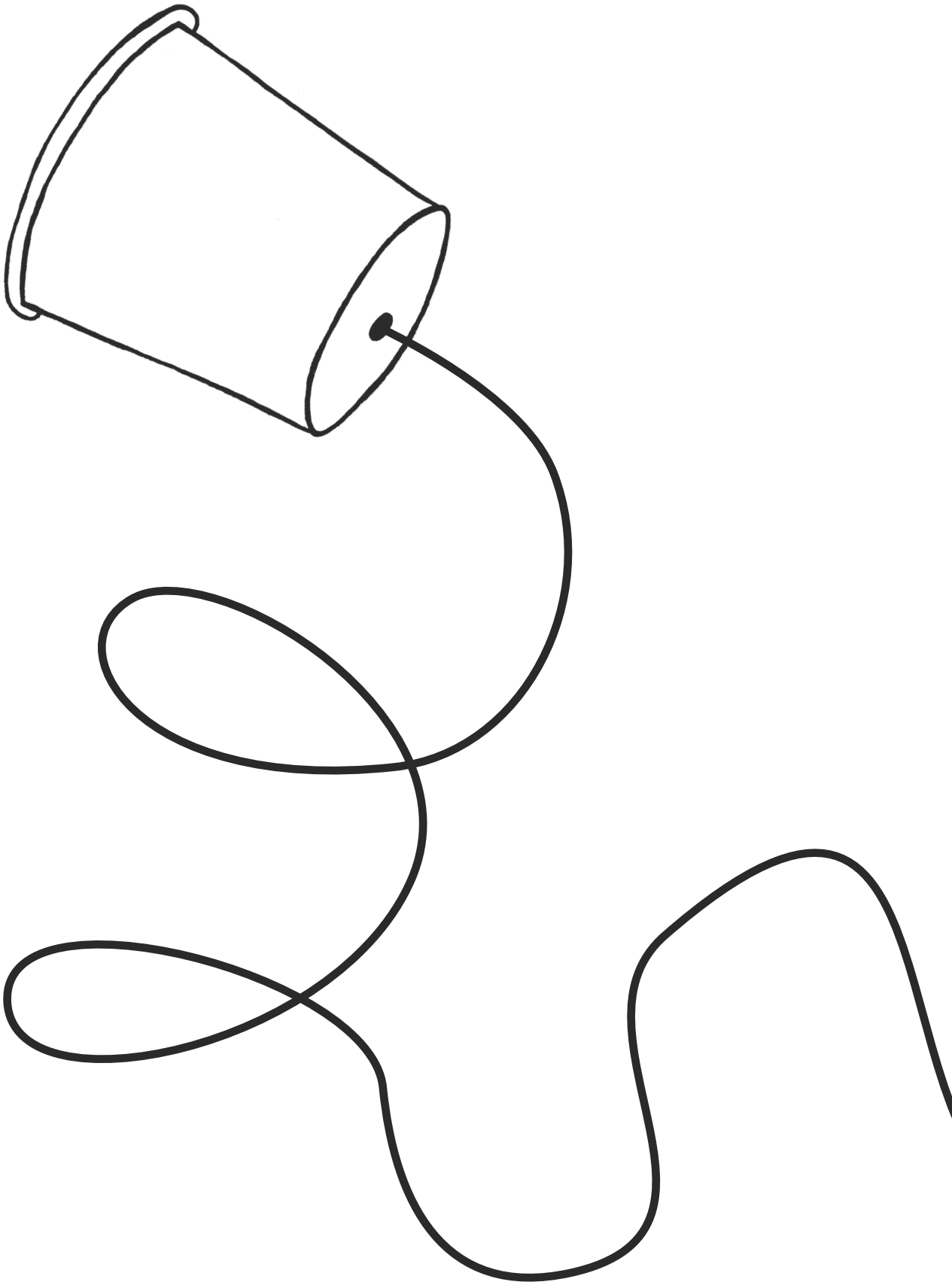
debemos inspeccionar el área de juego en busca de posibles fuentes de peligro y eliminarlas, independientemente de si el juego se juega en interiores o al aire libre. Por un lado, esto se refiere a fuentes de peligro de carácter físico, como muebles o similares, con las que el alumnado podría tropezar o que podrían suponer una barrera física. Sin embargo, también se refiere a fuentes de peligro de naturaleza psicológica, relacional o simbólica, que debemos reconocer e identificar de antemano. Algunas cuestiones para tener en cuenta son:

¿Existe alumnado con **necesidades especiales** que por algún motivo no pueda superar todos los obstáculos previstos en el juego? Por lo tanto, ¿qué adaptaciones y alternativas deben tomarse para que todo el mundo pueda participar y jugar en igualdad de condiciones y oportunidades?

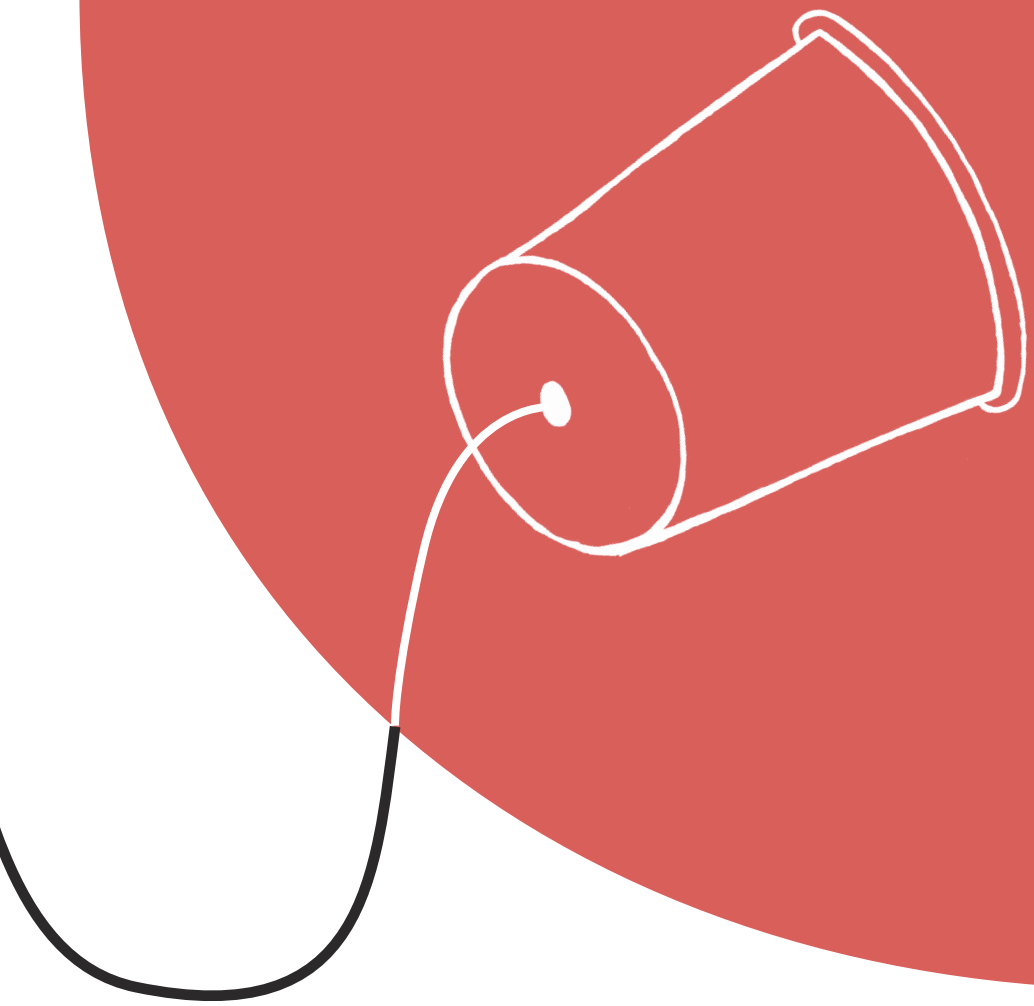
¿Existe alumnado que no comprenda el **idioma** o para quien el juego pueda suponer un **choque cultural**? Por lo tanto, ¿qué adaptaciones y alternativas deben tomarse para que todo el mundo pueda participar y jugar en igualdad de condiciones y oportunidades teniendo en cuenta la diversidad cultural?

¿Se han dado eventos previos de **rivalidad** o de **hostilidad** dentro del grupo? ¿El juego elegido fomenta las **actitudes violentas** o las tendencias agresivas existentes, incluida la violencia por motivos de género y/u orientación sexual? ¿Y por motivos de discriminación racial, étnica o cultural? ¿Qué medidas y protocolos preventivos deben elaborarse y ponerse en marcha para evitar o atajar que se ejerzan este tipo de violencias y asegurar mecanismos de protección para el alumnado perteneciente a grupos más vulnerables?

Si alguna de las últimas preguntas se responde con un sí, es recomendable acordar **reglas comunes y vinculantes** con los y las participantes antes del juego. Además, si alguna de las preguntas anteriores se responde con un sí, es una oportunidad para abordar temas como la interculturalidad, la igualdad de género, el respeto, la inclusión, los Derechos Humanos... y trabajarlos con el alumnado para promover su sensibilización y posicionamiento en torno a dichas problemáticas.



APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS: OPORTUNIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LA EDUCACIÓN



2



2.1. Orientaciones para planificar procesos de Aprendizaje Basado en Juegos inclusivos y equitativos desde una mirada de Educación para la Ciudadanía Global

Si pretendemos hacer uso del juego como un recurso educativo desde un enfoque de ciudadanía global, debemos tomar como referencia la intencionalidad política y transformadora que debe guiar cada práctica lúdica que planteemos. Por esta razón proponemos que el profesorado se asegure de tener en cuenta **los enfoques que conforman la Educación para la Ciudadanía Global**[4] a la hora de planificar cualquier sesión de ABJ: *Justicia Global y Derechos Humanos; Género y Coeducación; Interculturalidad e Inclusión; Participación; y Sostenibilidad ambiental*.

A continuación se ofrecen algunas orientaciones para tener en cuenta desde el rol docente, a la hora de plantear y guiar procesos de ABJ desde una mirada de Educación para la Ciudadanía Global.

2.1.1. Enfoque de Justicia Global y Derechos Humanos

Tomar en cuenta este enfoque a la hora de planificar cualquier proceso de ABJ implica poner a las personas y a la vida en su sentido más amplio como valor central y prioritario de cualquier propuesta lúdica. Esto se materializa en la forma en que aprovechamos los procesos de juego para abordar temas como la defensa de los derechos de las personas y de su dignidad, incluyendo también las libertades civiles y políticas.

Algunas orientaciones básicas para promover que las actividades lúdicas sean implementadas desde un enfoque de justicia global y DDHH son:

Tomar como punto de partida la garantía de los DDHH del alumnado: Entendiendo además la educación como un Derecho y que las instituciones educativas deben asumir las responsabilidades que les corresponden en este campo, de tal modo que la concientización, el logro y la vivencia de los Derechos Humanos adquiera un carácter transversal en los procesos de ABJ

4. Tomando como referencia los enfoques de la ECG presentados en el material de InteRed «Un currículo orientado a la ciudadanía global. Aportes para su construcción» (2020) Disponible en: https://www.intered.org/es/recursos/un-curriculo-orientado-la-ciudadania-global-aportes-para-su-construccion

Asegurar que los procesos de ABJ que implementamos con el alumnado cumplen con los criterios de:

- **Disponibilidad:** que contemos con el apoyo institucional, los recursos humanos y profesionales, recursos materiales, espaciales y económicos, la formación profesional y todos los elementos necesarios para implementar procesos lúdicos de calidad.
- **Accesibilidad:** en términos de accesibilidad material (infraestructuras arquitectónicas adaptadas a necesidades especiales), facilidades en los momentos en que la presencialidad no puede ser garantizada (por ejemplo mediante procesos a distancia que mantengan la dimensión lúdica del aprendizaje), y la no discriminación (que no excluyan por ningún motivo: nacionalidad, sexo, religión, necesidades educativas especiales...)
- **Aceptabilidad:** que las actividades de ABJ sean flexibles, contextualizados y coherentes con el contexto y las necesidades del alumnado.
- **Adaptabilidad:** que respondan a las necesidades de las y los estudiantes en contextos culturales y sociales variados y diversos.
- **Calidad:** que cuenten con un fuerte fundamento teórico y pedagógico, estableciendo mejoras en la calidad a través del análisis y evaluación de las experiencias repetidas de ABJ con cada grupo de alumnado.
- **Sostenibilidad:** que sean continuadas en el tiempo para garantizar el aprendizaje sistémico y vivencial en el alumnado a través de las distintas etapas educativas.
- **Participación:** que el centro escolar cuente con una cultura institucional, espacios, instrumentos y herramientas que posibiliten la implicación activa de todas las personas en los procesos de ABJ.

Promover que el alumnado sea capaz de identificar y reconocer los DDHH: Poner en el centro los valores de los DDHH permite también que el alumnado los interiorice y los defienda desde sus primeros años, empoderándose y siendo capaces posteriormente de identificar cuándo se producen violaciones y restricciones en el ejercicio de estos derechos, los grupos que las sufren y los motivos detrás de ello, así como los canales y medios para actuar y contrarrestar las opresiones. Esto también incluye que el alumnado aprenda a reconocer e identificar a los titulares de obligaciones.

Orientar los procesos de ABJ hacia la sensibilización sobre la interdependencia global de la ciudadanía y de los territorios: aprovechando las actividades lúdicas para incorporar el abordaje de las problemáticas globales y sus manifestaciones en las realidades locales, las interconexiones entre los problemas que sufren los colectivos vulnerados y el modelo de organización socioeconómica imperante a nivel global. Esto podremos hacerlo en diferentes niveles de profundidad en función de las edades del alumnado.

Dirigir los procesos de ABJ hacia la acción transformadora: al incorporarlo al ABJ, el enfoque de derechos nos orienta a tomar partido: a ponernos del lado de los colectivos más vulnerables al conocer a través de la realidad lúdica las violaciones de derechos que sufren numerosos colectivos y comprendiendo el papel de la raza humana en la destrucción del planeta.

2.1.2. Enfoque de Género y Coeducación[5]

Incorporar el enfoque de género en los procesos de ABJ implica tener en cuenta, a la hora de planificar cualquier actividad lúdica con el alumnado, las diversas formas de desigualdad y de vulneración de los derechos de las mujeres y las niñas en todos los niveles: políticos, social, económico, cultural..., así como la incorporación del uso del lenguaje inclusivo en los espacios de juego. Al mismo tiempo, desde un enfoque coeducativo, el objetivo de las actividades basadas en juego en el aula deberá ser buscar el reequilibrio de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, permitiendo que el alumnado sea consciente de las desigualdades de género para posicionarse como agentes de cambio a favor de la igualdad de género.

Algunas orientaciones básicas para promover que las actividades lúdicas sean implementadas desde un enfoque de género y coeducación son:

Tomar conciencia sobre los procesos de socialización diferenciada por género y de la transmisión de los roles culturales de género a través de los juegos: Sabemos que las personas vivimos procesos de socialización diferenciados en función del género que se nos asigna al nacer, que marcan todo nuestro ciclo vital. Para Simone de Beauvoir (1985). la socialización de género, el aprendizaje y la repetición continua de los roles de género a través de la familia, el jardín de infancia, la escuela, el grupo de pares, los medios de comunicación, la publicidad, etc. suponen la (re)producción continua de roles de género, binarismo e ideas predominantes de masculinidad o feminidad. Los juegos no son una excepción a esta realidad. Debemos ser conscientes de ello para que, a la hora de seleccionar y planificar los juegos que implementaremos en el aula, uno de los criterios principales sea evitar la perpetuación de los estereotipos y roles culturales de género, especialmente de aquellos que posicionan «lo masculino» en una categoría de superioridad frente a «lo femenino» y de aquellos que, de alguna forma, contribuyen a perpetuar las violencias machistas.

Identificar los estereotipos y roles culturales de género presentes en los procesos de ABJ: Para poder planificar actividades lúdicas que rompan los estereotipos y roles culturales de género y promuevan la igualdad, debemos ser capaces de identificar estos estereotipos y roles en los juegos que utilizamos o las actividades lúdicas que planificamos. A continuación desarrollamos algunos a partir de las contribuciones de Judith Butler (2004):

- En el caso de las niñas, especialmente en la infancia, todavía hoy en día la mayoría de juegos disponibles para las chicas reproducen el rol reproductivo (por ejemplo bebés, cocinas, productos de limpieza…) y perpetúan los ideales de belleza heteronormativos, (maquillaje de juguete, accesorios de ropa y cabello…) Son juguetes orientados a desarrollar en las niñas actitudes de cariño, empatía, roles de cuidado, preocupación por la belleza… promoviendo el imaginario machista en el que las mujeres quedan relegadas a un segundo plano, valoradas únicamente si cumplen los estándares de belleza, fuera de las esferas pública y productiva, y, por lo tanto, invisibilizadas ellas y sus aportes.

5. En el marco del Proyecto TEMSIC se ha desarrollado la guía *«Acción Educativa Transformadora: Orientaciones curriculares desde la Coeducación para la Ciudadanía Global»*. Recomendamos su lectura para profundizar en la incorporación del enfoque coeducativo y de género en el currículo escolar. Disponible en: https://transformative-edu.eu/acerca-de/#recursos y https://www.intered.org/es/recursos/accion-educativa-transformadora-orientaciones-curriculares-desde-la-coeducacion-para-la

– Al mismo tiempo, los juegos dirigidos a los niños generalmente están orientados a prepararlos desde temprana edad para una vida profesional posterior, para el interés por la tecnología y la artesanía, así como la asertividad, la fuerza y la competencia. Ejemplos de juguetes que contribuyen a que los niños vivan su proceso de socialización asumiendo ser «los fuertes», «los valientes», «los que trabajan» son las excavadoras, automóviles, bancos de artesanos y juguetes técnicos, los juegos competitivos, los juegos que simulan armas blancas, armas de fuego o de guerra, que promueven la normalización de la violencia. Exponer a los niños desde temprana edad a este tipo de juegos favorece también que interioricen un modelo de masculinidad hegemónica en el que sentimientos como la tristeza, la vergüenza, la derrota o las ganas de llorar, no sean apropiados y por lo tanto no deben expresarlos.

Promover actividades basadas en juegos sin distinciones de género: La práctica y el uso de juegos diferenciados según el género tiene su materialización a la hora de plantear actividades lúdicas en el aula, independientemente de la edad del alumnado. A medida que aumenta la edad, se va viendo más la separación y distanciamiento entre chicos y chicas, y la consolidación de los roles culturales y estereotipos de género. A la hora de plantear cualquier actividad basada en juego con el alumnado, deberemos prestar especial atención al uso del lenguaje inclusivo, evitar que aparezcan expresiones, frases hechas o chistes machistas, y propiciar la atención y la actuación necesarias cuando se manifiesten. Deberemos promover el uso indistinto de juguetes sin diferenciar su uso y disfrute por razones de género, y plantear actividades lúdicas basadas en la cooperación y colaboración entre chicos y chicas, en lugar de promover los juegos de competición del tipo «chicos contra chicas».

Apostar por un posicionamiento claro y explícito a favor de la igualdad de género: Estableciendo normas y lineamientos claros en los procesos de ABJ en los que se especifique la cero tolerancia ante cualquier discriminación o violencia por motivos de género. No se trata de asustar al alumnado o predefinir su comportamiento, sino más bien de visibilizar la cero tolerancia hacia este tipo de violencia como un valor que debe guiar su forma de relacionarse presente y futura.

Visibilizar a las mujeres: Por ejemplo incluyendo en las actividades lúdicas cuentos, canciones o historias protagonizadas por mujeres, o en grupos de mayor edad, incluyendo temas como las contribuciones de las mujeres en la conservación de los ecosistemas, la interdependencia y los cuidados, abordando la identificación y prevención de las violencias machistas. También es importante visibilizar los intereses de las alumnas, ya que en ocasiones, por facilidad, se tiende a hacer uso de juegos o actividades lúdicas que tienen como base juegos que les interesan a los chicos, y no tanto a ellas. En este sentido, son de gran valor los procesos de consulta con el alumnado para conocer sus gustos y preferencias.

Ser conscientes y capaces de comprender y respetar de la diversidad sexual y de género desde un enfoque no binario: Comprender que la categorización hombre/mujer = masculino/femenino no sirve para responder a la diversidad sexual y de género presente entre el alumnado y que debemos ampliar nuestro conocimiento y formación para responder a sus necesidades y asegurar el cumplimiento de los derechos de todo el alumnado, incluido el alumnado del colectivo LGTBIQ+.

2.1.3. Enfoque de Interculturalidad e Inclusión

Este enfoque desenmascara, denuncia y quiere eliminar prácticas que se manifiestan en actitudes de discriminación, segregación, rechazo de la persona «diferente», racismo o xenofobia, sostenidas por el uso de prejuicios, estereotipos y generalizaciones. Aplicándolo al ABJ, nos ayudará a abordar la interculturalidad en el aula, y también (en un plano superior) a analizar las relaciones de poder Norte Global-Sur Global y cómo el sistema neocolonial afecta a nuestra concepción del mundo contribuyendo a la desigualdad.

Algunas orientaciones básicas para promover que las actividades de ABJ sean implementadas desde un enfoque de interculturalidad e inclusión son:

Realizar un análisis de la diversidad cultural de cada grupo de alumnado con que trabajamos: Un primer paso para poder atender las necesidades individuales del alumnado es comprender y conocer las realidades de sus países y culturas. En ocasiones, implementamos en el aula actividades o prácticas que pueden chocar o ser contrarias a los valores culturales o costumbres del alumnado en sus países y culturas de origen, o que simplemente les resultan ajenas (o no las entienden por la barrera idiomática) y por lo tanto no logran identificarse con ellas. Realizar este análisis es de vital importancia para poder adaptar las actividades según las especificidades del alumnado que compone el grupo, para que todos y todas puedan disfrutarlas en igualdad de oportunidades y condiciones, sintiendo que sus culturas y costumbres han sido tenidas en cuenta y respetadas.

Realizar un análisis más profundo de los diversos contextos culturales y sociopolíticos de los que procede el alumnado: ser conscientes de la diversidad cultural presente entre el alumnado con el que trabajamos no es suficiente. En muchas ocasiones, la diversidad de nacionalidades, etnias y culturas en el aula es el resultado de los procesos migratorios que el alumnado y sus familias han vivido, que, en muchas ocasiones, pueden haber venido motivados por causas en sus países de origen como guerras, violaciones a los DDHH, crisis políticas, crisis climática y desastres naturales, la búsqueda de mejores oportunidades educativas y laborales… La carga que el proceso migratorio tiene en el alumnado es enorme y tiene repercusiones directas en su bienestar emocional, especialmente en el alumnado perteneciente a grupos cuyos derechos se ven más vulnerados (contextos de pobreza, alumnado con discapacidad, niñas, alumnado del colectivo LGTBIQ+…), a esto se suma la posible barrera idiomática, el choque cultural, los procesos de exclusión social, educativa e institucional y muchas otras barreras a las que se enfrenta el alumnado de origen migrante. Por ello, es muy importante que el profesorado sepa reconocer estas realidades para poder adaptar cualquier práctica educativa a las necesidades individuales de cada alumno y alumna.

Identificar y deconstruir los propios prejuicios y sesgos culturales: ser capaces de reconocer nuestros propios prejuicios hacia otras nacionalidades y culturas, reconocer la influencia que tienen en nosotros y nosotras los estereotipos que se perpetúan, por ejemplo, a través de los medios de comunicación y los discursos políticos. Aceptar que debemos trabajar en la deconstrucción de la mentalidad neocolonialista propia de las sociedades occidentales y que se manifiesta en nosotros y nosotras mismas, para poder desprendernos de los prejuicios en el momento de la práctica educativa y poder construir ambientes inclusivos en los que traslademos al alumnado la importancia del respeto y valor por la diversidad cultural, en este caso a través del juego.

Investigar e incorporar en los momentos de práctica lúdica juegos y actividades de distintos lugares y culturas del mundo: Especialmente de los países y culturas que están representados entre el alumnado. Los juegos varían de una cultura a otra en sus formas, contenidos y reglas: los juegos presentes en la cultura occidental no son los mismos que los que se juegan en las culturas orientales o en países del Sur Global. Una investigación de estas características puede hacerse, bien desde el rol docente como tarea investigativa, o bien involucrando al propio alumnado, proponiendo rellenar fichas, elaborar una presentación, preguntar a familiares (o hablando como docentes directamente con familiares cuando el alumnado todavía es muy joven para realizar estas tareas). Elementos que pueden incorporarse son: juegos populares o tradicionales, juguetes propios de cada cultura, cánticos, rimas, expresiones verbales e incluso instrumentos musicales que acompañen la práctica. Ir incorporando elementos que reflejen la diversidad cultural en los juegos que utilizamos en el aula, permitirá que el alumnado reconozca y aprenda a valorarlos como algo más cercano y conectado a su realidad; y contribuirá a que el alumnado migrante o perteneciente a otras culturas, se sienta incluido y valorado.

Orientar la práctica lúdica al desarrollo de competencias que faciliten la comprensión sobre el mundo y su diversidad: promover el desarrollo de la competencia global, de habilidades críticas y socioemocionales, que favorezcan que el alumnado sea capaz de comprender las interconexiones entre los problemas que afectan a su realidad local y a la realidad global, y las causas comunes que los generan.

Promover espacios y momentos para la reflexión a partir de la vivencia: Dedicar el tiempo necesario a la reflexión tras el juego, para favorecer la deconstrucción de los posibles estereotipos, valores o actitudes discriminatorias, racistas o supremacistas (aunque sea de forma implícita) que puedan nombrarse y/o manifestarse durante la práctica del juego; y en su lugar promover valores como respetar, admirar y valorar como algo positivo la diversidad de culturas y de identidades.

2.1.4. Enfoque de Participación

Abordar los procesos de ABJ desde un enfoque de participación implica la promoción desde el juego de la participación democrática a través del debate, el diálogo y la toma de decisiones de forma colectiva, construyendo una ciudadanía activa y una escuela como espacio político, social y cultural. Requiere reconocer e incorporar los saberes diversos en las prácticas lúdicas que se pongan en marcha (de las mujeres, de las diferentes culturas y pueblos, de las clases sociales, etc.) e incorporar en ellas elementos de sensibilización y reflexión sobre las problemáticas que afectan a la humanidad de forma local y global.

Algunas orientaciones básicas para promover que las actividades lúdicas sean implementadas desde un enfoque de participación son:

Tomar el concepto de Humanidad como punto de partida para poner en marcha cualquier actividad basada en juego: Tomando como referencia los Derechos Humanos para propiciar espacios de juego que sean democráticos, abiertos y participativos. En estos espacios, las diferentes condiciones previas del alumnado se consideran enriquecedoras para los proceso de enseñanza-aprendizaje y para toda la experiencia educativa y se promueve la participación de todos y de todas como un valor esencial para el éxito de las metodologías lúdicas.

Plantear metodologías que promuevan la participación democrática: La implementación metodológica y didáctica de prácticas educativas basadas en un enfoque participativo incluye diversidad de estrategias: juegos de simulación, discusiones, cambio de perspectiva, juegos de rol, juegos basados en la indagación y en proyectos o problemas… todas aquellas metodologías que hagan posible que el alumnado experimente, a través de la realidad lúdica, las problemáticas locales y globales y su relevancia para la vida individual y colectiva. También para promover la participación, podremos establecer lineamientos y criterios específicos a la hora de planificar actividades de ABJ, por ejemplo, que la participación de la totalidad del alumnado sea un requisito indispensable para lograr el objetivo de la actividad, o asignar cambios en el juego, por ejemplo cambiando los lugares o los roles que interpreta el alumnado para fomentar la participación del alumnado que presenta menores índices de participación.

Utilizar el juego como herramienta para el desarrollo de habilidades promotoras de la participación y la cooperación: A través del juego, se desarrollan habilidades y competencias adicionales a las que se logran a través de los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Las niñas, niños, jóvenes y personas adultas que juegan mucho e intensamente, presentan mayor preparación en estas tres áreas del desarrollo humano que se relacionan directamente con los procesos de participación y cooperación y, por tanto, pueden contribuir a posicionarse como ciudadanos y ciudadanas críticas y responsables: (Krenz, 2001):

- **En el área emocional:** el juego promueve habilidades para reconocer, experimentar y procesar las emociones y los sentimientos; un mejor procesamiento de decepciones y fracasos (gestión de la frustración); mayor facilidad para soportar situaciones confusas; menor disposición a la agresividad; mayor resiliencia, mayor resistencia emocional…
- **En el área social:** el juego favorece una mayor capacidad de escucha; menos prejuicios hacia otras personas: desarrollo del pensamiento crítico, mejor disposición a cooperar; mayor sentido de responsabilidad; mejor percepción de la justicia y de la injusticia; mayor capacidad para la resolución de conflictos; una mayor apertura al cultivo de relaciones interpersonales y de amistades, una mayor capacidad de empatía…
- **En el área cognitiva:** el juego favorece un mejor pensamiento lógico; mayor capacidad de concentración; mejores habilidades de memoria; mayor apertura perceptiva; vocabulario y lenguaje más diversos y ricos; mejor comprensión de cantidades, números, colores y formas; mayor imaginación y capacidad más inteligente para ver a través de los intentos de manipulación; desarrollo de estrategias creativas de resolución de problemas…

Abordar la gestión de la frustración a través del juego: A todo el mundo le ocurren imprevistos, errores y otros «contratiempos», probablemente varias veces a lo largo del día y muchas veces a lo largo de la vida. Esto también sucede en las situaciones de juego, donde puede suceder que no se logren los objetivos perseguidos, generando la aparición de la frustración. En una cultura positiva de cometer errores, los fracasos se ven como una oportunidad para aprender y crecer, como un paso hacia la meta que buscamos, favoreciendo así contextos educativos más participativos e inclusivos. Los fracasos se deben abordar de manera respetuosa en el grupo y recopilar ideas sobre lo que se puede cambiar en el próximo intento para que funcione. La pregunta no es *¿Quién tuvo la culpa?* sino *¿Por qué sucedió de esa manera y cómo podemos mejorar?* De esta forma, promovemos valores de cooperación y apoyo entre quienes componen el grupo. Cuando surgen situaciones de frustración entre el alumnado y vemos que intentan «buscar a los culpables» de un fallo, es un momento para pausar la actividad y abordar el problema, de manera que no escale a un plano superior. Para ello es importante fomentar una cultura positiva de cometer errores. Pero no solamente se trata de aprender a convivir con los fallos como parte de cualquier proceso, sino también a identificar la propia frustración, su origen, cómo se manifiesta en cada persona, qué sentimientos nos genera, cómo influye en nuestro bienestar y en nuestras actitudes hacia las otras personas. Reconocer y abordar la propia frustración es esencial para poder resolver los conflictos y fortalecer la empatía y la asertividad.

Fomentar una cultura positiva de cometer errores mediante el juego: Admitir los errores y fallos es difícil para la mayoría de niños y niñas y también para las personas jóvenes y adultas. Cometer errores puede provocar estrés, vergüenza y miedo, en gran parte, como consecuencia de los proceso de socialización que vivimos desde la infancia, en los que el fracaso es considerado como algo negativo dentro del ideario mercantilista y materialista, en lugar de considerarse como una parte del proceso de aprendizaje y como parte de la vida en sí. A veces, el miedo al castigo, la vergüenza de que alguien se ría del fracaso propio, es demasiado grande. Es un desafío formar una cultura positiva del fracaso, para poder aceptar honestamente que cometer errores es humano. Es importante que el alumnado entienda que un día puede fallar otra persona, pero al día siguiente puedo fallar yo; y que un fallo no significa una derrota, sino que siempre es un aprendizaje. La clave está en intentar otorgar un valor positivo a lo que habitualmente se le otorga un valor negativo, en este caso el fallo, abordándolo como una oportunidad para mejorar la cohesión del grupo y para interiorizar valores de cooperación en lugar de competición.

Orientar la práctica lúdica al fortalecimiento de la resiliencia: Entendiendo la capacidad de resiliencia como un motor que propicia la participación mediante las ganas de querer continuar avanzando a pesar de las adversidades. Para establecer una cultura positiva de cometer errores, primero se debe fortalecer la resiliencia de las personas que lo componen. Esto se puede lograr a través de una experiencia lúdica de éxitos y fracasos, seguida de un proceso de reflexión y transformación colectiva[6].

6. Algunos ejemplos prácticos relacionados con esto se pueden encontrar en la guía del Proyecto TEMSIC *Acción Educativa Transformadora: Educación Socioemocional para la Ciudadanía Global* que puede consultarse en: https://transformative-edu.eu/acerca-de/#recursos y https://www.intered.org/es/recursos/accion-educativa-transformadora-educacion-socioemocional-para-la-ciudadania-global

Aprovechar el impulso generado por el juego para propiciar la implicación del alumnado en la transformación de la realidad local y global: Empezando por plantear actividades que «revuelvan» las inquietudes del alumnado de forma adaptada a cada etapa para que sean capaces de reconocer, identificar y actuar ante las desigualdades socioeconómicas y las dinámicas de poder Norte-Sur que han marcado y marcan los procesos humanos locales y globales. Por ejemplo, utilizando juegos que permitan al alumnado de educación infantil identificar elementos relacionados con el cambio climático; o incorporando actividades lúdicas que aborden los Objetivos de Desarrollo Sostenible con el alumnado de educación primaria; o preparando retos globales y juegos cooperativos dirigidos al alumnado de educación secundaria y educación superior que aborden de forma directa, local y global, problemáticas como las violencias machistas o la crisis climática. A la intervención lúdica en cada etapa educativa le podemos agregar el componente «acción» vinculando lo trabajado y aprendido a través del juego con organizaciones locales que trabajan para contrarrestar los efectos de las problemáticas identificadas.

2.1.5. Enfoque de sostenibilidad ambiental

Aplicar este enfoque en los procesos de ABJ implica saber que formamos parte de un todo, tomar conciencia de nuestra eco-dependencia con el medio ambiente y el planeta, cuidar el espacio natural al que pertenecemos y del que somos responsables.

Algunas orientaciones básicas para promover que las actividades lúdicas sean implementadas desde un enfoque de sostenibilidad ambiental son:

Realizar un análisis de los materiales y elementos que utilizamos en los procesos de ABJ: Si pretendemos que el alumnado comprenda e interiorice a través del juego valores relacionados con el cuidado del planeta, debemos empezar por ser conscientes del impacto medioambiental que tienen los recursos que utilizamos para la práctica lúdica y para la práctica educativa en general. Optar por el uso de materiales reciclados o más sostenibles, de producción local o elementos naturales, entre otros, es un punto de partida. Además, debemos hacer esto visible ante el alumnado, es decir, explicarles y mostrarles por qué hemos elegido unos materiales y no otros, de forma que comprendan la importancia de poner en marcha pequeñas acciones que pueden tener un gran impacto. Otra vía es también promover este tipo de actitud responsable entre el resto del profesorado, y contribuir a que estas decisiones pasen a formar parte de la cultura institucional del centro educativo, de forma que no existan acciones aisladas e individuales, como por ejemplo un programa de reciclado de residuos (que es una acción muy positiva) sino que desde la institucionalidad escolar se establezca un compromiso con la sostenibilidad como un valor transversal del centro educativo.

Abordar mediante los procesos de ABJ la crisis climática planetaria: incorporando en forma de juegos y actividades lúdicas, conceptos como el cambio climático, la huella ambiental, la deuda ecológica, la sobreexplotación de recursos naturales, las consecuencias del uso de combustibles fósiles, el efecto invernadero, el descongelamiento de los casquetes polares, la aparición de nuevas enfermedades infecciosas, la pérdida de la biodiversidad, el aumento del nivel del mar… entre muchos otros. Las actividades que planteemos en el aula pueden estar orientadas directamente a que el alumnado se familiarice y sea capaz de reconocer y expresarse sobre estas problemáticas globales. Por ejemplo, con el alumnado de menor edad podremos preparar algún juego de cartas en el que los animales se emparejan con su ecosistema, pero visibilizando los impactos negativos que estamos provocando en dichos ecosistemas a través de nuestro modelo de desarrollo y consumo. Con el alumnado de primaria, podremos empezar a abordar los ODS a través de juegos de preguntas y respuestas, utilizando recursos como cuentos o historias y aumentando su complejidad progresivamente[7]. Con el alumnado de mayor edad, podremos proponer juegos en los que se conviertan en agentes investigadores que deben contribuir a desmantelar el modelo de desarrollo causante de la crisis climática.[8]

Incorporar en los procesos de ABJ cosmovisiones más respetuosas con la vida y con el planeta: Especialmente a la hora de reflexionar con el alumnado sobre lo vivido y aprendido a través del juego, asegurarnos de visibilizar, por ejemplo, el paradigma del Buen Vivir de los pueblos indígenas de América Latina, que entiende que la dignidad de las personas es inseparable del contexto y que el valor más importante es el respeto por la vida y la naturaleza.

Promover mediante los procesos de ABJ un concepto de *felicidad* más respetuoso con el planeta: Ayudando al alumnado a comprender que la felicidad no es *«lo que tengo»* sino *«lo que soy»*, en contra de los valores de acumulación que nos vende el sistema capitalista en que vivimos. Mostrar al alumnado que somos felices y nos divertimos jugando y que para jugar necesitamos muy pocas cosas materiales. Orientarles para que comprendan el valor de lo inmaterial (las relaciones, los cuidados, las emociones, los aprendizajes…) sobre lo material (los juguetes, la moda, los dispositivos electrónicos…) y que entiendan el impacto positivo que tendrá para el planeta ir reduciendo nuestro consumo de aquellas cosas materiales que no necesitamos e ir adoptando actitudes de consumo más responsables y sostenibles.

Orientar los procesos de ABJ de forma que el alumnado se posicione como agente de cambio y de transformación en beneficio de la sostenibilidad medioambiental: Sensibilizar al alumnado y mostrarles herramientas y recursos que pueden poner en marcha para generar un cambio positivo en su realidad local y global. Mediante el juego podemos promover que el alumnado invente soluciones imaginativas y creativas a la crisis climática, que podrán materializarse en acciones concretas adaptadas a la edad y características de cada grupo.

7. Algunos ejemplos de juegos dirigidos a educación infantil y primaria para abordar la sostenibilidad ambiental desde un enfoque transformador son *Sos, ten y Ble, en busca de la Agenda de los números* (https://www.intered.org/es/recursos/sos-ten-y-ble-en-busca-de-la-agenda-de-los-numeros) o *¡Cuidado! ¡En peligro!* (https://www.intered.org/es/recursos/juego-de-cartas-cooperativo-cuidado-en-peligro) desarrollados por Fundación InteRed.

8. Un ejemplo de juego cooperativo para alumnado a partir de 11 años es *Extinción*, desarrollado por Fundación InteRed. Se presenta en formato «sala de escape» y permite, desde un enfoque educativo transformador y para la ciudadanía global, abordar la sostenibilidad ambiental y de la vida. Se encuentra disponible en: https://www.intered.org/es/recursos/juego-cooperativo-extincion



2.2. El juego en el aula: algunas metodologías de ABJ para la promoción de la inclusión, la igualdad de oportunidades y la construcción de ciudadanía global

Con base en todo lo expuesto anteriormente, a través de esta guía animamos al profesorado a incorporar la educación lúdica para abordar temas relacionados con los enfoques de la Educación para la Ciudadanía Global, tomándolos bien como tema central a la hora de planificar e implementar los procesos de ABJ, o bien teniéndolos muy presentes y como guía para abordarlos a medida que surjan cuestiones relacionadas con ellos, siempre de forma adaptada a la edad y características específicas de cada grupo.

A continuación presentamos algunas categorías de metodologías de ABJ que se pueden implementar en el aula y que contribuyen a la construcción de ciudadanía global, al tiempo que promueven la inclusión en el aula y la igualdad de oportunidades entre el alumnado. Estas son pequeñas pinceladas para que el profesorado continúe su viaje y se anime a investigar y profundizar más en el fascinante mundo del ABJ.

2.2.1. New-Games (Juegos Nuevos)

El término «New-Games» fue acuñado en 1974 desde la pedagogía estadounidense[9]. La característica especial de este tipo de juego es que nadie gana y nadie pierde, no hay victoria ni derrota, sino que la atención se centra en la **diversión por jugar**. Al igual que en los juegos cooperativos (que explicaremos más adelante), el énfasis está en el **trabajo en equipo**. Otra característica de esta metodología es que incorpora elementos de ejercicios de **confianza** y **juegos creativos**, a través de los cuales quienes juegan puedan formar parte del diseño del juego, adaptándolo a sus necesidades a medida que el juego avanza: lo importante no son las reglas, sino las personas que componen el grupo.

9. http://www.newgamesfoundation.org/

Los «New-Games» se pueden adaptar a personas de diferentes capacidades físicas y mentales, promoviendo así la **inclusión social** de un grupo heterogéneo y diverso, gracias a su versatilidad y carácter inclusivo (LeFevre, 2002). El autor, en su libro «Best New Games»[10] describe algunos de los grupos con los que se pueden implementar esta metodología de juegos, como por ejemplo, contextos de educación formal básica, secundaria, superior y universitaria; contextos de educación no formal, especialmente dirigidos a grupos juveniles y adolescentes; el mundo profesional, por ejemplo en reuniones, conferencias y eventos; grupos culturales; servicios de salud mental, servicios de terapia física y ocupacional…

Los «New-Games» buscan promover la diversión y fortalecer la confianza entre quienes componen el grupo, creando un espacio seguro y cálido en el que lo importante es pasarlo bien. De esta forma, se pueden utilizar para crear espacios educativos de encuentro que ofrezcan a todo el alumnado la oportunidad de participar. Quien lidera el juego ve y promueve la diversidad de participantes como un recurso positivo y, por lo tanto, también puede tener un efecto en una forma inclusiva de pensar y comportarse por parte de quienes participan en la actividad, que se traslade a sus vidas cotidianas. Los «New-Games» requieren realidades, puntos de vista y estrategias de búsqueda de soluciones diferentes, ya que a veces se requiere «la sabiduría de muchas personas»[11] para alcanzar el objetivo común deseado. Las fortalezas que resultan a partir del juego se convierten en fortalezas para la vida, fortaleciendo así la autoestima, la autoconfianza y el sentido de comunidad.

Algunos ejemplos prácticos de «New-Games» se describen en el apartado 3 de esta guía, como los juegos rápidos sin material (apartado 3.1) y los rompehielos (apartado 3.2).

2.2.2. Juegos cooperativos

Los juegos cooperativos son desafíos y tareas que deben resolverse de forma conjunta, sin competencia, sino a través del **trabajo en equipo**. Promueven un sentido de comunidad a través de la experiencia de éxitos conjuntos, pero también a través del fracaso «exitoso» conjunto. Como se ha mencionado anteriormente, promover una cultura positiva de cometer errores y trabajar la gestión de la frustración son elementos esenciales para la participación del alumnado, y los juegos cooperativos permiten trabajar estas habilidades, así como el sentido de comunidad y pertenencia a un grupo.

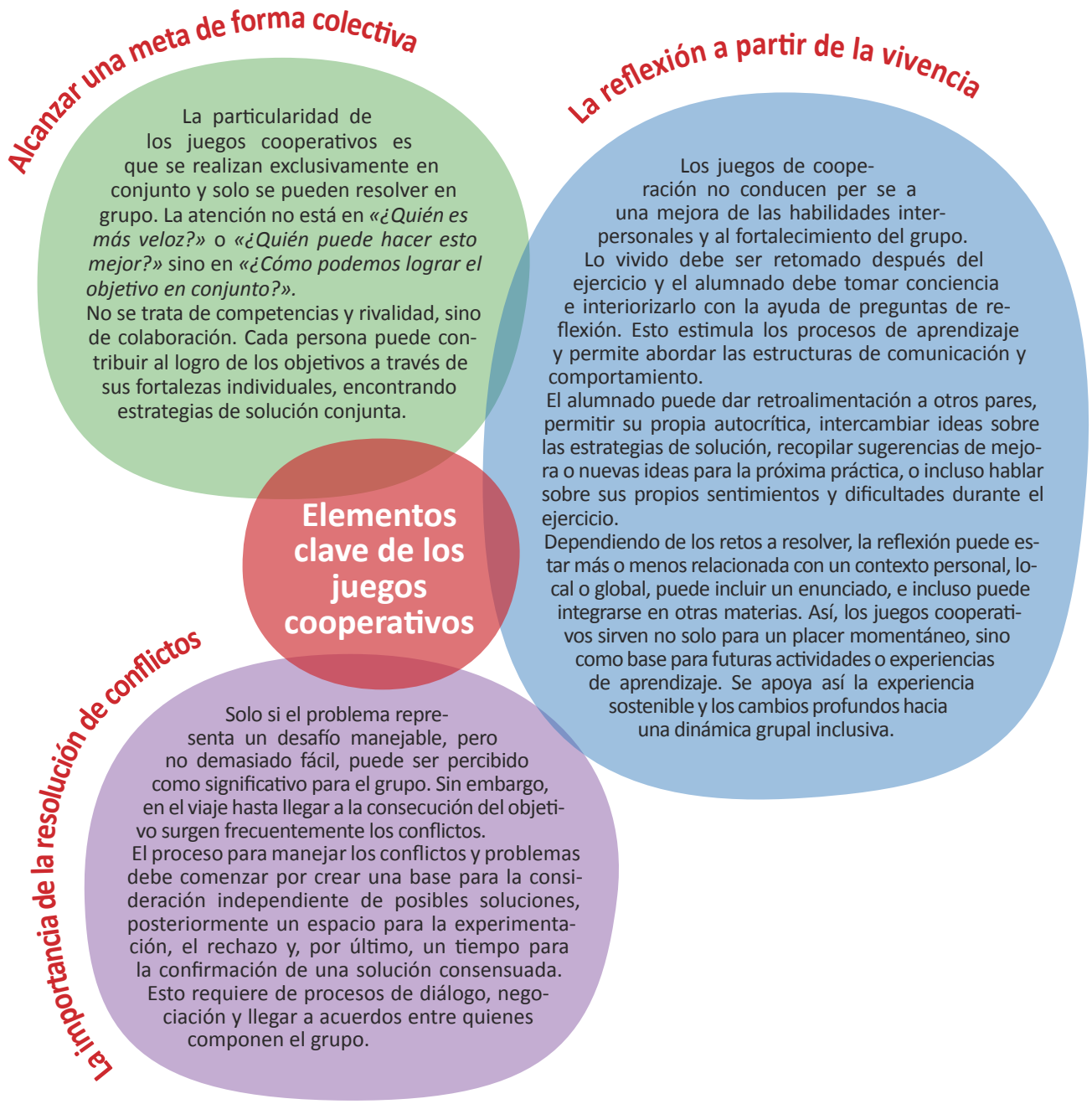
El objetivo de los juegos cooperativos es principalmente **mejorar la capacidad de cooperar** de las personas que componen el grupo. Se debe apoyar al alumnado para que se traten entre sí con respeto y cooperen de tal manera que logren un objetivo como grupo. Ofrecen **oportunidades de participación y colaboración basadas en la igualdad** que no se pueden lograr a través de los juegos competitivos tradicionales, además de que son la herramienta más adecuada para abordar temáticas de interés social y con un componente emocional y global.

En los juegos cooperativos, el alumnado también aprende a percibir y nombrar sus propios **límites**. Aprenden a respetar sus límites personales y a comunicarlos claramente al mundo exterior sin temor a sentirse avergonzados o tener que estar a la altura de la presión para actuar. Los niños, niñas y adolescentes tienen la oportunidad de salir voluntariamente de su zona de confort personal y expandirla dentro de la participación en los juegos cooperativos. Es importante siempre tener en cuenta que cada grupo es diferente y tiene sus propias necesidades, límites y dificultades.

10. Una previsualización gratuita de parte del contenido de la obra está disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Hcf03sWXIiMC&oi=fnd&pg=PR1&dq=lefevre+new+games&ots=-eLyyxv1LK&sig=sbRDYp319twcVh1WGJglKwURhI4#v=onepage&q=lefevre%20new%20games&f=false

11. «La sabiduría de las multitudes» es un libro del autor estadounidense James Surowiecki que describe por qué los grupos son más inteligentes que los individuos y cómo podemos usar el conocimiento colectivo para la acción social.

Algunos de los elementos clave de los juegos cooperativos son[12]:



En cuanto al **rol del educador o la educadora** como guía de los juegos cooperativos, el principio rector a seguir debería ser algo así como *«tanto como sea necesario, pero lo menos posible»*, adoptando una **actitud de observación**, percibiendo las situaciones y roles de quienes juegan desde el exterior (ya que el grupo que se encuentra jugando, a menudo no percibe conscientemente estos elementos porque está inmerso en la tarea del juego). Sin embargo, quien guía el juego tiene la responsabilidad de **intervenir en**

12. Adaptación a partir de Gallego, R. (2014)

caso de un posible peligro para alguna de las personas del grupo que juega, situaciones de discriminación, exclusión o violencia. Para ello, es importante **realizar un análisis preliminar** de los peligros que pueden manifestarse durante la implementación de los juegos, como se ha mencionado anteriormente.

Otra tarea importante de la persona que guía el juego cooperativo es **elegir métodos o variaciones apropiados** para que el grupo que juega sea desafiado consistentemente y en la medida adecuada a sus capacidades[13]. Para ello, se debe tener en cuenta la singularidad de cada grupo y sus características concretas. En este punto la **imaginación** es un elemento fundamental: los desafíos que enfrenta el alumnado como equipo para lograr este objetivo común pueden estar conformados por diferentes tipos de actividades, las cuales pueden ser físicas, lógicas, de desarrollo, creativas ... lo importante es que las pruebas lleven al grupo a cooperar entre sí, aprovechando la fuerza del conjunto.

Algunos ejemplos prácticos de juegos cooperativos se describen en el apartado 3.3 de esta guía.

2.2.3. La Ludopedagogía[14]

La ludopedagogía[15] busca, promueve y se propone **transformar la realidad** en la que vivimos y de la que somos parte. Su tarea, en línea con la educación emancipadora[16], es trabajar en grupos desde el juego para **promover espacios de transformación individual y colectiva**. El principio rector es jugar por un mundo más equitativo, más justo, más libre y feliz, mediante procesos colectivos basados en el juego como canal que permita experimentar otras formas de conectar a nivel individual, colectivo y con el entorno local y global.

Al ser una propuesta metodológica esencialmente vivencial, entiende el juego como espacio-tiempo de ensayo, como un laboratorio donde manipular la realidad, desarmarla, desafiarla y darle un nuevo significado, cuestionando la realidad y desafiando lo establecido. Para ello persigue crear en el grupo la incertidumbre y las ganas de comprender los problemas, las preguntas y sus respuestas.

Los componentes de la intervención ludopedagógica pueden resumirse en:

El escenario

Lo espacial, lo sensorial, los objetos, su disposición, los colores y los materiales.

El guión

Cómo instalar la realidad lúdica y facilitar la entrada a jugar.

La trama

Las metáforas en juego y lo que provocan entre quienes participan.

El después

Evaluar y sistematizar, con una doble evaluación: la "evaluación caliente" al final de la actividad (registro más emocional de cómo me sentí y lo que me pasó) y la evaluación más relajada, a los pocos días (más racional, de registro).

13. Adaptación a partir de http://www.kooperationsspiele.net/?page_id=25
14. Para conocer en mayor profundidad sobre la Ludopedagogía, recomendamos la lectura del material de InteRed «Ludopedagogía: Jugar para conocer, conocer para transformar», disponible en: https://www.intered.org/es/recursos/ludopedagogia-jugar-para-conocer-conocer-para-transformar
15. El concepto fue acuñado en 1989 en Uruguay, por el centro de formación e investigación de La Mancha, de quienes extraemos gran cantidad de referencias, descripciones y aprendizajes que quedan reflejados en este apartado.
16. Paulo Freire, 1985

Para la Ludopedagogía resulta fundamental planificar y armar la ruta de los juegos para poder **instalar la realidad lúdica** en y para el grupo en específico. Esto requiere plantear los juegos no como actividades aisladas o sueltas, si no como una cadena de eslabones en la que **cada experiencia está conectada con el resto** y es esencial para construir un significado de forma procesual. Se diferencia así de intervenciones lúdicas puntuales, apostando por una naturaleza de proceso, como un viaje a través del juego.

La Ludopedagogía apuesta por un **rol transformador de la persona que guía el proceso**. Así, algunas actitudes y habilidades clave para guiar procesos ludopedagógicos son: la alegría y el placer por la actividad; la confianza en el proceso; poner en el centro a las personas y no a la dinámica; la perspicacia y las ganas de investigar y mejorar la propia metodología; trabajar desde la resiliencia para hacer frente a las resistencias del grupo; intervenir y observar el juego a intervalos; escuchar desde la sensibilidad los fenómenos que suceden y se manifiestan en el grupo; ser capaz de dar apoyo al grupo hasta que éste sea capaz de sostenerse por sí mismo de forma cómoda y fluida; observar y comprender las emociones que surgen en sí mismo o misma y aceptar que cada grupo es diferente y que, por lo tanto, las metodologías y resultados no son lineales.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN JUEGOS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL/IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DESDE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL





3

En este apartado se incluyen algunas propuestas para implementar actividades de ABJ inclusivas y equitativas en el aula educativa. El objetivo es que el profesorado disponga de algunos ejemplos prácticos que puedan sumar a sus recursos educativos para seguir profundizando a través de la práctica docente en los procesos de ABJ.

Mediante las propuestas planteadas estaremos persiguiendo que el alumnado pueda vivenciar, a través del juego, procesos de transformación personal, colectiva y social mediante experiencias que le conecten con la realidad de su grupo, pero también con la realidad global, al tiempo que favorecemos la participación y la inclusión del alumnado en el contexto escolar. Los juegos propuestos pueden ser adaptados a cualquier grupo de edad si se complejizan de forma adecuada a las características y necesidades del alumnado.

En el apartado 2 de esta guía hemos presentado algunas orientaciones para implementar proceso de ABJ incorporando los enfoques de la Educación para la Ciudadanía Global, aspectos que consideramos imprescindibles a la hora de planificar cualquier actividad lúdica en el aula, especialmente si deseamos que tenga un **carácter transformador.**

En cuanto al contenido de esta última sección, en primer lugar presentamos algunos ejemplos de juegos rápidos sin material adaptables a cualquier grupo de edad y situación educativa. A continuación se incluyen una serie de juegos «rompehielos» ideales para ser el punto de partida de alguna actividad o dinámica de grupo. Por último, se presenta un apartado de juegos cooperativos, con ejemplos concretos para trabajar la cooperación y el trabajo en equipo, así como algunas propuestas de juegos que se pueden poner en marcha en cualquier momento dentro del contenido de una sesión ya preparada.

3.1. Juegos rápidos sin material

¡FUSIÓN!





10 minutos



10 + participantes

Edad:
a partir de 6 años

MATERIAL

No requiere material (opcional algunos pañuelos o cuerdas)

DESCRIPCIÓN

El grupo se encuentra disperso en la sala.
El educador o educadora que lidera la sesión empieza el juego para dar ejemplo: Llamará o se dirigirá hacia un alumno o alumna con quien tiene algo en común, por ejemplo, usan gafas, camiseta blanca, tienen el pelo rubio... y explica por qué elige a esa persona. Deberán darse la mano y decir en voz alta: «¡FUSIÓN!» (también si desean evitar contacto físico pueden aferrarse a los extremos de un pañuelo o cuerda).
Luego, esta segunda persona hará lo mismo, deberá encontrar y unirse con otra persona con quien tenga algo en común y aferrarse a ella al grito de «¡FUSIÓN!», pero ahora serán las 3 personas encadenadas las que tendrán que gritarlo.
Se repite el proceso hasta que al final, todo grupo está conectado entre sí. Cada vez son más las personas que deben gritar «¡FUSIÓN!». Para que la última persona pueda llegar a gritarlo, deberá encontrar algo en común con la persona que inició el juego. De esta forma, se conformará un círculo cerrado, y en ese momento todo el grupo podrá gritar al unísono «¡FUSIÓN!» y celebrar el fin de la dinámica.
El juego se puede repetir tantas veces como se desee, siempre habrá diferentes secuencias. La cadena deja en claro que algo une a todas las personas del grupo y que, a pesar de las muchas diferencias en el grupo, todos y todas pertenecen por muchos motivos a una misma unidad global.

Variación

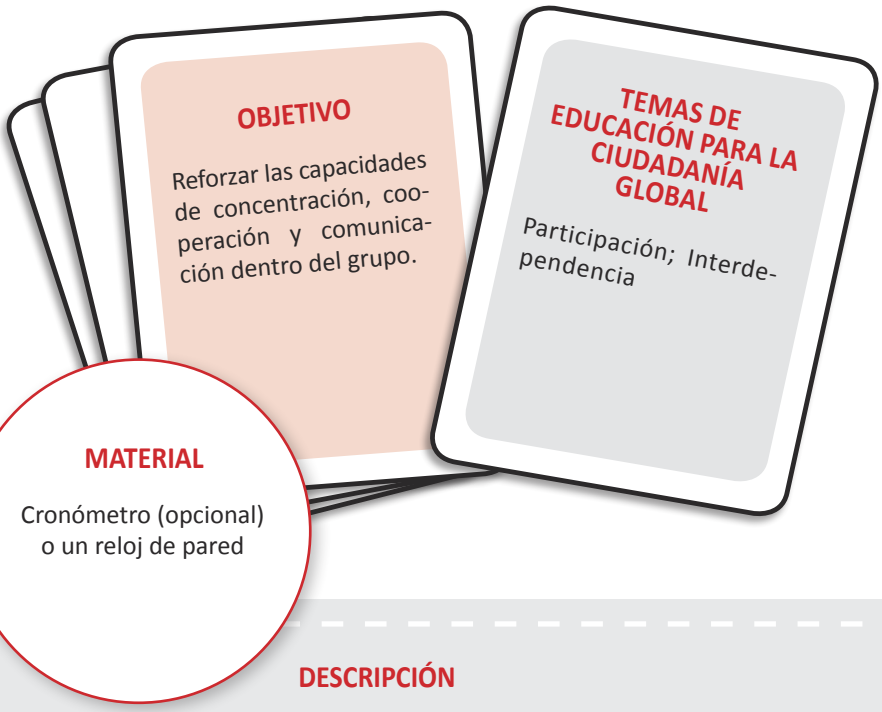
Las similitudes no solo pueden referirse a características externas o físicas, sino que en rondas consecutivas pueden centrarse en las similitudes internas/personales, por ejemplo, un pasatiempo común, un rasgo común, un sentimiento común, una experiencia común, pertenencia a la misma cultura o nacionalidad...

REFLEXIÓN

Para la fase de reflexión, las siguientes preguntas pueden resultar útiles:

- *¿Te resultó difícil encontrar puntos en común con alguien? ¿Qué puntos en común te sorprendieron?*
- *¿Aprendiste aspectos nuevos sobre alguien que no conocías antes?*
- *¿Qué piensas ahora sobre las cosas en común que unen a todos los seres humanos entre sí?*
- *¿Hay más cosas que nos unen o que nos separan? ¿Y si todas las personas fuéramos iguales? ¿Consideras la diversidad como algo positivo? ¿Te consideras capaz de valorar otras culturas y personas?*
- *Posiciónate: piensa en una manera de valorar y tratar con respeto a otras personas, incluso si son diferentes a ti, y comprométete a ponerla en práctica.*

¡ZOOM!





5 minutos



5 + participantes

Edad:
a partir de 4 años

DESCRIPCIÓN

El objetivo del juego es darle al sonido «zoom» una vuelta lo más rápido posible alrededor del círculo formado por el alumnado. Como historia del juego, se puede explicar que queremos saber si el grupo puede romper el récord mundial existente. Por supuesto, esto solo funciona en conjunto y cuando todo el grupo está concentrado. Se trata de un juego excelente para que todo el alumnado pueda formar parte de un objetivo común, y especialmente interesante para incluir alumnado en riesgo de exclusión escolar, ya que no requiere ni siquiera dominar el idioma para formar parte del proceso.

El grupo forma un círculo cerrado, ya sea en sillas o de pie. Se les pide que giren la cabeza hacia la derecha. Después de una cuenta regresiva de tres segundos, el educador o educadora pasa la palabra «zoom» a la persona que está a su izquierda lo más rápido posible moviendo la cabeza de derecha a izquierda y gritando «¡Zoom!». Al mismo tiempo, se inicia el cronómetro. Ahora el «zoom» se pasa de persona a persona en el círculo, nadie puede quedarse fuera. Tan pronto como el educador o educadora recupera el «zoom» de la persona a su derecha, el cronómetro se detiene.

Por supuesto, el récord mundial aún no se habrá roto después de la primera vez, ¡se necesita práctica para eso! Este juego se puede jugar bien como un ritual durante varios días seguidos a una hora concreta, por ejemplo, siempre a las 11:55, motivando al grupo a ir mejorando el tiempo que tardan en dar la vuelta al círculo. (El «récord mundial» para un grupo de 70 personas es de 7,54 segundos; por lo tanto, para un grupo de alumnado de 35 debería estar alrededor de los 4,5 segundos, una meta prácticamente imposible de lograr, pero precisamente esa dificultad puede promover aún más la participación y el deseo de lograr el objetivo).

Lo que contribuye al éxito de este método es, por un lado, la velocidad: se trata de que todo el grupo gane una competencia contra el tiempo, por otro, la liberación de adrenalina a corto plazo promueve el espíritu de equipo y la «unión» común. Además, cada persona dentro del grupo es un eslabón importante en una cadena, sin la cual el método no puede funcionar. De modo que todos y todas son igualmente importantes y contribuyen al logro del objetivo común.

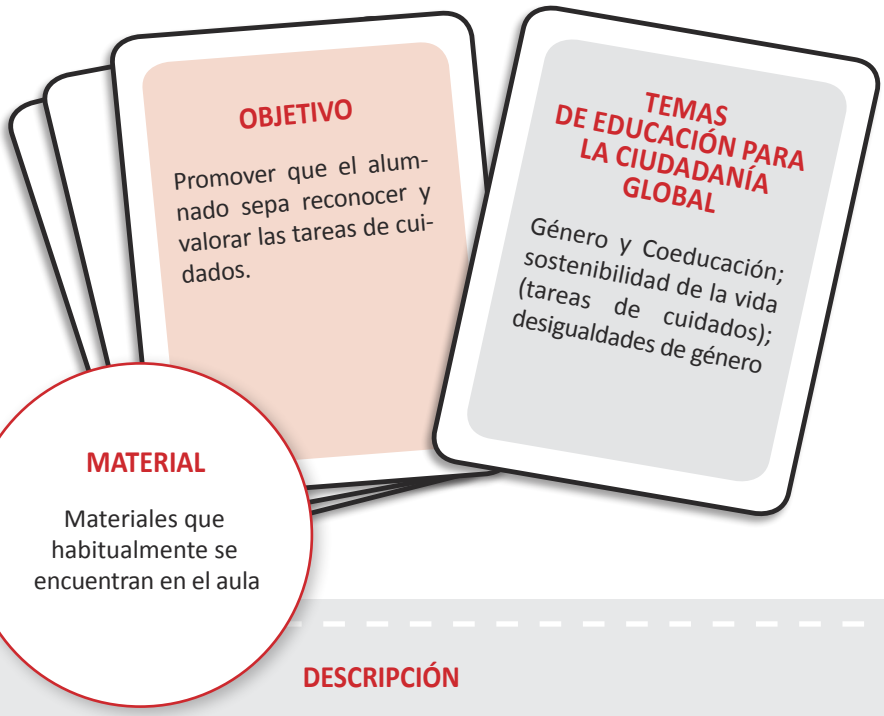
REFLEXIÓN

Una fase de reflexión larga no es tan importante aquí y tampoco es aconsejable, ya que de lo contrario se pierde el «flujo» y el efecto positivo estimulante obtenido del juego. Este método puede aportar vivacidad, especialmente a los grupos tranquilos, y promover la inclusión y la participación del alumnado que presenta mayores dificultades.

Las posibles preguntas de reflexión pueden ser:

- *¿Qué crees que contribuyó al éxito colectivo?*
- *¿Qué hubiera pasado si solo una persona no hubiera pasado el «zoom»?*
- *¿Qué otras tareas podemos hacer ayudándonos mutuamente para obtener mejores resultados?*
- *¿Podemos mejorar el tiempo obtenido? (y así volvemos a realizar otra ronda)*

«CUIDADUENDES»





Una semana



6 + participantes

Edad:
a partir de 6 años

DESCRIPCIÓN

Cada alumno y alumna escribe su nombre en un trozo de papel. Los trozos de papel se mezclan en un recipiente y se redistribuyen, pero nadie puede tener su propio nombre. A partir de ahora será un secreto el nombre que tengamos. Para esa persona serás su «Cuidaduende», es decir, un duende que le cuidará durante una semana. Esto significa hacer algo bueno por esa persona durante esa semana sin llamar la atención. El objetivo será tener uno o varios actos de cuidado hacia la otra persona, por ejemplo, dejándole una fruta que le guste en su mesa, una tarjeta con alguna frase bonita, limpiando y ordenando su pupitre sin que se dé cuenta... El alumnado tendrá que esforzarse por conocer a la persona que tiene que cuidar para poder hacer algo que realmente le ayude en su vida cotidiana.
El o la educadora indicará el día de la semana siguiente en que se desvelará el secreto y todo el mundo sabrá quién fue su «Cuidaduende».

REFLEXIÓN

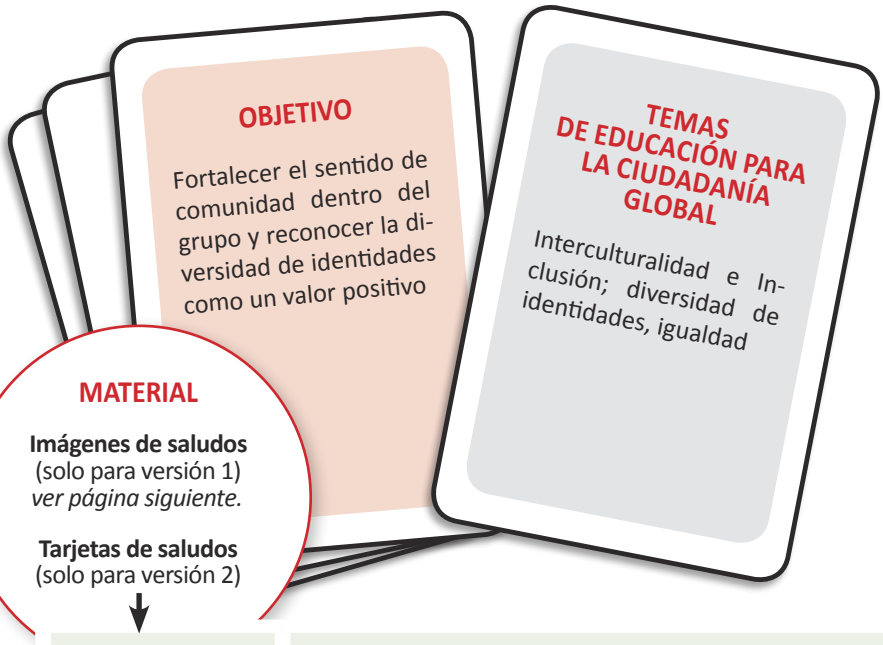
Este ejercicio trata de ser consciente de las tareas de cuidados que recibimos en el día a día y que muchas veces no valoramos, pero que permiten que funcione mejor nuestra vida cotidiana y que, a gran escala, son las que permiten que el mundo avance aunque se encuentren invisibilizadas, no remuneradas y reducidas a la esfera privada. También permite identificar y visibilizar quién las realiza habitualmente en nuestro hogar y en nuestro entorno más cercano, habitualmente las mujeres.
Tras la resolución de quién era él o la «Cuidaduende» de quién, podremos dedicar un momento a reflexionar a través de las siguientes preguntas:

- *¿Qué hizo tu «Cuidaduende» por ti?*
- *¿Te resultó difícil o fácil pensar en algo relevante para el cuidado de la otra persona?*
- *¿Qué ha cambiado en el grupo tras esta experiencia de cuidado?*
- *Piensa: En tu día a día, ¿quién suele asumir las tareas de cuidado que necesitas para que tu rutina funcione? (Preparación de la comida, limpieza del hogar, compras y gestiones del hogar, llevarte al médico, darte cariño...)*
- *¿Crees que valoras lo suficiente todas estas tareas de cuidados? En caso negativo, ¿por qué no las valoras tanto como se merecen? ¿Son valoradas como se merecen por el sistema y por la economía?*
- *¿Eres consciente de que, por lo general, el reparto de estas tareas no es equitativo, y que habitualmente son las mujeres quienes asumen esta carga, añadida a su jornada laboral remunerada?*
- *Posiciónate: Piensa en una forma en que podrías involucrarte en esas tareas de cuidados, y cómo podrías fomentar que en tu hogar exista un reparto más equitativo de las mismas.*

A medida que el grupo es de mayor edad se pueden introducir conceptos de reflexión como: la distribución de tareas en función del género, la doble y triple jornada laboral de las mujeres, la invisibilidad de las tareas de cuidado, las cadenas globales de cuidado, la esfera pública y la esfera privada, trabajo productivo/ remunerado y trabajo reproductivo/ no remunerado...

3.2. Rompehielos

SALUDOS DESDE EL MUNDO





10 minutos
durante varios días consecutivos

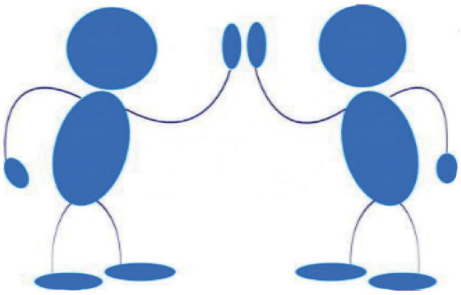


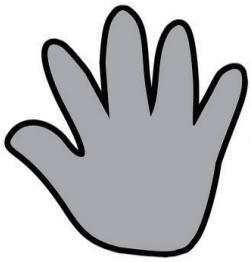
10 + participantes

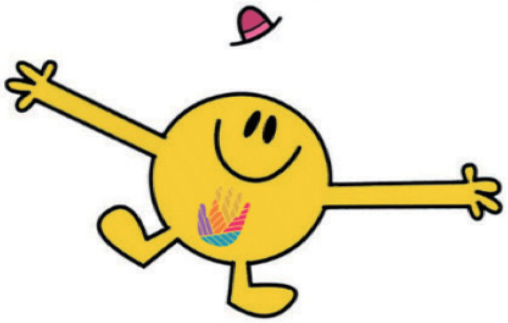
Edad:
a partir de 3 años

India	Juntar las manos frente al pecho e inclinarse un poco hacia la otra persona.
Tíbet (algunos grupos étnicos)	Sacar la lengua
Malasia	Tocar las yemas de los dedos de una mano. Luego poner la mano en el corazón y decir: «Mi corazón te saluda».
Medio Oriente «Salaam»	Levantar la mano hacia el corazón, inclinar levemente la cabeza (por respeto, un poco más profundamente que la otra persona), luego colocar la mano en la frente y bajarla desde allí en un movimiento ondulado hacia abajo y luego deslizarla hacia arriba de nuevo. Súmate a este gesto con las palabras: «As-Salaam-Alaykum» (La paz sea contigo).
Estados Unidos	Un firme apretón de manos acompañado de contacto visual directo.
Kenia	Un aplauso amistoso de cooperación mutua que se convierte en un apretón de manos brevemente firme.
Islas Aleutianas	Tocar a la otra persona en la cabeza o en el hombro.
Japón	Flexión respetuosa del tronco (un arco) en un ángulo de unos 15 grados.
América Latina	Un abrazo breve y unos golpecitos cordialmente en la espalda.
Tailandia	Hacer una reverencia con las manos cruzadas frente al pecho. Cuanto más alto tenga las manos sobre el pecho, mayor será el respeto. Sin embargo, esto se convierte en un insulto si levanta las manos por encima de la cabeza.
Algunos países mediterráneos	Dos besos consecutivos y a la vez en las mejillas (o choque mutuo de mejillas)
Rusia	Un firme apretón de manos seguido de un «abrazo de oso» con 2-3 besos en las mejillas.
Turquía	Dar la mano con ambas manos o abrazar y besar ambas mejillas.
Polinesia	Abrazarse y frotarse la espalda.
Guinea	Un apretón de manos largo y suave, acompañado de un constante «Wawawawawawa ...»
Otros	Tantos como el alumnado proponga o investigue

Imágenes de saludos para la versión 1







DESCRIPCIÓN

Versión 1

El educador o educadora imprime tarjetas con los 3 dibujos de saludos (ver materiales necesarios para la versión 1). Cada alumno y alumna eligen el saludo con el que quieren que el resto del grupo les salude. El símbolo «mano» significa saludar moviendo la mano, sin contacto; el símbolo «chocar esos 5» implica chocar los cinco con un toque corto y el símbolo «abrazo» con un abrazo cálido.
Esto permite al alumnado sentirse bienvenidos y bienvenidas en la clase al mismo tiempo que se mejora el ambiente grupal, se refuerzan las relaciones entre el alumnado y se fomentan la inclusión y la participación. Se pueden incorporar tantas formas de saludo como el alumnado desee y convertirlo en un ritual al inicio de la jornada.

Versión 2 (no se requieren habilidades de lectura)

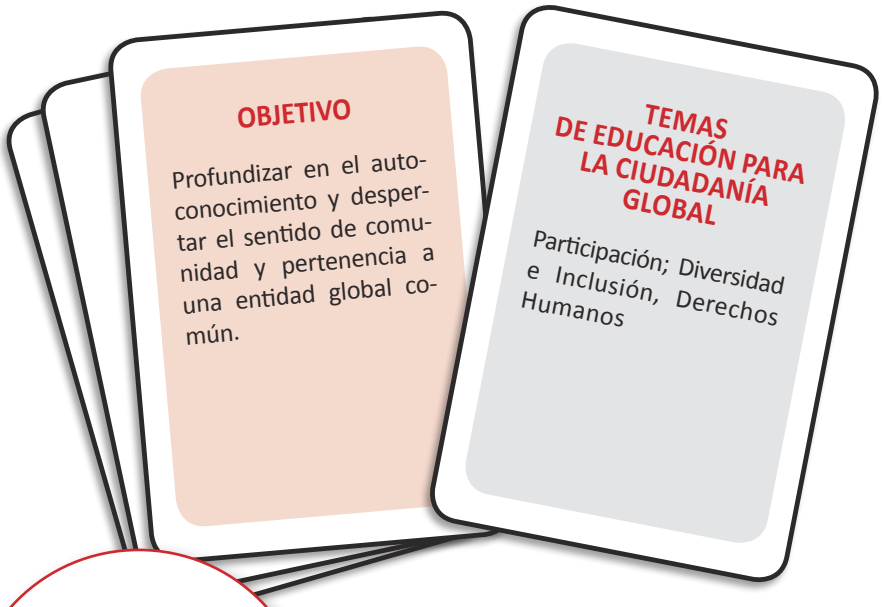
El alumnado aprende un nuevo saludo de otra parte del mundo cada día (ver tarjetas de los saludos en los materiales necesarios), El o la docente se encarga de explicar en qué consisten los distintos saludos y sus lugares de origen. El alumnado podrá establecer similitudes con los saludos de la cultura propia, y podrán comentar y debatir sobre ellos en grupo. Después de 1 a 2 semanas, cuando ya se haya conversado e intercambiado opiniones sobre todos los saludos, cada alumno y alumna puede decidir por sí mismos cómo les gustaría que el resto les salude. De esta forma, deberán aprender los saludos elegidos para saludarse durante el resto de la semana.
Para alumnado de mayor edad que si cuente con habilidades de lectoescritura, se puede establecer un trabajo en parejas o grupos en el que deberán investigar sobre el origen y la historia de los saludos que se han ido aprendiendo y explicarlo al grupo grande.

REFLEXIÓN

Una vez finalizado el juego, el alumnado podrá reflexionar durante una sesión sobre sus impresiones tras el proceso. Las siguientes preguntas orientadoras pueden ser útiles:

- *¿Hay rasgos comunes entre saludos de países lejanos entre sí? ¿cuál es, al fin y al cabo, el objetivo de todos los saludos a pesar de las diferencias culturales?*
- *¿Crees que es importante conocer las costumbres de personas de otras culturas, por ejemplo de tus compañeros y compañeras? ¿por qué?*
- *Piensa: ¿Cómo podemos convertir nuestro aula en un espacio más inclusivo que tenga en cuenta todas las identidades culturales que hay en ella?*
- *Posiciónate: Escribe, con tus compañeros y compañeras, una lista de pasos para que vuestra aula sea culturalmente inclusiva y comprometeros a cumplirlos durante el curso escolar.*

ISLAS SIN FRONTERAS





1-2 horas



5 + participantes

Edad:
a partir de 6 años

MATERIAL

Papel de periódico, crayones, lápices, tijeras, hilo de lana de varios colores

DESCRIPCIÓN

Para esta actividad se requiere disponer de un espacio amplio.

El alumnado comienza la sesión dibujando o escribiendo en una hoja de periódico una descripción propia, incluyendo todas las características que considere importantes (su nombre, edad, gustos e intereses- comida, series, libros, juegos, animales, deportes, país de origen, barrio donde vive...)

Cada hoja de periódico será su «isla personal» y las pondrán todas distribuidas por el suelo, de manera que puedan sentarse o situarse de pie encima de ellas. Cada persona se presenta al grupo grande desde su isla, diciendo en voz alta las características que la definen. Es importante que el grupo esté atento a lo que dice cada persona, para poder establecer conexiones entre sí. Cuando la persona haya terminado de presentarse (unos 15 segundos), el resto del grupo tendrá 10 segundos para conectar su hilo con ella si se ha sentido identificada con algo de lo que ha dicho. Cuando todos los hilos están conectados con esa persona, empezará a hablar otra persona nueva, y el proceso se repite hasta que todo el alumnado se haya presentado y todas las conexiones se hayan hecho.

REFLEXIÓN

Algunas preguntas que pueden guiar la fase de reflexión son:

- *¿Cómo te sentiste al escribir tu perfil, fue fácil / difícil revelar cosas sobre ti a todo el grupo?*
- *¿Cómo te sentiste estando solo/sola en la «isla»?*
- *¿Qué sentiste al conectar las islas y hacer contacto con las demás?*

Para profundizar en la reflexión, el o la docente pedirá al alumnado que tome su «isla» y que las junten todas entre sí, creando una gran isla compuesta por todas las demás. El alumnado deberá reflexionar e intercambiar ideas, sobre lo positivo que tiene la diversidad en todas sus formas.

3.3. Juegos cooperativos

¿DÓNDE ESTÁ EL PAÑUELO?





15 minutos



7 - 25 participantes

Edad:
a partir de 5 años

MATERIAL

Un pañuelo u otro objeto que quepa en la mano, una cuerda larga (puede ser una línea pintada en el suelo), cronómetro

DESCRIPCIÓN

Para este juego es necesario disponer de un espacio amplio. Lo ideal es que participe un número grande de alumnado, por ejemplo, toda la clase (alrededor de 20 estudiantes).

El o la docente (o algún/ estudiante que lo desee) tendrá la función de liderar la actividad. El resto se situará en una fila detrás de una línea, cada persona al lado de la otra. Quien lidera el juego coloca el pañuelo en el suelo unos 20 o 30 metros delante del grupo. A su vez, la persona que lidera el juego se alejará unos cuantos metros más hacia delante, dando la espalda al grupo.

El grupo dispone de 2-3 minutos para construir una estrategia para llegar al pañuelo y traerlo de vuelta hasta la línea de salida. Deberán negociar de manera que todos y todas formen parte del proceso y tengan en algún momento el pañuelo en sus manos. Terminados los 2-3 minutos, la persona que lidera (que está mirando en dirección opuesta al grupo) gritará en voz alta: «¿DÓNDE ESTÁ EL PAÑUELO? ¡1,2,3!». Mientras está diciendo esta frase, el resto del grupo tiene la oportunidad de moverse. Cuando termina de decir la frase, se da la vuelta y el resto del grupo debe permanecer inmóvil. Se repite el proceso para que el grupo vaya avanzando.

Si hay personas que son vistas moviéndose, deberán regresar al punto de salida, pero pueden seguir ayudando al objetivo común: las personas que regresan al punto de partida podrán ir formando una línea recta juntando pie con pie de forma que se van acercando hacia el pañuelo. Así el camino que debe hacer el pañuelo para regresar será menor, y se habrá logrado el objetivo cuando llega a esa línea de personas, en lugar de tener que regresar hasta la línea original.

REFLEXIÓN

Este método es excelente para que el alumnado comprenda que más que la rapidez individual, el poder está en juntar las fortalezas de todo el grupo. Después del juego, las siguientes preguntas se pueden utilizar para la reflexión:

- *¿Cómo te sentiste durante el juego? ¿Pudiste reconocer roles entre tus compañeros y compañeras? ¿Se respetó la metodología cooperativa o surgieron comportamientos más propios de la competición?*
- *¿Qué fue lo más difícil? ¿Fue fácil llegar a un acuerdo sobre la estrategia? ¿Surgieron momentos de frustración o de mal manejo de las emociones?*
- *¿Crees que sin el trabajo en equipo habríais logrado el objetivo común? Si repetimos la actividad ¿sería más sencillo poneros de acuerdo en la estrategia para lograr el objetivo común?*
- *Piensa: ¿En qué otras actividades escolares podéis implementar un momento de reflexión conjunta para colaborar y establecer un objetivo común, en lugar de hacerlo de forma individual?*
- *Posiciónate: Busca momentos propicios para la colaboración entre compañeros y compañeras y promueve que en las actividades escolares se dé mayor atención al trabajo cooperativo en lugar del competitivo.*

EL TREN





10 minutos



6 + participantes

Edad:
a partir de 7 años

DESCRIPCIÓN

El alumnado se coloca formando una fila mirando hacia el frente, de manera que quedan viendo la espalda de quien tienen delante. Se colocará un balón o pelota entre cada persona, de forma que quede sujeta entre la espalda de una y el pecho de otra. Ahora cada persona debe poner sus manos sobre los hombros de quien tiene delante. El objetivo es avanzar hasta llegar a un punto determinado (puede ser una de las paredes o una línea de meta) sin que ningún balón caiga al suelo. Si un balón cae al suelo, la persona no podrá recolocarse en el mismo sitio que estaba, si no que pasará al primer lugar de la fila. La persona que ocupaba antes el primer lugar deberá ocupar el lugar de la persona que dejó su sitio libre. Mientras tanto, el resto del grupo tendrá la tarea de ayudar a la persona que pasa hacia atrás a identificar el lugar que debe ocupar; todo ello cuidando que no sigan cayendo balones.
Una vez que se ha llegado a la meta, se puede hacer el mismo camino a la inversa (se sugiere que el o la docente establezca la línea de meta en una dirección que exija alguna curvatura o ir cambiando la línea de meta a medida que el tren avanza, así se dificulta cada vez más). Esto no requiere cambio de posición de nadie, sino simplemente ir caminando hacia atrás. La última persona será ahora la primera, solo ella podrá darse la vuelta para ir guiando al resto del grupo, ya que solo ella sabrá dónde está la nueva línea de meta. La forma de guiar no podrá ser con palabras, sino con las manos. Ahora será mucho más difícil mantener los balones mientras se juega con las manos. Para indicar «caminar recto» tocará con ambas manos las de la persona de atrás; para indicar «girar a la derecha» tocará la mano derecha de la persona de atrás, para indicar «girar a la izquierda» tocará la mano izquierda de la persona de atrás. La tarea de cada persona será ir pasando la señal hacia la siguiente persona, para ir moviendo el tren en la dirección correcta hacia la meta. En esta fase si se caen los balones se hace también el cambio con la primera persona del tren.

REFLEXIÓN

Una vez finalizada la actividad, se puede hacer una ronda de reflexión a través de algunas preguntas:

- *¿Qué ha resultado más fácil, la primera ronda en la que todo el grupo podía ver la línea de meta o la segunda, en que solo una persona podía verla?*
- *¿Es sencillo atender a tantas instrucciones y al mismo tiempo lograr el objetivo común? ¿aunque no sea fácil, merece la pena el resultado?*
- *Más allá del resultado obtenido, del tiempo necesitado y de los balones que han caído al suelo, ¿ha sido un proceso divertido? ¿hemos aprendido a actuar rápido ante los errores? ¿hemos aprendido a ayudarnos en lugar de recriminarnos los fallos?*

CAMPO DE MINAS





10 minutos



7 - 25 participantes

Edad:
a partir de 6 años

MATERIAL

Materiales que se suelen encontrar en el aula de educación física (aros, pelotas, cuerdas, conos, cintas...)

DESCRIPCIÓN

Se requiere de un espacio amplio para esta actividad.

El alumnado se sitúa formando una hilera. Delante estarán dispersos los obstáculos (las minas) que deberán esquivar. Ahora, el alumnado deberá darse la vuelta, quedando 1 mirando al frente, 1 hacia atrás y así sucesivamente. Tomarán sus manos entre sí, y al sonido de la señal deberán avanzar lo más rápido posible hasta terminar de esquivar todos los obstáculos. Para lograrlo, el alumnado que va mirando hacia el frente deberá guiar (sin tirones ni golpes) al alumnado que va mirando hacia atrás, respetando también sus ritmos. Si se choca en algún punto con algún obstáculo, todo el grupo deberá regresar al punto de salida.

Cuando hayan llegado a la meta, deberán hacer el recorrido hacia atrás para intercambiar los roles.

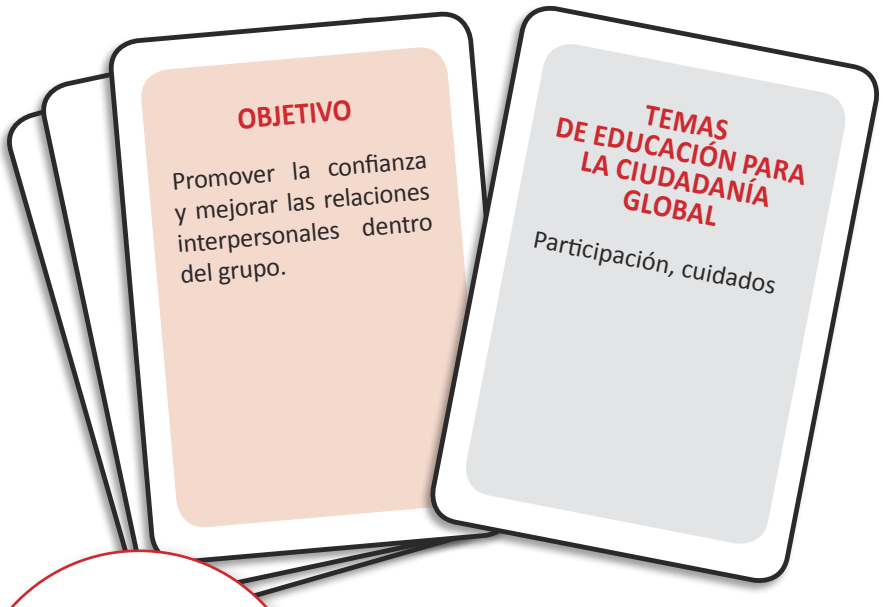
REFLEXIÓN

Después del juego, las siguientes preguntas se pueden utilizar para la reflexión:

- *¿Es sencillo atender a tantas instrucciones y al mismo tiempo lograr el objetivo común? ¿aunque no sea fácil, merece la pena el resultado?*
- *Más allá del resultado obtenido, del tiempo necesitado y de los obstáculos chocados, ¿ha sido un proceso divertido? ¿hemos aprendido a actuar rápido ante los errores? ¿hemos aprendido a ayudarnos en lugar de recriminarnos los fallos?*

3.4. Juegos para cualquier momento

EQUILIBRIO CONJUNTO





10-20 minutos



2 + participantes
(se recomienda jugar en parejas)

Edad:
a partir de 9 años

MATERIAL

Por cada pareja 1 lápiz o 1 palo de madera, (aprox. 20 centímetros.)

DESCRIPCIÓN

El alumnado se dispersará en parejas por el espacio. En cada pareja, elegirán quién llevara el lápiz o palo de madera apoyado verticalmente en la punta de los dedos. Quien lleve el lápiz o palo de madera irá con los ojos cerrados y deberá dejarse guiar por su pareja. Cuanto mayor sea la relajación, la concentración y la confianza en la otra persona, mayores serán las posibilidades de mantener el lápiz o palo de madera en equilibrio.

El rol de la pareja será el de guiar y evitar que se cruce o acerque al resto de compañeros y compañeras que están haciendo el mismo ejercicio. Una vez se ha logrado mantener el equilibrio durante 1 minuto, los roles se invierten dentro de la pareja.

REFLEXIÓN

Una vez que todo el alumnado ha logrado cumplir con el objetivo, se puede reflexionar a partir de las siguientes cuestiones:

- *¿Cómo te sentiste durante la actividad? ¿En algún momento sentiste frustración, enfado, alegría, excitación…?*
- *¿Cómo fue la colaboración con tu pareja? ¿Cómo fueron las instrucciones para cumplir el objetivo?*
- *¿Crees que si tu grupo de clase colaborara más entre sí, lograría mejor sus objetivos?*
- *¿Cómo puedes ayudar a tus compañeros y compañeras a «mantener en equilibrio su lápiz» en el día a día? ¿Qué cosas pueden ser ese «lápiz»? ¿qué cosas son «tu lápiz» y como te pueden ayudar a sostenerlo?*

LA MARCHA DEL PODER



MATERIAL

Cinta adhesiva, tarjetas de roles, lista de frases, vendas para los ojos (opcional)



30 minutos



10 + participantes

Edad:
a partir de 12 años

Listado de roles

- Niño de 6 años con movilidad reducida, que vive en un entorno rural no adaptado a sus necesidades.
- Niña de 8 años, no ha aprendido a leer ni a escribir, tiene que cuidar a sus hermanos menores mientras su madre trabaja
- Joven de 16 años, tiene internet en casa, vive en un barrio seguro cerca del instituto al que asiste. Decidió ir al instituto público para estar con sus amigos, aunque su familia quería que fuera a un instituto privado de renombre en la capital.
- Joven de 17 años, en su último año de beca escolar. Le gustaría seguir estudiando, pero la situación económica la obliga a ir a trabajar al negocio familiar (pequeña tienda de alimentación).
- Niña de 15 años, recientemente ha descubierto que está embarazada. Ha vivido situaciones de violencia física y sexual en el ámbito familiar.
- Niño de 12 años, con buen desempeño escolar, vive en una zona insegura afectada por el narcotráfico y la presencia de bandas armadas. Finalmente, él y su familia emigran a otro país más seguro.
- Joven de 17 años, ya tiene claro lo que va a estudiar en la universidad y su familia con mucho esfuerzo ha logrado reunir los recursos para poder pagar los materiales y el transporte. Su casa queda arruinada por la repentina subida del lecho del río en la temporada de lluvias y tienen que mudarse a otro pueblo. Antes esto no pasaba, pero la crisis climática está teniendo estos impactos en su entorno.
- Niño de 7 años, tiene un trastorno del espectro autista, pero su centro escolar no tiene los recursos para atender sus necesidades, ni su familia tiene los fondos para buscar apoyo.
- Niño de 13 años. Obtuvo muy buenas calificaciones en su país, pero ahora no habla el idioma local y no puede seguir el ritmo de las clases.
- Otras (incluyen diferentes niveles de inequidad)

Listado de frases

- Me siento segura/o en el espacio en el que vivo.
- Mi familia puede apoyarme cuando necesito ayuda para mis estudios.
- Puedo dedicar mi tiempo al estudio y mis pasatiempos.
- No tengo que cuidar a otros miembros de mi familia.
- A mi edad, no tengo que trabajar para contribuir a la economía familiar.
- Tengo buena autoestima.
- Puedo moverme de manera segura y silenciosa en mi vecindario.
- No necesito apoyo personal para funcionar en mi día a día.
- Me siento feliz
- No me preocupo por mi futuro porque las cosas me van bien.
- No he tenido que cambiar de país.
- Cuando me aburro en casa, puedo ir a jugar con mis amigos y amigas a la calle.
- Si lo necesita, mi familia puede contar con algún apoyo de los servicios sociales del Estado.
- Otro

DESCRIPCIÓN

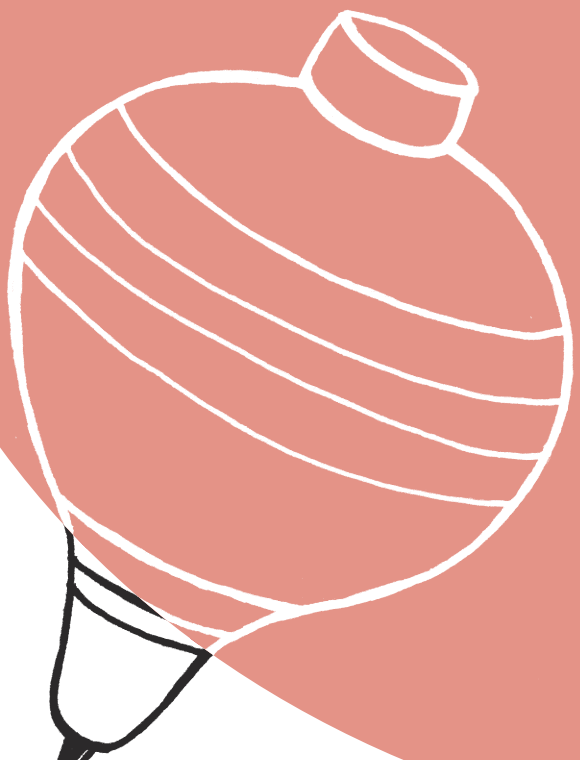
Se colocan dos líneas de cinta adhesiva en cada extremo del aula/espacio abierto. La separación entre ambas líneas debe ser de entre 6 y 12 metros, aproximadamente. Las líneas deben ser lo suficientemente largas para que todo el alumnado se coloque sobre ellas.
Las tarjetas con los roles se distribuyen al alumnado en un cuenco. Habrá tantas tarjetas como estudiantes y se garantizará que los roles sean lo más diversos posible. Cada estudiante saca una tarjeta e interioriza su papel.
Los y las estudiantes se sitúan sobre una de las líneas, cada estudiante al lado del siguiente y mirando hacia la otra línea de cinta adhesiva desde el frente, como su horizonte (la línea de meta). Se les explica que dejan de ser quienes son y desde este momento son la persona que aparece en su tarjeta. Se les indica que se encuentran en un contexto más o menos vulnerable (aquí se pueden especificar países y contextos dentro de países, por ejemplo, espacios rurales, periferia, barrios marginales, situaciones de crisis, etc.).
Se les dan las instrucciones: Primero, se taparán/cerrarán los ojos durante el ejercicio. No podrán ver lo que hace el resto del grupo a su alrededor. Se les indica que den un paso adelante cada vez que se sientan identificados e identificadas con cada frase que se dictará en voz alta (ver listado de frases en la sección «materiales»). Una persona dictará las frases en voz alta.
Las frases se terminan de leer cuando no quedan más o cuando alguien ha llegado a la «línea de meta». Habrá estudiantes que han avanzado mucho, y otros poco o nada.

REFLEXIÓN

Se les pide que abran los ojos sin moverse del sitio y miren el lugar que ocupan con respecto al resto. Se les explica que la «meta» es el derecho a una educación inclusiva y de calidad (en línea con el ODS 4). Al estudiante que ha avanzado más se le pide que lea su tarjeta y al que ha avanzado menos se le pide que lea la suya. Se fomenta la discusión haciendo preguntas sobre el origen de estas diferencias. Algunas preguntas para orientar el proceso de reflexión son:

- *¿Por qué algunas personas han avanzado más y otras menos?*
- *¿Todas estas personas tienen los mismos derechos? Entonces, ¿por qué unas han llegado más lejos que otras? ¿Es justo?*
- *¿Qué pasa con el caso de las niñas? ¿Por qué son las niñas las más vulnerables?*
- *¿Qué tendría que pasar para que todas las personas lleguen a la meta? ¿Es posible?*
- *A medida que la edad del grupo es mayor, se pueden incorporar conceptos como desigualdades sociales y de género, justicia, Derechos Humanos, rol del Estado en la garantía de derechos ... Se recomienda dedicar un tiempo a hablar sobre la interseccionalidad:*
- *Posiciónate: piensa en una forma en la que puedes contribuir a mejorar la situación de las personas con menos oportunidades: ¿Puedes ayudar a alguien cercano a ti a superar alguna de estas barreras? ¿Puedes colaborar con una institución social a través del voluntariado? ¿Puedes organizar una recogida de firmas o iniciar una campaña para ayudar a visibilizar los problemas de las personas en situación de vulnerabilidad o exclusión social? ¿Podéis elaborar algún material informativo sobre estas problemáticas y presentarlo al resto de la comunidad educativa?*

BIBLIOGRAFÍA



4

Baer, U. (1995). *Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik.* Seelze. http://www.spielpaedagogik.info/abc-der-spielpraxis.html

Baer, U. (2013). *Spiel und Bildung. Kulturelle Bildung online.* https://www.kubi-online.de/artikel/spiel-bildung

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.

de Beauvoir, S. (1985). *The second sex. Customs and sex of the woman*. Rowohlt Verlag.

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

Führing, L; Böhme, G. (2015). *Globales Lernen inklusiv?! Theoretische und praxisrelevante Überlegungen.* BGZ Berliner Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit mbH. http://globfair.be-fair.eu/files/broschuere_globales_lernen_inklusiv__global_fairness_1.pdf

Fütty, T. (2019). *Sexuelle Vielfalt.* EduSkills. https://divedu.eduskills.plus/guidelines/4.3.2

Gallego, R. (2014), *Time in parentheses. Cooperative play as a tool for transformation*. InteRed Foundation. https://www.intered.org/es/recursos/tiempo-entre-parentesis-el-juego-cooperativo-como-herramienta-de-transformacion

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik.* Seelze.

Krenz, A. (2001). Kinder spielen sich ins Leben - *Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit.* WWD 2001, Ausgabe 75, S. 8-9. https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/418

LeFevre, D. (2002). *The best «New Games» - Fair games for many*. Editorial an der Ruhr.

Mogel, H. (1995). *Spiel – Fundamentales Lebenssystem des Kindes.* Hauptvortrag, gehalten auf dem 2. Weltkongress des International Council for Children's Play,

Näger, S. (2014). Da ist doch Erziehung mit im Spiel. *Kizz eltermagazine & Kinderbücher.* https://www.herder.de/kizz/kinderbetreuung/spielpaegagogik-da-ist-doch-erziehung-mit-im-spiel/

Reich, K. (Hg., 2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule.* Beltz.

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

Sefton-Green, J. (nd.). *Play and learn in the digital age.* OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/79d4c173-en/index.html?itemId=/content/component/79d4c173-en

Stangl, W. (2021). *Stichwort: 'Spielpädagogik – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik'.* Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. https://lexikon.stangl.eu/10453/spielpaedagogik

Stuve, O.; Debus, K. (2012). *Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen.* Dissens e.V.

Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of the crowds.* Doubleday.

Trost, A. (2019). Armut. Handbuch für diversitätsbewusste Pädagogik. *EduSkills.* https://divedu.eduskills.plus/guidelines/4.3.2

West, C.; Zimmerman, D. (1987). Making gender. *Gender and Society,* vol. 1, No. 2. S. 125-151.

Wimmer, T. (1997). *Einführung in die Spielpädagogik.* Auszug aus dem Fachvortrag gehalten beim Spielmarkt Potsdam im Mai 1997. https://www.toni-wimmer.at/material/Einfuehrung%20Spielpaedagogik.pdf

Wimmer, T. (2017). *Einführung in die Spielpädagogik.* https://www.toni-wimmer.at/material/Einfuehrung%20Spielpaed-2017.pdf

Autoría: Elisabeth Nagy, Susanne Paschke (Südwind)
En consorcio con: CESIE, InteRed
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