

A photograph of two young boys with light hair hugging in a field of tall grass and dandelions. The boy on the left is wearing a white t-shirt and blue jeans, and the boy on the right is wearing a grey and red striped t-shirt and blue jeans. The scene is bathed in a warm, golden light, suggesting late afternoon or early morning. A white rectangular box with a drop shadow is positioned in the upper right corner of the image.

Canadá



Educación Emocional y Social en el contexto canadiense

Lucy Le Mare

Resumen

El presente capítulo comienza con una visión concisa sobre el contexto educativo canadiense y explora los antecedentes del sistema educativo y la población a la que va dirigido. A esto le sigue una breve reseña sobre las condiciones académicas, sociales y emocionales propias del alumnado canadiense, criterios sobre los que, en gran parte, se basa la educación emocional y social en Canadá. A continuación, se describen los tres enfoques de la educación emocional y social: cognitivo-conductual, relacional e indígena. Y es que existe todo un abanico de iniciativas en materia de educación emocional y social implementadas a distintos niveles en el sistema educativo canadiense. Por ello, seguidamente, se examinan proyectos de educación emocional y social llevados a cabo, a nivel provincial, por los Departamentos de Educación de British Columbia y de Ontario. Además, se pasa revista a las iniciativas desarrolladas en la British Columbia University y Simon Fraser University, ambas destinadas a preparar y capacitar a futuros docentes en el campo de la educación emocional y social. Después, se estudian dos programas diseñados para su uso dentro del aula; concretamente, uno destinado a combatir el acoso escolar y el otro a fomentar el desarrollo de la empatía en el niño. En último lugar, se aborda el caso de dos escuelas que ejemplifican el acercamiento del enfoque relacional y el indígena a la educación emocional y social.

Lucy Le Mare es Doctora en Psicología Evolutiva y profesora asociada en la Facultad de Educación de la Simon Fraser University, en Canadá. Su investigación se centra en procesos de riesgo y resiliencia y adaptación escolar tanto en la población general como en subgrupos específicos (niños tutelados; niños procedentes de adopción internacional o de población indígena). Sus estudios ponen de relieve la importancia de las relaciones sociales y del contexto histórico-cultural en el curso de dichos procesos. Entre las materias que imparte en la universidad destacan sus cursos sobre socialización y desarrollo social de los niños en el ámbito escolar.

Introducción:

Desde la última década del siglo XX ha ido emergiendo, tanto en Canadá como en el resto del mundo, una nueva forma de entender la educación de calidad. En un destacado informe encargado por la UNESCO para evaluar la situación de la educación (Delors et al., 1996), se definen los cuatro pilares del aprendizaje que, se cree, abarcan todas las dimensiones de una educación integral a lo largo de la vida. Este fue el referente adoptado

- *Aprender a vivir en comunidad:* Valores de respeto y preocupación por los demás, fomentando habilidades sociales e interpersonales, así como una aceptación positiva de la diversidad del pueblo canadiense.

De este modo, en Canadá se valora una serie de resultados educativos que no entran en el campo del mérito académico, como puede ser convivir con los demás o conocerse a uno mismo. El fomento de dichas

En Canadá se valora una serie de resultados educativos que no entran en el campo del mérito académico, como puede ser convivir con los demás o conocerse a uno mismo

por el Consejo Canadiense para el Aprendizaje, un organismo sin ánimo de lucro cuya misión consiste en aplicar las investigaciones en materia educativa y materializarlas en prácticas educativas eficaces. Según el informe Delors (Delors et al., 1996), y tal y como fueron adoptados por el Consejo Canadiense para el Aprendizaje, las competencias (pilares del aprendizaje) son las siguientes:

- *Aprender a ser:* aprendizaje que contribuye al desarrollo físico, psíquico y psicológico del individuo. Aquí destacan habilidades como el descubrimiento de uno mismo y la creatividad;
- *Aprender a conocer:* el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para vivir en el mundo que nos rodea y entre los que destaca la alfabetización, la aritmética, el pensamiento crítico y la cultura general;
- *Aprender a hacer:* la adquisición de habilidades relacionadas con el éxito en el mundo laboral; y

competencias sociales y emocionales en el marco de la educación pública se considera algo necesario (p. ej., Hymel, Schonert-Reichl, y Miller, 2006; Schonert-Reichl y Hymel, 2007); y queda reflejado en varios documentos oficiales emitidos por los Ministerios y Departamentos de Educación de todo el país. Se ha recurrido a numerosos términos para etiquetar estas áreas del aprendizaje extraacadémico: educación moral, educación de la personalidad, inteligencia emocional, respeto, ciudadanía y responsabilidad social. En el presente capítulo, todas estas áreas se consideran vertientes de una misma realidad: la Educación Emocional y Social, cuyo planteamiento está en vigor en las escuelas canadienses y es objeto de un amplio respaldo y aceptación.

Este capítulo ofrece una concisa visión del contexto educativo canadiense, incluyendo los antecedentes del sistema educativo y la población a la que dicho sistema va destinado. Expondremos a continuación una breve re-

seña sobre la situación académica, emocional y social de los alumnos canadienses, criterios sobre los que, en gran parte, se basa la educación emocional y social en Canadá. Describiremos después todo un abanico de iniciativas en materia de educación emocional y social implementadas a distintos niveles dentro del sistema educativo canadiense, bien a nivel institucional, universitario o escolar. Esta visión es necesariamente selectiva e intenta cubrir el espectro completo de todas las iniciativas sobre educación emocional y social desarrolladas en Canadá.

Reseña histórica: el contexto educativo en Canadá

En el territorio que hoy en día se conoce como Canadá han vivido durante miles de años distintos grupos de pueblos indígenas¹. Desde el siglo XVI fueron estableciéndose diferentes núcleos de poblaciones europeas y de otras procedencias. Este periodo tuvo como punto de partida la exploración de la zona, a finales del siglo XV, a cargo de expediciones británicas y francesas, cuyos colonos acabarían instalándose en Quebec, Ontario y las actuales provincias marítimas de la costa atlántica. Británicos y franceses se vieron enfrentados por continuos conflictos hasta que, en 1763, Francia acabara cediendo a los británicos casi la totalidad de sus colonias norteamericanas. En 1867, Canadá se constituyó como país mediante la *British North America Act*. La creación de Canadá iba a dar lugar a la progresiva aparición de numerosas provincias y territorios y a un creciente proceso de autonomía respecto al Reino Unido. Actualmente, Canadá está formado por diez provincias y tres territorios, siendo, por su superficie total, el segundo país más extenso del mundo.

Canadá acoge hoy en día una sociedad variada y multicultural. El censo realizado en 2006 presenta una población total de 31.612.897 habitantes y en el intervalo de los cinco años transcurridos desde el censo

anterior (2001), se establecieron en Canadá más de un millón de personas, las dos terceras partes del crecimiento total de la población registrado durante ese periodo (en la actualidad, aproximadamente, el 20% de la población canadiense ha nacido en el extranjero). Estas personas proceden de más de 200 países, hablan unos 150 idiomas distintos y uno de cada cinco es menor de 14 años, un dato particularmente relevante para el sistema educativo.

Históricamente, la mayoría de los inmigrantes canadienses tenía orígenes europeos. De este modo, en 1971, los europeos representaban poco más del 60% del total de los nuevos inmigrantes. No obstante, en los años 80 apareció una nueva tendencia cuando empezaron a llegar de forma masiva inmigrantes procedentes de Asia y Oriente Medio, hasta el punto de que, según el censo de 2006, la proporción de inmigrantes procedentes de esas zonas superaba a la de europeos. De los más de un millón de recién llegados que se establecieron en Canadá entre 2001 y 2006, el 58% procedía de países asiáticos. China, India, Filipinas y Pakistán encabezaban la lista de los países de origen. Curiosamente, las llegadas desde Europa solo representaban un 16% de la inmigración total en Canadá, mientras que otro 11% procedía de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe. La proporción de inmigrantes africanos seguía siendo levemente inferior.

Según los datos proporcionados por el censo de 2006, el origen étnico más importante entre la población canadiense es el inglés (21%), seguido por el francés (15,8%), el escocés (15,2%), el irlandés (13,9%), el alemán (10,2%), el italiano (5%), el chino (3,9%), y el ucraniano (3,6%). El 3,8% de la población se declara de origen indígena y conforma un grupo cuya tasa de natalidad es casi el doble de la media nacional.

Canadá es hoy en día el único país industrializado sin un ministerio federal o departamento centralizado ni una política nacional en materia educativa

Estructura del sistema educativo canadiense

Como reflejo de las tensiones existentes entre los primeros colonos europeos que se establecieron en Canadá –tensiones desencadenadas principalmente por el idioma (francés e inglés) y por la religión (catolicismo y protestantismo)–, se creó y se mantuvo un modelo descentralizado de administración educativa (Smythe, 2003); dicho sistema fue reconsiderado y renovado más recientemente en virtud de la Constitución de 1982 (*The Constitution Act*). Canadá es hoy en día el único país industrializado sin un ministerio federal o departamento centralizado ni una política nacional en materia educativa (Levin y Young, en Smythe, 2003).

En Canadá, la educación es una responsabilidad pública bajo la jurisdicción provincial. Todas las provincias presentan una estructura jerárquica similar para administrar las políticas educativas. A la cabeza se encuentra un Ministerio Provincial o Departamento de Educación. En la mayoría de las provincias, los ministerios/departamentos de educación son los órganos responsables de establecer distritos escolares, de financiar los consejos escolares, de desarrollar objetivos educativos y planes de estudios, de homologar los libros de texto y de establecer los criterios de formación y titulación de los docentes (que son competencia, en cada provincia y respectivamente, de las Facultades de Educación e Institutos de Formación del Profesorado). Los consejos escolares electos supervisan los distritos escolares y se encargan de la implementación de las políticas y procedimientos de-

terminados por el Ministerio y cada centro escolar es responsable de la prestación de los servicios educativos.

En Canadá, la escolarización pública de un niño suele empezar a los 4 o 5 años, cuando entra en el jardín de infancia, y termina a los 17 o 18 años cuando supera el curso 12 (17 años) con el que acaba el instituto. La escolarización es obligatoria hasta los 16 años en todas las provincias, excepto en Ontario y en New Brunswick, donde lo es hasta los 18. El año lectivo en Canadá suele tener unos 190 días que se reparten desde principios de septiembre hasta finales de junio. La escuela pública se organiza de la siguiente manera: escuela primaria (desde el *jardín de infancia* hasta el curso 5, 6 o 7; entre los 5 y los 13 años de edad), escuela media (desde el curso 5 o 6 hasta el 8 o 9; entre los 11 y los 15 años de edad), y escuela secundaria (desde el curso 8, 9 o 10 hasta el 12; entre los 13 y los 18 años).

En Canadá, la mayor fuente de financiación de la enseñanza pública procede de los fondos asignados a las provincias provinientes de los impuestos federales (Dibski, 1995). Estas partidas de los impuestos federales representan una parte significativa del presupuesto total de las provincias e intentan evitar la aparición de desigualdades nacionales en lo que a calidad de la enseñanza atañe. Por regla general, los consejos escolares suelen contar también con la colaboración de los gobiernos municipales que participan en la financiación de la educación mediante la re-

La contribución de gobiernos provinciales y municipales en la financiación de la educación ayuda a mantener ciertos estándares de calidad dentro de una misma provincia, donde las comunidades más acaudaladas subvencionan distritos menos favorecidos. De este modo, las desigualdades a la hora de acceder a los recursos por parte de los centros públicos son mínimas dentro de una provincia y, también, entre distintas provincias

distribución de impuestos recaudados a nivel local, sobre bienes inmuebles o de sociedades. La contribución de gobiernos provinciales y municipales en la financiación de la educación ayuda a mantener ciertos estándares de calidad dentro de una misma provincia, donde las comunidades más acaudaladas subvencionan a distritos menos favorecidos. De este modo, las desigualdades a la hora de acceder a los recursos por parte de los centros públicos son mínimas dentro de una provincia y, también, entre distintas provincias

El Consejo de Educación de Canadá (CMEC), organismo que reúne a los Consejeros de Educación de cada provincia, supervisa las áreas de cooperación entre provincias y gobierno federal. También gestiona la asignación de fondos para que todas las provincias dispongan de los mismos servicios. Por otra parte, el gobierno federal se encarga de fomentar los programas educativos relacionados con el bilingüismo y el multiculturalismo, generalmente relacionados con servicios al inmigrante, promulgando, además, las reformas constitucionales en materia de educación. La Ley sobre Lenguas Oficiales (*Official Languages Act* - 1969), que reconoce conjuntamente el inglés y el francés como lenguas oficiales de Canadá, estableció la obli-

gatoriedad de la educación bilingüe en todas las provincias, excepto en Quebec (que no ratificó la ley y sigue ofreciendo una enseñanza francófona casi exclusiva). El Gobierno federal financia programas universitarios de formación de profesorado de francés para apoyar los programas de inmersión lingüística en provincias de habla inglesa. Además, también tiene competencias en la educación de la población indígena, aunque esta responsabilidad está siendo gradualmente transferida a los llamados *Band Councils* (Ghosh, 2004), órganos rectores de los distintos grupos indígenas de Canadá, cuyo número total supera los 630.

La educación del pueblo indígena en Canadá

La historia de la educación de la población indígena en Canadá difiere considerablemente de la recibida por los euro-canadienses. Desde la segunda mitad del siglo XIX y durante más de un siglo, se impuso a los niños indígenas una enseñanza impartida en internados subvencionados por el gobierno y dirigidos por la iglesia, con un objetivo claro: educar a los niños indígenas en la cultura europea y la fe cristiana (Royal Commission on Aboriginal Peoples - RCAP, 1996; Trocme, Knoke y Blackstock, 2004). En 1930, estas instituciones acogían aproxima-

Desde la segunda mitad del siglo XIX y durante más de un siglo, se impuso a los niños indígenas una enseñanza impartida en internados subvencionados por el gobierno y dirigidos por la iglesia, con un objetivo claro: educar a los niños indígenas en la cultura europeísta y la fe cristiana

damente al 75% de la población infantil indígena de edad comprendida entre los 7 y los 15 años (Fournier y Crey, 1997), así como a una proporción significativa de niños metís e inuits (RCAP, 1996). Los niños tenían prohibido comunicarse en sus respectivas lenguas y practicar sus tradiciones culturales y espirituales. Las largas distancias que separaban los centros de las comunidades a las que pertenecían permitían tenerlos alejados de los padres u otros miembros de la familia. En el internado, se separaba a los hermanos; los abusos eran frecuentes y muchos niños sucumbían a las enfermedades. Los niños crecían traumatizados y, en muy raras ocasiones, podían contar con modelos adultos parentales sanos.

El sistema escolar en los internados dejó un trágico legado en la educación y el bienestar de la población indígena. La precaria atención recibida en este tipo de centros tuvo como consecuencia el deterioro de las capacidades de muchos de sus alumnos a la hora de cuidar de sus propios hijos cuando alcanzaron la edad adulta (Bennett y Blackstock, 2002; Smolewski y Wesley-Esquimaux, 2003), lo que no hizo sino iniciar y alimentar una dinámica de trauma intergeneracional. Otro elemento heredado de la época de los internados es la profunda desconfianza de los propios indígenas en el sistema educativo; un sentimiento que ha ido transmitiéndose de generación en generación y que, en cierta medida, sigue perdurando hoy día.

Los internados empezaron a cerrar sus puertas en la segunda mitad del siglo XX. En 1969, el gobierno federal adoptó una norma por la que la responsabilidad pública de educar a la población aborígen dejaba de ser competencia federal y se transfería a las provincias (Battiste y Barman, 1995). La divulgación de esta norma dio lugar a una fuerte oposición por parte de los grupos indígenas y, en 1972, la National Indian Brotherhood, denominada ahora *Assembly of the First Nations*, publicó un informe titulado «Por una educación indígena controlada por los indígenas» («*Indian Control of Indian Education*») que instaba a que cualquier decisión relacionada con la educación indígena fuera tomada directamente por la comunidad indígena o bien después de habérsela consultado. Como consecuencia, la responsabilidad de la educación indígena siguió dependiendo del gobierno federal que, en un principio, accedió a que los postulados recogidos en el informe «*Indian control of Indian education*» quedaran reflejados en la política nacional (Battiste y Barman, 1995). Desde mediados de los años 70, y gracias a un persistente activismo, empezaron a aparecer las *band-run schools*, centros dirigidos por los organismos rectores de los distintos grupos indígenas canadienses (Haig-Brown, 1988). Hoy en día existen aproximadamente unas 550 escuelas de estas características localizadas en las reservas indígenas de Canadá². El gobierno federal financia estas escuelas (Mendelson, 2008), aunque según algunos críticos (p. ej. Guhn,

El sistema escolar en los internados dejó un trágico legado en la educación y el bienestar de la población indígena. La precaria atención recibida en este tipo de centros tuvo como consecuencia el deterioro de las capacidades de muchos de sus alumnos a la hora de cuidar de sus propios hijos cuando alcanzaron la edad adulta. Esto no hizo sino iniciar y alimentar una dinámica de trauma intergeneracional

Gadermann y Zumbo 2010), no en las proporciones adecuadas. Solo el 25% de los niños y jóvenes indígenas viven en las reservas canadienses; el 60% de ellos asiste a centros indígenas mientras que el 40% restante está matriculado en centros públicos situados en las afueras de la reserva y que están bajo la autoridad provincial (Mendelson, 2008). El 75% de los niños y jóvenes indígenas que no viven en reservas suele asistir a escuelas públicas. Muchas de las escuelas públicas que cuentan con un número elevado de alumnos indígenas tienen suscritos convenios formal o extraoficialmente con representantes indígenas para involucrarlos en la toma de decisiones (Mendelson, 2008).

¿Qué rendimiento tienen los alumnos canadienses?

Índices académicos

Canadá es uno de los países del mundo con mayor rendimiento académico. Según los datos recogidos en el informe PISA, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los alumnos canadienses siguen ocupando los primeros puestos en las áreas académicas evaluadas. El estudio PISA evalúa la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación en sesenta y cinco países examinando a los alumnos en pruebas

de lectura, matemáticas y ciencia. En 2009, el conjunto de los alumnos canadienses obtuvo muy buenos resultados en lectura al alcanzar el quinto puesto detrás de Shanghái (China), Corea, Finlandia y Hong Kong (China). Un estudio llevado a cabo a nivel provincial revela que nueve de las diez provincias canadienses registra un nivel superior o igual a la media de la OCDE en escala de lectura combinada. No se dio ningún cambio significativo en los resultados obtenidos por Canadá entre 2000 y 2009. Sin embargo, en 2000, solo un país superó a Canadá en lectura mientras que en 2009 fueron cuatro (lo que apunta a que el rendimiento relativo de Canadá está bajando). Los resultados globales de los alumnos canadienses en matemáticas y ciencia también quedaron muy por encima de la media de la OCDE y no presentaron cambios con respecto a los anteriores estudios PISA. En 2009, Canadá fue superado solo por siete países en matemáticas y por seis en ciencias. Ese mismo año, Canadá consiguió un sobresaliente en equidad, evaluación que mide la eficacia de un país a la hora de maximizar el rendimiento de sus alumnos. La combinación de altas puntuaciones PISA y de una alta calificación en equidad demuestra que existe poca diferencia entre los alumnos con rendimiento más alto y más bajo; estos resultados apuntan a las políticas

Canadá es uno de los países del mundo con mayor rendimiento académico. Un estudio llevado a cabo a nivel provincial revela que nueve de las diez provincias canadienses registran un nivel superior o igual a la media de la OCDE en la escala de lectura combinada

y prácticas puestas en marcha para garantizar una calidad equitativa de la educación a nivel intra e interprovincial.

Los datos procedentes del estudio PISA no permiten hacer comparaciones entre alumnos canadienses indígenas y no indígenas, pero existen abundantes pruebas de que, en las escuelas públicas del país, las necesidades educativas de los niños indígenas no están siendo cubiertas de manera conveniente. Por ejemplo, en la provincia de British Columbia las pruebas estandarizadas de evaluación en lectura, escritura y aritmética a las que están sometidos los alumnos de *curso 4, 7 y 10* (de 9, 12 y 15 años) revelan que, en cualquiera de estas materias y edades, la proporción de niños indígenas que cumple con las expectativas educativas correspondientes a su curso oscila entre el 50-60%, mientras que la proporción es del 80-90% en niños no indígenas (Morin, 2004). En la adolescencia, los jóvenes indígenas son más propensos que los no indígenas a abandonar la escuela antes de terminar el instituto, lo que suele ocurrir cuando tienen 17 o 18 años. De nuevo en British Columbia, y durante el periodo 1997-2001, entre el 34-42% de los jóvenes indígenas terminaban el instituto, frente al 73-78% de los no indígenas (Morin, 2004).

Índices emocionales y sociales

A diferencia de la relativa solidez del rendimiento escolar de los alumnos canadienses a nivel internacional, los índices de compe-

tencias emocionales y sociales y personales no son tan alentadores. Pese a que Canadá se enorgullezca de respetar la diversidad y trabajar para la comunidad, el país ocupa una pésima posición a nivel internacional en lo que al acoso escolar se refiere. En el informe sobre la salud de la infancia y la adolescencia que la Organización Mundial de la Salud (OMS) llevó a cabo en 2001-2002 en alumnos de 13 años de 35 países, Canadá ocupaba el puesto 26 en acoso, y el 27 en discriminación (Craig y Harel, 2004). Es más, la posición de Canadá en todas las edades y géneros ha ido bajando respecto a otros países. Los datos reflejados en el informe de la OMS muestran que, pese a que el índice de acoso y discriminación entre los alumnos canadienses permaneció relativamente estable entre 1993 y 2002, Canadá ha perdido varios puestos a nivel internacional durante ese periodo de ocho años, lo que sugiere que otros países han sabido enfrentarse a los problemas de acoso con más efectividad. Por ejemplo, varios de los países que registraron mejores resultados que Canadá en 2001-2002, como Noruega e Inglaterra, han llevado a cabo campañas nacionales contra el acoso escolar. El alto porcentaje de alumnos canadienses que admite haber acosado a otros compañeros o haber sido víctimas de acoso ha sido considerado como un serio problema en la sociedad canadiense, lo que ha influido en la dirección que la educación emocional y social ha tomado en el país.

En Canadá, los informes epidemiológicos sobre el aumento de desórdenes sugieren que aproximadamente uno de cada cinco niños y adolescentes canadienses experimenta problemas sociales y emocionales lo suficientemente serios como para justificar la intervención psiquiátrica (Offord Centre for Child Studies; Offord, Boyle y Racine, 1991). En concordancia con las estadísticas sobre acoso manejadas por la OMS, la agresividad infantil ha sido identificada como una especial preocupación por parte de los investigadores, médicos, políticos y pedagogos canadienses. Según el Centro Offord de Estudios sobre la Infancia, el 10% de los niños canadienses manifiesta comportamientos antisociales, como la ira y la agresividad, en grados lo suficientemente importantes como para que influyan en su capacidad para relacionarse con los demás y para sacar buenas no-

tencia social y la madurez emocional. Los profesores rellenan una lista por cada niño al llegar a la segunda mitad del año del jardín de infancia (cuando tienen entre 5 y 6 años). Desde 2000, se han acumulado los datos EDI de más de medio millón de niños en todo Canadá. Tras una etapa inicial de gestión a nivel provincial de los resultados EDI, cada provincia establecía una calificación de corte que aislara el 10% de puntuaciones más bajas obtenidas en cada una de las cinco áreas estudiadas. A posteriori, las administraciones provinciales utilizaban esa calificación de corte para definir el porcentaje de niños considerados «vulnerables» en cada materia. En las seis provincias en las que los datos EDI están disponibles (Ontario, Manitoba, Prince Edward Island, New Brunswick, Saskatchewan y British Columbia), los índices de vulnerabilidad en materia de competencia social

El alto porcentaje de alumnos canadienses que reconoció haber acosado a otros compañeros o haber sido víctimas de acoso ha sido considerado como un serio problema en la sociedad canadiense, lo que ha influido en la dirección que la educación emocional y social ha tomado en el país

tas en la escuela. Del mismo modo, advierten de que muchos de estos niños tienen padres a los que también les cuesta controlar su propia ira.

Otro índice del bienestar emocional y social de los niños canadienses lo proporcionan los estudios que recurren a la utilización del Early Development Instrument (*Instrumento de Desarrollo Infantil Temprano* – EDI; Janus y Offord, 2007). El EDI consiste en una tabla de evaluación que sirve para medir la capacitación escolar de los niños en cinco áreas diferentes, entre las que destacan la compe-

y madurez emocional oscilan, respectivamente, entre el 6 y el 13% y el 7 y el 13% (Guhn, comunicación personal), lo que sugiere que un número significativo de niños canadienses empieza la escuela sin las competencias sociales y emocionales necesarias para lograr el éxito escolar.

Cabe destacar que los índices de vulnerabilidad anteriormente mencionados no incluyen a los niños indígenas. Pese a que los datos EDI sobre niños indígenas existen, no se difunden; solo se pueden consultar con la aprobación de la comunidad donde dichos

datos han sido extraídos o con la del Comité Directivo Indígena que ofrece asesoramiento sobre cómo se lleva a cabo la evaluación EDI en las comunidades indígenas. Esta situación viene de una tendencia histórica de pedagogos e investigadores que, tradicionalmente, han retratado a los niños indígenas como deficientes. También refleja el esfuerzo, por parte de las comunidades indígenas, para volver a ser los garantes del bienestar de sus niños y para restaurar, reconstruir y revitalizar el apoyo familiar y comunitario en su desarrollo (Ball y Le Mare, en prensa; Castellano, 2002). A pesar de estos esfuerzos, existen otros indicadores que sugieren que, en comparación con el resto de los niños canadienses, los niños indígenas presentan elevados riesgos de sufrir problemas emocionales y sociales, como delincuencia, consumo de sustancias (Federal Department of Justice) y suicidio (Chandler y Lalonde, 1998), especialmente en comunidades en las que la continuidad cultural ha sido muy perturbada por las intervenciones coloniales.

Los datos sobre el bienestar emocional y social de los niños y jóvenes canadienses derivan en una contundente justificación de la educación emocional y social (véase también Hymel, Schonert-Reichl y Miller, 2006) y, tal y como hemos señalado, han dado un giro a la educación emocional y social en Canadá. En particular, los problemas de acoso y agresividad han derivado en una búsqueda de soluciones a través de la educación emocional y social. Incluso iniciativas de educación emocional y social destinadas a fomentar habilidades y predisposiciones emocionales y sociales son a menudo etiquetadas como programas «anti-acoso» o «anti-violencia».

Iniciativas de Educación Emocional y Social en Canadá

El enfoque cognitivo-conductual: El discurso y la práctica de la educación emocional y social en Canadá pueden enmarcarse dentro de dos grandes tendencias. La dominante, el en-

foque *cognitivo-conductual*, incluye una amplia variedad de recursos y programas diseñados para trabajar cuestiones como la empatía, el acoso, la autoestima, la prevención de la violencia y la resolución de conflictos. Aunque presentan diferencias fundamentales tanto en su orientación como en sus presupuestos teóricos, estos programas tienen algo en común: su interés por enseñar a los niños habilidades cognitivas y conductuales diferenciadas (como ser asertivos, comprender los puntos de vista de los demás, utilizar un lenguaje apropiado para expresar sentimientos, reconocer expresiones faciales u otros modos no verbales de expresar emociones) que se cree mitigan las interacciones sociales negativas y fomentan las positivas. La popularidad del enfoque cognitivo-conductual se debe a un gran número de factores, entre los que destaca la facilidad con la que los materiales curriculares pueden traducirse en «alcance y secuencia». El alcance designa la materia o habilidad que se enseña, (por ejemplo, la empatía); y la secuencia es el orden en el que se enseñan las subcompetencias o información necesarias, por ejemplo, las palabras que identifican los sentimientos o las estrategias para aprender a identificar expresiones faciales. Se trata de planes de estudio que suelen presentar resultados identificables y medibles y que el profesor u otro profesional pueden poner en práctica en el aula si siguen un guión relativamente estandarizado. Este enfoque de educación emocional y social tiene la ventaja de requerir una preparación mínima del profesor y permite también ser evaluado, un aspecto que ha ido cobrando una importancia cada vez mayor, en la era de la educación responsable (Kohn, 2000).

El enfoque relacional: Un segundo enfoque de educación emocional y social que ha recibido menor atención en Canadá es aquel al que nos referimos como *enfoque relacional*. En lugar de hacer hincapié en las cualidades del niño (su conocimiento o predisposición), este enfoque se centra en la capacidad de los

adultos (del profesor) a la hora de crear contextos afectivos y de tejer relaciones auténticas y que proporcionen ayuda a los alumnos que tienen a su cargo. En pocas palabras, el principio básico de este enfoque es que el desarrollo positivo del niño y del adolescente a nivel académico, emocional y social depende, en gran medida, de si el contexto en el que se lleve a cabo, escuelas incluidas, es un ámbito seguro a nivel de relaciones afectivas (Noddings, 1992, 2002; Rauner, 2000). Este enfoque no sigue ningún guión estandarizado de enseñanza ni tampoco admite un plan de estudios basado en alcance y secuencia. Puesto que el verdadero afecto tiene en cuenta las necesidades del individuo, las prácticas centradas en este aspecto son necesariamente espontáneas y variables en lugar de predefinidas y estancas (May, 1992; Noddings, 1992; Prillamen y Eaker, 1994). Como señaló Noddings (1992):

El afecto requiere (...) diferentes respuestas dependiendo de la situación y la persona. Unas veces requiere dureza; otras, ternura. Con personas frías y serias, mostramos cariño a través de la deferencia y el respeto; con personas cercanas y afectuosas, mostramos cariño a través de abrazos y muestras abiertas de afecto. Algunas situaciones solo requieren unos minutos de dedicación; otras, un esfuerzo continuo durante largos periodos de tiempo (pág. xii).

Rauner (2000), comparte esta visión y mantiene que el afecto no es un mecanismo en sí, sino un contexto que se crea para que tenga lugar un desarrollo sano: un desarrollo que promueva las relaciones sociales, que cree posibilidades para los alumnos y obtenga resultados positivos. A diferencia del enfoque cognitivo-conductual, se ha argumentado que los programas que se basan en principios afectivos no deberían ser evaluados en términos de resultados de aprendizaje, sino según si han logrado «instaurar satisfac-

toriamente relaciones positivas entre jóvenes y modelos a seguir positivos» (Rauner, 2000, pág. 89). La naturaleza no estandarizada, no mecánica y centrada en el individuo del enfoque relacional complica tanto la tarea del pedagogo para llevarlo a la práctica como la tarea del investigador a la hora de evaluar, lo que probablemente explique la menor atención que ha recibido en la educación emocional y social en Canadá en comparación con el enfoque cognitivo-conductual.

Puede que diferenciar el enfoque cognitivo-conductual del enfoque relacional resulte útil desde una perspectiva conceptual para la educación emocional y social, pero en la práctica, ambos enfoques suelen fusionarse. Como veremos en el apartado dedicado a las iniciativas de educación emocional y social llevadas a cabo en Canadá, no se trata tanto de si un programa de educación emocional y social refleja un enfoque cognitivo-conductual o un enfoque relacional; sino más bien de considerar el énfasis relativo de la iniciativa.

Perspectivas indígenas: Ball and Le Mare (en prensa) han identificado un número de principios clave mencionados por los miembros de las comunidades indígenas, para que las escuelas fomenten el desarrollo de los niños indígenas. Estas perspectivas muestran ideales que se acercan al enfoque relacional de la educación emocional y social, expuesto anteriormente, pero haciendo especial hincapié en (1) las relaciones entre las escuelas y la comunidad, incluyendo padres, otros miembros de la familia y ancianos; y (2) una fuerte identidad indígena como base para un desarrollo emocional y social positivo del niño y su éxito académico. Tal y como lo describen Ball y Le Mare, los indígenas que han participado en estos estudios subrayan la importancia de la implicación parental en la educación emocional, social y académica del niño, pero también hacen referencia a las barreras que imposibilitan cualquier compro-

Tabla 1. Concepción de la educación según las distintas provincias y territorios canadienses**British Columbia**

http://www.bced.gov.bc.ca/primary_program/primary_prog.pdf

«El objetivo principal del sistema escolar de British Columbia es permitir que todos los alumnos puedan desarrollar su potencial individual y adquirir el conocimiento, las competencias y las habilidades necesarias para contribuir a una sociedad saludable, democrática y plural, así como a una economía próspera y sostenible.»

Acorde con la misión perseguida por el sistema escolar, el Ministerio de Educación ha identificado tres objetivos educativos: desarrollo intelectual, desarrollo humano y social y desarrollo profesional.

Alberta

<http://education.alberta.ca/media/832568/guidetoed.pdf>

«**Visión:** la educación estimula y permite que los alumnos alcancen el éxito y la realización personal como ciudadanos en un mundo en constante cambio.

«**Misión:** que todos los alumnos tengan acceso a las oportunidades educativas necesarias para desarrollar las competencias que se requieren para contribuir a una sociedad rica y a una economía sostenible.»

Saskatchewan

<http://www.education.gov.sk.ca/Default.aspx?DN=5b6fееea-7422-4eab-bd16-3694c1318bdb>

«El Ministerio de Educación apunta a un liderazgo estratégico, innovador y colaborativo tanto en los sectores de acogida y educación temprana, desde el jardín de infancia hasta el último curso, como en los de alfabetización y servicio de biblioteca. Asimismo, fomenta importantes logros educativos entre los niños y jóvenes de Saskatchewan y de perfeccionamiento de las capacidades de lectura y escritura como base del crecimiento económico y social de la provincia.»

Manitoba

http://www.edu.gov.mb.ca/ar_ecy_0708/report.pdf

«La visión de Manitoba Education Citizenship and Youth (Ministerio de Educación Ciudadana y Juventud de Manitoba - MECY) es que los niños y jóvenes de Manitoba tengan acceso a una educación adecuada, comprometida, receptiva y de calidad que cubra las necesidades presentes y futuras del alumnado.

Entre las principales responsabilidades de la MECY está la de trabajar por una mejora del sistema educativo, desde el jardín de infancia hasta el curso 12, para fomentar el desarrollo ciudadano y liderar cuestiones de adaptación para los jóvenes.»

Ontario

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/annualreport/#1>

«**Visión:** los alumnos de Ontario tendrán a su disposición la mejor educación pública del mundo que tendrá como resultado unos altos niveles de éxito y compromiso. El éxito de los resultados dotará a los alumnos de conocimientos, habilidades y oportunidades necesarias para sacar el máximo rendimiento a su potencial, estimular un aprendizaje continuo y contribuir a una sociedad unida y próspera.»

Quebec

http://www.meq.gouv.qc.ca/ADMINIST/plan_strategique/PlanStrat0003/Anglais.pdf

«El Ministère de l'Éducation es la autoridad institucional responsable de que los ciudadanos de Quebec reciban los servicios educativos que necesitan para desarrollarse como individuos y para convertirse en miembros que contribuyan activamente a la sociedad.»

Nova Scotia

http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/businessplan/DOE_2010-11_Statement_of_Mandate.pdf

«La misión del Departamento de Educación es proporcionar una educación y formación de calidad para alcanzar el éxito personal y una sociedad próspera y productiva.»

New Brunswick

<http://www.gnb.ca/0000/about-e.asp>

«Conseguir que el alumno desarrolle las cualidades necesarias para poder seguir formándose a lo largo de su vida, alcanzar sus objetivos personales y contribuir a una sociedad democrática, justa y productiva.»

Terranova y Labrador

«La visión del Departamento de Educación es que los ciudadanos estén en posesión de los valores, el conocimiento y las habilidades necesarias para ser miembros productivos y activos de la sociedad.»

Prince Edward Island

<http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1028849&lang=E>

«La educación pública en Prince Edward Island se basa en un programa de calidad que respeta el valor intrínseco del individuo y se centra en el desarrollo de cada alumno. Para ello se impone la necesidad de proporcionar a todos los alumnos la educación básica necesaria para participar y contribuir a la sociedad. Asimismo, implica dar al alumno el conocimiento y formación intelectual necesaria para integrarse en el mundo laboral o continuar formándose en la universidad.»

Territorio del Yukón

http://www.education.gov.yk.ca/pdf/Education_Annual_Report_2009-10_Academic_Year_-_web_version.pdf

«El compromiso del Departamento de Educación aboga por proporcionar una educación accesible y de calidad a los alumnos de Yukón ya sean niños o adultos.

Para conseguir este objetivo, el Departamento:

trabaja conjuntamente con todos los miembros del sistema educativo público a fin de promover y apoyar la formación continua y garantizar un mercado laboral inclusivo y adaptativo en Yukón ; y

trabaja conjuntamente con los padres y otros actores implicados para desarrollar el potencial intelectual, físico, emocional, social, cultural y estético del alumno y así sacar el mayor rendimiento de sus capacidades, a fin de que se conviertan en miembros productivos, responsables e independientes de la sociedad y lleven una vida plena en un mundo en constante cambio».

Territorios del Noroeste

http://www.ece.gov.nt.ca/Publications/FINAL_Building%20on%20our%20Successes_Strategic%20Plan%2005-2015.pdf

«Promover e invertir en el desarrollo de los ciudadanos de los Territorios del Noroeste, permitiéndoles alcanzar su pleno rendimiento, la realización de sus vidas y que contribuyan a una sociedad fuerte y próspera.»

Nunavut

<http://www.edu.gov.nu.ca/apps/authoring/dspPage.aspx?page=2>

«**Misión:** El Departamento de Educación trabaja conjuntamente con otras autoridades para construir un ambiente educativo ideal y accesible a alumnos de todas las edades, fomentar la excelencia entre alumnos y docentes y promover el bienestar individual y comunitario.

«**Visión:** los habitantes de Nunavut valoran la educación y están dispuestos a participar activamente en el aprendizaje continuo para poder tomar decisiones constructivas en su vida y contribuir al futuro de Nunavut.»

Marco de Responsabilidad Social: Jardín de infancia al Curso 3 (8 años)

Aspecto	Aún no cumple las expectativas	Cumple mínimamente las expectativas
Contribución al aula y a la comunidad escolar	A menudo muestra una conducta poco amigable o irrespetuosa hacia los demás. Suele negarse a participar o contribuir en clase y en los trabajos en grupo.	Suele mostrarse simpático y, si se le pide, ayudará o trabajará con los demás compañeros. Puede mostrarse reticente a participar en clase y en los trabajos en grupo.
Resolución de problemas de modo pacífico	Demuestra reacciones de ira poco apropiadas en situaciones conflictivas; culpa o menosprecia a los demás. Le cuesta identificar problemas; puede proponer estrategias inadecuadas	Trata de mostrar lo que siente ante situaciones conflictivas y sabe gestionar su ira aunque se frustra muy rápidamente; tiende a sobreestimar o infravalorar la ayuda de un adulto. Con ayuda, puede identificar problemas pequeños y generar estrategias para resolverlos.
Valoración de la diversidad y defensa de los derechos humanos	A veces se muestra irrespetuoso; tiende a interesarse únicamente por sus propias necesidades y deseos.	Suele mostrarse respetuoso; es posible que no sepa identificar que alguien está siendo tratado injustamente.
Ejercicio de los derechos y deberes democráticos	Puede emular las reglas de la clase o la escuela, pero es incapaz de pensar en modos de mejorar el funcionamiento de la escuela, la comunidad o el mundo.	Con ayuda, demuestra un incipiente sentido de la responsabilidad para con la clase; puede llegar a describir modos simples de mejorar la escuela, la comunidad o el mundo.

miso significativo de los padres indígenas con las escuelas públicas. Los encuestados identifican el racismo, la falta de respeto hacia los padres y la tendencia a ver a los niños indígenas desde una perspectiva de déficit como factores que influyen negativamente en las relaciones escuela-comunidad, en el compromiso parental con la educación y en el bienestar del niño. Los comentarios de los miembros de la comunidad subrayan la necesidad de políticas, programas y prácticas educativas que ayuden a los niños desde su contexto familiar y cultural. Todos los participantes mencionaron la importancia de apoyar a las familias para recuperar y reforzar las habilidades de los niños indígenas, valiéndose de conocimientos culturales de naturaleza holística del desarrollo del niño y de su arraigo vital a sus familias, comunidades, instituciones y sociedad.

La Educación Emocional y Social a nivel institucional

El compromiso en materia de educación emocional y social queda patente en los objetivos e intenciones de los Ministerios y Departamentos de Educación de Canadá (véase

tabla 1). Casi todos coinciden en la necesidad de ayudar a los alumnos a convertirse en miembros activos de una sociedad justa, unida y democrática; ayudarles a desarrollar un sentido de realización personal, bienestar y confianza en sí mismos; y a tomar decisiones constructivas. Y aunque estos sean los objetivos de la educación declarados en todo Canadá, Ontario y British Columbia son las únicas provincias que han puesto en marcha iniciativas integrales de educación emocional y social.

El Marco de Responsabilidad Social de British Columbia

El Marco de Responsabilidad Social adoptado por la provincia de British Columbia sirve como ejemplo para ilustrar el énfasis cognitivo-conductual de la educación emocional y social y su integración explícita en el compromiso del sistema educativo público de Canadá. El Ministerio de Educación ha incluido en el programa de British Columbia (BC) el concepto de «responsabilidad social» como uno de los cuatro pilares en los que se basa el desarrollo del alumno, junto con la lectura, la escritura y la aritmética. La documentación

Cumple todas las expectativas

Se muestra simpático, amable, bueno y servicial. Participa en clase y en los trabajos de grupo.

Trata de mostrar sus verdaderos sentimientos ante las situaciones conflictivas, gestiona su enfado, y escucha con educación; en la mayoría de los casos confía en la intervención adulta sin considerar otras alternativas. Puede solucionar problemas y generar y evaluar estrategias para resolverlos.

Muestra un interés creciente en la justicia; trata a los demás con justicia y respeto.

Muestra un incipiente sentido de la responsabilidad; suele acatar las reglas de la clase; es capaz de identificar modos simples de mejorar la escuela, la comunidad o el mundo.

Supera las expectativas

Simpático, amable, bueno y servicial. Participa en la clase y contribuye en los trabajos en grupo; a menudo asume más responsabilidades de las que se le pide

Suele gestionar de forma positiva su enfado y expresar sus sentimientos apropiadamente cuando se enfrenta a una situación conflictiva; a menudo trata de solucionar problemas de manera independiente, pero sabe cuándo recurrir a la ayuda de un adulto. Soluciona los problemas, genera estrategias apropiadas para resolverlos y anticipa resultados.

Justo, respetuoso; puede llegar a "dar la cara" por los demás cuando percibe una injusticia.

Demuestra un claro sentido de la responsabilidad en clase y una incipiente predisposición al idealismo: quiere hacer del mundo un lugar mejor

oficial del Ministerio propone una definición de la responsabilidad social que refleja valores sociales ampliamente aceptados por los canadienses y cuya promulgación puede variar dependiendo de a qué cultura esté dirigida. Dentro de este marco, la responsabilidad social está formada por cuatro componentes:

- I. Contribuir al aula y a la comunidad escolar, lo que requiere del compromiso de los alumnos a participar en el entorno físico y social en el que se desenvuelven, y a colaborar en clase y en grupos reducidos;
- II. Resolver problemas de modo pacífico, lo que implica saber controlar adecuadamente las situaciones conflictivas, es decir, expresar opiniones y argumentos con respeto, tener en cuenta las opiniones de los demás y recurrir a métodos y estrategias efectivas para la resolución de conflictos;
- III. Valorar la diversidad y defender los derechos humanos, lo que implica tratar a los demás con empatía y respeto; demostrar un sentido ético y reconocer y defender los derechos humanos; y
- IV. Ejercer los derechos y deberes democrá-

ticos, lo que implica conocer y actuar en función de esos derechos y deberes (ya sea a nivel local, nacional o mundial), expresarse y trabajar por un futuro mejor para la comunidad, la nación y el planeta.

Las líneas de actuación de la BC respecto a la responsabilidad social se han marcado teniendo en cuenta grupos específicos de edad para abarcar el amplio espectro de comportamientos y competencias asociadas a la responsabilidad social en diferentes edades. Existen cuatro grupos: *Jardín de infancia – curso 3* (de 5 a 8 años); *cursos 4 – 5* (de 9 a 11 años); *cursos 6 – 8* (de 12 a 14 años); *cursos 8 – 10* (de 14 a 16 años). Dentro de este marco, los profesores pueden evaluar las habilidades del alumno en materia de responsabilidad social en base a los cuatro niveles siguientes:

1. AÚN NO CUMPLE LAS EXPECTATIVAS
 - hay escasas muestras de avance en el conocimiento, habilidades y competencias requeridas
 - la situación requiere intervención

2. CUMPLE LAS EXPECTATIVAS (NIVEL MÍNIMO)

- hay indicios de avance en el conocimiento, habilidades y competencias requeridas
- el alumno necesita ayuda en ciertas áreas

3. CUMPLE TODAS LAS EXPECTATIVAS

- hay claros indicios de avance en el conocimiento, habilidades y competencias requeridas

4. SUPERA LAS EXPECTATIVAS

- hay indicios de una aplicación voluntaria, independiente y superior a lo exigido del conocimiento, habilidades y competencias requeridas

En la documentación oficial del Ministerio se hace especial hincapié en que cualquier valoración sobre el nivel de responsabilidad social de un alumno se debe basar en una acumulación de observaciones y hechos en el tiempo. A continuación, se proporciona una serie de ejemplos de los tipos de comportamiento que corresponden a cada uno de los cuatro componentes de la responsabilidad social en cada uno de los cuatro niveles de rendimiento desde el jardín de infancia hasta el curso 3 (8 años).

Aunque el objetivo perseguido por el *Marco de Responsabilidad Social* de BC es encomiable, la iniciativa no carece de críticas. Enfocar la responsabilidad social en términos de competencia hace que el producto o resultado prime sobre el proceso, lo que tiende a restarle importancia al papel del profesor o del centro a la hora de proporcionar situaciones de apoyo al desarrollo del niño. De este modo, aunque el marco ponga en evidencia que el desarrollo emocional y social de los niños es fundamental para el compromiso educativo y que se valora la educación emocional y social (de hecho, la provincia de British Columbia la ha incluido en su plan de estudios), no se ofrece a los docentes indicaciones suficientes sobre cómo alcanzar los ob-

jetivos propuestos. Los docentes pueden familiarizarse con la pedagogía de la educación emocional y social y sus materiales curriculares en su formación inicial (véase la sección abajo titulada iniciativas de la universidad canadiense), a través de prácticas de desarrollo profesional que proporcionan los distritos educativos en su centro o recurriendo a fuentes externas. Sin embargo, no hay mecanismo ni estructura que garantice que todos los profesores hayan recibido esta formación y estén capacitados en materia de educación emocional y social.

Iniciativa para el desarrollo de la personalidad de Ontario

Siguiendo la idea pionera de British Columbia, en 2006 el Departamento de Educación de Ontario presentaba una iniciativa, a nivel provincial, para el desarrollo de la personalidad llamada *Finding Common Ground* (En busca de un nexo de unión). En la Tabla 2 se incluye un resumen de la misma.

Durante el curso escolar 2007-2008, las juntas escolares de Ontario comenzaron a implantar esta iniciativa. En la siguiente declaración, el Departamento expresa su intención:

Es el momento de reiterar nuestro compromiso para hacer posible que nuestro sistema educativo público cumpla su promesa de educar a todos los alumnos satisfactoriamente. Pero hay que reconocer que una educación de calidad debe abarcar tanto el corazón como la mente, es decir, la persona en su conjunto. Esto supone preparar a los alumnos para que sean ciudadanos que muestren empatía y respeto por los demás, en el seno de nuestras comunidades, cada vez más diversas. También implica proporcionar oportunidades para que los alumnos comprendan plenamente la importancia del compromiso cívico y lo que significa ser ciudadanos productivos en un mundo interdependiente.

(<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/literacy/boonklet2008.pdf>)

La documentación proporcionada por el Departamento de Educación de Ontario sobre la iniciativa *Finding Common Ground* describe un enfoque inclusivo, de amplio alcance, para respaldar el desarrollo emocional y social de los alumnos, que comparte algunas similitudes con el *Marco de Responsabilidad Social* de British Columbia, aunque con ciertos matices. Si bien ambas iniciativas prestan atención a valores similares como la resolución de conflictos de forma pacífica, el respeto por la diversidad y los derechos humanos, la integración y el ideal de una ciudadanía democrática, la iniciativa de Ontario no se centra tanto en los estándares y la evaluación de la conducta como el *Marco de Responsabilidad Social* de British Columbia. Se presta menos atención a los indicadores de la personalidad y más a la creación de las condiciones en las que puede florecer su desarrollo. Por lo tanto, *Finding Common Ground* apoya más explícitamente el enfoque relacional de la educación emocional y social, como se puede apreciar por los roles y las responsabilidades que atribuye a los profesores, entre los que se encuentran:

- *Modelar las características de la personalidad acordadas en el proceso de consulta a la comunidad en las prácticas e interacciones en el lugar de trabajo.*
- *Continuar implicando a los alumnos en la creación de un entorno de aprendizaje en el aula basado en la colaboración, la comprensión y caracterizado por altas expectativas en el aprendizaje y la equidad de los resultados.*
- *Proporcionar el conocimiento, las habilidades y el desarrollo del liderazgo que los alumnos necesitan para asumir sus amplias funciones de manera efectiva.*
- *Ayudar a la creación de una cultura escolar que valore las relaciones de afecto en-*

tre profesores y alumnos, favorezca el sentido de pertenecer al grupo, cultive los principios democráticos y fomente la participación del alumno en la toma de decisiones.

- *Utilizar las características identificadas por las comunidades locales en el plan de estudios de Ontario y otros documentos del Departamento de Educación para desarrollar las expectativas de conducta en el aula en colaboración con los alumnos.*
- *Integrar el desarrollo de la personalidad en sus materias de estudio y en todas las aulas, programas extracurriculares y programas de centro.*

El Departamento de Educación de Ontario describe las vías que ha seguido para apoyar a las escuelas en la implantación de esta iniciativa y a los profesores en el desarrollo de sus responsabilidades establecidas. Una de estas vías ha sido la creación, a nivel provincial, de equipos de recursos para el desarrollo de la personalidad, formados por individuos con experiencia en la implantación y ampliación de programas de desarrollo de la personalidad, con el objeto de apoyar a todas las juntas escolares: inglesas, francesas, católicas y públicas. El documento titulado *Finding Common Ground: Character Development in Ontario Schools, K-12* (En busca de un nexo de unión: desarrollo de la personalidad en las escuelas de Ontario, desde el Jardín de infancia hasta el curso 12), se puede encontrar en el sitio web del Departamento de Educación, en www.edu.gov.on.ca. En esta página se publica periódicamente información sobre el desarrollo de la personalidad junto con información actualizada sobre la labor y estructura de los Equipos de Recursos para el Desarrollo de la Personalidad. También se incluyen vínculos a recursos electrónicos y eventos destacados sobre el tema.

No obstante, para alcanzar una comprensión y valoración de la educación emocional y social compartida por todos los pro-

Tabla 2. Concepción del desarrollo de la personalidad según la iniciativa Finding Common Ground

El desarrollo de la personalidad en las escuelas de Ontario

✓ se trata de que todos los miembros de la comunidad compartan la responsabilidad de apoyar a los alumnos y familias en el desarrollo de la personalidad	✗ no se trata de que las escuelas asuman la responsabilidad de los padres y las familias
✓ tiene que ver con el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, con hacerse preguntas, anticiparse a los problemas y contribuir a encontrar soluciones	✗ no se trata de conformismo
✓ tiene que ver con el autocontrol, la autodisciplina y el desarrollo de competencias interpersonales	✗ no se trata de vincular la conducta con el temor al castigo
✓ tiene que ver con el conocimiento de uno mismo, la reflexión y la comprensión, con hacer lo que está bien porque es lo que hay que hacer	✗ no se trata de influenciar las conductas con premios y recompensas extrínsecas
✓ tiene que ver con el desarrollo de estándares de comportamiento que tenemos que cumplir	✗ no se trata de adoctrinamiento
✓ debe contar con la participación activa y el compromiso de los alumnos	✗ no se puede hacer por los alumnos
✓ es un proceso que desarrolla la personalidad de una manera deliberada e intencionada por medio de las interacciones con los demás y el compromiso con el grupo más amplio: la comunidad	✗ no se encuentra en libros de texto, carpetas o manuales
✓ se integra en todos los aspectos de la vida escolar, en su política, programas, prácticas, procedimientos, procesos e interacciones	✗ no es un nuevo plan de estudios ni un anexo
✓ se trata de aceptación, de igualdad y de respeto a la diversidad ✓ tiene que ver con garantizar que existen oportunidades de implicar en la iniciativa a los estudiantes en general y, en particular, a los estudiantes marginados y aislados ✓ engloba a todos los alumnos y a todas las escuelas	✗ no se refiere a "unos pocos" o a la exclusión de algunos
✓ tiene que ver con los atributos universales que son el nexo de unión entre las diversas comunidades y forman parte de muchas tradiciones religiosas ✓ sirve de complemento a la educación religiosa y familiar de las escuelas católicas	✗ no es una forma de educación religiosa
✓ se trata de un proceso de compromiso en el que las comunidades se unen para crear un consenso sobre los valores que tienen en común	✗ no se trata de una imposición por parte del gobierno de una serie de normas morales

fesores del país, es aconsejable que ésta ocupe un lugar destacado en los planes de estudio de los programas de formación del profesorado.

Iniciativas universitarias para la formación del profesorado:

En consonancia con los valores sociales ampliamente compartidos, los programas de formación del profesorado en las universidades

A lo largo del curso, los candidatos a profesores se familiarizan con la teoría y las investigaciones actuales sobre el aprendizaje emocional y social y se les ofrece oportunidades para aprender a integrar estos programas y prácticas en una variedad de áreas curriculares. En este sentido, los lugares donde realizan las prácticas desempeñan un papel decisivo a la hora de aprender a incorporar estos programas en el aula y en el plan de estudios

canadienses, al menos en principio, preparan a los profesores para educar “al niño en su conjunto” (si bien se sigue acentuando en cierta medida el apoyo a la competencia académica). A continuación se describen de forma concisa las iniciativas sobre educación emocional y social en los programas de formación del profesorado de dos de las principales universidades de British Columbia: la University of British Columbia (UBC) y la Simon Fraser University (SFU).

En ambas universidades, los programas de formación del profesorado agrupan a los candidatos a profesores en grupos de aprendizaje llamadas “cohortes” en la UBC y “módulos” en la Simon Fraser University. Los miembros de cada cohorte o módulo participan juntos en cursos y prácticas en escuelas asociadas de determinados distritos escolares. En cada cohorte o módulo de nivel elemental, los candidatos a profesores reciben formación profesional para enseñar todas las materias del plan de estudios de la escuela primaria, desde el *jardín de infancia al curso 7* (de 5 a 13 años). En cada universidad, ciertas cohortes/módulos están programadas en base a temas específicos, mientras que otras son más generales.

Entre las diversas opciones de cohortes disponibles en la University of British Co-

lumbia está la de “Social Emotional Learning (SEL)” (Aprendizaje Emocional y Social). Dentro de este programa, los candidatos a profesores realizan el programa ordinario de formación del profesorado con un énfasis especial en el aprendizaje emocional y social. Se hace hincapié en los enfoques del aprendizaje activo y las prácticas de enseñanza dirigidas a crear un entorno seguro, afectivo y participativo, tanto en el aula como en la escuela, como base para fomentar el aprendizaje emocional y social. A lo largo del curso, los candidatos a profesores se familiarizan con la teoría y las investigaciones actuales sobre el aprendizaje emocional y social y se les ofrece oportunidades para aprender a integrar estos programas y prácticas en una variedad de áreas curriculares. En este sentido, los lugares donde realizan las prácticas desempeñan un papel decisivo a la hora de aprender a incorporar estos programas en el aula y en el plan de estudios.

Para los licenciados, la UBC ofrece un curso práctico exclusivo sobre aprendizaje emocional y social para alumnos de doctorado y postgrado, muchos de los cuales son profesores con experiencia que buscan ampliar su formación. Según el programa del curso, “los alumnos adquieren conocimientos sobre la naturaleza del desarrollo emocional y social en educación, la salud mental y la

prevención de riesgos; reciben formación práctica en algunas de las técnicas más novedosas para la mejora del crecimiento emocional y social, impartida tanto por formadores en la materia como por miembros del cuerpo docente; entienden la importancia de las prácticas basadas en la investigación y obtienen conocimientos y experiencia para evaluar la efectividad de los programas de aprendizaje emocional y social; además, trabajan directamente con niños y jóvenes en programas ya en marcha en la comunidad, el aula y la escuela como parte de su trabajo de campo bajo la supervisión del personal docente y nuestro coordinador de prácticas/enlace escolar”.

Entre algunos de los programas de aprendizaje emocional y social incluidos en este curso práctico se incluyen: *Second Step* (Segundo paso), *SafeTeen* (Adolescencia segura), *Focus on Bullying* (Centrados en el acoso escolar), *Leave Out Violence* (Aléjate de la violencia), *MindUp* (Toma de decisiones) y *Roots of Empathy* (Las raíces de la empatía). También se aborda el trabajo de los teóricos de la afectividad (p. ej. Noddings, 2005) para crear entornos afectivos en el aula y la escuela. Por eso, al igual que en el programa de formación del profesorado de la UBC, los alumnos tienen acceso a programas establecidos con planes de estudios preconcebidos, prácticas basadas en las investigaciones y evaluación de los programas, todo ello en coherencia con el enfoque cognitivo conductual de la educación emocional y social, así como con ideales y prácticas en la línea del enfoque relacional.

Entre los diversos módulos opcionales disponibles en la actualidad para estudiantes de magisterio de la SFU cabe destacar el módulo *LifeWork* (vida/trabajo) que se centra específicamente en la justicia social, la responsabilidad social y la educación emocional y social. Anteriormente estaba el módulo *Heart and Mind* (Corazón y mente), con un enfoque similar. Aunque en estos módulos los futuros

docentes reciben una introducción a los programas de educación emocional y social desde la perspectiva cognitivo-conductual, la orientación principal se basa en la teoría del afecto y del enfoque relacional. Además, si bien la educación emocional y social solo se trata de forma específica en algunos módulos, todo el programa de formación del profesorado en la SFU (lo que se conoce como el Programa de Desarrollo Profesional o PDP, por sus siglas en inglés) se fundamenta en su importancia. Esto se puede apreciar claramente en los 12 objetivos del programa para los futuros docentes, que se reproducen a continuación destacando las referencias relativas a la educación emocional y social.

Los 12 objetivos del Programa de Desarrollo Profesional de la SFU

1. El desarrollo de una concepción clara, coherente y justificada de la educación que permita: **comprender el lugar que ocupa la educación en una sociedad abierta, pluralista y solidaria**; determinar el contenido, los métodos y los acuerdos institucionales que son importantes, valiosos y apropiados para la educación de los niños; tener una visión personal de lo que uno puede conseguir como educador; comprender en qué medida la escuela y otras instituciones repercuten en los alumnos.
2. El desarrollo de un compromiso claro con: **el respeto a los alumnos como personas con diferentes intereses, antecedentes, opiniones, planes, metas y aspiraciones; compromiso con los alumnos y su desarrollo individual**; defender niveles de excelencia inherentes a las diversas formas de investigación; defender **los principios que deben gobernar una comunidad civilizada, democrática y plural; establecer y mantener relaciones de trabajo éticas con todos los miembros de la comunidad educativa**.
3. El desarrollo de un compromiso claro con el aprendizaje continuo se manifiesta

- a través de: apertura a las distintas alternativas y posibilidades; ejercicio de reflexión; apertura al diálogo y a la colaboración con compañeros, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad educativa; capacidad para formar y reformar ideas, métodos, técnicas; ser un ejemplo para los alumnos; estimularlos para que continúen con un aprendizaje continuo.
4. El desarrollo de la capacidad para crear oportunidades de aprendizaje que sean: atractivas e imaginativas; significativas y relevantes para el desarrollo educativo de los alumnos; que supongan un desafío intelectual; **sensibles a los problemas de la igualdad social y la diversidad cultural**; adecuadas para crear hábitos de pensamiento profundo; receptivas a las necesidades individuales de aprendizaje de los alumnos; que reflejen la creciente comprensión de lo que sucede en el aula; en consonancia con los objetivos de aprendizaje.
 5. El desarrollo de la capacidad para poner en práctica ideas del plan de estudios con una sólida base pedagógica de forma bien organizada.
 6. El desarrollo de conocimientos acerca de: las materias de enseñanza; cómo aprenden los alumnos y grupos de alumnos; las prácticas de evaluación.
 7. El desarrollo de la capacidad de **ser un observador reflexivo y sensible a lo que sucede en el aula**.
 8. El desarrollo de la capacidad de usar prácticas de evaluación que: empleen datos evaluativos para favorecer el aprendizaje del alumno; comprendan la subjetividad de la evaluación; hagan uso de prácticas diversas congruentes con los objetivos de aprendizaje; **respeten la dignidad de cada alumno; demuestren comprensión con las implicaciones morales de las prácticas de evaluación y valoración; promuevan la autoevaluación**.
 9. El desarrollo de la capacidad de **usar interacciones en el aula que: muestren comprensión y respeto por cada alumno**; animen a los alumnos a aclarar y examinar sus ideas; **sean auténticas, sin pretensiones y honestas; transmitan transparencia**, tolerancia a la incertidumbre y valoración del espíritu investigador.
 10. El desarrollo de la capacidad de **valorar la organización de grupos de trabajo armónicos y unas relaciones de trabajo interpersonales sanas entre los alumnos**.
 11. El desarrollo de la capacidad de observar, comprender y **responder de forma respetuosa a los alumnos** con estilos y dificultades de aprendizaje diferentes.
 12. El desarrollo de la capacidad para valorar la flexibilidad curricular, recreando, reinventando, reconstituyendo y desechando prácticas que, tras la reflexión, se consideran inadecuadas para las necesidades de aprendizaje individuales y del grupo.

Con estos objetivos en mente, una de las metas de todos los módulos del PDP, sea cual sea su nombre y su enfoque, es el desarrollo de una comunidad que se preocupa por los otros. La teoría del afecto se expone ante los futuros docentes de todos los módulos, y al mismo tiempo, los miembros del cuerpo docente que trabajan con ellos en el PDP practican este enfoque en su trabajo. En palabras de uno de los profesores de educación de la SFU, *“intentamos vivir según determinados valores/principios que apoyamos... y este plan de estudios informal también actúa como un poderoso profesor”*.

Otro formador de profesorado de la SFU afirma:

“(La educación emocional y social) es un ámbito que tanto a mi colega como a mí nos apasiona. Desde mi punto de vista, y por decirlo de forma concisa, estamos hablando de una manera de comportarse en el aula, que comienza por ayu-

La inclusión de la educación emocional y social en el plan de estudios de formación del profesorado en las universidades de Canadá es un componente crucial para garantizar que tanto las políticas de los Departamentos de Educación, como las halladas en las iniciativas de desarrollo de la personalidad *Marco de Responsabilidad Social* de Columbia Británica y *En busca de un nexo de unión* de Ontario, se apliquen con éxito en las escuelas

dar al alumnado docente a descubrir quién es, y pensar en cómo trasladar ese aprendizaje al aula de una manera que potencie y promueva lo mismo con sus alumnos. Se trata también de crear un modelo y enseñarlo todos los días en el campus. Por tanto, si queremos que el alumnado docente cree una comunidad del aula, nosotros tenemos que hacer eso mismo con ellos. Si queremos que el alumnado docente aborde las necesidades emocionales y sociales, tenemos que darles la oportunidad de ahondar en el conocimiento de sí mismos”.

La inclusión de la educación emocional y social en el plan de estudios de formación del profesorado en las universidades de Canadá es un componente crucial para garantizar que tanto las políticas de los Departamentos de Educación, como las halladas en las iniciativas de desarrollo de la personalidad *Marco de Responsabilidad Social* de Columbia Británica y *En busca de un nexo de unión* de Ontario, se apliquen con éxito en las escuelas. En la actualidad, en las escuelas de todo el país se ofrece una amplia variedad de programas en materia de educación emocional y social. En algunos casos, estas ofertas forman parte de un plan coherente sobre educación emocional y social que se de-

sarrolla a nivel de escuela, distrito escolar y provincia; en otros casos, parten como iniciativa de un profesor aislado y pueden abarcar un plan de estudios autónomo o un enfoque relacional más integrado.

Programas de educación emocional y social en las escuelas

Existe un sinnúmero de programas de educación emocional y social en las escuelas de Canadá, muchos de los cuales proceden de Estados Unidos. En el sitio web de la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (<http://www.casel.org/programs/index.php>) se pueden encontrar ejemplos de programas estadounidenses con planes de estudio para la educación de la personalidad, como: *Lion's Quest* (La búsqueda del león), programas de prevención de la violencia como *PATHS* (Caminos) y *Second Step* (Segundo paso) y programas de construcción de comunidades como *TRIBES* (Tribus). Entre los programas en materia de educación emocional y social desarrollados en Canadá caben destacar: *SAFETEEN* (Por una adolescencia segura), un programa de prevención de la violencia centrado en la capacitación de los adolescentes (véase www.safeteen.ca), *Leave Out Violence* (Aléjate de la violencia) (*LOVE*; véase www.leaveoutviolence.org) y *Real Restitu-*

tion (Restitución real), un programa centrado en el apoyo a los alumnos para el desarrollo de la autodisciplina, la actitud positiva y otras orientaciones (véase www.realrestitution.com). Todos estos programas sobre educación emocional y social, y muchos otros, suelen ponerse en práctica de forma habitual en las escuelas de Canadá.

Aquí vamos a destacar dos programas centrados en la educación emocional y social. El primero es una iniciativa del Ministerio de Educación de British Columbia denominada *Focus on Bullying: A Prevention Program for Elementary School Communities* (Centrados en el acoso escolar: un programa de prevención para las comunidades de la escuela primaria); el segundo, es una iniciativa del sector privado llamada *Roots of Empathy* (Las raíces de la empatía). Por lo que sabemos, *Focus on Bullying* no se ha sometido a ninguna evaluación formal. Se incluye aquí como ejemplo de un programa promovido por el Ministerio de Educación de British Columbia (para consultar otros recursos del Ministerio relativos a educación emocional y social, véase <http://www.bced.gov.bc.ca/sco/resources.htm>). Está disponible (aunque no es obligatorio) para todos los alumnos de escuelas de primaria de British Columbia; se puede considerar parte de la iniciativa de *Responsabilidad Social* a nivel provincial. *Roots of Empathy* es un programa con numerosos premios, desarrollado en Canadá, que se ha implantado a nivel general en escuelas de todo el país. Basado en resultados se ha sometido a varios estudios de evaluación bien diseñados que demuestran su efectividad.

Focus on Bullying. (Centrados en el acoso escolar)

Se basa en un proyecto emprendido originalmente por el Distrito escolar n.º 39 de British Columbia (Vancouver) con el objetivo de desarrollar una estrategia integral que involucrara a las comunidades escolares en la prevención del acoso escolar. Partiendo de las

investigaciones actuales en materia de acoso escolar, un grupo de miembros del Distrito escolar de Vancouver se propuso desarrollar una serie de programaciones didácticas que sirvieran de complemento a *Second Step: A Violence Prevention Program* (Segundo paso: un programa de prevención de la violencia), un programa para la educación emocional y social de índole cognitivo-conductual que se estaba utilizando a nivel general en el distrito escolar en ese momento. A medida que estos profesores se familiarizaban con los estudios acerca del acoso escolar, se hacía evidente para ellos que las actividades en el aula por sí solas no serían suficiente para solucionar el problema. En concreto, los estudios canadienses sobre acoso escolar (p. ej. Craig y Pepler, 2007; Craig, Pepler y Blais, 2007) han concienciado de que el acoso escolar es un problema que no solo reside en los individuos (es decir, el acosador o la víctima), sino también en todo el entorno social que apoya y perpetúa esta conducta a través de comportamientos tales como el estímulo activo y pasivo de los compañeros, las actitudes de los adultos que reflejan la creencia de que es una parte “normal” de la infancia, las respuestas de los adultos al acoso escolar con castigos severos que modelan desequilibrios de poder y las concepciones y prácticas sociales que marginan a determinados grupos (p. ej. a los que no son heterosexuales; véase Walton, 2004). Se recomendó firmemente un enfoque integral, en el que todos los miembros de la comunidad escolar contribuirían al desarrollo de un plan de prevención del acoso escolar en toda la escuela, y este se convirtió en el “foco” de *Focus on Bullying*. Durante los años de desarrollo del programa, los profesionales perfeccionaron las estrategias de intervención, los recursos y los materiales de formación a través de la “investigación activa” en nueve centros escolares, llevaron a cabo diversas actividades sobre el grupo a observar e impartieron numerosos talleres por toda la extensa comunidad urbana de Vancouver. Cuando en 1997 se pre-

El acoso escolar es un problema que no sólo reside en los individuos (es decir, el acosador o la víctima), sino también en todo el entorno social que apoya y perpetúa dicho comportamiento

sentó la Iniciativa por una Escuela Segura del gobierno de British Columbia, el programa se adaptó para una aplicación más amplia en las escuelas de primaria de toda la provincia.

A continuación se exponen las razones del Ministerio de Educación de British Columbia para promover la creación de un programa de prevención contra el acoso escolar a nivel provincial.

Muchos niños sufren acoso escolar tanto en la escuela como en la comunidad: los motes, la exclusión del grupo de compañeros y la dificultad para ser aceptados pueden ser algunas de sus formas. Con frecuencia, los niños que sufren acoso no saben cómo responder a este comportamiento agresivo. Los niños acosados temen ir a la escuela porque la perciben como un lugar inseguro y angustioso; el acoso en las escuelas es un problema grave para una importante minoría de niños. Tiene un efecto perjudicial sobre el clima general de la escuela y, en particular, sobre el derecho de los alumnos a aprender en un entorno seguro.

La intención de *Focus on Bullying* es la de promover un movimiento en el que todos los miembros de la comunidad escolar contribuyan al desarrollo de un plan de prevención contra el acoso en toda la escuela. El programa va dirigido principalmente a los educa-

dores que desean proyectar sus esfuerzos para la creación de unas condiciones donde los niños se respeten y apoyen los unos a los otros. El documento de recursos contiene material para profesores, directores y personal de apoyo e incluye información acerca de la naturaleza del acoso escolar y los mitos y estereotipos comunes que se asocian a éste, recomendaciones sobre la colaboración de padres, profesores, alumnos y miembros de la comunidad en el desarrollo de un plan para erradicar el acoso en las comunidades escolares, ideas prácticas y estrategias para responder a los alumnos que acosan y que han sido acosados, así como una serie de planes de clase orientados al desarrollo de habilidades y diseñados para que los alumnos participen activamente en debates acerca del acoso escolar y en la elaboración de soluciones para frenarlo cuando se produce en las escuelas de primaria. A fin de proporcionar al lector una mejor comprensión del programa, a continuación se incluye una actividad de ejemplo dirigida a los niños del jardín de infancia con el objetivo de enseñarles a frenar la conducta de acoso en la escuela. Si desea más información, el lector puede acceder al recurso completo en www.bced.gov.bc.ca/sco/resourcedocs/bullying.pdf.

Actividad para jardín de infancia: Los alumnos pueden ayudar a detener la conducta de acoso

Según el documento de recursos *Focus on Bullying*, el propósito de esta lección es promover en los niños un sentido de responsa-

bilidad compartida a fin de garantizar que nadie sufra acoso en la escuela. Los profesores deben elegir y examinar previamente un cuento adecuado a la edad de los niños que tenga como tema el acoso escolar. Se ofrecen varias sugerencias, como *Crisantemo* de Kevin Henkes, *Just a Daydream* (Solo una ensueño) de Mercer Mayer y *King of the Playground* (El rey del patio) de Phyllis Reynolds Naylor.

Los profesores disponen de la siguiente actividad:

Todos deseamos que nuestra escuela sea un lugar seguro y feliz donde los alumnos puedan aprender, divertirse y esforzarse al máximo. Por eso queremos asegurarnos de que el acoso escolar se erradique de nuestra escuela. Todos podemos ayudar. Tú puedes ayudar. Hablemos de cómo podemos ayudar cada uno a frenar las conductas de acoso escolar.

Voy a contaros un cuento acerca de alguien que sufría acoso escolar. Mientras escucháis el cuento, imaginad que estáis en el cuento y veis lo que pasa. Yo pararé y os preguntaré que podríais hacer para detener el acoso escolar tal y como sucede en el cuento.

- **Lee la historia a los alumnos en voz alta. Cada vez que haya una situación en la que se produzca acoso escolar, para y pide a los alumnos que piensen en cosas que podrían hacer o decir para frenar esa conducta.**

Si estuvierais en el cuento con (nombre del personaje), ¿qué cosas podríais hacer para ayudar a frenar el acoso en este cuento?

¿Qué diríais?, ¿qué haríais?

- **Pide ejemplos a varios alumnos y haz que representen el papel como si estuvieran en el cuento.**

Piensa ahora en los adultos del cuento. ¿Qué podrían hacer para detener el acoso o las burlas?

- **Mira qué alumnos comprenden las normas de la escuela y sus consecuencias.**
- **En un punto adecuado del cuento o bien al final, para y reflexiona con los alumnos sobre cómo pueden apoyar al niño que sufría acoso en el cuento. Haz estas preguntas:**

¿Cómo creéis que se siente el niño que ha sido acosado?

Si estuvierais en el cuento, ¿qué cosas podríais hacer para ayudar a ese niño a sentirse mejor? Mostradme o representad lo que podríais hacer para ayudarle.

¿Qué le diríais al niño que ha sido acosado si vosotros fuerais el profesor o el supervisor? ¿Qué podrían decir o hacer los adultos para ayudar a alguien que ha sufrido acoso?

- **Busca ejemplos de comportamientos afectivos de adultos y otros que impongan las reglas.**

La estrategia de evaluación recomendada para acompañar esta actividad es pedir a los alumnos que inventen su propia historia sobre alguien que sufre acoso y lo que ha pasado para frenar dicho comportamiento. Los profesores deben buscar en esas historias pruebas de que los alumnos son capaces de identificar estrategias adecuadas para hacer frente al acoso.

Roots of Empathy (Las raíces de la empatía)
El programa *Roots of Empathy* (ROE) se diseñó y desarrolló en Canadá como un programa emocional y social de prevención primaria dirigido a promover la comprensión emocional y social de los niños. Según el sitio web del programa (<http://www.rootsofempathy.org/>), ROE se presentó por pri-

mera vez en 1996 como un programa piloto de la Junta de Educación de Toronto (Ontario). En 2000, ROE traspasó las fronteras de Ontario y en el curso escolar 2005-06 ya estaba funcionando en nueve provincias. En el curso escolar 2009-10 había más de 46.575 niños canadienses de todo el país participando en él. El programa está disponible en las aulas de inglés, francés e inmersión en francés. También se ha impartido a más de 3.000 niños indígenas de Canadá, incluyendo 80 de estos programas en comunidades que viven en reservas. El programa va dirigido a niños de primaria, desde jardín de infancia hasta el curso 8 (13 años), y emplea un plan de estudios especializado diseñado para niños de 4 niveles: *jardín de infancia* (5 años), *cursos 1-3* (de 6 a 8 años), *cursos 4-6* (de 9 a 12 años) y *cursos 7-8* (13 y 14 años).

Aunque ROE se imparte en las aulas durante el horario escolar normal, no es el profesor de la clase quien lo imparte, sino un instructor formado y acreditado que aborda todos los aspectos de las lecciones, que se desarrollan en 27 sesiones a lo largo del año escolar. El instructor de ROE trabaja en estrecha colaboración con una familia voluntaria, compuesta por un progenitor (el padre o la madre) y un bebé, que son la piedra angular del programa. Este bebé y su progenitor se unen al instructor en el aula en nueve de las 27 visitas (cada tres semanas aproximadamente) durante unos 30 minutos cada vez.

El programa *Roots of Empathy* consta de tres fases: una única visita del instructor de ROE antes de comenzar el programa, a la casa del progenitor y el niño participante, visitas mensuales de la familia (el progenitor y el bebé) al aula (acompañados por el instructor de ROE) y visitas adicionales del instructor al aula dos veces al mes.

La visita a la casa previa al programa

Al comienzo del año escolar a principios de

septiembre, el instructor de *Roots of Empathy* identifica un padre o madre de la localidad con un bebé de entre 2 y 4 meses. La idea de que sea un bebé tan pequeño es demostrar a los alumnos los enormes logros conseguidos durante el primer año de vida. Una de las características más importantes del programa ROE es la de ser un canto a la diversidad de la comunidad. Las diadas padre/madre e hijo se dan en todas las culturas y niveles socioeconómicos. El objetivo de incluir un rango diverso de padres se basa en el deseo de enseñar a los niños que las relaciones de amor padre/madre e hijo están por encima de las barreras lingüísticas y económicas. También se buscan equipos padre-hijo para demostrar que los padres también pueden ser maternos con sus hijos. Casi un tercio de los progenitores visitantes son padres. El instructor de *Roots of Empathy* se reúne con el progenitor y el bebé en su casa y los prepara para las visitas al aula, asegurándose de que comprenda la información sobre el desarrollo que se tratará en clase. El instructor hace fotografías del bebé en su casa para usarlas con los alumnos a modo de introducción antes de la primera visita al aula a finales de septiembre. El progenitor y el instructor hablan también sobre los últimos desarrollos del bebé.

Visitas mensuales de la familia al aula

Las visitas mensuales de la familia al aula siguen un guión, para preparar un plan de clase acorde a la edad del bebé y de los alumnos. Por ejemplo, si el bebé tiene 9 meses, se enseñan los logros normales de esa edad. Los alumnos aprenden acerca del temperamento característico de «su» bebé, además del desarrollo y el comportamiento que se esperan en esa edad. Aunque cada mes hay un plan de clase con temas concretos, la naturaleza espontánea de las interacciones del bebé dirige en gran medida la visita. El progenitor y el instructor de ROE guían las observaciones de los alumnos sobre lo que hace el bebé y exploran lo que siente y porqué. En el transcurso de la sesión, el instructor de ROE

El objetivo principal de las actividades del programa (Roots of Empathy) es mejorar la empatía de los niños; es decir, que los niños comprendan sus propios sentimientos y los sentimientos de los demás. En teoría, se cree que la presencia de la empatía reduce la probabilidad de conductas negativas o dañinas frente a los demás y favorece un comportamiento social y una responsabilidad ciudadana, postura respaldada por la investigación...

habla con el progenitor sobre el temperamento del bebé delante de los alumnos, lo que les permite observar cómo el progenitor responde a los impulsos del bebé. El instructor también dirige las observaciones de los niños hacia el impulso del bebé para explorar o practicar una nueva destreza que esté perfeccionando como darse la vuelta o intentar ponerse de pie. Se analiza cada una de las etapas del desarrollo, junto con las preocupaciones lógicas de seguridad asociadas a cada momento.

Visitas al aula dos veces al mes

El instructor de ROE visita la clase dos veces al mes sin la presencia del progenitor y el bebé. En estas sesiones, las lecciones se centran en las observaciones que compartieron durante la visita de la familia. Es aquí donde se desarrolla el trabajo fundamental de enseñar lo que es la empatía. El instructor de ROE repasa las interacciones de la visita de la familia y anima a los alumnos a realizar comentarios. Si el bebé ha llorado durante la visita, por ejemplo, el instructor podría pedir a los alumnos que intenten recordar el motivo del llanto y cómo el progenitor consoló al niño. Esta experiencia compartida se convierte en algo significativo para las propias vidas de los alumnos. El instructor de *Roots of Empathy* está atento a todos los comenta-

rios de los alumnos, valida sus opiniones e intenta potenciar un entorno seguro para compartir sus sentimientos. Aprender a hablar sobre las emociones es uno de los aspectos principales de cada visita a la clase. Teatro, artes visuales, poesía, la elaboración de un diario, música, la investigación, solución de problemas y matemáticas son algunos de los recursos que se utilizan para vincular los mensajes de la clase de *Roots of Empathy* con el plan de estudios. Entre las actividades que realizan los alumnos están las de crear regalos para sus bebés, elaborar libros de clase en los que cada alumno contribuya con una página y crear libros de cuentos con fotos de los niños y el bebé con texto redactado por los alumnos.

El objetivo principal de las actividades del programa es mejorar la empatía de los niños; es decir, que los niños comprendan sus propios sentimientos y los sentimientos de los demás. En teoría, se cree que la presencia de la empatía reduce la probabilidad de conductas negativas o dañinas para los demás y favorece un comportamiento social y una responsabilidad ciudadana, postura respaldada por la investigación (p. ej. Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009; Gini, Albiero, Benelli y Altoè, 2007; Miller y Eisenberg, 1988). La siguiente anécdota, que cuenta



Mary Gordon, la creadora de *Roots of Empathy*, demuestra esta relación.

«En una de nuestras escuelas más marginales de la ciudad había un chico de secundaria (13 años), que no presentaba muchas habilidades sociales, sus modales eran muy bruscos y sus habilidades lingüísticas bastante deficientes. Se le había calificado como 'chico difícil'. Tras la tercera visita del bebé ese año, justo cuando la madre y el bebé salían, el chico se acercó a ellos y les dijo, 'He traído este osito de peluche para el bebé'. El chico era hijo de madre soltera y vivía de la ayuda del gobierno en una casa de acogida. El chico había ahorrado todas sus pagas y había salido a comprar un juguete para el bebé. Bueno, pues la madre se echó a llorar allí mismo. Este chico no había tenido nunca antes la oportunidad de demostrar quién era. Le habían etiquetado como un chico conflictivo y había desempeñado ese papel. Aquí pudo demostrar que era un ser humano con empatía». (Caledon Institute of Social Policy, 1999).

Hasta la fecha, se han realizado siete estudios de investigación canadienses en los que se examina la eficacia del programa ROE (Schonert-Reichl y Scott, 2009). Cuatro de estos estudios, que se resumen en la Tabla 2, fueron realizados en British Columbia por la Dra. Kimberly Schonert-Reichl y su colega Dr. Clyde Hertzman, en colaboración con otros miembros de la University of British Columbia.

En cada estudio, se pasaron una batería de cuestionarios para evaluar la competencia emocional y social de los niños (p. ej. autoinformes, informes de compañeros y profesores sobre conductas sociales y agresivas) antes y después de la participación de los alumnos en el programa ROE. A excepción

del ensayo comparativo aleatorio, en todos los estudios se eligieron aulas control para que coincidieran lo máximo posible con la composición de cada nivel, sexo y raza/etnia. En el ensayo comparativo aleatorio, que se considera el «estándar de oro» en el diseño de evaluación, la aleatorización tuvo lugar a nivel de centro, lo que significa que ninguna de las aulas de intervención o del programa se situaba en la misma escuela. Se consideró que los vecindarios en los que estaban ubicadas las escuelas eran comparables.

Schonert-Reichl y Scott (2009) subrayan una serie de hallazgos estadísticamente significativos (se resumen a continuación) que resultaban consistentes en los cuatro estudios de evaluación.

1. Mientras que los niños del programa ROE disminuyeron la conducta agresiva entre el pre-test y el post-test, los niños con los que se realizaba la comparación la aumentaron.
2. Las puntuaciones de los participantes en ROE después de la prueba, fueron mejores que las de los niños control en comportamientos sociales (por ejemplo: ayudar, compartir, colaborar), características prosociales (por ejemplo: amabilidad) y aceptación de sus compañeros.
3. Las puntuaciones de los participantes en ROE mejoraron más en la toma de perspectivas y la comprensión de las emociones después de la prueba, que las puntuaciones de los niños control.
4. Los participantes en ROE, en contraste con los niños del grupo control, se mostraban más propensos a atribuir el llanto infantil a un estado emocional y para calmarlo, sugerían más las estrategias de cuidados emocionales (por ejemplo: cantar una nana, jugar con él, mecerle para dormir) que las de cuidados físicos (por ejemplo: cambiar el pañal, dar al bebé un biberón).
5. Las puntuaciones de los participantes en

Tabla 2: Resumen de los estudios de investigación en British Columbia (2000-2007)

Estudio	Año	Grupo de edad	Nº
Evaluación Nacional	2001 - 2002	Cursos 4 - 7	585
Evaluación urbana/rural	2002 - 2003	Cursos 4 - 7	419
Ensayo comparativo aleatorio	2003 - 2004	Cursos 4 - 7	374
Seguimiento longitudinal	2004 - 2007	Cursos 3 - 7	374

ROE mejoraron más que las puntuaciones de los niños del grupo control en la percepción del apoyo de la clase.

En la provincia de Manitoba se realizó otra evaluación del programa ROE. Como describen Schonert-Reichl y Scott (2009), en este ensayo comparativo aleatorio, que comenzó durante el curso escolar 2002-2003, participaron ocho categorías escolares, estratificadas en tres grados: jardín de infancia (5 años), *curso 4* (9 años) y *curso 8* (13 años). De forma aleatoria, se les asignó a un grupo que recibió el programa *Roots of Empathy* o a un grupo de control en lista de espera. Al principio del curso los investigadores evaluaron ambos grupos en tres ámbitos de conducta (agresión física, agresión indirecta y conducta pro-social) basándose en las valoraciones de profesores y alumnos. Los alumnos del grupo de control sólo participaron en la recogida de datos. Usando las tres mismas medidas, se recogieron datos para ambos grupos al final del año y, a partir de entonces, en tres ocasiones más al año. Las categorías escolares del grupo de control en lista de espera recibieron el programa al siguiente curso escolar y se compararon con el grupo de control de la cohorte 2002-2003, de forma que sirviera como muestra de repetición.

La participación en el programa ROE tuvo unos efectos beneficiosos significativos y repetidos, desde el punto de vista estadístico, sobre los niños y niñas de todos los cursos y de ambas cohortes, según los tres resultados de conducta calificados por el profesor después del ensayo. En ambas cohortes, estos resultados beneficiosos se

mantuvieron o siguieron mejorando en los tres años posteriores a la finalización del programa ROE.

Para finalizar, durante el curso escolar 2006-2007 se llevaron a cabo dos evaluaciones de resultados del programa ROE en la provincia de Alberta, arrojando ambas un balance que coincidía plenamente con lo obtenido en los estudios de British Columbia y Manitoba. Schonert-Reichl y Scott (2009) afirmaron que los niños de Alberta que habían realizado el programa ROE, en comparación con los que no lo hicieron, mostraron cambios positivos en la comprensión emocional y social, mejoraron la autoeficacia relativa a la maternidad/paternidad y redujeron las conductas agresivas.

Centro educativo de Whytecliff

Mientras que los programas *Focus on Bullying* y *Roots of Empathy* concuerdan más con el enfoque cognitivo conductual de la educación emocional y social, el programa del Centro educativo de Whytecliff ofrece un ejemplo de enfoque relacional. Whytecliff es una pequeña escuela (55 - 60 alumnos) situada en la periferia de la ciudad de Vancouver (British Columbia), que se abrió con el objetivo de satisfacer las distintas necesidades de una población de jóvenes enormemente vulnerables (Cassidy y Bates, 2005). Pongamos por ejemplo el caso de Anita (nombre ficticio), una alumna de 16 años, cuya historia apareció en el periódico local (Burnaby NOW). Anita creció en lo que ella llama los «barrios marginales». Su madre abusaba del alcohol y las drogas y cuando llegó a la escuela secundaria, ella misma afirma que: «Estaba triste.

El bienestar emocional y social era uno de los aspectos significativos del Centro educativo de Whytecliff, pero en lugar de implantar programas preconcebidos para abordar las necesidades emocionales y sociales de los alumnos, la escuela funcionaba siguiendo una ética del afecto, construida colaborativamente y que guiaba todos los aspectos de su funcionamiento

Me encontraba emocionalmente trastornada y no podía soportar el hecho de que iba a ir a una escuela con tanta gente». El hecho de que a algunos de sus profesores no pareciera importarles le molestaba aún más. Frustrada, Anita quemó uno de los edificios anexos (separados del edificio principal), que también funcionaba como centro de actividades. «Era mi único santuario –afirma–, el único motivo por el que lo quemé fue porque odiaba la escuela, odiaba a los profesores y no sabía de qué otra manera demostrarlo». La expulsaron de la escuela y la arrestaron. El agente encargado de supervisarla recomendó que asistiera a Whytecliff y, como ella dice: «Desde entonces estoy contenta y me siento bien». Sus notas han mejorado y espera graduarse en el instituto.

Historias como la de Anita llamaron la atención de Wanda Cassidy, profesora adjunta de educación y directora del Centre for Education, Law and Society de la Simon Fraser University, que realizó una investigación sobre esta escuela. Como describen Cassidy y Bates (2005), en el momento del estudio, la mayoría de los alumnos de Whytecliff tenían entre 14 y 17 años, a muchos se les habían diagnosticado dificultades de aprendizaje, muchos presentaban problemas mentales, la mayoría problemas de

drogas y el Departamento de Educación los había calificado a todos como con «graves desórdenes de conducta». Aunque el bienestar emocional y social era un aspecto importante de la escuela, en lugar de implantar programas ya establecidos para abordar las necesidades emocionales y sociales de los alumnos, la escuela funcionaba siguiendo una ética del afecto, construida colaborativamente y que guiaba todos los aspectos de su funcionamiento. Con su estudio sobre esta escuela, Cassidy y Bates (2005) buscaban documentar qué entendían los directores y profesores por afecto y cómo se demostraba en la escuela. Asimismo, pidieron a los alumnos que describieran el afecto, si se sentían comprendidos y qué impacto tenía la escuela en sus vidas.

Los resultados de la investigación pusieron de manifiesto similitudes y diferencias en la percepción del afecto y su forma de demostrarlo entre profesores, directores y alumnos. El aspecto principal de la percepción del afecto por parte de los tres grupos se basaba en la importancia de construir relaciones de respeto, comprensión y apoyo y, a través de estas relaciones, satisfacer las necesidades de los niños de forma flexible e intuitiva. Los tres grupos compararon la escuela con un hogar o familia, donde los jóvenes y los más

Los miembros del personal intentaban encontrar un modelo de afecto y ponerlo en práctica entre ellos y con los alumnos como base de su diálogo así como para confirmar las prácticas de afecto cuando las veían en otros. El personal dedicaba tiempo a escuchar a los alumnos, no reaccionaba de forma extrema a la conducta desafiante de éstos y trabajaba para su bienestar, creyendo que esas prácticas tendrían una influencia muy positiva sobre los jóvenes a su cargo

vulnerables se sentían seguros y atendidos y donde los adultos colaboraban para proporcionar oportunidades positivas de crecimiento emocional, social y académico a cada joven.

Se descubrió que los profesores y directores percibían y demostraban el afecto en la escuela de forma coherente con la bibliografía (p. ej. Beck, 1991; Noddings, 1992, 2002; Prillamen y Eaker, 1994; Rauner, 2000; Witherell, 1991). El afecto se consideraba integrado en las relaciones, algo que es necesario que reconozcan quienes lo reciben; centrado en cada individuo y se consideraba asimismo como la capacidad de sensibilizarse con las necesidades de los alumnos como seres en su totalidad. Los miembros del personal intentaban encontrar un modelo de afecto y ponerlo en práctica entre ellos y con los alumnos como base de su diálogo así como para confirmar las prácticas de afecto cuando las veían en otros. El personal dedicaba tiempo a escuchar a los alumnos, no reaccionaba de forma extrema a la conducta desafiante de éstos y trabajaba para su bienestar, creyendo que esas prácticas tendrían una influencia muy positiva sobre los jóvenes a su cargo.

Cassidy y Bates (2005) observaron que los miembros del personal sentían un afecto auténtico y una gran consideración por los alumnos. A pesar de que estos habían participado en actividades delictivas y en los archivos de la escuela figuraban como «muy conflictivos», el personal les tenía una alta estima, los consideraba como «supervivientes» con quienes tenían el privilegio de pasar el tiempo. El personal intentaba cultivar los talentos e intereses de los alumnos; centrándose en los aspectos positivos de sus vidas en lugar de en los negativos, les dieron la oportunidad de participar en la toma de decisiones acerca del plan de estudios, trasladaron el plan de estudios del aula a la comunidad, trabajaron con las familias de los alumnos y sus compañeros y, de esta forma, proporcionaron a los alumnos un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo, muy diferente a la marginación que habían experimentado en las escuelas anteriores y, a nivel más amplio, en la sociedad.

De acuerdo con Rauner (2000), el enfoque adoptado por el personal de Whytecliff no se debe evaluar en términos de resultados de aprendizaje en particular, sino en si «ha tenido éxito en la creación de relaciones de

afecto entre los jóvenes y modelos positivos» (Rauner, 2000, p. 89). Según Cassidy y Bates (2005), los alumnos de Whytecliff hablaban apasionadamente y sin tapujos del afecto que profesores y directores les habían dado y de la diferencia positiva que había supuesto en su propio desarrollo, el trabajo en la escuela y el bienestar en general. Los investigadores se sorprendieron de la intensidad de los sentimientos positivos que cada alumno tenía hacia el personal y la escuela. Ninguno de los alumnos dijo nada negativo sobre el personal, aunque los investigadores les dieron una amplia oportunidad de mostrarse críticos y se les aseguró que sus respuestas permanecerían en el anonimato.

Para los alumnos estaba bien claro la gran consideración del profesorado por cada alumno y la ausencia de juicios negativos. Acostumbrados a que los profesores les trataran como un «problema», los alumnos se sintieron estimulados por la opinión tan diferente mostrada por el personal de esta escuela. Uno de los alumnos resume esta perspectiva cuando habla acerca de cómo le trataba el director: «*Me trata, nos trata como seres humanos, no somos sólo su centro de trabajo*». Varios alumnos señalaron que nunca se habían sentido comprendidos por un profesor o el director de una escuela, algunos ni siquiera por sus padres. Otros índices sobre el éxito del programa de Whytecliff que observaron los investigadores fueron la elevada tasa de asistencia y el elevado número de alumnos que finalizaban el curso (Ministerio de Educación de British Columbia, 2002). Además, en un estudio nacional se reconoció como un programa de intervención ejemplar para jóvenes en riesgo (Shariff et al., 2000).

Escuela Princess Alexandra

Otro ejemplo de enfoque relacional que representa en concreto las inquietudes y aspiraciones de las comunidades indígenas es el desarrollado en la escuela Princess Alexandra. La escuela está situada en una barriada

pobre de Saskatoon, la capital de la provincia de Saskatchewan, a media manzana de las vías del tren y con un aparcamiento compartido con una sala de bingo. En Princess Alexandra hay entre 200 y 250 alumnos matriculados, de ascendencia mayoritariamente indígena, desde el jardín de infancia (4 años) al curso 8 (13 años). Es una escuela de la comunidad con gran movilidad y un alto nivel de pobreza.

En consonancia con las opiniones expresadas por los participantes indígenas en la investigación de Ball y Le Mare (en prensa), los esfuerzos en esta escuela van encaminados principalmente a la construcción de confianza y lazos de afecto con la comunidad como manera de respaldar el bienestar emocional, social y académico de los alumnos. Se trata de sentar las bases para que los que los niños y sus familias se sientan bienvenidos y comprendidos, donde el respeto y las relaciones sean el centro de todo lo que hacen. Como se subraya en el sitio web de la escuela:

Cuando se atraviesan las puertas de nuestra escuela, se espera un recibimiento cálido por parte de los miembros del personal, otros padres y alumnos. Nos sentimos orgullosos de crear un entorno acogedor y amable para nuestros alumnos, padres y cualquier invitado que entre en nuestra escuela. Gracias a estos tipos de acciones, creamos unos sólidos lazos con nuestras familias de modo que nuestros alumnos puedan crecer en un entorno de aprendizaje óptimo. Cuando se recorre la escuela, las paredes están llenas de fotos de las familias de los alumnos así como de carteles que honran a nuestra gente. Nos sentimos profundamente orgullosos de ella y de nuestra comunidad. Aprovechamos cada oportunidad que tenemos para conmemorar el maravilloso trabajo de nuestra comunidad escolar. (<http://www.spsd.sk.ca/schools-Programs/elementaryschools/princessAlexandra/about.html>)

En consonancia con las opiniones expresadas por los participantes indígenas en la investigación de Ball y Le Mare, los esfuerzos en la escuela Princess Alexandra van encaminados principalmente a la construcción de confianza y lazos de afecto con la comunidad como manera de respaldar el bienestar emocional, social y académico de los alumnos

Construir relaciones de confianza y lazos de afecto con la comunidad supone muchas veces participar en actividades de la cultura indígena: ofrecer banquetes y reunirse con jefes de las tribus, incluyendo ceremonias con pipas y toque de tambores nativos, enseñar las danzas tradicionales y servir *sopa y bannock* en los eventos escolares. Con estas actividades se confirma la aceptación de la identidad de una mayoría de los individuos de la comunidad escolar y se muestra respeto por ella. También sirve de apoyo a las familias en el aprendizaje de sus propias tradiciones y prácticas culturales, y las refuerzan, algo que los participantes en la investigación de Ball y Le Mare (en prensa) también valoran en las escuelas.

La comunidad escolar de Princess Alexandra comparte cuatro creencias comunes, desarrolladas como resultado de un proceso consultivo y de colaboración entre los alumnos, el personal, los padres y los miembros de la comunidad. Estas creencias son: Seguridad, Respeto, Autoestima e Interconexión. La investigación demuestra que se ha alcanzado el estándar de evaluación establecido por Rautner (2000), que afirmaba que el éxito de este enfoque quedaba demostrado por los lazos que se creaban entre el personal, los alumnos y las familias. En concreto, Pushor y Ruitenberg (2005) pasaron una considerable

cantidad de tiempo en la escuela observando y hablando con miembros de la comunidad escolar. Los resultados de su investigación revelaron varios asuntos. Los investigadores descubrieron que el personal de Princess Alexandra trabajaba conscientemente para llevar a la práctica sus ideas positivas acerca de los padres y sus creencias acerca de la implicación de éstos en su escuela. Averiguaron que, en Princess Alexandra, la hospitalidad no tenía nada que ver con que los profesores y directores invitaran a la gente a su escuela, sino con la creación de un lugar que los alumnos, padres y otros miembros de la comunidad consideraran tan suyo como lo era para el personal de la escuela. Finalmente, observaron y se familiarizaron con las prácticas en la escuela que «se salían de las relaciones institucionalizadas, ritualistas y, con frecuencia, públicas entre profesores y padres, habituales de la mayoría de las escuelas, para resaltar la construcción de confianza y lazos afectivos de maneras mucho menos formales y más íntimas» (p. i).

Cada uno de estos temas queda patente en la decisión del director de la escuela de incluir a los padres y a los antiguos alumnos en las reuniones del personal y en las oportunidades de Desarrollo Profesional de Princess Alexandra, actividades normalmente reservadas a profesores y directores.

Los investigadores descubrieron que el personal de Princess Alexandra trabajaba conscientemente para llevar a la práctica sus ideas positivas acerca de los padres y sus creencias acerca de la implicación de éstos en su escuela. Averiguaron que, en Princess Alexandra, la hospitalidad no tenía que ver con que los profesores y directores invitaran a la gente a su escuela, sino con la creación de un lugar que los alumnos, padres y otros miembros de la comunidad consideraran tan suyo como lo era para el personal de la escuela

Cuando se le interrogó acerca de esta decisión, el director explicó:

Un buen amigo mío, que también es director, me dijo una vez: «Bueno, los padres no pueden participar en las decisiones porque no tienen la misma información que nosotros». Y pensé, bien, tiene sentido, y luego pensé, entonces es fácil. Tenemos que asegurarnos de que los padres tengan la misma información que nosotros. Así que le dije al personal (de Princess) que por ese motivo me gustaría que los padres participaran en las reuniones del personal, y en las sesiones de Desarrollo Profesional. De esta forma, tendrán la información y podrán tomar decisiones. Y les dije: «Pero no quiero forzar las cosas». Y volví a incidir en ello un par de veces más, y creo que fue en diciembre cuando me dijeron: «De acuerdo, lo intentaremos una vez, una sola vez, y veremos qué pasa». (Pushor y Ruitenberg, 2005, p. 32)

Curiosamente, la primera vez que se invitó a los padres a un evento que había estado reservado exclusivamente a los profesores fue

a un taller de Desarrollo Profesional sobre un programa contra el acoso escolar que se estaba pensando implantar en la escuela. Como describe el director:

Y creo recordar que fue el 27 de diciembre de 2000, y fue en un taller de desarrollo profesional acerca del acoso escolar, uno de esos programas comerciales. (...) Y ni siquiera estaba yo allí. (...) Lo que pasó fue que el vicedirector planteó la cuestión y la mitad del personal dijo: «Sí, creo que sería una buena idea» y la otra mitad dijo: «No lo sé». Pero ellos preguntaron a los padres y los padres dijeron: «Esto no es una declaración cultural de nuestra identidad; esto no es apropiado». Y preguntaron a los niños y los niños dijeron: «Bueno, no quiero pasearme por ahí con un botoncito que diga soy un santo. Me ofende que me traten de esa forma». Esto fue un viernes y cuando llegué a casa tenía varias llamadas de teléfono que me decían: «Deberías haber estado allí porque hoy los padres tuvieron la oportunidad de hablar y dijeron que no a este programa. Ha sido lamentable. Si hubiera

estado allí, podrías haberles convencido». Y yo dije: «Mi intención no habría sido intentar convencerles; los padres estaban allí para eso, para escucharles». (Pushor y Ruitenberg, 2005, p. 32)

Este ejemplo no sólo ilustra el respeto otorgado a los padres en esta escuela, que está en consonancia con los esfuerzos orientados a establecer relaciones, sino más en concreto en cómo los padres y alumnos respondieron a una iniciativa particular sobre la educación emocional y social que consideraban culturalmente inapropiada y ofensiva. De acuerdo con el enfoque adoptado en esta escuela, se respetaron estos puntos de vista y se siguieron explorando otros recursos de educación emocional y social. El director explicaba lo que pasó a continuación.

Lo curioso fue que un mes más tarde ofrecimos otro taller. Esta vez fue un sábado/domingo y era opcional tanto para el personal como para los padres. La mayor parte del personal de la escuela asistió, también había unos diez o doce padres y una anciana, Katie Poundmaker. (...) El taller se titulaba Restitution (Restitución) y se podría decir que a los padres se les veía a gusto; mucha gente del personal se sentía cómoda. Pero en cierto modo, todo el mundo estaba conteniendo la respiración. (...) Y entonces a la hora del almuerzo me volví a Katie y le dije: «Bueno, ¿resulta apropiado que hagamos esto?». Y nos respondió: «Estas son las enseñanzas que perdimos debido a los internados». Así que hubo un suspiro de alivio porque a los padres les gustaba ir y la gente venía a verme el sábado y el domingo por la mañana en el descanso para decirme: «Me gusta lo que hacemos aquí. ¿Y vamos a hacer esto?». Y yo les decía: «Yo no voy a tomar esa decisión. No soy yo quien va a decir lo que vamos o no vamos a hacer». Así que organiza-

mos este taller y la anciana dijo que sí, y los padres dijeron que sí, que lo intentaríamos. Entonces, volviendo al personal docente, les dije: «Algunos de nosotros trabajaremos con los niños de forma diferente, pero no vamos a obligar a nadie a trabajar del mismo modo. Si no desean formar parte de esto, no pasa nada. (...) Nos gustaría que la gente respetara el hecho de que vamos a utilizar este enfoque para trabajar con los niños, y nosotros respetaremos el que otros utilicen y la manera en que vayan a hacer las cosas. (Pushor y Ruitenberg, 2005, p. 33)

Al crear un lugar donde se honre la cultura indígena, donde las familias sean bienvenidas y donde las relaciones se basen en un afecto verdadero, la escuela Princess Alexandra ha creado las condiciones expresadas por los miembros de la comunidad indígena (Ball y Le Mare, en prensa) necesarias para permitir que florezca el bienestar emocional y social y académico de los niños indígenas. De hecho, los datos presentados en un resumen de la investigación sobre el enfoque *Restitution* adoptado en Princess Alexandra (véase http://www.realrestitution.com/Statistics_and_Surveys_on_Restitution.pdf), revelan que tras la introducción de este método culturalmente apropiado, los incidentes de disciplina ocurridos en la escuela se redujeron de 37 al día a menos de 2 al día. Es más; como parte del mayor énfasis puesto en las relaciones positivas y el respeto, durante el período de 1999 a 2003, el porcentaje de alumnos de curso 4 (9 años) con un percentil de 50 o más alto, en la prueba de rendimiento canadiense pasó del 7% al 55%. En 2003, 98% de los padres de la comunidad se implicaban en la escuela. Gracias a estos resultados, Princess Alexandra recibió una subvención de quince mil dólares de la Federación de Profesores de Saskatchewan para el estudio de la relación entre las prácticas de crianza de los niños aborígenes y el pro-

grama *Restitution*, otorgándosele el reconocimiento de ser una de las doce escuelas aborígenes más destacadas de Canadá.

Conclusiones

En Canadá se le otorga un gran valor a la educación emocional y social. Los gobiernos provinciales y territoriales han creado un marco para su implantación al reconocer el lado emocional y social de la educación y su importancia en las declaraciones de objetivos de sus Ministerios de Educación. Unas cuantas provincias, en particular British Columbia y Ontario, han tomado la delantera al asignar a la educación emocional y social la misma importancia que a la académica, desarrollando informes completos y documentos de recursos que apoyan este paso. Esto es algo que debe extenderse a todas las provincias y territorios del país. Para respaldar y promover estas iniciativas, las Facultades de Educación de las universidades de Canadá deben incluir la educación emocional y social como uno de los pilares del plan de estudios en los programas de formación del profesorado, como está ocurriendo en British Columbia.

Hemos tratado la diferencia entre los enfoques cognitivo-conductual, relacional e indígena en la educación emocional y social. Todos ellos contribuyen a apoyar el bienestar emocional y social de los alumnos canadienses. No hay duda de que los enfoques cognitivos-conductuales tendrán un impacto mayor cuando se apliquen en un entorno basado en el enfoque relacional y dentro del contexto de una iniciativa a nivel general en la escuela (si no a nivel provincial).

Dada la diversidad de la sociedad canadiense, para apoyar a todos los alumnos, los profesionales de las escuelas deben ser sensibles a las variaciones culturales en cuanto a historia, valores y prácticas. Las competencias relacionales de los profesores deben incluir empatía, respeto, enfoque libre de prejuicios y, en especial, preocupación por las comuni-

dades indígenas, conocimiento del contexto socio-histórico de los niños indígenas y unas creencias positivas acerca de las capacidades de los padres.

Agradecimientos

Quisiera dar las gracias a mis colegas Wanda Cassidy, Ann Chinnery, Allissa Ehrenkranz, Shelley Hymel, Kim Schonert-Reichl y Holly Stibbs por sus valiosas aportaciones y su ayuda incondicional.

Notas

- ¹ En la actualidad, los términos *indígena* y *aborigen* se emplean casi indistintamente en Canadá para referirse a la gente que se identifica como descendiente de los habitantes autóctonos del territorio que ahora conocemos como Canadá. El artículo 35 de la Constitución Canadiense reconoce a las comunidades *indígenas* (*First Nations*), *inuit* y *metis* como pueblo aborigen de Canadá. El término *aborigen* fue acuñado a principios de los 80 por el gobierno colonial canadiense. El término legal utilizado aún en la Constitución canadiense sigue siendo *indio*; su uso al margen de estas situaciones se puede considerar ofensivo. El término *esquimal* tiene connotaciones peyorativas en Canadá y se sustituye por *inuit*. El término *indígena* (usado aquí) incluye a los primeros poblados de todo el mundo. Muchos prefieren el término indígena como una forma de resistencia contra el nombre colonial que les fue impuesto; además, es el término de uso más generalizado en los movimientos de apoyo mundial en pro de los derechos, el desarrollo y la igualdad del pueblo indígena.
- ² En Canadá, y según la *Indian Act*, una reserva es una “extensión de tierra, cuyo título legal se confiere a Su Majestad y que Su Majestad ha designado para uso y beneficio de un grupo”.

Referencias

- Ball, J. y Le Mare, L. (en prensa). “You’ll never believe what happened”...is always a good way to start: Lessons from community-university partnerships with First Nations. En: H. Goelman, J. Pivik, y M. Guhn (Eds.). *New Approaches to Early Child Development: Rules, Rituals, Reality*. Palgrave Press.
- Battiste, M. y Barman, J. (1995). *First Nations education in Canada: The circle unfolds*. Vancouver, BC: University of British Columbia Press.
- Beck, Lynn. 1992. “Meeting the Challenge of the Future: The Place of a Caring Ethic. En: Educational Administration”. *American Journal of Education* 100 (agosto): pp. 454-96.
- Bennett, M. y Blackstock, C. (2002). *A Literature Review and Annotated Bibliography Focusing on Aspects of Aboriginal Child Welfare in Canada*. Ottawa: First Nations Child and Family Caring Society of Canada.
- Burnaby NOW: <http://www.canada.com/burnabynow/news/story.html?id=ce298a5a-2a1a-4598-8b31-823bbe99bea0&k=364>
- Caledon Institute of Social Policy (1999). *Roots of Empathy*. Extraído el 23 de febrero de 2011 de: <http://www.caledoninst.org/Publications/PDF/RootsEmpathy.pdf>.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., y Salmivalli, C. (2009). “Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying”. *Social Development*, 18, pp. 140-163.
- Cassidy, W. y Bates, A. (2005). “‘Drop-outs’ and ‘push-outs’: Finding hope at a school

- that actualizes the ethic of care". *American Journal of Education*, 112, pp. 66.
- Castellano, M.B. (2002). *Aboriginal family trends: Extended families, nuclear families, families of the heart*. Extraído el 27 de febrero de 2010 de: <http://www.vifamily.ca/library/cft/aboriginal.html>
- Chandler, M. J. y Lalonde, C. E. (1998). "Cultural continuity as a hedge against suicide in Canada's First Nations". *Transcultural Psychiatry*, 35(2), pp. 191-219.
- Craig, W. y Harel, Y. (2004). "Bullying, Physical Fighting and Victimization" (pp. 133-144). En: Currie et al. (Eds.) *Young People's Health in Context: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC)*. Estudio, Informe internacional del estudio de 2001/2002, Organización Mundial de la Salud.
- Craig, W. y Pepler, D. (2007). "Understanding bullying: From research to practice". *Canadian Psychology*, 48, pp. 86-93.
- Craig, W., Pepler, D. y Blais, J. (2007). "Responding to bullying: What works?". *School Psychology International*, 28, pp. 465-477
- Delors et al., (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century*. Extraído el 30 de diciembre de 2010 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.
- Dibski, D. (1995). "Financing Education". En: *Social Change and Education in Canada*, pp. 66-81. Ratna Ghosh y Douglas Ray (eds.), Toronto: Harcourt Brace.
- Federal Department of Justice (Ministerio Federal de Justicia) de Canadá: <http://www.justice.gc.ca/eng/pi/rs/rep-rap/2004/yj2-jj2/p5.html>
- Finding Common Ground*. En: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/literacy/booklet2008.pdf>
- Fournier, S. y Crey, E. (1997). *Stolen from our embrace: The abduction of First Nations children and the restoration of Aboriginal communities*. Vancouver: Douglas y McIntyre.
- Ghosh, R. (1995). "Social Change and Education in Canada", pp. 3-15. En: Ratna Ghosh and Douglas Ray (eds.), *Social Change and Education in Canada*. Toronto: Harcourt Brace.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoè, G. (2007). "Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?". *Aggressive Behavior*, 33, pp. 467-476.
- Guhn, M. Comunicación personal, 7 de enero de 2011.
- Guhn, M., Gadermann, A.M. y Zumbo, B. D. (2010). *Education: A report of the Canadian Index of Wellbeing (CIW)*. Extraído el 18 de diciembre de 2010 de: http://www.ciw.ca/Libraries/Documents/Education-Full_Report.sflb.ashx
- Haig-Brown, C. (1988). *Resistance and renewal: Surviving Indian residential school*. Vancouver: Tillacum Press.
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K y Miller, L. (2006). "Reading, 'riting, 'rithmetic and relationships: Considering the social side of education". *Exceptionality Education Canada*, 16, pp. 149-192.

- Janus, M. y Offord, D. (2007). "Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39 (1), pp. 1-22.
- Kohn, A. (2000). *The Case against Standardized Testing: Raising the Scores, Winning the Schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- May, L. (1992). "Insensitivity and Moral Responsibility". *Journal of Value Inquiry* 26 (marzo), pp. 7+22.
- Mendelson, M. (2008). *Improving Education on Reserves: A First Nations Education Authority Act*. Extraído el 20 de diciembre de 2010 de: <http://www.caledoninst.org/Publications/Detail/?ID=684&IsBack=0>
- Miller, P. A. y Eisenberg, N. (1988). "The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behaviours". *Psychological Bulletin*, 103, pp. 324-344.
- Morin, H. (2004). *Student performance data and research tools to ensure Aboriginal student success*. Extraído el 4 de junio de 2010 de: http://www.bced.gov.bc.ca/abed/research/ab_student_success.pdf
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Offord Centre for Child Studies. En: <http://www.offordcentre.com/>.
- Offord, D. R., Boyle, M. y Racine, Y. A. (1991). "The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence". En: D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood and aggression* (pp. 31-52). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Prillamen, A. Renee y Deborah J. Eaker. 1994. "The Weave and the Weaver: A Tapestry Begun". En: *A Tapestry of Caring*, A. Renee Prillamen, Deborah Eaker y Doris M. Kendrick (Ed.). Norwood, NJ: Ablex.
- Pushor, D., Ruitenberg, C., con investigadores de la Princess Alexandra Community School (noviembre de 2005). *Parent engagement and leadership*. Informe de investigación, proyecto #134, Dr. Stirling McDowell Foundation for Research into Teaching, Saskatoon, SK, 79 pp.
- Rauner, D. (2000). *They still pick me up when I fall*. Nueva York: Columbia University Press.
- Royal Commission on Aboriginal Peoples (1996). *Gathering strength: Report on the Royal Commission on Aboriginal Peoples*. Ottawa, ON: Canada Communication Group Publishing.
- Schonert-Reichl, K. y Scott, F. (2009). "Effectiveness of 'The Roots of Empathy' Program in Promoting Children's Emotional and Social Competence: A Summary of Research Findings". En: Mary Gordon, *The Roots of Empathy: Changing the world child by child*. Toronto, Ontario: Thomas Allen Publishers.

- Schonert-Reichl, K. y Hymel, S. (2007). "Educating the heart as well as the mind: Social and emotional learning for school and life success". *Education Canada*, 47, pp. 20-25.
- Shariff, Shaheen, Wanda Cassidy, David Osborne, Ying Ho, Lois Gander, and Wendy Taylor. 2000. *Identifying Successful School and Community Programs for Youth: An Evaluation Rubric and Compendium of Sources*. Ottawa: Federal Department of Justice (Ministerio de Justicia) de Canadá y Asociación para una educación juvenil en justicia.
- Smythe, E.M. (2003). "It should be the centre...of professional training in education." Tema: Traditions and Transitions in Teacher Education Special Issue. *Journal of Research in Teacher Education*, 3(4), pp. 135-150.
- Smolewski, M. y Wesley-Esquimaux, C.C. (2003). *Historic trauma and Aboriginal healing*. Ottawa: Aboriginal Healing Foundation Research Series.
- Social Responsibility Framework. En: http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/sintro.pdf
- Trocme, N., Knoke, D. y Blackstock, C. (2004). "Pathways to the overrepresentation of Aboriginal children in Canada's child welfare system". *Social Service Review*, diciembre, pp. 577-600.
- Walton, G. (2004). "Bullying and homophobia in Canadian schools: The politics of policies, programs, and educational leadership". *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1(4), pp. 23-36.
- Witherell, Carol S. 1991. "The Self in Narrative: A Journey into Paradox." En: *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Edu-*
- cation*, Carol Witherell y Nel Noddings (Ed.). Nueva York: Teachers College Press.

